مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٤) – اكتوبر ٢٠٢٣ م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان

د. منى مصطفى السعيد السعيد جبريل

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة المنصورة

تاريـــخ استلام البحـث : ٧ / ٧ /٢٠٢٣ م
تاريـــخ قبول البحـث : ٢٤ / ٧ /٢٠٢٣ م
البريد الالكتروني للباحث : monam@mans.edu.eg

DOI: JFTP-2307-1312

Faculty of Education Journal – Port Said University VOl. (44) – Octobr 2023
Printed ISSN : 2090-5319 On Line ISSN : 2682-3268
website : https://jftp.journals.ekb.eg/

الملخص

استهدف البحث تعرف فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدى طالبات الصف السابع منخفضي التحصيل الدراسي بسلطنة عمان، وقد توصل البحث لعدد من النتائج، أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح التطبيق البعدي، وأن البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي فعّال في تنمية مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لدى طالبات المجموعة التجريبية بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي، وأن البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي فعّال في تنمية العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لدى طالبات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية:

التعلم القائم على التحدي – مهارات التذوق الأدبي – العزم الأكاديمي – الطلبة منخفضو التحصيل الدراسي

ABSTRACT

The research aimed to identify the effectiveness of an educational program in the Arabic language based on challenge-based learning in developing literary appreciation skills and academic determination among seventh grade students with low academic achievement in the Sultanate of Oman. The experimental and control groups in the post application to test the skills of literary appreciation as a whole and in each of its skills in favor of the experimental group, and there are statistically significant differences between the mean scores of the students of the experimental group in the pre and post applications to test the skills of literary appreciation as a whole and in each of its skills in favor of the post application, and that the educational program in the Arabic language based on challenge-based learning is effective in developing literary appreciation skills as a whole and in each of its skills among the students of the experimental group, in addition to the presence of statistically significant differences between the mean ranks of the students of the experimental and control groups in the post application of the scale of academic determination as a whole and in Each of its dimensions is in favor of the experimental group, and there are statistically significant differences between the mean scores of the students of the experimental group in the pre and post applications of the scale of academic determination as a whole and in each of its dimensions in favor of the post application, and that the educational program in the Arabic language based on challenge-based learning is effective in Developing academic determination as a whole and in each of its dimensions among the students of the experimental group.

KEY WORDS:

Challenge Based Learning (CBL) - Literary Appreciation Skills - Academic Grit - Students of Low Academic Achievement

مقدمة:

تُعد اللغة العربية مصدرًا من مصادر القوة والتفرد لدي الإنسان، فهي الوعاء الذي يحوي حضارة الأمة وتراثها؛ فاللغة ظاهرة اجتماعية تنشأ كما تنشأ غيرها من الظواهر الاجتماعية التي تخلقها طبيعة الاجتماع وما تقتضيه الحياة من شئون، وهذا يؤكد على الجانب الاتصالي للغة، وخير دليل على ذلك أن اللغة في مفهومها الواضح نظام عرفي يتكون من رموز وعلامات، يستخدمها الناس في الاتصال ببعضهم البعض وفي التعبير عن أفكارهم؛ فاللغة وسيلة الإنسان المثلى للاتصال بغيره، فلا يوجد على سطح الأرض أية جماعة إنسانية مهما كان حظها من الحضارة والمدنية، بدون لغة تتفاهم وتتبادل الأفكار بها، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته وأغراضه، وإضافة إلى كونها وسيلة الاتصال والتعبير، فهي أنها – بجانب ذلك – أداة الإبداع والتفكير، وعليه فإن اللغة أداة الإنسان في تسجيل تراثه والحفاظ عليه.

واللغة مفتاح لفهم الكثير من سلوك الأفراد والتفاعل بينهم؛ حيث إن ارتباطها وثيق بالحياة، إذ هي وسيلة التفاهم، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة، وهي السبيل لفهم ما يحيط بالناس والطريق الأمثل لارتباط الأفراد ببعضهم البعض، والموصل للأفكار القائمة بالأذهان والعقول والمهيئة للرقي والتقدم في شتى نواحي الحياة.

ونظرًا لما للغة من أهمية، فإن تعليمها يهدف إلى تمكين الطالب من أدوات المعرفة، عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتذوق الأدبي، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل الطالب في نهاية كل مرحلة إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا سليمًا.

واللغة في بنيتها وطبيعتها جملة من الأصوات المنطوقة والرموز ذات المعنى، والتي تشكل في تآلفها مع بعضها كلامًا مفهومًا له دلالات متعارف عليها لدى أبنائها نطقًا وكتابة، واللغة – كذلك– تواصلية، لأن الغاية الأساسية منها في وظيفتها، المتمثلة في تحقيق الاتصال الناجح والفاعل بين أبنائها، بما يخدم أغراضهم وغاياتهم في الحياة، ولا تقف وظيفتها التواصلية عند هذا الحد، بل تتعدى ذلك، لتصبح أساس الاتصال بين الإنسان والحياة بكل معانيها وجوانبها، في تواصله مع نفسه ومع غيره، فكريًا وعمليًا وثقافيًا واجتماعيًا، كما أنها حاضن الفكر، ومدخل الفرد إلى العالم بكل ما فيه.

وتحتل اللغة في التعليم مكانة مائزة، لا تقتصر على تعلمها واكتساب مهاراتها، وإنما على دورها في العملية التعليمية التعليمة برمتها، فهي بوابة استقبال المتعلم للمعرفة الجديدة في كل العلوم والمعارف التي يتلقاها أو يتعامل معها، وبهذا المعنى تعد اللغة مكونًا أساسيًا من مكونات عملية التعليم الكلية، لاعتمادها على اللغة في صياغة محتوى علومها، وفي عملية التواصل الأكاديمي بين أطرافه؛ فالمعلم طرف رئيس

في هذا التواصل، وضعفه اللغوي عامل مؤثر في نجاح العملية التعليمية أو فشلها، كما أن ضعف المتعلم في مهارات اللغة فهمًا وتوظيفًا، سوف ينعكس على تعلمه ومستوى تحصيله العلمي.

ومن هنا قد يكون الضعف اللغوي لدى الطلبة سببًا رئيسًا في انخفاض التحصيل لديهم، حيث ينتج عن الضعف في اللغة ضعفًا عامًا في جميع المواد الدراسية، وتعطيل جوانب التعلم لدي الطلبة في العملية التعليمية ككل، فالضعيف الفقير في لغته ضعيف في ملكاته فقير في مهاراته وقدراته، وضعيف في ثقافته ومحصوله العلمي، وضعيف الارتباط بتراثه، وتسمى هذه الفئة من الطلبة بفئة الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

الإحساس بمشكلة البحث:

إذا كانت اللغة العربية تشترك مع اللغات الأخرى في فنونها ومهاراتها الأساسية، إلا أنها تمتاز بخصائص كثيرة، تتمثل في التمايز الصوتي، والاشتقاق، والدلالات، وما إلى ذلك، وتمتاز- كذلك- بثراء واسع في الصيغ والتراكيب والمفردات والقواعد، وهى لغة متجددة، تنمو وتتطور باستمرار؛ لتواكب مستحدثات العصر ومتطلبات الحياة، وما زالت لغة حية خالدة مشرقة، في حين تلاشت لغات كثيرة وانقرضت، حفظها الله، لأنها لغة القرآن الكريم، استنادًا إلى قوله تعالى في سورة الحجر: "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (٩)".

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها سلطنة عمان في تطوي المنظومة التعليمية ككل بما يضمن تمكين طلبة السلطنة من منافسة أقرانهم في العالم، من خلال اكسابهم المعارف والمهارات ذات الطابع العالمي، وبما يضمن تحقيق غايات التعليم في السلطنة من خلال خلق جيل متزن، إيجابي، مقدّر، ملتزم، متعلم مدى الحياة، ومواطن مسؤول ومعتز بوطنه جاءت التوجيهات السامية لحضرة صاحب الجلالة بضرورة إجراء تقييم شامل للمسيرة التعليمية في السلطنة من أجل تحقيق التطلعات المستقبلية، ومراجعة سياسات التعليم وخططه وبرامجه.

لذا، حرصت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة على تطوير المنظومة التعليمية في جوانبها ومجالاتها المختلفة كافة، لتلبي متطلبات المجتمع الحالية، وتطلعاته المستقبلية، ولتتواكب مع المستجدات العالمية في اقتصاد المعرفة، والعلوم الحياتية المختلفة، بما يؤدي إلى تمكين المخرجات التعليمية من المشاركة في مجالات التنمية الشاملة للسلطنة، وقد حظيت المناهج الدراسية باعتبارها مكونًا أساسيًا من مكونات المنظومة التعليمية بمراجعة مستمرة وتطوير شامل في نواحيها المختلفة؛ بدءًا من المقررات الدراسية، وطرائق التدريس، ووأساليب التقويم وغيرها؛ وذلك لتتناسب مع الرؤية المستقبلية للتعليم في السلطنة ٢٠٤٠ م، ولتتوافق مع فلسفته وأهدافه (مجلس التعليم، ٢٠٢٠، ٤١ – ٤٢).

إلا أن كثير من البحوث والدراسات تشير إلى وجود ضعف عام في اللغة العربية ومهاراتها لدى الطلبة في سلطنة عمان فضلاً عن ضرورة إعادة النظر فيما يتضمنه محتوى كتب اللغة العربية بسلطنة عمان من موضوعات بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة من تعليم اللغة العربية وتنمية مهارات اللغة العربية لديهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة زوينة الكلبانية (٢٠١٠) التي استهدفت تعرّف فاعلية حقيبة تعليمية محوسبة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغوي والاتجاه لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان نظرًا لضعفهم في المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغوي وكذلك سلبية اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية، ودراسة هيام العيسائية (٢٠١١) التي استهدفت تعرف أثر استخدام الحقيبة الإلكترونية في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية في سلطنة عمان نظرًا لانخفاض التحصيل لديهم في مادة اللغة العربية.

كما أشارت دراسة سعيد المياسي (٢٠١٢) إلى الأغلاط النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، ودراسة ريا المنذرية (٢٠١٣) التي أوضحت مدى تشجيع أساليب التدريس والتقويم لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان في تنمية مهارات الاستخدام الإبداعي للغة العربية لديهم نظرًا لضعفهم في الاستخدام الإبداعي للغة العربية، وأشارت دراسة فوزية الوهابية (٢٠١٣) إلى وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع بسلطنة عمان، واتفقت معها دراسة فايزة الشيدية (٢٠١٤) في وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان.

وجاءت دراسة عبد الله الهاشمي وآخرون (٢٠١٦) لتؤكد على وجود مظاهر شائعة للضعف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول، ودراسة حسني نجَّار (2016) التي استهدفت تعرف فاعلية استخدام التقنيات الحديثة في علاج الضعف الإملائي لطلبة المرحلة التأسيسية (سلطنة عمان أنموذجًا)، ودراسة يوسف القطيطي (٢٠١٧) التي استهدفت تعرف فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي نظرًا لضعف مهارات التعبير الكتابي لديهم.

ودراسة إبراهيم الرمحي (٢٠١٧) التي استهدفت تعرف فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان نظرًا للضعف القرائي الديهم، ودراسة آمنة البريكية (٢٠١٨) التي أوضحت وجود مظاهر للضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية.

كما جاءت دراسة دينا البلوشية (٢٠١٨) لتوضح وجود مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة كما تراها معلمات المجال الأول، ودراسة العجمي وناجية الحوسنية (٢٠١٨) التي أكدت على وجود ضعف في مهارات الفهم القرائي في النصوص لدى طالبات الصف العاشر الأساسي،.

وأوضحت دراسة محمد العجمي ونورة الحوسنية (٢٠١٩) وجود ضعف في مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الحادي عشر في مدارس ولاية السويق كما أشارت دراسة أمل الزعابية، عبد الحميد حسن وراشد المحرزي (٢٠١٩) إلى وجود ضعف في مهارات القراءة لدى الطلبة في سلطنة عمان فاستهدفت معايرة اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة (PIRLS) بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة.

وأشارت دراسة أحمد الساعدي وأحمد الساعدي (٢٠١٩) إلى وجود معوقات للتحدث باللغة العربية الفصحى لدى طلاب الحادي عشر والثاني عشر بمدرسة مالك بن أنس للتعليم الأساسي في محافظة البريمي بسلطنة عمان من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، واستهدفت دراسة مريم البلوشية (٢٠٢٠) تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تطوير ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان واتجاهات المعلمين نحو التدريس البنائي نظرًا لضعف مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

ودراسة أمل الزعابي (٢٠٢٠) التي جاءت على خلفية وجود ضعف في مهارات القراءة لدى الطلبة في سلطنة عمان فاستهدفت إعداد معادلة كتيبات اختبار الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة بيرلز بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة المفردة، وجاءت دراسة محمد العجمي وآمنة البريكية (٢٠٢٠) لتوضح هي الأخرى مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية.

كما أوضحت دراسة محمد العجمي ودينا البلوشية (٢٠٢٠) مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة كما تراها معلمات المجال الأول كما استهدفت دراسة خالد الشبيبي وعبد الغفار الشيزاوي (٢٠٢٠) تحليل الأنشطة التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مستويات التفكير العليا، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنشطة التقويمية تركزت في مستويات التفكير الدنيا، الأمر الذي يتطلب تطوير محتوى كتب اللغة العربية بما تتضمنه من أنشطة تقويمية لتتواكب مع متطلبات الدراسات الدولية التي تشارك فيها سلطنة عمان والتي من بينها الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (PIRLS).

وأوضح يونس الكلباني (٢٠٢٠) في دراسته أسباب تدني التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة مدارس محافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديرو المدارس، واستهدفت دراسة سعود الحراصي ومستوره بادزيس (٢٠٢٠) وضع مقترحات لتطوير صعوبات التعلم التي من بينها صعوبات التعلم القرائية لدى طلبة مدارس الحلقة الأولى في سلطنة عمان، وأوضحت دراسة بتول العجمية وفاطمة الكندية (٢٠٢١) مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بالمدارس الخاصة في سلطنة عمان.

وقامت موزة الراشدية وسليمان الغتامي (٢٠٢١) بدراسة استهدفت تعرف فاعلية وحدة تعليمية مدمجة في تنمية مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان نظرًا لضعف مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية، كما قامت مريم البلوشية وآخرون (٢٠٢١) بدراسة استهدفت تعرف فاعلية برنامج تدريبي في تطوير ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان نظرًا لضعف مهارات الفهم القرائي لديهم.

وجاءت دراسة عفراء الحوسنية (٢٠٢١) لتوضح درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (٥ – ١٠) في سلطنة عمان في حين استهدفت دراسة علي الشبلي (٢٠٢٢) تعرّف أثر استخدام وسائط متعددة تفاعلية في تحسين القدرة على القراءة لدى التلاميذ المتعسرين قرائيًا بمدارس محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.

وتأتي دراسة محمد العجمي وشيخة السعدية (٢٠٢٢) لتؤكد انخفاض مستويات الفهم القرائي في الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس في سلطنة عمان، وأجرى سعود البادري (٢٠٢٢) دراسة استطلاعية حول مدى مصداقية تقارير المنظمات والهيئات الدولية حول التعليم في سلطنة عمان، وأوضحت الدراسة وجود ضعف قرائي لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة بسلطنة عمان.

ويتضح مما سبق عرضه من بحوث ودراسات سابقة وجود ضعف عام لدى طلبة سلطنة عمان بجميع المراحل والصفوف الدراسية في تعلم اللغة العربية ومهاراتها (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث) كما يتضح – وفي حدود علم الباحثة – أنه لم تجر دراسة على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة سلطنة عمان في أي مرحلة أو صف دراسي على الرغم أن التذوق الأدبي يتأثر بمهارات كل من: القراءة، والاستماع، وكذا التحدث، والكتابة، ويؤثر فيها، فهو قاسم مشترك أعظم بين فنون اللغة الأربعة جميعها، فإذا كانت مهارات الاستماع ومهارات القراءة مدخلات تعلم اللغة، فإن مهارات التحدث ومهارات الكتابة مخرجات هذا التعلم، وخلاصة تعلم اللغة تتمثل في مهارات التذوق الأدبي التي يظهر على الأداء اللغوي للطالب تحدثًا وكتابة.

وإذا كان هذا هو حال الطالب العادي فما بال الطالب منخفض التحصيل الذي يعاني من تأخر أو نقص عام في مستوى التحصيل في جميع المواد لأسباب قد تكون عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية أو أسرية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بالنسبة لزملائه في سنه (عبد الفتاح الهمص، ٢٠٠٨، ٣).

ويختلف مفهوم الانخفاض في التحصيل عن مفهوم صعوبات التعلم فى أن الطالب صاحب صعوبة التعلم يعانى من انخفاض فى التحصيل الدراسى مثل المنخفض تحصيليًا، إلا أن الطالب ذو الصعوبة يكون ذكاؤه متوسطًا أو فوق المتوسط، بينما ما يميز الطالب المنخفض تحصيليًا هو انخفاض نسبة ذكاءه العام عن المتوسط (أحمد إبراهيم، ٢٠٠٢، ٢٥٨).

وبالنسبة للأسباب فيرجع العديد من المتخصصين فى مجال أمراض التعلم اضطراب التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم إلى أسباب داخلية لا تخص إنخفاض الذكاء، كتلف خلايا المخ أو خلل وظيفى بسيط فى الجهاز العصبى المركزى بينما يرجع المتخصصين اضطراب تعلم الطلاب منخفضي التحصيل إلى أسباب خارجية كالخلافات الأسرية والحرمان البيئى (عبد الفتاح عيسى والسيد عبد الحميد، ٢٠٠٢، ٢٧٤).

بالإضافة إلى ذلك، تغاير التحصيل الأكاديمى لدى ذوى صعوبات التعلم من مادة إلى أخرى، فقد يكون مرتفع تحصيليًا فى مادة ومنخفض تحصيليًا فى مادة أخرى، وهى المادة التى يمكن اعتبارها موطن الصعوبة، بينما المنخفضين تحصيليًا يعانون من انخفاض التحصيل الأكاديمى فى جميع المواد الدراسية تقريبًا (بدر سلامة، ٢٠١١، ٢١).

وتُعد فئة الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي فئة مهملة في المنظومة التعليمية، فهم يحتاجون إلى مساعدة وبرامج علاجية، في حين ينشغل عنهم المعلمون بأعبائهم التدريسية اليومية وضيق الوقت لديهم لدعم ومساندة هؤلاء الطلاب (فتحية لافي، ٢٠١٩، ١٣٣).

وتتعدد الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وفيما يلي توضيح ذلك (كاملة الفرج وعبد الجابر تيم، ١٩٩٩، ٢٢٠ ؛ عادل محمد، ٢٠٠٣، ٢٤٨ – ٢٤٩):

- **أولاً: عوامل ترتبط بالطالب: والتي تتمثل في الحالة الصحية للطالب، وحالته البدنية بالإضافة إلى حالته المزاجية والانفعالية، والميل إلى الكمالية والمثالية، وانخفاض قدرته على المواجهة والتحدي، وافتقاره إلى التوجيه الذاتي، وانخفاض دافعيته للتعلم، وانخفاض مفهومه عن ذاته وعدم تقديره لها، وقد يكون الاكتئاب أحد أهم العوامل التي تفقد الطالب الاهتمام بدراسته، وينتج الاكتئاب لديه من خلال عدة أسباب منها: قلة الدافعية لدى الطالب نحو التعليم والدراسة، عدم توافق التعليم والتعلم مع ميول ورغبات وقدرات الطالب، عدم وجود المناخ البيئي المناسب للتعلم، افتقاده للقدوة الحسنة**

والمثل الأعلى الذي يقتدي به إلى جانب ذلك قد لا يكون لديه الأسلوب الأمثل للاستذكار والتحصيل الذي يساعده على التعلم ومن الممكن أن يكون لديه مستوى عالي من قلق الامتحان.

- **ثانيًا: العوامل الأسرية: فالخلافات المستمرة بين الوالدين واللجوء إلى أساليب خطأ للمعاملة بينهما، والافراط في منح الابن السلطة والحرية دون رقيب أو توجيه، وعدم اهتمامهما بدراسة الابن أو الافراط في الاهتمام به، والضغوط الأسرية الشديدة، والاتجاهات الأسرية المضادة للعمل والانجاز، كلها عوامل مسببة لانخفاض التحصيل الدراسي لدى الأبناء.**
- **ثالثًا: العوامل المدرسية: ومنها الجو المدرسي غير الملائم، وسوء معاملة المعلم لطلابه وإحباطه لهم، وقلة التنافس في الفصل أو زيادته، والضغوط المتزايدة التي يسببها الأقران، وقلة فرص الإبداع، والروتين المدرسي المبالغ فيه، وعدم استخدام أساليب وطرق التدريس واستراتيجياته الملائمة للمواقف التعليمية المختلفة، وعدم تنوع الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية والمهام الأخرى ذات الصلة بعملية التعلم.**

وتتعدد الأساليب والطرق التي يمكن التعرف من خلالها على الطلاب منخفضي التحصيل، منها (عمر نصر الله، ٢٠٠٤، ٤١٤ ؛ عبد الله الخطايبة، ٢٠٠٥، ٢٤٨):

- **دراسة وضع الطالب من حيث العمر والصف الدراسي: فيمكن معرفة الطلاب منخفضي التحصيل والصف الذي هم فيه من خلال دراسة وضعهم، فمثلاً في الصف الخامس متوسط أعمار الطلاب هو ١١ سنة قد تقل أو تزيد بأشهر قليلة، فإذا كان هناك طالب في الصف عمره ١٢ سنة أو أكثر فهذا يعني أن هناك مشكلة قد تسببت في تأخره.**
- **السجلات المدرسية المتراكمة: حيث تكشف لنا سجلات المدرسة التراكمية عن تاريخ درجات الطالب الخام في المواد المختلفة في الامتحانات الفصلية أو نهاية العام الدراسي، ومن خلال فحصها نستطيع أن نتعرف على مستوى الطالب التحصيلي المتقدم في عمره وأسباب تأخره الدراسي.**
- **آراء المعلمون: فمن المهم الأخذ بآراء مدرس الفصل بالنسبة للطلاب منخفضي التحصيل، لأنه يعلم الكثير عن طلابه من حيث المستوى الدراسي والقدرات والاهتمامات، وأيضًا الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة يعلم بأوضاع الطلاب السلوكية والاجتماعية والفكرية.**
- **المقابلات الشخصية: ويتم عقد هذه المقابلات مع الطالب نفسه أو والديه أو معلميه للحصول على بيانات متنوعة عن الحالة الأكاديمية والصحية والانفعالية والاجتماعية للطالب لفهم المشكلة وحلها.**
- **اختبارات الذكاء: ويتم من خلالها قياس القدرة العقلية للطالب، وللتأكد من مستوى ذكائه.**

- **اختبارات التحصيل: ويتم استخدام اختبارات تحصيل مقننة ترتبط بكل المجالات الدراسية التي يقوم الطلاب بدراستها في الصفوف المقيدين بها.**
- **اختبارات الشخصية: ويتم استخدام هذه الاختبارات للتعرف على ما يعاني منه الطالب من مشكلات انفعالية مختلفة لتحديد الأساليب المثلى التى يمكن اتباعها للحد من تلك المشكلات.**

وفي البحث الحالي تم استخدام العديد من الطرق للتعرف على الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي، منها فحص سجلات الطالبات التحصيلية في جميع المواد الدراسية والسجلات المدرسية المتراكمة واستطلاع آراء المعلمين والمقابلات الشخصية مع الطالبات والأخصائية الاجتماعية.

وللتعرف على مدى تمكن الطالبات منخفضي التحصيل في الصف السابع بسلطنة عُمان من ممارسة مهارات التذوق الأدبي، والاحتياجات والمشكلات التي تعانى منها واتجاهاتهن نحو دراسة مادة اللغة العربية، تم إجراء دراسة استطلاعية تمثلت في:

١- اختبار مهارات التذوق الأدبي لقياس مدى تمكن الطالبات منخفضي التحصيل بالصف السابع بسلطنة عُمان من ممارسة مهارات التذوق الأدبي.

٢- استبانة حول الاحتياجات والمشكلات التي تعانى منها الطالبات منخفضي التحصيل بالصف السابع بسلطنة عُمان واتجاهاتهن نحو دراسة مادة اللغة العربية.

وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية على عدة فصول لطالبات في الصف السابع، وبعد تحديد الطالبات منخفضي التحصيل واستبعاد باقي الاستجابات من باقي الطالبات بلغت العينة من الطالبات منخفضي التحصيل بالصف السابع (١٩) طالبة.

وتبين من تصحيح إجابات الطالبات منخفضي التحصيل على اختبار مهارات التذوق الأدبي، ورصد النتائج ما يأتي:

- **وجود ضعف في ممارسة مهارات التذوق الأدبي الآتية لدى الطالبات منخفضي التحصيل بالصف السابع بسلطنة عُمان:**

١- اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي.

٢- ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي.

٣- تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها.

٤- المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب.

٥- إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي.

٦- إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض.

٧- إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي.

٨- التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي).

٩- استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي.

١٠-استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات.

كما تبين من تحليل استجابات الطالبات منخفضي التحصيل حول الاحتياجات والمشكلات التي تعانى منها الطالبات منخفضي التحصيل بالصف السابع بسلطنة عُمان واتجاهاتهن نحو دراسة مادة اللغة العربية ما يأتي:

١- روتينية طرائق التدريس التي تستخدمها معلمة اللغة العربية، ومعظمها قائم على الحفظ والتلقين.

٢- لم يقمن بإجراء أنشطة خاصة بموضوعات مادة اللغة العربية.

٣- لم يقمن بتصميم وسائل تعليمية تسهل تعلمهم لمادة اللغة العربية.

٤- تعودن على تلقى أسئلة سهلة بسيطة مما يشعرهن بالملل وعدم الحماس.

٥- يرون قلة في الموضوعات التي تثير لديهن مهارات اللغة العربية.

٦- يوجد عديد من المفاهيم في مادة اللغة العربية غير مفهومة بالنسبة لهن.

٧- دراسة مادة اللغة العربية صعبة جدًا بالنسبة لهم.

٨- يفضلن دراسة المزيد من موضوعات مادة اللغة العربية المدعمة بالأنشطة؛ نظرًا لأهمية دراسة اللغة العربية.

٩- يفضلن القيام بالعديد من الأنشطة المرتبطة بموضوعات مادة اللغة العربية.

١٠-يرون قلة في الموضوعات التي ترتبط بالحياة والممارسات اليومية لهن.

١١-تفيد دراستهن لمادة اللغة العربية في فهم ما يدور حولهن من أحداث في المجتمع الذي يعيشن فيه.

١٢-لم يتلقون أية برامج تعليمية مميزة عن أقرانهن في الفصل.

١٣-ينتابهن القلق والاضطراب من امتحانات مادة اللغة العربية.

ومن هذه الدراسة الاستطلاعية يتجلى أهمية التفكير في تقديم برامج تعليمية متخصصة لفئة الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان تتناسب وما يعانون منه من مشكلات وما يطلبونه من احتياجات تدفعهم نحو تحقيق التعلم المنشود بوجه عام وتعلم اللغة العربية على وجه الخصوص بما تستهدفه من تنمية مهارات للتذوق الأدبي، التي تتأثر بمهارات كل من: القراءة، والاستماع، وكذا التحدث، والكتابة، ويؤثر فيها، فالتذوق الأدبي يُعد قاسم مشترك أعظم بين فنون اللغة الأربعة

جميعها، فإذا كانت مهارات الاستماع ومهارات القراءة مدخلات تعلم اللغة، فإن مهارات التحدث ومهارات الكتابة مخرجات هذا التعلم، وخلاصة تعلم اللغة تتمثل في مهارات التذوق الأدبي التي يظهر على الأداء اللغوي للطالب تحدثًا وكتابة.

كما يتجلى أهمية التفكير في رفع وتقوية السمات الشخصية للطلبة منخفضي التحصيل الدراسي كي يتمكنوا من التعلم بالشكل المطلوب، ويُعد العزم الأكاديمي سمة شخصية ثابتة نسبيًا تؤثر على سلوك الفرد وأفعاله وتبني الاستراتيجيات المطلوبة لتحقيق الأهداف طويلة المدى (Duckworth, A. L. & Quinn, P. D., 2009 ; Kleiman, E. M. & et. al., 2013)، ويشير العزم الأكاديمي إلى مستوى الدافع الذي يُظهره الأفراد للوصول إلى أهدافهم على المدى الطويل، ويعكس مستوى الشغف والمثابرة على تحقيق الأهداف طويلة المدى، ويتضمن العمل الجاد تجاه الأهداف الصعبة والحفاظ على الجهد والاهتمام على مر السنين على الرغم من الإخفاق والعقبات والتحديات Hernandez, E. H. & et. al., (2020).

ويتكون العزم من بعدين هما مثابرة الجهد واستمرار الاهتمام، وتشير مثابرة الجهد إلى المدى الذي يبذل فيه الأفراد الجهود المستمرة لمواجهة التحديات، ويتعلق استمرار الاهتمام بميل الفرد إلى تبني نفس القدر من الاهتمام لفترة زمنية طويلة (Duckworth, A. & Gross, J. J., 2014)، كما أن للعزم الأكاديمي دور أساسي في عمليتي التعليم والتعلم نظرًا لأن الطلبة الأكثر عزمًا هم أكثر مشاركة في أنشطة الصف المدرسي ولديهم دافعية للتعامل مع التحديات في الظروف الصعبة، فالعزم الأكاديمي يعد أحد السمات النفسية المؤثرة على نجاح وإنجاز الطلبة، وتكيفهم الدراسي (Wolters, C. A. & Hussain, M., 2015)، ويعبر كذلك عن الميل إلى المثابرة لفترات طويلة كمؤشر على للإنجاز على المدى الطويل، فالأفراد مرتفعي العزم أكثر اندماجًا في أعمالهم، ولديهم مثابرة لمتابعة أهدافهم على الرغم من التعرض للفشل (Wang, L., 2021).

ومن ثم فقد يكون للعزم الأكاديمي علاقة ارتباطية مع تعلم اللغة العربية لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي، فاللغة نظام له قواعده وأسسه، وهو نظام مركب يتكون من فنون متنوعة عرفتها كل اللغات، قراءة وكتابة وتحدثًا واستمًاعا، وكل فن منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، كما أن لكل منها قواعد وضوابط ناظمة في البناء والاستخدام.

وبما أن اللغة تفاعل، فهي نشاط يقوم به الإنسان يتمثل في استخدام مهاراتها وفنونها خلال عملية التواصل، وتتحدد هذه المهارات في فنون أربعة، هى: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، والتكامل بين هذه الفنون ينتج اللغة الكلية، التي يستخدمها الفرد في حياته وفي تعلمه.

والتذوق الأدبي يتأثر بمهارات كل من: القراءة، والاستماع، وكذا التحدث، والكتابة، ويؤثر فيها، فهو قاسم مشترك أعظم بين فنون اللغة الأربعة جميعها، فإذا كانت مهارات الاستماع ومهارات القراءة مدخلات تعلم اللغة، فإن مهارات التحدث ومهارات الكتابة مخرجات هذا التعلم، وخلاصة تعلم اللغة تتمثل في مهارات التذوق الأدبي الذي يظهر على الأداء اللغوي للطالب تحدثًا وكتابة.

فالتذوق الأدبي يُعرّف على أنه: إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الكاتب أو القصاص. وقد يُعرّف على أنه: سلوك يُعبر به القارئ أو السامع عن فهمه للفكرة التي يرمي إليها المتحدث أو الكاتب، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة، ومشاركته في الحياة التي تجري فيه، وتأثره بالصور البيانية التي يحتويها، وإحساسه بالواقع الموسيقي لألفاظه وتراكيبه، وتفطنه إلى عباراته المبتكرة، وقدرته على التمييز بين جيده ورديئه.

إن للأدب العربي مكانة متميزة ومنزلة رفيعة يحظى بها بين فروع اللغة العربية التي تتسم بأنها وحدة واحدة متكاملة يصب كل فرع منها في مَعين الآخر. ويُسهم الأدب في تكوين شخصية الإنسان، وفهمه لذاته، وعالمه المحيط به، وكأنه عصا سحرية تمتد لمحاولة التغيير والتجديد والتطوير والسعي قُدُماً في ركب الحياة، وللأدب أهمية كبيرة بالنسبة للطلبة، فمن خلاله يثبت الطالب ذاته ويشبع رغبته في الإحساس باستقلالية شخصيته بما يقدمه الأدب له من أدوار بطولية في القصص، وتجارب الأدباء والشعراء التي يتشرب منها الطالب بعض القيم والمثل العليا والخصال الحميدة لتصبح جزءًا من شخصيته.

كما يُسهم الأدب في ملء أوقات فراغ الطلاب وتجديد نشاطهم الذهني، ووصلهم بتراث آبائهم وأجدادهم، ودفعهم إلى البحث في مصادر الثقافة العربية مما يُنمي لديهم حب القراءة والاطلاع، ويزيد من ثروتهم اللغوية، ويمدهم بألفاظ وأساليب وتراكيب وأفكار جديدة ومعانٍ مبتكرة، ويُنمى لديهم القدرة على التخيل، واستخدام اللغة العربية استخداماً صحيحاً في القراءة والكتابة. كما يُنمي الأدب لدى الطلاب الميل إلى الإحساس بالجمال وتذوقه، وتقدير كل جميل، وإذكاء الحاسة الفنية التي تمكن الطلاب من تحليل العمل الأدبي وتذوقه وفهم أسراره والاستمتاع بفنياته.

وبين الأدب والذوق الأدبي علاقة وثيقة لا تنفصم عُراها، فالذوق ينشأ ويتربى ويترعرع في حضن الأدب، وينمو من خلال معايشته معايشة مستمرة، ودُربة بمسالكه ودروبه، ثم تُصقل الذوق ثقافة واسعة تُعين على الإحساس بجمال الأدب وتقدير جيده. ونظراً لأهمية التذوق الأدبي فقط حظي باهتمام كبير من الباحثين، واحتلَّ مكانة متميزة على خريطة البحث العلمي في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

وقد أجمع المتخصصون في مجال طرائق تدريس اللغة العربية على أن تنمية التذوق الأدبي من أهم غايات تدريس الأدب، حتى عدَّه بعضهم الفن الخامس للغة العربية، كما أقرته وزارة التربية والتعليم كأحد أهم أهداف تدريس اللغة العربية بصفة عامة والأدب بصفة خاصة؛ نظراً لأهميته في إثارة الإحساس بروعة اللغة لدى الطلاب، وفهم أسرار جمالها عندما يتم تحليل وتذوق النصوص الأدبية فتتحول من قواعد جافة إلى أرض خصبة وألفاظ مورقة من الأفكار والمعاني والدلالات.

ويُعيد التذوق الأدبي تشكيل النص وتقدير قيمته الفنية، كما أنه يربي لدى الطالب الإحساس بقيمة اللفظ، وجمال المعنى والمبنى، وسعة الخيال، ويساعد الطالب على محاكاة الأساليب الجميلة في كتابته، ويُعوّده الدقة اللغوية في استخدامه للغة، والحرص على سلامتها النحوية والصرفية، والاشتقاق من مصادره الصحيحة، ويرهف التذوق الأدبي الحس الاجتماعي لدى الطالب فيعيش آمال وآلام الآخرين، ويكتسب خبرات وتجارب جمالية وحياتية.

وقد دعى كل ما سبق الباحثة إلى التفكير في وضع حل لما يعانيه هذه فئة الطلبة منخفضي التحصيل من وجود تحديات وصعوبات تعيق تعلمهم لمادة اللغة العربية الأمر الذي قد يؤثر سلبًا على مستوى تحصيلهم الدراسي في جميع المواد الدراسية، وتولد ضعف في الرغبة في التعلم لديهم وضعفًا أيضًا في المثابرة، والإهمال وتدني الاهتمام بالعمل المدرسي وقد يعزفون عن التعلم والدراسة ويتسربوا من المدرسة.

وقد يكون استخدام مدخل التعلم القائم على التحدي (Challenge Based Learning (CBL حل كل هذه المشكلات التي يعاني منها الطلبة في تعلمهم للغة العربية، وبخاصة منخفضي التحصيل منهم، حيث يقوم هذا المدخل على تلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة، ويتيح للطلبة، ويساعد في تمكينهم من حل المشكلات المعقدة في العالم الحقيقي، كما أنه يعد الطلبة لأنواع المشكلات التي سيواجهونها بالفعل (Jou, M. & et. al., 2010 ; Nawawi, S., 2017).

إن التعلم القائم على التحدي يعد خبرة تعليمية تعاونية يعمل فيها الطلبة والمعلمون معًا؛ للتعرف على المشكلات، واقتراح حلول لها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الحلول، ويتيح للطلبة الفرصة للتأمل في عملية التعلم، وتقصي تأثير أفعالهم (Johnson, L. & Adams, S., 2011, 4).

وعلى الرغم من إشارة عدد من البحوث والدراسات السابقة عن أهمية توظيف مدخل التعلم القائم على التحدي في عمليتي التعليم والتعلم مثل دراسة جو وآخرون (Jou, M. & et. al., 2010) التي توصلت إلى أن التعلم القائم على التحدي يعمل على تنمية مهارات العمل في مجموعات، ودراسة جونسون وآدامز (Johnson, L. & Adams, S., 2011) التي توصلت إلى أن التعلم القائم على التحدي يساعد في بناء وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مثل القيادة، وحل المشكلات والتفكير الناقد والمرونة، والقدرة على

التكيف الاجتماعي والانفعالي، وتوصلت نتائج دراسة نيكولز وآخرون (Nichols, M. & et. al., 2016) إلى أن التعلم القائم على التحدي يُنمى الإصرار والعاطفة والشعور بالمسؤولية لدى الطلبة، وبينت دراسة ماس وآخرون (Mas, X. & et. al., 2017) أن هذا النوع من التعلم يتيح للطلبة الفرصة للبحث في مجال التحدي، وتعزيز العلاقة بين ما يتعلمونه في المؤسسة التعليمية، وما يرونه خارجها، وهذا ما تغفل المؤسسة التعليمية أهميته ويغفله الطلبة غالبًا، وأشارت دراسة ميمبريلو ورامييريز (Membrillo, H. J. & Ramírez, C. M., 2018) إلى أن التعلم القائم على التحدي ينمي لدى الطلبة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات التعاون ومهارات العمل متعدد التخصصات، كما يُزيد قدرتهم على التسامح مع الفشل؛ والتغلب على الإحباط من أجل تطوير أدائهم، وأوضحت دراسة حلمي الفيل (٢٠٢٠) فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الأسكندرية، وجاءت دراسة رشا عبد العال وهبه عبد العال (٢٠٢٢) لتؤكد فاعلية برنامج مستند إلى التعلم القائم على التحدي لتنمية الممارسات العلمية والرياضية والهندسية والمثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين تخصص STEM بكلية التربية.

إلا أنه – وفي حدود علم الباحثة – لم تجر دراسة في مجال اللغة العربية اهتمت بتوظيف هذا المدخل في تعليم أو تعلم اللغة العربية ولا تنمية إحدى مهاراتها التي من بينها مهارات التذوق الأدبي رغم أن التعلم القائم على التحدي قابل للتكيف بدرجة كبيرة مع مجموعة واسعة من بيئات التعلم.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث من خلال النقاط الأربع الآتية:

١- على الرغم من أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان تبذل جهودًا كبيرة في تطوير المناهج الدراسية لجميع المواد الدراسية ولاسيما مناهج اللغة العربية بهدف تحسين تعليم وتعلم اللغة العربية إلا أنه مازال يوجد ضعف لدى الطلبة في تعلم اللغة العربية بوجه عام وفي جميع مهاراتها وفنونها، وذلك وفق ما أوضحته وأشارت إليه كثير من البحوث والدراسات التي أجريت على طلبة سلطنة عمان في جميع المراحل والصفوف الدراسية.

٢- يتجلى من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة أهمية التفكير في تقديم برامج تعليمية متخصصة لفئة الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان تتناسب وما يعانون منه من مشكلات وما يطلبونه من احتياجات تدفعهم نحو تحقيق التعلم المنشود بوجه عام وتعلم اللغة العربية على وجه الخصوص بما تستهدفه من تنمية مهارات للتذوق الأدبي، التي تتأثر بمهارات كل من: القراءة، والاستماع، وكذا التحدث، والكتابة، ويؤثر

فيها، فالتذوق الأدبي يُعد قاسم مشترك أعظم بين فنون اللغة الأربعة جميعها، فإذا كانت مهارات الاستماع ومهارات القراءة مدخلات تعلم اللغة، فإن مهارات التحدث ومهارات الكتابة مخرجات هذا التعلم، وخلاصة تعلم اللغة تتمثل في مهارات التذوق الأدبي التي يظهر على الأداء اللغوي للطالب تحدثًا وكتابة.

٣- يعاني الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان أكثر من أقرانهم العاديين ضعفًا في تعلم اللغة العربية وفق ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، الأمر الذي يعيق تعلمهم ليس فقط مادة اللغة العربية ولكن جميع المواد الدراسية بل قد يدفعهم للعزوف عن التعلم بوجه عام وعن تعلم اللغة العربية والمواد الأخرى على وجه الخصوص.

٤- يتضح من خلال البحوث والدراسات السابقة التي تم استعراضها وجود ضعف عام لدى طلبة سلطنة عمان بجميع المراحل والصفوف الدراسية في تعلم اللغة العربية ومهاراتها (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث) إلا أنه لم تجر دراسة على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة سلطنة عمان في أي مرحلة أو صف دراسي على الرغم أن التذوق الأدبي يتأثر بمهارات كل من: القراءة، والاستماع، وكذا التحدث، والكتابة، ويؤثر فيها، فهو قاسم مشترك أعظم بين فنون اللغة الأربعة جميعها، فإذا كانت مهارات الاستماع ومهارات القراءة مدخلات تعلم اللغة، فإن مهارات التحدث ومهارات الكتابة مخرجات هذا التعلم، وخلاصة تعلم اللغة تتمثل في مهارات التذوق الأدبي التي يظهر على الأداء اللغوي للطالب تحدثًا وكتابة.

مما دفع الباحثة للتفكير في اقتراح حل لما تم تحديده لمشكلة البحث في النقاط الأربع سالفة الذكر، ومن ثم تحددت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟

٢- ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟

٣- ما أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟

٤- ما فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟

٥- ما فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟

أهداف البحث:

استهدف البحث ما يأتي:

١- إعداد برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٢- تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٣- تحديد أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٤- تعرف فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٥- تعرف فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

أهمية البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن له أن يُسهم فيما يلي:

١- مساعدة معلمي ومشرفي ومخططي مناهج اللغة العربية للتعرف على المشكلات والاحتياجات التعليمية الخاصة بالطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٢- توجيه معلمي ومشرفي ومخططي مناهج اللغة العربية بأهمية إعداد برامج تعليمية متخصصة تتناسب والاحتياجات التعليمية للطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٣- تقديم برنامج تعليمي يُعد تطويرًا لمنهج اللغة العربية للصف السابع بسلطنة عمان بما يحقق بما يحقق أهداف تعليم اللغة العربية في الصف السابع.

٤- تقديم أدوات علمية مثل اختبار مهارات التذوق الأدبي ومقياس العزم الأكاديمي يمكن استخدامها في قياس مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٥- توجيه نظر المعنيين بتخطيط مناهج اللغة العربية بسلطنة عمان إلى الاهتمام ببناء البرامج التعليمية بناء على تحديد دقيق للأهداف والوسائل واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم التى تعتمد على تنوع الأنشطة، حتى لا يقتصر دور المعلم على تلقين المعلومات، بل يصبح موجهًا ومرشدًا.

٦- توجيه نظر المعنيين بتخطيط مناهج اللغة العربية بسلطنة عمان إلى العناية باختيار ما يقدم من محتوي فى كل صف دراسي وبخاصة الصف السابع؛ فمثلاً فى النصوص الأدبية ينبغي اختيار النصوص التى تتحقق فيها مقومات التذوق الأدبي؛ حتى يتسني للطالب الاستجابة لهذا الأدب والتفاعل معه ويضفي عليه من إحساسه وشعوره، فيتأثر بما فيه من عواطف وأحاسيس وحقائق وأفكار وقيم واتجاهات تعمل على تعديل سلوكه، وتهذيب وجدانه، وتنمية ذوقه، وتوسيع مداركه .

٧- توجيه نظر معلمي ومشرفي ومخططي مناهج اللغة العربية إلى العناية بمهارات التذوق الأدبي التي تتناسب مع كل صف دراسي عند التخطيط للمناهج وتأليفها وتطويرها وتدريسها.

مواد البحث وأدواته:

قامت الباحثة بإعداد مواد البحث وأدواته الآتية:

١- البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٢- قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٣- قائمة أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٤- اختبار مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٥- مقياس العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

حدود البحث:

اقتصر البحث على ما يأتي:

١- عينة من الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان بولاية الرستاق، محافظة جنوب الباطنة، سلطنة عمان (فصل ٧ / ٥ بمدرسة النوار بنت مالك كمجموعة تجريبية – فصل ٧ / ٥ بمدرسة أسماء بنت يزيد للتعليم الأساسي كمجموعة ضابطة).

٢- مهارات التذوق الأدبي الآتية (اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي – ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي – تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها – المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب – إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي – إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض – إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي – التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري – إنشائي) – استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي – استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات).

٣- أبعاد العزم الأكاديمي الآتية (المثابرة – الشغف).

٤- تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث الحالي المصطلحات الآتية:

١- التعلم القائم على التحدي: Challenge Based Learning (CBL):

يُعد التعلم القائم على التحدي خبرة تعليمية تعاونية يعمل فيها الطلبة والمعلمون معًا؛ للتعرف على المشكلات، واقتراح حلول لها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الحلول، ويتيح للطلبة الفرصة للتأمل في عملية التعلم، وتقصي تأثير أفعالهم (Johnson, L. & Adams, S., 2011, 4).

ويُعرّف التعلم القائم على التحدي بأنه: مدخل جديد للتعلم يمزج بين العمل الجماعي والتعلم الموجه ذاتيًا Self-Directed Learning، وتعلم الأقران Peer Learning، وحل مشكلات العالم الحقيقي Real-World Problem Solving، والتعلم التأملي Reflective Learning في الأنشطة التعليمية، والتي من الممكن أن تمتد من الفصل إلى المجتمع المحلي (Yang, Z. & et. al., 2018, 41).

ومما سبق يُمكن تعريف البرنامج التعليمي المستند إلى التعلم القائم على التحدي إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: موضوعات مادة اللغة العربية في الفصل الأول للصف السابع بسلطنة عمان التي تم إعادة صياغتها في ضوء التعلم القائم على التحدي الذي يمزج من خلاله بين العمل الجماعي والتعلم الموجه ذاتيًا، وتعلم الأقران، وحل مشكلات العالم الحقيقي، والتعلم التأملي في الأنشطة التعليمية وبما يتناسب مع الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان فضلاً عن تطعيم هذه الموضوعات بعدد من الأهداف التعليمية التي تمثل نواتج تعلم مستهدفة لمادة اللغة العربية بما يرتبط بها من محتوى وأنشطة ووسائل تعليمية وأسئلة تقويمية وبما يرتبط بمباديء التعلم القائم على التحدي وأسسه ومراحله وأهميته ومميزاته.

٢- مهارات التذوق الأدبي: Literary Appreciation Skills:

يُعرّفه حسن شحاتة (١٩٩٧، ١٤٦) بأنه: خبرة تأملية جمالية فى إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب، وهو فى إيجاز سلوك لغوي يعبر به الطالب عن إحساسه بالفكرة التى يرمي إليها النص الأدبي وبالخطة التى رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

ويُعرّفه رشدي طعيمة ومحمد مناع (٢٠٠٠، ٣٨) بأنه: النشاط الإيجابي الذى يقوم به المتلقي استجابة للتأثر بنواحي الجمال الفني فى نص ما، بعد تركيز انتباهه إليه، وتفاعله معه عقليًا ووجدانيًا، على نحو يستطيع به تقديره له، والحكم عليه، ويتخذ هذا النشاط أشكالاً بارزة ومنوعة من السلوك، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق، ودالة عليه، وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى الطلبة من ناحيتي الكم والموضوع.

ومما سبق يُمكن تعريف مهارات التذوق الأدبي إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: قدرة الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان على النشاط الإيجابي الذى تقوم به استجابة للتأثر بنواحي الجمال الفني فى نص ما، بعد تركيز انتباههن إليه، وتفاعلهن معه عقليًا ووجدانيًا، على نحو يستطعن به تقديرهن له، والحكم عليه، ويتخذ هذا النشاط أشكالاً بارزة ومنوعة من السلوك، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق، ودالة عليه، وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان من ناحيتي الكم والموضوع، وتتمثل مهارات التذوق الأدبي في (اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي – ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي – تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها – المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب – إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي – إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض –

إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي – التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري – إنشائي) – استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي – استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات)، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة منخفضة التحصيل الدراسي بالصف السابع بعد الإجابة على أسئلة اختبار مهارات التذوق الأدبي.

٣- العزم الأكاديمي: Academic Grit:

يُعرّف العزم الأكاديمي بأنه: مزيج من المثابرة التي تشير إلى استمرارية الطلاب في أداء المهام على الرغم من وجود تحديات وعقبات، والشغف الذي يشير إلى قدرة الطلاب في المحافظة على اهتماماتهم على مدار فترات طويلة من الزمن، بهدف تحقيق أهداف طويلة الأمد مرتبطة بالسلوكيات والنتائج الأكاديمية الإيجابية (Datu, J. A. D. & et. al., 2016, 122).

ويُعرّفه علاء الدين محمد (٢٠٢١، ١٢) بأنه: استعداد الطلاب لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام الدراسية باهتمام وشغف لتحقيق أهدافهم.

ومما سبق يُمكن تعريف العزم الأكاديمي إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: استعداد الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام الدراسية المرتبطة بمادة اللغة العربية باهتمام وشغف لتحقيق أهدافهم من دراسة مادة اللغة العربية، وتتمثل أبعاد العزم الأكاديمي في (المثابرة – الشغف)، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة منخفضة التحصيل الدراسي بالصف السابع بعد الإجابة على عبارات مقياس العزم الأكاديمي.

٤- الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي: Students of Low Academic Achievement:

يُعرّف انخفاض التحصيل الدراسي بأنه: حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب اجتماعية أو انفعالية أو نفسية أو اقتصادية أو ثقافية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معياريين سالبين (أحمد الزعبي، ٢٠٠١، ٢١٣).

ويُعرّف الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي بأنهم: من يعانون حالة تأخر أو تخلف أو نقص في التحصيل الدراسي نتيجة لعوامل نفسية في حدود انحرافين معياريين سالبين (محمد عبد الله، ٢٠٠١، ٤٦٢).

ويُعرّفون بأنهم: أولئك الطلبة الذين ينجزون إنجازًا ضعيفًا لأنهم يتعلمون أبطأ من معظم زملائهم في الصف (عفاف لطف الله، ٢٠٠٣، ٣٨).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف منخفضي التحصيل الدراسي إجرائيًا بأنهم: طالبات الصف السابع بسلطنة عمان اللائي يكون مستوى تحصيلهن الدراسي عامة أدنى من المستوى المتوسط، بحيث يكون

هذا المستوى عندهن أقل من قدرتهن التحصيلية، ويعود لأسباب اجتماعية أو صحية أو انفعالية أو تربوية أو اجتماعية، رغم خلوّهن من المعوقات الخَلقية أو العقلية، واللائي تم تحديدهن باستخدام العديد من الطرق، منها فحص سجلات الطالبات التحصيلية في جميع المواد الدراسية والسجلات المدرسية المتراكمة واستطلاع آراء المعلمات والمقابلات الشخصية مع الطالبات والأخصائية الاجتماعية.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: التعلم القائم على التحدي: Challenge Based Learning (CBL):

ظهر التعلم القائم على التحدي Challenge Based Learning (CBL) ضمن مشروع Apple Classrooms of Tomorrow-Today(ACOT2) الذي بدأ في عام (٢٠٠٨)؛ لتحديد مباديء التصميم الأساسية لبيئات التعلم في القرن الحادي والعشرين، وانطلاقًا من مباديء تصميم ACOT2، عملت شركة"Apple" مع العديد من التربويين وبعض القادة في مجتمع التعليم؛ لتطوير نهج جديد للتدريس والتعلم، وعليه قدمت التعلم القائم على التحدي عام (٢٠٠٨)؛ لتلبية الاحتياجات التعليمية الجديدة لطلاب اليوم، وهذا المدخل تم تطبيقه في البيئات المهنية والتعليمية، وهو عدسة متعددة التخصصات جذابة للتدريس تبدأ بالمحتوي المستند إلى المعايير، ويتيح للطلاب الاستفادة من المحتوى بتوظيف التكنولوجيا المستخدمة بالفعل في حياتهم اليومية؛ لتمكينهم من حل المشكلات المعقدة في العالم الحقيقي (Nichols, M. & et. al., 2016).

ويُعرّف التعلم القائم على التحدي بأنه مدخل تعليمي يقوم على التعاون، حيث يطلب من الطلاب العمل مع زملائهم ومعلميهم والخبراء في مجتمعاتهم؛ لتطوير معرفة أعمق بالموضوعات الدراسية، والتوصل لحلول للتحديات التي تواجههم، وإحداث تغيير في حياتهم (Apple Inc, 2011)، كما أن التعلم القائم على التحدي يُعد خبرة تعليمية تعاونية يعمل فيها الطلاب والمعلمون سويًا؛ للتعرف على المشكلات، واقتراح حلول لها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الحلول، ويتيح للطلاب الفرصة للتأمل في عملية التعلم، وتقصي تأثير أفعالهم (Johnson, L. & Adams, S., 2011)، ويُعد أيضًا بأنه إطار تعليمي قائم على حل تحديات العالم الحقيقي من خلال دمج الطلاب أكثر في عملية التعلم؛ بحيث يمكنهم رؤية وإدراك العلاقات بوضوح بين المحتوي التعليمي ومشكلات الحياة الحقيقية، كذلك يحسن تعلم الطلاب بالمقارنة مع الطرق التقليدية، ويكسبهم العديد من المهارات الشخصية (Castano, G. & Melgarejo, M., 2020).

في حين يُنظر إلى التعلم القائم على التحدي بأنه منهج تعليم وتعليم يركز على الطلاب، حيث يشارك الطلاب بنشاط في اختيار وتطوير مسار التعلم الخاص بهم، كما يرتبط التعلم القائم على التحدي بأشكال

التعلم الأخرى التي تركز على الطالب، ولكن يمكن تمييزه عنها في أنه تعلم قائم على بناء القدرات يختلف عن التعلم القائم على المشكلات والمشروعات، حيث إنه بدلاً من تقديم مشكلة للطالب لحلها، يقدم التعلم القائم على التحدي مفاهيم عامة، أو تحديات كبيرة، من خلالها يحدد الطلاب بأنفسهم ويقررون مشكلة معينة سيعالجونها، بالإضافة إلى ذلك، عادةً ما يقوم الطلاب بتصميم وإنشاء نموذج أولي لحل المشكلة في مجموعات متعددة التخصصات (Pepin, B. & Kock, Z., 2021).

كما وصف نيكولس وآخرون (Nichols, M. & et. al., 2016) التعلم القائم على التحدي بأنه إطارًا مرنًا يمكن تنفيذه بشكل مستقل أو متكامل مع مداخل تعليمية أخرى، فهو نموذجًا قابلاً للتطوير بمداخل متعددة، وعملية تضع مسئولية التعلم على جميع المتعلمين، وإطارًا لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، كما يتضمن الاستخدام المعتمد على التكنولوجيا في البحث، والتحليل، والتعاون، والتأمل كما يتيح فرصة للمتعلمين لإظهار نتائج عملهم وتعلمهم، وتوثيق وتقييم عملية التعلم ونتائجها ببيئة للتأمل العميق في التدريس والتعلم.

ويتضح مما سبق أن التعلم القائم على التحدي هو تعلم قائم على السياق من خلال البحث في مشكلات واقعية، تسمح للطلاب بالاندماج في تجربة تعلم واقعية ومناقشة بعض المشكلات المرتبطة بمجتمعهم وتبادل الأفكار والمعلومات حولها، وتقديم بعض الحلول لهذه المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة، مما يجعل عملية التعلم وظيفية تعكس الواقع، إضافة إلى تحقيق متعة التعلم، وقد تم مراعاة ذلك عند إعداد البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

ويستند التعلم القائم على التحدي على عدة مباديء، هي (Nichols, M. & et. al., 2016 ; Johnson, L. & Adams, S., 2011 ; Nichols, H. & Cator, K., 2008):

١- الجميع متعلم: متعلم/معلم ومعلم/متعلم: من خلال تحطيم التسلسل الهرمي التقليدي، والسماح لجميع المشاركين بأن يصبحوا معلمين ومتعلمين، ففي التعلم القائم على التحدي يصبح الجميع متعلمين، فيشارك المتعلمين بنشاط ومسئولية لإنشاء تجربة التعلم والمشاركة فيها، ولكن دون أن يقلل هذا التغير من دور المعلم حيث لا يزال الأساس لتجربة تعليمية ناجحة، ولكنه يخفف عبء القيام بكل العمل من خلال إشراك الطلاب بعمق في جميع ممارسات عملية التعلم.

٢- تجاوز جدران الفصل الأربعة: إن إشراك جميع أفراد المجتمع في العملية التعليمية يوسع الموارد ويخلق فرصًا للتعلم الحقيقي وينقل مسؤولية التعليم إلى المجتمع الأكبر.

٣- إلهام وتوجيه المتعلم: يتم إجراء روابط ذات مغزى بين المحتوى وحياة الطالب، فكلما زاد شغف المتعلمين بالمحتوى، كلما كان التعلم أعمق.

٤- مهارات المحتوى والقرن الحادي والعشرين: فالتأكيد على أن خبرات التعلم الأصيلة تُعزز المعرفة العميقة بالمحتوى وتساعد المتعلمين على تطوير مجموعة واسعة من مهارات القرن الحادي والعشرين، فلا تقدم هذه المهارات نظريًا من قبل المعلم ولكنها تنبثق من تجربة التحدي.

٥- حدود المغامرة: يتم توفير الحدود لتوجيه الطريق وتوفير الحرية للطالب لتولي ملكية عملية التعلم، في البداية أو في مواقف معينة، ستكون الحدود ضيقة، لكن الهدف دائمًا هو التحرك نحو المزيد من الحرية والمسؤولية.

٦- التعلم الحقيقي: حيث يتعلم الطلاب من خلال مواقف تتضمن مشكلات حقيقية مرتبطة بحياتهم وبمجتمعهم، تتيح لهم الفرصة لممارسة أنشطة أصيلة، وإكتساب خبرات متعددة، وتبادل وجهات النظر، وهذا يتم تحت إشراف وتوجيه المعلم.

٧- التوثيق: من خلال كل خطوة من خطوات التحدي، يقوم الطلاب بالتوثيق والنشر باستخدام النصوص والفيديو والصوت والصور، وجميعها مفيدة وداعمة للتفكير التأملي، وأيضا كأدلة للتعلم.

٨- استخدام أصيل وقوي للتكنولوجيا: تُستخدم التكنولوجيا للبحث والتواصل وتنظيم وإنشاء وتقديم المعلومات، كما تسمح للمتعلمين بامتلاك تجربة التعلم.

٩- التركيز على العملية والمنتج: يتم تقييم عملية الوصول إلى الحل بقدر ما يتم تقييم الحل، خلال تجربة التعلم القائم على التحدي، فهناك فرص لتقييم كل من العملية والمنتجات.

١٠- التأمل طوال العملية: يفكر المتعلمون باستمرار في المحتوى والعملية، وعمق النتعلم من خلال التفكير في تعلم الفرد وتحليل العلاقات المستمرة بين المحتوى والمفاهيم.

وقد تم مراعاة كل هذه المباديء عند إعداد البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

وللتعلم القائم على التحدي عدة عناصر أساسية، تتمثل في (; Yulianto, T. & et. al., 2019 ; Santos, A. & et. al., 2018 ; Castro, M. P. & Zermeño, M. G., 2020 ; Castano, G. & Melgarejo, M. ; 2020

١- الفكرة الرئيسية: The Big Idea هي مفهوم واسع يمكن استكشافه بعدة طرق، وله أهمية للطالب وللمجتمع، ومن أمثلة الأفكار الكبرى: الهوية والاستدامة والابداع.

٢- السؤال الأساسي: Essential Question: حيث تبدأ الفكرة العامة بمشكلة تعكس اهتمام الطلاب واحتياجات المجتمع، وتسمح هذه الفكرة بتوليد مجموعة متنوعة من الأسئلة الأساسية، التي تُحدد ما هو المهم معرفته عن الفكرة الرئيسية، حيث تعمل على تنقيح تلك الفكرة ووضعها في سياقها.

٣- التحدي: The Challenge: من كل سؤال أساسي، يتم توضيح التحدي الذي يُطلب من الطلاب إنشاء حل له يمكن أن يؤدي إلى إجراء ملموس وهادف، ويشترط في التحدي أن يصاغ بشكل يشرك الطلاب فيه بعمق وبشكل يجعله حقيقيًا، كذلك يجب أن يكون مفيدًا وذا صلة بحياة الطلاب، ويسمح بتقديم مجموعة متنوعة من الحلول، كما يجب أن يُمكن التحدي الطلاب من توليد إجراءات إيجابية، وأخيرًا يجب أن يتناسب حجم التحدي مع الوقت والموارد المتاحة.

٤- الأسئلة والأنشطة والموارد الإرشادية: Guiding Questions, Activities and Resources: الأسئلة التي طرحها الطلاب تمثل المعرفة التي يحتاجونها لمواجهة التحدي، وهنا تساعد المحاكاة والألعاب وأنواع الأنشطة الأخرى الطلاب على الإجابة على هذه الأسئلة، مع الدعم من خلال المواقع الالكترونية ووسائل النشاط المختلفة، ووضع الأساس لهم لتطوير حلول مبتكرة وواقعية، وهكذا يحدد الطلاب العناصر الملائمة لتطوير حلول مبتكرة للمشكلات.

٥- الحلول: Solutions: كل تحدى يسمح بمجموعة متنوعة من الحلول، ولكن يجب أن تكون هذه الحلول ملموسة وقابلة للتنفيذ في المجتمع.

٦- التقييم: Assessment: يمكن تقييم الحل من حيث مدى ارتباطه بالتحدي ودقة المحتوى، وقابلية التطبيق للتنفيذ وفعالية الفكرة، بالإضافة إلى الحل، ويمكن أيضًا تقييم العملية التي خاضها المتعلمين والفرق للوصول إلى حل، والاستفادة من تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية، والتي تؤكد نتائج التعلم وتدعم القرارات المتخذه أثناء التنفيذ.

٧- النشر: Publishing: تتيح عملية التحدي فرصًا متعددة لتوثيق التجربة والنشر لجمهور أكبر، ويتم تشجيع الطلاب على نشر نتائجهم، للحصول على الملاحظات، فالفكرة هي توسيع مجتمع التعلم وتعزيز المناقشة حول حلول للتحديات المهمة للطلاب.

وقد أوضح كل من نيكولز وآخرون (Nichols, M. & et. al., 2016) وشنين وآخرون (Chanin, R. & et. al., 2018) أن العناصر السابقة تتكامل خلال ثلاث مراحل متتابعة، وتشمل كل مرحلة مجموعة من الأنشطة التي تعد المتعلمين للانتقال إلى المرحلة التالية، هذه المراحل هي:

١- مرحلة الاندماج: Engage Phase: وتتضمن:

- **الفكرة الرئيسية: وهي مفهوم واسع يمكن استكشافه، ويجب أن يكون موضوعًا جذابًا للطلاب.**
- **السؤال الأساسي: وهو السؤال المتعلق بالفكرة الكبيرة التي يريد الطلاب استكشافها.**
- **التحدي: ويتمثل في دعوة إلى عمل مستمدًا من السؤال الأساسي، ويجب أن يكون عمليًا ويتماشى مع ميول الطلاب.**

٢- مرحلة التقصي: Investigate Phase: وتتضمن:

- **أسئلة توجيهية: وهي أسئلة متعلقة بالتحدي، وتتضمن كل ما يجب تعلمه من قبل الطلاب.**
- **توجيه الأنشطة والموارد: وتشمل قائمة بالأنشطة والموارد التي يمكن أن تساعد الطلاب على متابعة التحدي.**
- **التحليل: يضع الأساس لتطوير حل للتحدي.**

٣- مرحلة التنفيذ: Act Phase: وتتضمن:

- **تطوير الحلول: بناء على نتائج التعلم من الخطوات السابقة، يتم تنفيذ الحل.**
- **التقييم: ويعني التحقق من مدى صلاحية الحل للتحدى أو حاجته إلنى تحسين.**

وقد تم مراعاة هذه المراحل وما يرتبط بها من عناصر عند إعداد البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

ويحقق التعلم القائم على التحدي العديد من المميزات، منها (Apple Inc, 2011 ; Putri, N. & et. al., 2019 ; Nichols, M. & et. al., 2016 ; Johnson, L. & Adams, S., 2011):

١- جعل الطلاب مسؤولين عن تعلمهم.

٢- تحقيق الاتصال الحقيقي بين الحياة المدرسية والعالم الحقيقي، والتفاعل مع تحديات الحياة الحقيقية.

٣- الاستخدام الهادف للتكنولوجيا في البحث والتحليل والتنظيم والتعاون والتواصل والنشر والتأمل.

٤- توفير بيئة للتفكير العميق في التدريس والتعلم.

٥- يساعد في بناء وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مثل: القيادة، والابداع، وحل المشكلات والتفكير الناقد والمرونة والقدرة على التكيف.

٦- يُحسن من قدرة الطلاب على حسن استخدام الوقت والمواد.

٧- ينمي لدى الطلاب الاصرار والشعور بالمسئولية وصولاً لتحقيق الأهداف المنشودة.

٨- يعضد الارتباط بالمهنة المستقبلية، ويتيح الفرصة للابتكار.

٩- يعمل علي تنمية مهارات العمل الجماعي.

١٠-يزيد من اندماج الطلاب في عملية التعلم.

١١-ينمي قدرات الطلاب الأكاديمية.

١٢-يزيد من قدرة الطلاب على التعامل مع الاخفاقات التي تواجههم أثناء التعلم، من أجل تطوير مرونتهم.

١٣-يتيح قدرًا من الحرية للطلاب؛ ليكونوا مبدعين ويظهرون سلوك المخاطرة.

١٤-يتيح الفرصة للبحث في مجال التحدي، وتعزيز العلاقة بين ما يتعلمه الطلاب في المؤسسة التعليمية، وما يعايشونه خارجها.

وقد تم مراعاة تحقيق كل هذه المميزات عند إعداد البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

ثانياً: مهارات التذوق الأدبي: Literary Appreciation Skills:

إن للتذوق الأدبي أهمية كبري ودور لا يستهان به فى حياة الفرد والجماعة، وذلك لما له من سلطان وقدرة على التأثير فى مسار الحياة، وبما يحمله من أفكار ومثل عليا وشيم أخلاقية، يمكن أن تسهم فى بناء السلم القيمى للمجتمع، والإنسان الذى يعوزه التذوق الأدبي هو الذي أعوزته الحياة فهو صوتها العالي، ولسانها المعبر، والرابطة التى تضم بين أناسيها المبعثرة وأجيالها المتعاقبة، كما أن له دورًا فى إعداد النفس وتكوين الشخصية، وتهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وإرهاف الحس، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام كما أن التذوق الأدبي من شأنه أن يؤدي إلى تقدم المجتمع ورقيه، وسمو أفراده عن الغايات المادية، إلى آفاق العلاقات الروحية والثقافية؛ ذلك لأنه يعمل على ترقية مشاعر الإنسان، وإرهاف حسه، وتحريكه نحو الغايات النبيلة والأعمال العظيمة.

وقد وردت كلمة "التذوق" فى معاجم اللغة بمعني الحاسة التى نميز بها طعم الأشياء بواسطة الجهاز الحسي فى الفم ومركزه اللسان، وفى الفن والأدب فإن "الذوق" حاسة معنوية، يصدر عنها انبساط النفس وانقباضها لدي النظر فى أثر من آثار الفن والأدب (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ٢٤٨).

وقد تعددت تعريفات التذوق الأدبي، ولكنها على كثرتها تتفق فى كثير من الجوانب؛ فعرفه أحمد عوض (١٩٩٢ ، ١٩) بأنه: قدرة المتعلم على تناول النص الأدبي بالتذوق والتحليل، من خلال إدراك نواحي الجمال، ودقة المعاني، وفهم التراكيب، ودلالاتها، وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلى

العبارات المبتكرة، والتحليل الأسلوبي للنص، ونقد عناصر التجربة الشعرية، وإقداره على إصدار الأحكام على النص.

وعرّفه حسن شحاتة (١٩٩٧، ١٤٦) التذوق الأدبي بأنه: خبرة تأملية جمالية فى إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب، وهو فى إيجاز سلوك لغوي يعبر به الطالب عن إحساسه بالفكرة التى يرمي إليها النص الأدبي وبالخطة التى رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

وعرّفه علي مدكور (٢٠٠٠، ٤) بأنه: القدرة على إعادة بناء الجو الشعري والنفسي والفني والتاريخي، الذى عاشه الأديب عند ميلاد النص بعناصره – الشعور والأفكار والخيال والأسلوب الفني – والعيش فى هذا الجو كله، والحكم عليه.

وعرّفه رشدي طعيمة ومحمد مناع (٢٠٠٠، ٣٨) بأنه: النشاط الإيجابي الذى يقوم به المتلقي استجابة للتأثر بنواحي الجمال الفني فى نص ما، بعد تركيز انتباهه إليه، وتفاعله معه عقليًا ووجدانيًا، على نحو يستطيع به تقديره له، والحكم عليه، ويتخذ هذا النشاط أشكالاً بارزة ومنوعة من السلوك، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق، ودالة عليه، وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى الطلبة من ناحيتي الكم والموضوع.

ومما سبق يُمكن تعريف مهارات التذوق الأدبي إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: قدرة الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان على النشاط الإيجابي الذى تقوم به استجابة للتأثر بنواحي الجمال الفني فى نص ما، بعد تركيز انتباههن إليه، وتفاعلهن معه عقليًا ووجدانيًا، على نحو يستطعن به تقديرهن له، والحكم عليه، ويتخذ هذا النشاط أشكالاً بارزة ومنوعة من السلوك، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق، ودالة عليه، وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان من ناحيتي الكم والموضوع.

وللتذوق الأدبي عدة جوانب، تتمثل في (رشدى طعيمة، ١٩٧١، ١٣٩ ؛ مصرى حنورة، ١٩٨٥، ٣١ ؛ محمد المرسي، ١٩٩١، ١٣٨):

١- الجانب العقلي: ويقصد به قدرة القارىء على فهم المعاني الواردة فى النص الديني – قرآن كريم أو حديث شريف – وإدراك المعاني التى يوحي بها، وكذا دلالة هذه المعاني أما فى النصوص الشعرية والنثرية فيقصد به قدرة القارىء على فهم الأفكار الواردة فى النص، وإدراك المعاني التى يوحي بها، وما فى النص من عمق أو سطحية أو تناقض.

٢- الجانب الوجداني: ويقصد به أن يتمثل القارىء المعاني المتضمنة فى النص الديني، ويفتش فى وجدانه عن أثر هذه المعاني، وعن الصور التى تتوارد إلى ذهنه بعد قراءته للنص الديني أما فى النصوص الشعرية والنثرية فيقصد به تمثل القارئ لأحاسيس الشاعر أو الأديب وقدرته على أن يستشف الحالة النفسية التى يعبر عنها فى نصه الأدبي.

٣- الجانب الجمالي: إن إدراك الجمال الفني للنصوص الدينية مصدر مقصود للتأثير الوجداني، ودليل استعداد لتلقي التأثير الديني، ويقصد بالجانب الجمالي للتذوق الأدبي فى النصوص الدينية إدراك سر جمال كل جزئية فى موضعها (كلمة كانت أو صورة أو نغمًا ... إلخ) أما الجانب الجمالي فى النصوص الشعرية والنثرية فيركز على تذوق الشكل؛ بمعني إدراك أثر كل جزئية فى النص، ودورها فى الفكرة أو الإحساس.

٤- الجانب الاجتماعي: إن التنشئة والثقافة الدينية ترسى اللبنات الأولي لعملية تذوق النصوص الدينية، فهي تمد الفرد بأصول تفضيلاته، كما أنها تقدم له أساليب السلوك المحبذة، وهذا يعني توجهه إلى قيم معينة، وأنشطة بعينها، وتفضيلات خاصة، ومثل يقتدي بها، بما يؤدي فى النهاية إلى شبكة متماسكة من المتغيرات تعمل على ترسيخ قيم الفرد، ومعتقداته، وخصاله الوجدانية، واستعدادته العقلية، وبالتالي تشكيل إطاره المرجعي الذى يمكنه من تذوق أسرار الجمال فى النص الديني أما في النصوص الشعرية والنثرية يعد الجانب الاجتماعي للتذوق بمثابة الوعاء الذى يضم جوانب التذوق الأدبي السابقة؛ فهو أساس عملية التذوق، لأن تذوق المتلقي لعمل فني ما إنما يكون فى إطار ثقافته، وتطبيعه، وتربيته، وتنشئته الاجتماعية، حتى الحكم العقلي أو الوجداني أو الجمالي الذى يصدره المتلقي، إنما يتأثر بتكوينه العقلي وثقافته وأفكاره ومعتقداته وتنشئته الاجتماعية.

ويمكن استنتاج مما سبق أن ما يتذوقه القارىء فى أثناء قراءة النص الأدبي ليس نتاجًا لعملية القراءة وحدها، بل نتاج تفاعل ما حصله القارىء فى أثناء عملية القراءة مع خبراته وثقافته واتجاهاته، وهذا كله يؤكد على الجانب الاجتماعي فى عملية التذوق، وتجدر الإشارة إلى أن الحالة النفسية التى تتكون لدي الإنسان، والمسئولة عن تشكيل كل تصرفاته، لابد أن تكون فى حالة من التوازن بين الجانب العقلي والوجداني والجمالي والاجتماعي، وذلك لكي يتمكن المتذوق من تلقي الموضوع بحالة من الهدوء والاستقرار والكفاءة، وهو ما ينعكس على الخبرة الشعورية التى تحقق له قدرًا من التذوق، وبرغم تعدد جوانب التذوق الأدبي إلا أنه كل متكامل، وعملية واحدة يمارسها القارىء، ولها أشكال سلوكية مميزة ودالة عليه، وهذه الأشكال هي مهارات التذوق الأدبي.

وتعددت البحوث والدراسات السابقة التي حددت مهارات التذوق الأدبي، فحددتها ثريا محمود (١٩٩١) بأنها القدرة على (فهم وشرح بعض العبارات التى يوحي بها الشاعر – اختيار المرادفات الصحيحة للكلمات – اختيار العنوان المناسب للأبيات – إدراك أهمية لفظ معين فى البيت – استخراج الأفكار الرئيسة التى تحتويها الأبيات – التعبير عن الفكرة الرئيسة التى تحتويها الأبيات – استخراج الصور الجمالية المتضمنة فى القصيدة – اختيار الأبيات المعبرة عن بعض العبارات المقدمة إليه – معرفة مواضع التقديم والتأخير فى الأبيات ومدي أهميتها – اختيار أقرب الأبيات معني إلى معني بيت آخر – إدراك العلاقة بين التركيب اللغوي والمعني – استخراج البيت أو الأبيات التى تتضمن الفكرة الأساسية للنص – شرح الأبيات فى عبارات أدبية معبرة – إدراك دلالة تكرار بعض الألفاظ فى القصيدة – اختيار الجيد من الشعر من حيث الصور الخيالية – ترتيب الأبيات حسب جودتها فى المعني – إدراك المقارنة بين فكرة وفكرة أخري من حيث المضمون – استخراج الصفات التى يصف بها الشاعر الآخرين – إدراك العاطفة المسيطرة على الشاعر – إدراك العلاقة بين الاستفهام فى القصيدة وما يقصده الشاعر بها – التنبؤ أو التوقع بالصورة الشعرية).

وحددها حسن شحاتة (١٩٩١) بأنها (الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية فى النص – التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه – تمثل الحركة النفسية فى النص الأدبي – إدراك الترابط بين أجزاء النص الأدبي اختيار أقرب الأبيات معني إلى بيت معين).

في حين حددها عبد الشافي رحاب (١٩٩٨) بأنها (تحديد الفكرة الرئيسة للنص – استخراج الأفكار العامة والجزئية للنص – بيان سر جمال اللفظ داخل التركيب اللغوي – بيان وجه الجمال فى التركيب أو الصورة – معرفة الجو النفسي فى النص وكيفية التعبير عنه).

كما حددتها فاتن مصطفي وثريا محجوب (١٩٩٩) بأنها (تحديد المعني الإجمالي لأفكار النص الأدبي – اختيار العنوان المناسب للنص – شرح العبارات الواردة بالنص – استخراج الأفكار التى يتضمنها النص – تحليل النص إلى أفكاره الجزئية – اختيار الأجزاء المعبرة فى النص عن بعض الأبيات المقدمة – إدراك الترابط بين أجزاء النص – تفسير الرمز وإدراك المعاني الكامنة فيه – تحديد دلالة الألفاظ ومعانيها وإيحاءاتها – اختيار المترادفات والمتضادات الصحيحة للكلمات – تحديد أهمية موقع لفظ معين فى النص – اختيار أنسب الألفاظ للمعني المراد – الموازنة بين النصوص التى تتناول موضوعًا واحدًا – المقارنة بين فكرة وفكرة أخري فى نصين – تحديد العلاقة بين الأفكار – تحديد الجو النفسي للنص – استخراج الصفات التى يصف بها كاتب النص الآخرين – تحديد القيم الاجتماعية التى تشيع فى النص – اختيار أصدق الأبيات تعبيراً عن أحاسيس الشاعر – تحديد مواطن الجمال فى الألفاظ – بيان أوجه الجمال فى

التعبيرات – تفضيل الشعر من حيث الصور الجمالية – استخراج الصور الجمالية المتضمنة فى النص – تحديد دلالة تكرار بعض الألفاظ).

وحددتها بدر العدل (٢٠٠٦) بأنها (تحديد العنوان الأكثر مناسبة للنص الأدبي – الإحساس بالعاطفة المسيطرة على الأديب – تحديد الصور التى تواردت إلى الذهن بعد قراءة النص الأدبي – إضفاء أبعاد جديدة قد لا يكون لها وجود فى النص الأدبي – إدراك دلالة استخدام بعض الألفاظ فى النص الأدبي – تحديد الأفكار التى تواردت إلى الذهن بعد قراءة النص الأدبي – إدراك اتجاه الأديب نحو القضايا المختلفة – تكوين اتجاه نحو القضايا التى يتضمنها النص الأدبي – تخيل صور بعض الشخصيات أو الأحداث التى وردت بالنص الأدبي).

وحددها فهد البكر (٢٠١٤) بأنها (تحديد العنوان المناسب للنص الأدبي – تحديد الفكرة الرئيسة في النص – تحديد القيم الواردة في النص الأدبي – إدراك دلالة استخدام بعض الألفاظ في النص – تحديد الأفكار التي تواردت إلى الذهن بعد قراءة النص – إدراك اتجاه الأديب نحو القضايا المختلفة – ملاءمة الكلمة للجو النفسي في القصيدة – تحديد العاطفة المسيطرة على الأديب – تحديد الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه – إدراك مدى نجاح الأديب في تجسيد المعنويات).

كما حددها داوود حلس وإيمان زقوت (٢٠١٨) بأنها (مجال الأفكار والمعاني "استنتاج الأفكار الرئيسة في النص الأدبي – استنتاج الأبيات المعبرة عن بعض العبارات المتقدمة – اختيار أقرب الأبيات معني إلى بيت آخر– استنباط القيم الإنسانية المتضمنة في النص الأدبي – الربط بين الأفكار الواردة والقيم الاجتماعية" مجال الألفاظ والتراكيب "استنتاج القيمة التعبيرية لألفاظ معينة في النص الأدبي – القدرة على فهم الرمز وإدراك المعاني الكامنة فيه – الربط بين الوضع النحوي للكلمة والمعني المراد – إدراك إيحاءات الألفاظ في النص الأدبي – فهم دلالة تكرار بعض الألفاظ في النص الأدبي – تحديد معاني الألفاظ من خلال السياق" مجال الأسلوب "تحديد نوع الأسلوب الأدبي وغرضه البلاغي – استنتاج الخصائص الأسلوبية للشاعر – تحديد الحالة النفسية للشاعر" مجال العاطفة "بيان لون العاطفة السائدة في النص الأدبي – تعرف أثر العاطفة على الصور التعبيرية في النص الأدبي" مجال الصور والأخيلة "التميز بين الصور الشائعة (تشبيه، استعارة، كناية، مجاز) – تحديد المحسنات البديعية وعلاقتها بالمعني – بيان أثر الصور البلاغية ودلالتها المعنوية".)

في حين حددها زينة الخفاجي ومرتضى الجنابي (٢٠١٩) بأنها (تحديد المعنى الإجمالي لأفكار الخطاب – شرح العبارات الواردة بالخطاب – تحديد العلاقة بين التركيب النحوي والمعنى – تحديد الجانب البلاغي ودلالته – إدراك أهمية لفظ معين في الخطاب – تحديد دلالة الألفاظ ومعانيها وإيحاءاتها – تحديد

المعاني التي توحي بها الصور البلاغية – إدراك مدى عمق أفكار الخطاب – إدراك بعض تلميحات الخطاب من خلال: التقديم والتأخير، الذكر والحذف، التنكير والتعريف... إلخ – تفسير الرمز وإدراك المعاني الكامنة فيه – توضيح قيمة الكلمة التعبيرية في الخطاب – تعقب اللفظ في علاقاته السياقية مع غيره من الألفاظ).

في حين حددها طه الدليمي وإيمان العمايره (٢٠٢٠) بأنها (القدرة على إدراك الفن الجميل وتمييزه – تعرف نواحي الجمال وتذوقها – تحديد نقاط الموازنة بين الصور الفنية – توجيه النقد وإصدار الأحكام – إجراء عمليات المفاضلة بين القضايا الفنية – التعايش مع العمل الفني – الإستمتاع بجمال الصورة الفنية – تعرف العناصر الأساسية في المادة المتذوقة).

ومما سبق أمكن للباحثة تحديد مهارات التذوق الأدبي بما يتناسب مع الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان فيما يلي:

١- اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي.

٢- ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي.

٣- تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها.

٤- المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب.

٥- إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي.

٦- إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض.

٧- إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي.

٨- التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري – إنشائي).

٩- استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي.

١٠-استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات.

ثالثاً: العزم الأكاديمي: Academic Grit:

يعد مفهوم العزم من المفاهيم النفسية الحديثة نسبيًا الذي جذب اهتمام الباحثون، وقد ظهر من خلال كتابات Duckworth Angela عام (٢٠٠٤) حيث اهتمت بتحديد السمات النفسية المميزة للمتفوقين من الطلاب العسكريين الذين نجحوا في إنجاز برنامجًا للتدريب الصيفي شديد الصرامة، وكانت أهم العوامل التي توصلت إليها هي الشغف (الاهتمام المستمر لفترة زمنية طويلة) والمثابرة (القدرة على التغلب على المحن من خلال العمل الجاد)، ويُعد العزم متغيرًا غير معرفي له أصول في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية حيث يرتبط بعامل يقظة الضمير (Woodward, L., 2020) فالعزم سمة شخصية مركبة تعبر

عن جهود الأفراد المتواصلة والتفاني لتحقيق الأهداف طويلة المدى (Duckworth, A. L. & et. al., 2007).

ويشير العزم إلى مستوى الدافع الذي يظهره الأفراد من أجل الوصول إلى أهدافهم على المدى الطويل، ويعكس مستوى الشغف والمثابرة لأهداف طويلة المدى، ويتضمن العمل الجاد تجاه الأهداف الصعبة والحفاظ على الجهد والاهتمام على مر السنين على الرغم من الإخفاق والعقبات والتحديات (Hernández, E. H. & et. al., 2020).

وينظر إلى العزم الأكاديمي على أنه الحالة النفسية والقدرة على الحفاظ على الاهتمامات الشغوفة والجهد والمثابرة المستمرة من خلال السعي المستمر للتغلب على الاخفاقات، فالعزم قوة نفسية تحافظ على الدافع الحماسي والجهد المستمر من أجل الوصول إلى الأهداف الأكاديمية وتحقيق النجاح (Yoon, S. & et. al., 2020).

ويعرف العزم من خلال عناصر رئيسية تتمثل في أهداف واضحة، والاستمرار في العمل الجاد لتحقيقها، والشغف تجاه هذا الأهداف، وتؤكد الأهداف الواضحة على الهدف والتوجيه، والعمل الدؤوب يشير إلى مثابرة الجهد والتي تهتم بالصلابة الذهنية لمواصلة العمل تحت الضغط، في حين أن الالتزام والشغف في متابعة الأهداف يدور حول استمرار الاهتمام (Lam, K. K. L. & Zhou, M., 2019).

وعادة ما يكون لدى المراهقين والبالغين أهداف طويلة المدى عبر المجالات المتعددة، ويتطلب السعي وراء الهدف طاقة وموارد، ومن ثم يتطلب ذلك تحديد أولويات التزامهم بالهدف، ويمكن تعريف الالتزام بالهدف على أنه عملية نفسية إرادية تعكس التفاني لتحقيق هدف محدد، ولذا فإن العلاقة بين الهدف والأداء تصبح أقوى عندما يلتزم الأفراد بشدة بأهدافهم المحددة مثل التحصيل الدراسي (Tang, X. & et. al., 2021).

وللعزم بعدين رئيسيين هما مثابرة الجهد واستمرار الاهتمام، وتشير مثابرة الجهد إلى الجهود المستمرة التي يبذلها الأفراد لمواجهة التحديات، والتحمل ومواصلة السعي والالتزام بالخطط من أجل تحقيق الأهداف طويلة المدى على الرغم من العقبات والصعوبات، فمثابرة الجهد تتضمن مجهودًا شاقًا نحو تحقيق الأهداف الصعبة على الرغم من المصاعب، بينما يتعلق استمرار الاهتمام بميل الفرد إلى تبني نفس القدر من الاهتمام لفترة زمنية طويلة، فهو يشير إلى حالة الحماس والشغف التي يتمتع بها الفرد، ويرتبط بكيفية دفع الفرد نفسه للأمام والعمل تجاه الأهداف طويلة المدى لتحقيق النجاح وبالتالي عدم الاستسلام في مواجهة العقبات (Duckworth, A. L. & Quinn, P. D., 2009).

ومستوى العزم يعكس درجة التزام الفرد بالأهداف طويلة المدى وتخطي العقبات وإدارة الفشل بفعالية والدافعية الداخلية حتى في ظل غياب الدافع الخارجي (Alzerwi, N. A., 2020)، ويتضمن العزم العمل الجاد تجاه التحديات والحفاظ على الجهد والاهتمام على مدى سنوات على الرغم من مواجهة الإخفاق والمحن والصعاب أثناء التقدم في الأداء، وما يميز مرتفعو العزم القدرة على التحمل والمثابرة وبذل الجهد حتى دون الحصول على تغذية راجعة إيجابية، ففي كثير من الأحيان يغلب على الأفراد الحماس في البدايات ثم يتراجعون دون تحقيق أهدافهم المطلوبة (Bashant, J., 2014).

ويركز مرتفعو العزم على المهمة ويلتزمون بالعمل لحين اتمامه، كما أنهم يسعون لتحقيق مستوى معين من الاتقان خلال الممارسة المقصودة واستمرار الاهتمام على الرغم من الاخفاقات الماضية (Singh, S. & Chukkali, S., 2021)، ويقومون بسلوكيات تسهم في تحقيق النجاح، ويعزون نجاحهم إلى خصائص داخلية، كما أنهم أقل تأثرًا بالاخفاقات (Yaure, R. G. & et. al., 2021).

إن للأفراد مرتفعي العزم خصائص نفسية تتمثل في (Reed, L. & Jeremiah, J., 2017 ; Duckworth, A., 2016):

١- الاهتمام: يبدأ الشغف من خلال الاستمتاع الداخلي بما يقوم به الفرد والاهتمام بالسعي تجاه تحقيق الأهداف حيث يؤدي الاهتمام إلى زيادة الأداء والعمل الجاد.

٢- الممارسة: تمثل محاولة الأداء بشكل أفضل وممارسة المهارات بهدف اتقانها، حيث تؤدي الممارسة إلى التقدم في الأداء.

٣- الغرض: الشعور بقيمة وأهمية العمل والذي يسهم في الرفاهة الذاتية حيث يشعر الفرد أن الجهد يستحق العناء، فالاهتمام بالعمل والممارسة يؤدي إلى التقدم في الأداء لكن الشعور بالقيمة والغرض يحافظ على التقدم لفترة زمنية طويلة.

٤- الأمل: الإيمان بقدرة الفرد على العمل والتغلب على التحديات وتخطي العقبات، فشعور الفرد أنه يستطيع تحقيق أهدافه يحافظ على حالة الشغف والمثابرة.

ومما سبق يمكن القول بأنه يمكن تنمية هذا الخصائص النفسية بهدف تنمية العزم لدى الطلاب، فالعزم أحد القوى النفسية المتعلمة الذي ينمو بالتدريب والخبرات والممارسة، ومن ثم يُمكن تنمية العزم الأكاديمي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

ويتشابه مفهوم العزم كعامل وقائي مع بعض المفاهيم النفسية مثل الصلابة، إلا أنها تختلف عن العزم في أنها تتضمن بعض مهارات صنع القرار والانفتاح لتعديل الخطط الأصلية عند مواجهة العقبات، لذا فإن مرتفعي الصلابة لديهم القدرة على تحديد الأفعال البديلة في المواقف الصعبة واختيار أفضل البدائل

لتغيير خطط المسار، وعلى العكس فإن مرتفعي العزم يتمسكون بالخطط التي تم تحديدها ولا ينحرفون عنها، ويختلف العزم عن الصمود، فالعزم لا يُعبر عن الصمود لمواجهة الفشل أو المحن فحسب وإنما يتضمن المثابرة والإلتزام العميق تجاه الأهداف لمدة زمنية طويلة (Black, K. R., 2014).

ومما سبق يُمكن تعريف العزم الأكاديمي إجرائيًا بأنه: استعداد الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام الدراسية المرتبطة بمادة اللغة العربية باهتمام وشغف لتحقيق أهدافهم من دراسة مادة اللغة العربية، وتتمثل أبعاد العزم الأكاديمي في:

١ – المثابرة.

٢ – الشغف.

رابعاً: الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي: Students of Low Academic Achievement:

إن بناء الإنسان وتنمية قدراته العقلية، ورفع مستوى تحصيله الدراسي يمثل الهدف الرئيس للعملية التعليمية في أي دولة من دول العالم المتقدم والنامي، ويقاس تقدم أي دولة من دول العالم بمقدار قدرتها على تنمية عقول أبنائها، والعمل على استثمارها بحيث تصبح قادرة على التعامل والتفاعل الإيجابي البناء مع متغيرات العصر، وبما يخدم التوجهات التنموية في الدولة، وأصبح العمل على تنمية العقول وتطويرها واستثمارها هدفًا رئيسيًا للتربية، وبات النجاح في هذا المجال أساس التقدم والرقى في مختلف دول العالم.

وتهدف اختبارات التحصيل الدراسي إلى قياس وتقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلم سابق للمتعلم، وتعقد اختبارات التحصيل الدراسي بصورة جمعية، وقد تكون شاملة لمناهج مرحلة دراسية معينة في كل المواد أو مقتصرة على مادة دراسية معينة، وقد تكون مبنية من قبل المعلم ويطبقها على مستوى الصفوف التي يُدرس لها، وقد تكون مبنية من قبل خبراء وتطبق على مستوى وطني مثل اختبارات الثانوية العامة وغيرها، وتتميز هذه الاختبارات بأنها تعطى صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف للطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة ومن الطبيعي أن تكون الاختبارات الجمعية المقننة أكثر موضوعية من حيث بنائها ومحتواها وطريقة تصحيحها كما أنها أكثر دقة من الاختبارات التي يضعها المعلمون.

ويُعد التحصيل الدراسي من بين الطرق التي تستخدم في الكشف والتعرف على الطلاب، إذ أن التحصيل يعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للمتعلم كما يعد التحصيل في الماضي والحاضر من بين أكثر الوسائل صدقاً في التنبؤ بالتحصيل في المستقبل كما تعتبر درجات الطلاب في سجلهم الدراسي وسيلة للتعرف على ما حققوه أو أخفقوا فيه.

ويشير يحيى الأحمدي (١٩٩٤، ١٣١) إلى أن التحصيل الدراسي هو أول ما يلفت النظر في المدارس والجامعات عند تقويم الطلاب وتوجيههم الوجهة التي يمكن أن ينجحوا فيها، كما يعتبر كثير من الباحثين درجات التحصيل الدراسي هي الدليل الأفضل الذي يمكن أن يشير إلى أداء الطالب مستقبلاً، واعتباره محكًا ناجحًا لاختيار الطلاب في التخصصات المختلفة والأنواع المتباينة من التعلم، ويشير مصطلح التحصيل الدراسي إلى مجموعة المعارف التي يكتسبها الفرد أثناء تعلمه لمبحث معين، أو لمجموعة مباحث تعليمية في فصل دراسي أو سنة دراسية أو مرحلة دراسية.

ويعرفه محمود حسن (١٩٩٩، ٤٥) بأنه مدى استيعاب الطلاب لما درسوه أو تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية معينة أو مجموعة مواد دراسية مقدرًا بالدرجات، أي يقصد به كم المعلومات التي اكتسبها الطالب والمهارات التي نمت لديه خلال تعلم الموضوعات الدراسية، ويقاس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أحد اختبارات التحصيل أو بالدرجة التي يضعها المعلم أو بكلتيهما معًا.

وتعد مشكلة انخفاض التحصيل الدراسي من المشكلات التي حظيت باهتمام كبير من قبل التربويين، فقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بالتحصيل الدراسي فهو هدفًا يسعى إليه جميع المتعلمين في جميع المراحل الدراسية، وهو الذي يحدد مصير المتعلم من ناحية النجاح والرسوب، وأيضًا من خلاله نستطيع الحكم على العلمية التعليمية.

كما تُعد فئة الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي من الفئات المهملة في المنظومة التعليمية، فهم يحتاجون إلى مساعدة وبرامج علاجية، في حين ينشغل عنهم المعلمون بأعبائهم التدريسية اليومية وضيق الوقت لديهم لدى ومساندة هؤلاء الطلاب (فتحية لافي، ٢٠١٩، ١٣٢).

وفئة منخفضي التحصيل الدراسي تضم طلاب مستوى تحصيلهم أقل من مستوى تحصيل زملائهم في نفس عمرهم الزمني في المدرسة (حامد زهران، ١٩٩٠، ٨٧). والانخفاض في التحصيل يُعبر عنه بالفرق الشاسع في درجات الطالب بين ما تؤهله له قدراته ومواهبه الفطرية وبين المستوى الذي أنجزه فعلاً على أرض الواقع (محمد عدس، ١٩٩٩، ٣٣).

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة أمكن صياغة الفروض الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح التطبيق البعدي.

٣- البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي فعّال في تنمية مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لدى طالبات المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

٦- البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي فعّال في تنمية العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لدى طالبات المجموعة التجريبية.

منهج البحث وإجراءاته:

فيما يلي توضيح لمنهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام:

أ- المنهج الوصفي: وذلك في تعرّف التعلم القائم على التحدي الذي تم في ضوئه إعداد البرنامج التعليمي في اللغة العربية لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، بالإضافة إلى استقراء البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث المستقلة والتابعة، وإعداد مواد البحث وأدواته.

ب- المنهج التجريبي: وذلك في تعرّف فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، وذلك باستخدام التصميم شبه التجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

إجراءات البحث:

تم اتباع الإجراءات الآتية للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه:

أ- إعداد البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان:

للإجابة علي السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على: ما البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟ تم إعداد البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان تبعًا للخطوات التالية:

١-تحديد أسس إعداد البرنامج:

تتمثل أسس إعداد البرنامج فيما يلي:

أ- تعريفات التعلم القائم على التحدي، والتي تشير إلى أنه مدخل تعليمي يقوم على التعاون، حيث يطلب من الطلاب العمل مع زملائهم ومعلميهم والخبراء في مجتمعاتهم؛ لتطوير معرفة أعمق بالموضوعات الدراسية، والتوصل لحلول للتحديات التي تواجههم، وإحداث تغيير في حياتهم، كما أنه يُعد خبرة تعليمية تعاونية يعمل فيها الطلاب والمعلمون سويًا؛ للتعرف على المشكلات، واقتراح حلول لها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الحلول، ويتيح للطلاب الفرصة للتأمل في عملية التعلم، وتقصي تأثير أفعالهم أي أنه يُعد إطار تعليمي قائم على حل تحديات العالم الحقيقي من خلال دمج الطلاب أكثر في عملية التعلم؛ بحيث يمكنهم رؤية وإدراك العلاقات بوضوح بين المحتوي التعليمي ومشكلات الحياة الحقيقية، كذلك يحسن تعلم الطلاب بالمقارنة مع الطرق التقليدية، ويكسبهم العديد من المهارات الشخصية.

ب-مباديء التعلم القائم على التحدي، التي تتمثل في:

- **الجميع متعلم: متعلم/معلم ومعلم/متعلم: من خلال تحطيم التسلسل الهرمي التقليدي، والسماح لجميع المشاركين بأن يصبحوا معلمين ومتعلمين، ففي التعلم القائم على التحدي يصبح الجميع متعلمين، فيشارك المتعلمين بنشاط ومسئولية لإنشاء تجربة التعلم والمشاركة فيها، ولكن دون أن يقلل هذا التغير من دور المعلم حيث لا يزال الأساس لتجربة تعليمية ناجحة، ولكنه يخفف عبء القيام بكل العمل من خلال إشراك الطلاب بعمق في جميع ممارسات عملية التعلم.**
- **تجاوز جدران الفصل الأربعة: إن إشراك جميع أفراد المجتمع في العملية التعليمية يوسع الموارد ويخلق فرصًا للتعلم الحقيقي وينقل مسؤولية التعليم إلى المجتمع الأكبر.**

- **إلهام وتوجيه المتعلم: يتم إجراء روابط ذات مغزى بين المحتوى وحياة الطالب، فكلما زاد شغف المتعلمين بالمحتوى، كلما كان التعلم أعمق.**
- **مهارات المحتوى والقرن الحادي والعشرين: فالتأكيد على أن خبرات التعلم الأصيلة تُعزز المعرفة العميقة بالمحتوى وتساعد المتعلمين على تطوير مجموعة واسعة من مهارات القرن الحادي والعشرين، فلا تقدم هذه المهارات نظريًا من قبل المعلم ولكنها تنبثق من تجربة التحدي.**
- **حدود المغامرة: يتم توفير الحدود لتوجيه الطريق وتوفير الحرية للطالب لتولي ملكية عملية التعلم، في البداية أو في مواقف معينة، ستكون الحدود ضيقة، لكن الهدف دائمًا هو التحرك نحو المزيد من الحرية والمسؤولية.**
- **التعلم الحقيقي: حيث يتعلم الطلاب من خلال مواقف تتضمن مشكلات حقيقية مرتبطة بحياتهم وبمجتمعهم، تتيح لهم الفرصة لممارسة أنشطة أصيلة، وإكتساب خبرات متعددة، وتبادل وجهات النظر، وهذا يتم تحت إشراف وتوجيه المعلم.**
- **التوثيق: من خلال كل خطوة من خطوات التحدي، يقوم الطلاب بالتوثيق والنشر باستخدام النصوص والفيديو والصوت والصور، وجميعها مفيدة وداعمة للتفكير التأملي، وأيضا كأدلة للتعلم.**
- **استخدام أصيل وقوي للتكنولوجيا: تُستخدم التكنولوجيا للبحث والتواصل وتنظيم وإنشاء وتقديم المعلومات، كما تسمح للمتعلمين بامتلاك تجربة التعلم.**
- **التركيز على العملية والمنتج: يتم تقييم عملية الوصول إلى الحل بقدر ما يتم تقييم الحل، خلال تجربة التعلم القائم على التحدي، فهناك فرص لتقييم كل من العملية والمنتجات.**
- **التأمل طوال العملية: يفكر المتعلمون باستمرار في المحتوى والعملية، وعمق النتعلم من خلال التفكير في تعلم الفرد وتحليل العلاقات المستمرة بين المحتوى والمفاهيم.**

ج- العناصر الأساسية للتعلم القائم على التحدي، التي تتمثل في:

- **الفكرة الرئيسية: The Big Idea: هي مفهوم واسع يمكن استكشافه بعدة طرق، وله أهمية للطالب وللمجتمع، ومن أمثلة الأفكار الكبرى: الهوية والاستدامة والابداع.**
- **السؤال الأساسي: Essential Question: حيث تبدأ الفكرة العامة بمشكلة تعكس اهتمام الطلاب واحتياجات المجتمع، وتسمح هذه الفكرة بتوليد مجموعة متنوعة من**

الأسئلة الأساسية، التي تُحدد ما هو المهم معرفته عن الفكرة الرئيسية، حيث تعمل على تنقيح تلك الفكرة ووضعها في سياقها.

- **التحدي: The Challenge: من كل سؤال أساسي، يتم توضيح التحدي الذي يُطلب من الطلاب إنشاء حل له يمكن أن يؤدي إلى إجراء ملموس وهادف، ويشترط في التحدي أن يصاغ بشكل يشرك الطلاب فيه بعمق وبشكل يجعله حقيقيًا، كذلك يجب أن يكون مفيدًا وذا صلة بحياة الطلاب، ويسمح بتقديم مجموعة متنوعة من الحلول، كما يجب أن يُمكن التحدي الطلاب من توليد إجراءات إيجابية، وأخيرًا يجب أن يتناسب حجم التحدي مع الوقت والموارد المتاحة.**
- **الأسئلة والأنشطة والموارد الإرشادية: Guiding Questions, Activities and Resources الأسئلة التي طرحها الطلاب تمثل المعرفة التي يحتاجونها لمواجهة التحدي، وهنا تساعد المحاكاة والألعاب وأنواع الأنشطة الأخرى الطلاب على الإجابة على هذه الأسئلة، مع الدعم من خلال المواقع الالكترونية ووسائل النشاط المختلفة، ووضع الأساس لهم لتطوير حلول مبتكرة وواقعية، وهكذا يحدد الطلاب العناصر الملائمة لتطوير حلول مبتكرة للمشكلات.**
- **الحلول: Solutions: كل تحدى يسمح بمجموعة متنوعة من الحلول، ولكن يجب أن تكون هذه الحلول ملموسة وقابلة للتنفيذ في المجتمع.**
- **التقييم: Assessment: يمكن تقييم الحل من حيث مدى ارتباطه بالتحدي ودقة المحتوى، وقابلية التطبيق للتنفيذ وفعالية الفكرة، بالإضافة إلى الحل، ويمكن أيضًا تقييم العملية التي خاضها المتعلمين والفرق للوصول إلى حل، والاستفادة من تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية، والتي تؤكد نتائج التعلم وتدعم القرارات المتخذه أثناء التنفيذ.**
- **النشر: Publishing: تتيح عملية التحدي فرصًا متعددة لتوثيق التجربة والنشر لجمهور أكبر، ويتم تشجيع الطلاب على نشر نتائجهم، للحصول على الملاحظات، فالفكرة هي توسيع مجتمع التعلم وتعزيز المناقشة حول حلول للتحديات المهمة للطلاب.**

د- مراحل التعلم القائم على التحدي، التي تتمثل في:

- **مرحلة الاندماج: Engage Phase: وتتضمن:**
  - **الفكرة الرئيسية: وهي مفهوم واسع يمكن استكشافه، ويجب أن يكون موضوعًا جذابًا للطلاب.**

- **السؤال الأساسي: وهو السؤال المتعلق بالفكرة الكبيرة التي يريد الطلاب استكشافها.**
- **التحدي: ويتمثل في دعوة إلى عمل مستمدًا من السؤال الأساسي، ويجب أن يكون عمليًا ويتماشى مع ميول الطلاب.**

- **مرحلة التقصي: Investigate Phase: وتتضمن:**
  - **أسئلة توجيهية: وهي أسئلة متعلقة بالتحدي، وتتضمن كل ما يجب تعلمه من قبل الطلاب.**
  - **توجيه الأنشطة والموارد: وتشمل قائمة بالأنشطة والموارد التي يمكن أن تساعد الطلاب على متابعة التحدي.**
  - **التحليل: يضع الأساس لتطوير حل للتحدي.**
- **مرحلة التنفيذ: Act Phase: وتتضمن:**
  - **تطوير الحلول: بناء على نتائج التعلم من الخطوات السابقة، يتم تنفيذ الحل.**
  - **التقييم: ويعني التحقق من مدى صلاحية الحل للتحدى أو حاجته إلى تحسين.**

هـ- أهمية ومميزات التعلم القائم على التحدي، التي تتمثل في:

- **جعل الطلاب مسؤولين عن تعلمهم.**
- **تحقيق الاتصال الحقيقي بين الحياة المدرسية والعالم الحقيقي، والتفاعل مع تحديات الحياة الحقيقية.**
- **الاستخدام الهادف للتكنولوجيا في البحث والتحليل والتنظيم والتعاون والتواصل والنشر والتأمل.**
- **توفير بيئة للتفكير العميق في التدريس والتعلم.**
- **يساعد في بناء وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مثل: القيادة، والابداع، وحل المشكلات والتفكير الناقد والمرونة والقدرة على التكيف.**
- **يُحسن من قدرة الطلاب على حسن استخدام الوقت والمواد.**
- **ينمي لدى الطلاب الاصرار والشعور بالمسئولية وصولاً لتحقيق الأهداف المنشودة.**
- **يعضد الارتباط بالمهنة المستقبلية، ويتيح الفرصة للابتكار.**
- **يعمل علي تنمية مهارات العمل الجماعي.**
- **يزيد من اندماج الطلاب في عملية التعلم.**

- **ينمي قدرات الطلاب الأكاديمية.**
- **يزيد من قدرة الطلاب على التعامل مع الاخفاقات التي تواجههم أثناء التعلم، من أجل تطوير مرونتهم.**
- **يتيح قدرًا من الحرية للطلاب؛ ليكونوا مبدعين ويظهرون سلوك المخاطرة.**
- **يتيح الفرصة للبحث في مجال التحدي، وتعزيز العلاقة بين ما يتعلمه الطلاب في المؤسسة التعليمية، وما يعايشونه خارجها.**

و- خصائص الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

ز- تقديم الأنشطة التعليمية المناسبة والوسائل التعليمية المتنوعة؛ لمخاطبة أكثر من حاسة لبقاء أثر التعلم لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

ح- تنوع وتعدد استراتيجيات التدريس المرتبطة بالتعلم القائم على التحدي تبعًا لتنوع الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها.

ط- التأكيد على تغير دور المعلم من ملقن إلى موجه ومرشد.

ك- واقعية البرنامج من حيث متطلبات تنفيذه، حيث رُوعي عند إعداده أن تكون متطلبات تنفيذه واقعية وممكنة، وذلك من حيث الزمن والإمكانات اللازمة لتنفيذه.

ل- التعزيز الذي يعد عاملاً مهمًا في إثارة انتباه الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، وتحفيزهن على المشاركة الفاعلة، وبذل أقصى الجهود في تقديم محاولات مناسبة؛ حول أي مهمة تُسند إليهن.

م- إن اكتساب أية مهارة لغوية تتطلب أشكالاً خاصة من التدريب والتطبيق والمتابعة؛ ليتشكل سلوك المهارة، وبالتالي يصبح هذا السلوك جزءًا من أداء الطالب.

ن- إن اكتساب أية مهارة لغوية لا يتم بمعزل عن بقية مهارات اللغة الأخرى، الأمر الذى يتطلب توفير فرص تعليمية مناسبة تتيح انتقال أثر التعلم اللغوي إلى مواقف تعليمية أخرى.

ي- الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة.

٢-تحديد مكونات البرنامج:

تتمثل مكونات البرنامج فيما يلي:

أولاً: مقدمة البرنامج:

تم صياغة مقدمة البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان بحيث تعكس أهمية اللغة بوجه عام وأهمية اللغة العربية على وجه الخصوص، وتوضيح مبسط عن التعلم القائم على التحدي.

ثانيًا: أهداف البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد هذا البرنامج وفقًا للتعلم القائم على التحدي بما يتناسب مع الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، بحيث تشارك الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في اختيار وتطوير مسار التعلم الخاص بهن، حيث أن التعلم القائم على التحدي يقدم مفاهيم عامة، أو تحديات كبيرة، من خلالها تحدد الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي بأنفسهن ويقررن مشكلة معينة سيعالجونها.

كما أن التعلم القائم على التحدي يضع مسئولية التعلم على جميع المتعلمين، ويُعد إطارًا لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، كما يتضمن الاستخدام المعتمد على التكنولوجيا في البحث، والتحليل، والتعاون، والتأمل كما يتيح فرصة للمتعلمين لإظهار نتائج عملهم وتعلمهم، وتوثيق وتقييم عملية التعلم ونتائجها ببيئة للتأمل العميق في التدريس والتعلم.

بالإضافة إلى ذلك فإن التعلم القائم على التحدي هو تعلم قائم على السياق من خلال البحث في مشكلات واقعية، تسمح للطلاب بالاندماج في تجربة تعلم واقعية ومناقشة بعض المشكلات المرتبطة بمجتمعهم وتبادل الأفكار والمعلومات حولها، وتقديم بعض الحلول لهذه المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة، مما يجعل عملية التعلم وظيفية تعكس الواقع، إضافة إلى تحقيق متعة التعلم.

ثالثًا: المواد والأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية:

استخدمت الباحثة عدة وسائل ومواد تعليمية لتنفيذ البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، مثل: جهاز العارض فوق الرأس، وجهاز لاب توب، وعروض تقديمية Power Point ، وكتب ومراجع علمية، وسبورة الفصل، وبطاقات الأعمال، وكتاب لغتي الجميلة المقرر على طلبة الصف السابع بسلطنة عمان في الفصل الدراسي الأول.

رابعًا: طرائق التدريس:

تنوعت طرائق التدريس التي تم استخدامها في تنفيذ البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان بما يرتبط وتحقيق فلسفة التعلم القائم على التحدي ومبادئه وأسسه ومراحله وأهميته ومميزاته.

خامسًا: أساليب ووسائل التقويم:

يُعد التقويم عنصرًا أساسيًا من عناصر البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي وبما يتناسب مع الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، ويرتبط اختيار أساليب التقويم ووسائله ارتباطًا وثيقًا بأهداف البرنامج التعليمي المنبثقة عن أهداف تعليم مادة اللغة العربية للصف السابع بسلطنة عمان، وقد رُوعي ذلك عند اختيار أساليب التقويم وأسئلته ووسائله.

سادسًا: بيئة التعلم:

تحددت بيئة التعلم التي تم توفيرها للطلبة فيما يلي:

١- توفير المواد والأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان على التعلم وممارسة الأنشطة.

٢- توفير الاتجاهات الإيجابية والمشاعر الإيجابية للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٣- شيوع روح النشاط والحركة والانهماك في خبرة التعلم.

٤- التعاون في نقل الخبرات، التي تؤثر بوضوح على خبرات التعلم لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٥- إشباع حاجات الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان النفسية من خلال الشعور بالطمأنينة، وضبط النفس، والشعور بالانتماء، واحترام الذات، والحرية الشخصية، والشعور بالراحة.

سابعًا: الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

تمثلت الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان في أخذ بعض حصص اللغة العربية وبعض حصص التربية الإسلامية وبعض حصص الأنشطة المدرسية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م.

ثامنًا: محتوى البرنامج:

تكون محتوى البرنامج التعليمي من موضوعات مادة اللغة العربية في الفصل الأول للصف السابع بسلطنة عمان التي تم إعادة صياغتها في ضوء التعلم القائم على التحدي الذي يمزج من خلاله بين العمل الجماعي والتعلم الموجه ذاتيًا، وتعلم الأقران، وحل مشكلات العالم الحقيقي، والتعلم التأملي في الأنشطة التعليمية وبما يتناسب مع الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان فضلاً عن تطعيم هذه الموضوعات بعدد من الأهداف التعليمية التي تمثل نواتج تعلم مستهدفة لمادة اللغة العربية بما يرتبط بها من محتوى وأنشطة ووسائل تعليمية وأسئلة تقويمية وبما يرتبط بمباديء التعلم القائم على التحدي وأسسه ومراحله وأهميته ومميزاته.

٣-صدق البرنامج التعليمي:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التعليمي في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والموجهين والمعلمين والمشرفين بوزارة التربية والتعليم، وذلك بغرض التعرف على آرائهم حول النقاط الآتية:

- **ارتباط البرنامج التعليمي بالتعلم القائم على التحدي.**
- **مناسبة البرنامج التعليمي للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.**
- **ملاءمة الهدف العام للبرنامج التعليمي مع محتواه.**
- **ملاءمة الأهداف الخاصة للبرنامج التعليمي مع محتواه.**
- **صحة المحتوى العلمي للبرنامج التعليمي.**
- **صحة تنظيم محتوي البرنامج التعليمي.**
- **تغطية محتوي البرنامج التعليمي لأهدافه.**
- **ملاءمة طرق وأساليب التدريس للبرنامج التعليمي.**
- **ملاءمة الأنشطة التعليمية للبرنامج التعليمي.**
- **ملاءمة الوسائل التعليمية للبرنامج التعليمي.**
- **ملاءمة أساليب التقويم ووسائله للحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمي.**
- **ملاءمة الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التعليمي.**
- **تعديل أو حذف ما يرونه غير مناسب، وإضافة ما يرونه مناسب إلى البرنامج التعليمي.**

وقد اتفق المحكمون على ارتباط البرنامج التعليمي بالتعلم القائم على التحدي وكذلك مناسبته للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، كما اقترح بعض المحكمين إجراء ما يلي:

- **تعديل صياغة بعض مكونات البرنامج التعليمي.**
- **إضافة بعض الأسئلة إلى البرنامج التعليمي.**

وفي ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان في صورته النهائية (ملحق ١).

ب- إعداد قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان:

للإجابة علي السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نص على: ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟ تم إعداد قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان تبعًا للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من إعداد القائمة: يُعد الهدف الأساسي من إعداد القائمة هو: تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٢- إعداد الصورة الأولية للقائمة: تم إعداد قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان في صورتها الأولية من خلال الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة، مثل دراسة ثريا محمود (١٩٩١)، ودراسة حسن شحاتة (١٩٩١)، ودراسة عبد الشافي رحاب (١٩٩٨)، ودراسة سلوى شاهين (١٩٩٩)، ودراسة فاتن مصطفي وثريا محجوب (١٩٩٩)، ودراسة ضياء التميمي (٢٠٠١)، ودراسة رقية علي (٢٠٠٣)، ودراسة بدر العدل (٢٠٠٦)، ودراسة سماح عبده (٢٠٠٧)، ودراسة سمر بدوي (٢٠٠٩)، ودراسة خالد محمود وعدنان محمود (٢٠٠٩)، ودراسة أمين أبو بكر (٢٠٠٩)، ودراسة سعيد الشمري (٢٠١٠)، ودراسة أميمة حسين (٢٠١٢)، ودراسة أسماء حسن (٢٠١٤)، ودراسة أماني الديب (٢٠١٤)، ودراسة عبد الله آل تميم (٢٠١٤)، ودراسة فهد البكر (٢٠١٤)، ودراسة ماهر عبد الباري (٢٠١٥)، ودراسة أبرار الجبوري (٢٠١٦)، ودرسة داوود حلس وإيمان زقوت (٢٠١٨)، ودراسة زينة الخفاجي ومرتضى الجنابي (٢٠١٩)،

ودراسة هيام عبده (٢٠١٩)، ودراسة طه الدليمي وإيمان العمايره (٢٠٢٠)، ودراسة إسراء أمين (٢٠٢١).

من خلال ما سبق تم إعداد قائمة أولية بمهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، التي تتمثل في (اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي – ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي – تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها – المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب – إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي – إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض – إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي – التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري – إنشائي) – استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي – استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات).

٣- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين: بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك بهدف:

- **الحكم على مدى مناسبة مهارات التذوق الأدبي للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.**
- **تعديل صياغة ما يرون أنه يحتاج إلى تعديل من مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان الواردة بالقائمة.**
- **إضافة ما يرون أنه مناسب من مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، والتي لم يرد ذكرها في القائمة.**
- **حذف ما يرون أنه غير مناسب من مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان الواردة بالقائمة.**

وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات المطلوبة، وبذلك أصبحت قائمة مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان في صورتها النهائية (ملحق ٢).

ج- إعداد قائمة أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان:

للإجابة علي السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نص على: ما أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟ تم إعداد قائمة أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان تبعًا للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من إعداد القائمة: يُعد الهدف الأساسي من إعداد القائمة هو: تحديد أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٢- إعداد الصورة الأولية للقائمة: تم إعداد قائمة أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان في صورتها الأولية من خلال الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة، مثل دراسة (Duckworth, A. L. & et. al., 2007)، ودراسة (Duckworth, A. L. & Quinn, P. D., 2009)، ودراسة (Kleiman, E. M. & et. al., 2013)، ودراسة (Bashant, J., 2014)، ودراسة (Black, K. R., 2014)، ودراسة (Duckworth, A. & Gross, J. J., 2014)، ودراسة (Wolters, C. A. & Hussain, M., 2015)، ودراسة (Duckworth, A., 2016)، ودراسة (Datu, J. A. D. & et. al., 2016)، ودراسة (Reed, L. & Jeremiah, J., 2017)، ودراسة محمد ناصف (٢٠١٨)، ودراسة (Lam, K. K. L. & Zhou, M., 2019)، ودراسة (Woodward, L., 2020)، ودراسة (Hernández, E. H. & et. al., 2020)، ودراسة (Yoon, S. & et. al., 2020)، ودراسة (Alzerwi, N. A., 2020)، ودراسة (Singh, S. & Chukkali, S., 2021)، ودراسة (Tang, X. & et. al., 2021)، ودراسة علاء الدين محمد (٢٠٢١)، ودراسة (Yaure, R. G. & et. al., 2021)، ودراسة (Wang, L., 2021)، ودراسة هناء زكي (٢٠٢١)، ودراسة أمنية حلمي (٢٠٢٢).

من خلال ما سبق تم إعداد قائمة أولية بأبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، التي تتمثل في (المثابرة – الشغف).

٣- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين: بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، وذلك بهدف:

- **الحكم على مدى مناسبة أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.**
- **الحكم على مدى ارتباط العبارات بكل بُعد من أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.**
- **تعديل صياغة ما يرون أنه يحتاج إلى تعديل من عبارات وأبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان الواردة بالقائمة.**
- **إضافة ما يرون أنه مناسب من عبارات وأبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، والتي لم يرد ذكرها في القائمة.**
- **حذف ما يرون أنه غير مناسب من عبارات وأبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان الواردة بالقائمة.**

وفي ضوء آراء السادة المحكمين، وما أبدوه من ملاحظات، تم إجراء التعديلات المطلوبة، وبذلك أصبحت قائمة أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان في صورتها النهائية (ملحق ٣).

د- إعداد اختبار مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان:

للإجابة علي السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نص على: ما فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟ تم إعداد اختبار مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان تبعًا للخطوات التالية:

أ) تحديد الهدف من اختبار التذوق الأدبي: تم إعداد هذا الاختبار بهدف قياس مدى ممارسة الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان لمهارات التذوق الأدبي الآتية (اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي - ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي - تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها - المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب - إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي - إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض - إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي - التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي) - استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي - استنتاج ما يتصف به أسلوب

الأديب من سمات)؛ بهدف تحديد فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

ب) تحديد مهارات اختبار التذوق الأدبي: تم تحديد مهارات التذوق الأدبي المتضمنة في الاختبار في ضوء قائمة مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان التي تم إعدادها في هذا البحث، وقد تمثلت هذه المهارات في (اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي – ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي – تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها – المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب – إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي – إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض – إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي – التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري – إنشائي) – استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي – استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات).

ج) صياغة مفردات اختبار التذوق الأدبي: في ضوء ما تم الإطلاع عليه من اختبارات مهارات التذوق الأدبي الواردة في عدد من البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة ثريا محمود (١٩٩١)، ودراسة حسن شحاتة (١٩٩١)، ودراسة عبد الشافي رحاب (١٩٩٨)، ودراسة سلوى شاهين (١٩٩٩)، ودراسة فاتن مصطفي وثريا محجوب (١٩٩٩)، ودراسة ضياء التميمي (٢٠٠١)، ودراسة رقية علي (٢٠٠٣)، ودراسة بدر العدل (٢٠٠٦)، ودراسة سماح عبده (٢٠٠٧)، ودراسة سمر بدوي (٢٠٠٩)، ودراسة خالد محمود وعدنان محمود (٢٠٠٩)، ودراسة أمين أبو بكر (٢٠٠٩)، ودراسة سعيد الشمري (٢٠١٠)، ودراسة أميمة حسين (٢٠١٢)، ودراسة أسماء حسن (٢٠١٤)، ودراسة أماني الديب (٢٠١٤)، ودراسة عبد الله آل تميم (٢٠١٤)، ودراسة فهد البكر (٢٠١٤)، ودراسة ماهر عبد الباري (٢٠١٥)، ودراسة أبرار الجبوري (٢٠١٦)، ودرسة داوود حلس وإيمان زقوت (٢٠١٨)، ودراسة زينة الخفاجي ومرتضى الجنابي (٢٠١٩)، ودراسة هيام عبده (٢٠١٩)، ودراسة طه الدليمي وإيمان العمايره (٢٠٢٠)، ودراسة إسراء أمين (٢٠٢١)، تم صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعددMultiple - Choice Items، وتكّون كل سؤال رئيس من جزءين؛ أحدهما نص شعري تقوم الطالبة منخفضة التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان بقراءته، والآخر أربعة عشر سؤالاً فرعيًا، كل سؤال فرعي تكون من جزءين؛ أحدهما رأس السؤال، والآخر أربعة بدائل تختار الطالبة منخفضة التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان من بينها الإجابة الصحيحة.

ويوضح رجاء أبو علام (١٩٨٧، ٢٠٣) أن الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يُعد من أوسع صور الاختبارات استخدامًا، وذلك للاعتبارات الآتية (أنها تقيس معظم جوانب التعلم – السهولة والموضوعية فى التصحيح – أنها ذات صدق عال بمعنى أن هذا الاختبار يقيس بالضبط ما هو موضوع لقياسه – يقل فيها التخمين والصدفة بدرجة كبيرة – لا تتأثر الإجابة الصحيحة بحسن كتابة الطالب أو تنظيمه – عادة يكون سؤال الاختيار من متعدد أكثر ثباتًا).

وتشير فادية ديمتري (٢٠٠٦، ١٨٦) أنه يجب مراعاة الشروط والقواعد التالية عند صياغة مفردات الاختيار من متعدد (كل سؤال يقيس هدفًا محددًا – استخدام ألفاظ مألوفة لدى الطلاب – أن يكون طول عبارات البدائل واحد تقريبًا – ألا تكون العبارات الصحيحة أطول من اللازم – تجنب اعتماد إجابة أى سؤال على إجابة سؤال آخر – ألا تأخذ الإجابة الصحيحة ترتيبًا معينًا فى جميع الأسئلة – يجب أن تتفق البدائل مع الأصل لغويًا وتكون مركزة كلما أمكن – ألا يقل عدد البدائل عن ٣ ولا يزيد عن ٥).

وقد تم مراعاة هذه الشروط والقواعد عند صياغة مفردات اختبار مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

د) إعداد الصورة الأولية لاختبار مهارات التذوق الأدبي: وتمثل ذلك في:

١- كتابة بنود اختبار مهارات التذوق الأدبي:

تم إعداد اختبار مهارات التذوق الأدبي في صورته الأولية، بناء على تحديد نوع الأسئلة، وكيفية صياغتها، يتكون هذا الاختبار من (٣) أسئلة رئيسة، وتكون كل سؤال رئيسي من جزءين، أحدهما نص شعري تقوم الطالبة منخفضة التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان بقراءته، والآخر أربعة عشر سؤالاً فرعيًا، كل سؤال فرعي تكون من جزءين أحدهما رأس السؤال، والآخر أربعة بدائل تختار الطالبة منخفضة التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان من بينها الإجابة الصحيحة، أخذت هذه البدائل الحروف (أ، ب، ج، د)، وبحيث توزعت الإجابات الصحيحة توزيعًا عشوائيًا.

٢- إعداد مفتاح تصحيح اختبار مهارات التذوق الأدبي:

تم إعداد مفتاح تصحيح اختبار مهارات التذوق الأدبي موضح به رقم السؤال، ورقم البديل الصحيح، على أن يتم تصحيح كل سؤال بإعطاء الطالبة منخفضة التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان درجة واحدة عندما تتطابق إجابتها على السؤال مع مفتاح التصحيح، وتعطى صفرًا عندما لا تتطابق إجابتها على السؤال مع مفتاح التصحيح، وفى نهاية التصحيح تم تقدير درجة الطالبة منخفضة التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان فى كل مهارة من مهارات التذوق الأدبي، وكذلك الدرجة الكلية لاختبار مهارات التذوق الأدبي، وفى نهاية التصحيح تم تقدير الدرجة الكلية على الاختبار للطالبة منخفضة

التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، وذلك بتجميع درجات الاستجابات الصحيحة على أسئلة الاختبار ككل، وقد حددت الدرجة الكلية للاختبار (٤٢) درجة.

٣- صوغ تعليمات اختبار مهارات التذوق الأدبي:

تم صوغ تعليمات الاختبار فى صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل فهمها وتهتدى بها الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان في أثناء الإجابة، وقد رُوعى عند صوغ التعليمات أن تتضمن بعض النواحى النظامية التى تكفل حسن سير الأداء على الاختبار.

٤- إعداد جدول مواصفات اختبار مهارات التذوق الأدبي:

تم قياس مدى امتلاك الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان لمهارات التذوق الأدبي بثلاثة أسئلة رئيسية؛ وكل سؤال رئيس يتكون من نص شعري تقوم الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان بقراءته، يعقبه أربعة عشر سؤالاً فرعيًا.

يستهدف كل سؤال فرعي قياس مهارة من مهارات التذوق الأدبي، باستثناء المهارة الثالثة (تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها)؛ حيث تم قياسها بثلاثة أسئلة فرعية في كل سؤال رئيس، ليتم التأكد تمامًا من امتلاك الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان لتعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها.

وكذلك المهارة الرابعة (المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب)؛ حيث تم قياسها بسؤالين فرعيين في كل سؤال رئيس، ليتم التأكد تمامًا من امتلاك الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان للمقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب.

وكذلك المهارة السادسة (إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض)؛ حيث تم قياسها بسؤالين فرعيين في كل سؤال رئيس، ليتم التأكد تمامًا من امتلاك الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان من إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض.

ويوضح الجدول الآتي مواصفات اختبار مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان:

جدول (١)

مواصفات اختبار مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان

مهارات التذوق الأدبي	رقم السؤال الرئيس الذي وردت به	أرقام الأسئلة الفرعية
١- اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي.	الأول، والثاني، والثالث	السؤال رقم ١ في كل سؤال رئيس
٢- ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي.	الأول، والثاني، والثالث	السؤال رقم ٢ في كل سؤال رئيس
٣- تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها.	الأول، والثاني، والثالث	السؤال رقم ٣-أ، ٣-ب، ٣-ج في كل سؤال رئيس
٤- المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب.	الأول، والثاني، والثالث	السؤال رقم ٤-أ، ٤-ب في كل سؤال رئيس
٥- إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي.	الأول، والثاني، والثالث	السؤال رقم ٥ في كل سؤال رئيس
٦- إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض.	الأول، والثاني، والثالث	السؤال رقم ٦، ٧ في كل سؤال رئيس
٧- إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي.	الأول، والثاني، والثالث	السؤال رقم ٨ في كل سؤال رئيس
٨- التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي).	الأول، والثاني، والثالث	السؤال رقم ٩ في كل سؤال رئيس
٩- استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي.	الأول، والثاني، والثالث	السؤال ١٠ في كل سؤال رئيس
١٠- استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات.	الأول، والثاني، والثالث	السؤال ١١ في كل سؤال رئيس

هـ) تقنين اختبار مهارات التذوق الأدبي، وتضمن ذلك:

١- تحديد صدق محتوى اختبار مهارات التذوق الأدبي:

تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والموجهين والمعلمين والمشرفين بوزارة التربية والتعليم، وذلك بغرض التعرف على آرائهم حول (مدى ملائمة الاختبار لما وضع من أجله مدى وضوح تعليمات الاختبار - مدى وضوح التعليمات الخاصة بكل مهارة سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار وصحتها ووضوحها - مدى ملائمة البدائل المقترحة لكل مفردة من مفردات الاختبار).

وبناء على مقترحات المحكمين، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض مفردات الاختبار وبعض البدائل لتتناسب مع الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٢- التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التذوق الأدبي، وإجراءات تطبيقها:

بعد التأكد من صدق الاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (١١) طالبة منخفضة التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، تم تحديدهن (درجاتهن أقل من المتوسط) من خلال فحص سجلاتهن التحصيلية في جميع المواد الدراسية والسجلات المدرسية المتراكمة واستطلاع آراء المعلمات والمقابلات الشخصية مع الطالبات والأخصائية الاجتماعية، وتم تصحيح الاختبار، ورصد درجات الطالبات؛ بغرض:

- **حساب الإتساق الداخلي لاختبار مهارات التذوق الأدبي: تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار، بحساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار مع الدرجة الكلية لكل مهارة تنتمي إليها هذه المفردة، وذلك على النحو الذي يوضحه جدول (٢):**

جدول (٢)

معاملات ارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها

اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي	رقم المفردة	١	١٥	٢٩	ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي	رقم المفردة	٢	١٦	٣٠			
	معامل الارتباط	٠.٦٩	٠.٧٤	٠.٨٤		معامل الارتباط	٠.٧٢	٠.٨٦	٠.٨٥			
تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها	رقم المفردة	٣	٤	٥	١٧	١٨	١٩	٣١	٣٢	٣٣		
	معامل الارتباط	٠.٧٣	٠.٦٩	٠.٧٦	٠.٨٧	٠.٦٣	٠.٧١	٠.٦٥	٠.٧٩	٠.٨٦		
المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب	رقم المفردة	٦	٧	٢٠	٢١	٣٤	٣٥	إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي	رقم المفردة	٨	٢٢	٣٦
	معامل الارتباط	٠.٦٧	٠.٨٠	٠.٧٥	٠.٨٣	٠.٧٢	٠.٨٥		معامل الارتباط	٠.٦٨	٠.٧١	٠.٨٣
إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض	رقم المفردة	٩	١٠	٢٣	٢٤	٣٧	٣٨	إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي	رقم المفردة	١١	٢٥	٣٩
	معامل الارتباط	٠.٧٤	٠.٧٨	٠.٨٣	٠.٦٥	٠.٧٦	٠.٦٦		معامل الارتباط	٠.٨٠	٠.٨٢	٠.٧٧

التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي)	رقم المفردة	١٢	٢٦	٤٠	استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي	رقم المفردة	١٣	٢٧	٤١	
	معامل الارتباط	٠.٨٣	٠.٨٢	٠.٧٠		معامل الارتباط	٠.٧٣	٠.٨٤	٠.٦٧	
استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات	رقم المفردة	١٤	٢٨	٤٢						
	معامل الارتباط	٠.٨٠	٠.٦٣	٠.٧٧						

يتضح من خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط أن جميع معاملات الارتباط تتراوح بين (٠.٦٣ ، ٠.٨٧) وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل مهارة للتذوق الأدبي مع الدرجة الكلية للاختبار، فكانت النتائج على النحو الذي يوضحه جدول (٣):

جدول (٣)

معاملات الارتباط لكل مهارة من مهارات التذوق الأدبي مع الدرجة الكلية للاختبار

مهارات التذوق الأدبي	معامل الارتباط
١- اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي.	٠.٩٣
٢- ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي.	٠.٨٨
٣- تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها.	٠.٨٩
٤- المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب.	٠.٩٠
٥- إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي.	٠.٩١
٦- إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض.	٠.٨٣
٧- إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي.	٠.٨٤
٨- التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي).	٠.٨٧
٩- استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي.	٠.٨٥
١٠- استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات.	٠.٩٠

يتضح من خلال النتائج التى أسفرت عنها معاملات الارتباط أنها جميعًا تراوحت بين (٠.٨٣، ٠.٩٣)، وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠٠١، مما يشير إلى توجه الاختبار لقياس خاصية واحدة، وهي امتلاك وممارسة الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان لمهارات التذوق الأدبي، وبذلك يكون الاختبار مناسبًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

- **حساب معامل ثبات اختبار مهارات التذوق الأدبي:**

تم حساب ثبات اختبار مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان بإستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد جاءت معاملات الثبات كما يوضحها جدول (٤):

جدول (٤)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاختبار مهارات التذوق الأدبي

مهارات التذوق الأدبي	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١- اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي.	٣	٠.٨٥٤
٢- ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي.	٣	٠.٩١٢
٣- تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها.	٩	٠.٨٦٥
٤- المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب.	٦	٠.٨٧٦
٥- إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي.	٣	٠.٩٠٢
٦- إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض.	٦	٠.٨٠٧
٧- إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي.	٣	٠.٩٣٢
٨- التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي).	٣	٠.٨٤٠
٩- استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي.	٣	٠.٩٠٥
١٠- استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات.	٣	٠.٩٢٣
اختبار مهارات التذوق الأدبي	٤٢	٠.٨٧٩

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات عن طريق استخدام معادلة ألفا كرونباخ، بلغت (٠.٨٠٧) بالنسبة لمهارة إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض، وبلغت (٠.٩٣٢) بالنسبة لمهارة إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي بينما بلغت (٠.٨٧٩) بالنسبة للاختبار ككل، وهذا يدل على معاملات ثبات مناسبة لمهارات التذوق الأدبي، والاختبار كاملاً.

- حساب زمن الإجابة عن اختبار مهارات التذوق الأدبي:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة اختبار مهارات التذوق الأدبي عن طريق تسجيل الزمن الذى استغرقته كل طالبة فى الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة على الاختبار لجميع الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، وقد بلغ متوسط زمن تطبيق الاختبار (٤٥) دقيقة.

ز) إعداد الصورة النهائية لاختبار مهارات التذوق الأدبي:

بعد إجراء التعديلات على اختبار مهارات التذوق الأدبي فى ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، وبناء على حساب اتساقه الداخلي، وثباته، وحساب الزمن اللازم للإجابة عن مفرداته، أصبح اختبار مهارات

التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان فى صورته النهائية، صالحًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية (ملحق ٤).

هـ- إعداد مقياس العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان:

للإجابة علي السؤال الخامس من أسئلة البحث الذي نص على: ما فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟ تم إعداد مقياس العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان تبعًا للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من مقياس العزم الأكاديمي: يهدف مقياس العزم الأكاديمي إلي قياس استعداد الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام الدراسية المرتبطة بمادة اللغة العربية باهتمام وشغف لتحقيق أهدافهم من دراسة مادة اللغة العربية؛ بهدف تحديد فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٢- تحديد أبعاد مقياس العزم الأكاديمي: تم تحديد أبعاد العزم الأكاديمي في ضوء قائمة العزم الأكاديمي لدى استعداد الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان التي تم إعدادها في هذا البحث، وكذلك الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة، مثل: دراسة (Duckworth, A. L. & et. al., 2007)، ودراسة (Duckworth, A. L. & Quinn, P. D., 2009)، ودراسة (Kleiman, E. M. & et. al., 2013)، ودراسة (Bashant, J., 2014)، ودراسة (Black, K. R., 2014)، ودراسة (Duckworth, A. & Gross, J. J., 2014)، ودراسة (Wolters, C. A. & Hussain, M., 2015)، ودراسة (Duckworth, A., 2016)، ودراسة (Datu, J. A. D. & et. al., 2016)، ودراسة (Reed, L. & Jeremiah, J., 2017)، ودراسة محمد ناصف (٢٠١٨)، ودراسة (Lam, K. K. L. & Zhou, M., 2019)، ودراسة (Woodward, L., 2020)، ودراسة (Hernández, E. H. & et. al., 2020)، ودراسة (Yoon, S. & et. al., 2020)، ودراسة (Alzerwi, N. A., 2020)، ودراسة (Singh, S. & Chukkali, S., 2021)، ودراسة (Tang, X. & et. al., 2021)، ودراسة علاء الدين محمد (٢٠٢١)، ودراسة (Yaure, R. G. & et. al., 2021)، ودراسة (Wang, L., 2021)، ودراسة هناء زكي (٢٠٢١)، ودراسة أمنية حلمي (٢٠٢٢)، وقد تمثلت أبعاد العزم الأكاديمي في (المثابرة – الشغف).

٣- صياغة عبارات مقياس العزم الأكاديمي: تمت صياغة عبارات العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان بصورة واضحة مع مراعاة تجنب العبارات الغامضة والموحية، وقد تضمن المقياس على (٢٨) عبارة مقسمة على البعدين، بحيث تضمن كل بُعد على (١٤) عبارات.

٤- تحديد أسلوب تسجيل البيانات: اشتمل مقياس العزم الأكاديمي على مقياس تقدير خماسي على غرار طريقة ليكرت، والتي تتدرج من خمسة مستويات للعزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، وهي: دائمًا أو غالبًا أو أحيانًا أو نادرًا أو أبدًا، بحيث تختار الطالبة أحد المستويات التالية للتعبير عن مدى انطباق ما تشير إليه العبارة فيما يتعلق بمستوى عزمها الأكاديمي وفق كل بُعد، على النحو الآتي:

- **دائمًا: وتعنى أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليها بنسبة ٨٠ – ١٠٠%.**
- **غالبًا: وتعنى أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليها بنسبة ٦٠ – أقل من ٨٠%.**
- **أحيانًا : وتعنى أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليها بنسبة ٤٠ – أقل من ٦٠%.**
- **نادرًا: وتعنى أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليها بنسبة ٢٠ – أقل من ٤٠%.**
- **أبدًا: وتعنى أن ما تشير إليه العبارة ينطبق عليها بنسبة صفر – أقل من ٢٠%.**

ويرجع استخدام هذا الأسلوب في تحديد مستوى العزم الأكاديمي لسهولة تطبيقه، وملائمته للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٤٠) درجة.

٥- إعداد الصورة الأولية لمقياس العزم الأكاديمي: وتمثل ذلك في:

أ- كتابة بنود مقياس العزم الأكاديمي: تم إعداد مقياسًا للعزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان في صورته الأولية، تكون من (٢٨) عبارة، موزعين على بعدين، هما: المثابرة – الشغف، تضمن كل بُعد على (١٤) عبارة ما بين موجبة وسالبة وترتبط به، أخذت هذه العبارات المسلسل من (١، ٢ ، ٣ ، ... ، ٢٨)، وتم توزيع العبارات الموجبة والعبارات السالبة توزيعًا عشوائيًا.

ب-صياغة تعليمات مقياس العزم الأكاديمي: تمت صياغة تعليمات المقياس فى صورة سهلة وواضحة؛ ليسهل فهمها ويهتدى بها الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان أثناء الإجابة فى الورقة المخصصة، وقد رُوعى عند صياغة التعليمات أن يوضح

بها (أبعاد المقياس – عدد عبارات كل بُعد – بعض النواحى النظامية التى تكفل حسن سير الأداء على المقياس).

ج- طريقة الإجابة على مقياس العزم الأكاديمي وتقدير الدرجة: تحدد المستجيبة/الطالبة منخفضة التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان درجة انطباق العبارة عليها، والتي تحدد مستوى عزمها الأكاديمي، وذلك باختيار بديل واحد من خمسة بدائل، هى (دائمًا ، غالبًا ، أحيانًا ، نادرًا ، أبدًا)، وتتراوح الدرجة بين (١ – ٥) درجات لكل عبارة، حيث يعطى البديل دائمًا (خمس درجات)، والبديل غالبًا (أربع درجات)، والبديل أحيانًا (ثلاث درجات)، والبديل نادرًا (درجتان)، والبديل أبدًا (درجة واحدة) إذا كانت المفردة موجبة، وبالعكس إذا كانت المفردة سالبة.

٦- الضبط العلمي لمقياس العزم الأكاديمي: وتمثل ذلك في:

أ- تحديد صدق محتوى المقياس (صدق المحكمين): تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين؛ لتعرف آراءهم وملاحظاتهم، والتي في ضوئها تم تعديل بعض عبارات المقياس، وجعلها متساوية فى الطول قدر الإمكان، وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

ب-التجربة الاستطلاعية للمقياس، وإجراءات تطبيقها: تم تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (١١) طالبة منخفضة التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، تم تحديدهن (درجاتهن أقل من المتوسط) من خلال فحص سجلاتهن التحصيلية في جميع المواد الدراسية والسجلات المدرسية المتراكمة واستطلاع آراء المعلمات والمقابلات الشخصية مع الطالبات والأخصائية الاجتماعية، وتم تصحيح الاختبار، ورصد درجات الطالبات؛ بغرض:

- **حساب الإتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس العزم الأكاديمي، بحساب معامل الارتباط بين درجات عبارات كل بُعد مع الدرجة الكلية لكل بُعد، وذلك كما يوضحه جدول (٥):**

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجات عبارات كل بُعد مع الدرجة الكلية لكل بُعد

البُعد	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
المثابرة	معامل الارتباط	٠.٨٠	٠.٩١	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٩٣	٠.٨٣	٠.٩٢
	رقم العبارة	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
	معامل الارتباط	٠.٨١	٠.٨٤	٠.٩٠	٠.٨٤	٠.٩٢	٠.٨٧	٠.٨٦
الشغف	رقم العبارة	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١
	معامل الارتباط	٠.٨٠	٠.٩٣	٠.٨٨	٠.٨٥	٠.٩١	٠.٨٩	٠.٩٠
	رقم العبارة	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨
	معامل الارتباط	٠.٨٧	٠.٩٠	٠.٨٦	٠.٨٣	٠.٨٥	٠.٨٨	٠.٩٢

يتضح من خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط أن جميعها تتراوح بين (٠.٨٠ ، ٠.٩٣) وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠١، وبالتالي فإن عبارات مقياس العزم الأكاديمي تتجه لقياس درجة كل بُعد من أبعاد مقياس العزم الأكاديمي.

ولتحديد مدى اتساق أبعاد مقياس العزم الأكاديمي، والدرجة الكلية للمقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد، والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس العزم الأكاديمي

الأبعاد	معامل الارتباط
المثابرة	٠.٨٣
الشغف	٠.٨٧

يتضح من خلال النتائج التى أسفرت عنها معاملات الارتباط أنها جميعًا تراوحت بين (٠.٨٣، ٠.٨٧)، وهي جميعًا دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى توجه مقياس العزم الأكاديمي لقياس خاصية واحدة، وهي العزم الأكاديمي، وبذلك يكون المقياس مناسبًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

- **حساب معامل ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس العزم الأكاديمي بإستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية، وقد وجد أن معامل الثبات لمقياس العزم الأكاديمي ككل كما يحددها تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على النحو الذي يوضحه جدول (٧):**

جدول (٧)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس العزم الأكاديمي

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات الفاكرونباخ
المثابرة	١٤	٠.٧٢١
الشغف	١٤	٠.٦٩٤
المقياس ككل	٢٨	٠.٧٠١

يتضح من جدول (٧) أن قيمة معامل الثبات كما أسفر عنها تطبيق معادلة ألفا كرونباخ تتراوح بين (٠.٦٩٤ ، ٠.٧٢١)، وهما قيمتان مرتفعتان، وهذا يعد ملائمًا لأغراض البحث.

٧- إعداد الصورة النهائية للمقياس: بعد إجراء التعديلات على مقياس العزم الأكاديمي فى ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، وبناء على حساب اتساقه الداخلى، وثباته، أصبح مقياس العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان فى صورته النهائية، صالحًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية (ملحق ٥).

و- تحديد عينة البحث:

تم تحديد عينة البحث من الطالبات منخفضات التحصيل بالصف السابع بسلطنة عمان (درجاتهن أقل من المتوسط)، حيث تم تحديدهن من خلال فحص سجلاتهن التحصيلية في جميع المواد الدراسية والسجلات المدرسية المتراكمة واستطلاع آراء المعلمات والمقابلات الشخصية مع الطالبات والأخصائية الاجتماعية، وتمثلت عينة البحث من عينة من الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان بولاية الرستاق، محافظة جنوب الباطنة، سلطنة عمان (فصل ٧ / ٥ بمدرسة النوار بنت مالك كمجموعة تجريبية وبلغ عددهن ١٠ – فصل ٧ / ٥ بمدرسة أسماء بنت يزيد للتعليم الأساسي كمجموعة ضابطة وبلغ عددهن ١٠).

ز- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم التطبيق القبلي لأدتي البحث المتمثلة في:

١- اختبار مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

٢- مقياس العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

وذلك على جميع طالبات فصل ٧ / ٥ بمدرسة النوار بنت مالك وكذلك على جميع طالبات فصل ٧ / ٥ بمدرسة أسماء بنت يزيد للتعليم الأساسي، بعد ذلك تم استبعاد أوراق إجابات الطالبات الذين تم تحديدهن على أنهن غير منخفضات في التحصيل من خلال فحص سجلاتهن التحصيلية في جميع المواد الدراسية والسجلات المدرسية المتراكمة واستطلاع آراء المعلمات والمقابلات الشخصية مع الطالبات والأخصائية الاجتماعية، ومن ثم تم تصحيح إجابات الطالبات عينة البحث التجريبية والضابطة، ورصد الدرجات.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في اختبار مهارات التذوق الأدبي ومقياس العزم الأكاديمي، تم استخدام اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطي رتب درجات مجموعتا البحث على الأداتين، ويوضح جدول (٨)، (٩) الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتا البحث (التجريبية، والضابطة) ومستوى الدلالة الإحصائية، وذلك على اختبار مهارات التذوق الأدبي ومقياس العزم الأكاديمي قبليًا:

جدول (٨)

قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان

مهارات التذوق الأدبي	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي	التجريبية	١٠	٩.٦٣	٩٦.٣٠	٣٥.٥٠٠	٠,٤٠٤
	الضابطة	١٠	١٠.١٥	١٠١.٥٠		
ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي	التجريبية	١٠	٨.٨٥	٨٨.٥٠	٣٣.٥٠٠	٠,٥٦٤
	الضابطة	١٠	٩.٣٥	٩٣.٥٠		
تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها	التجريبية	١٠	٨.٩٥	٨٩.٥٠	٣٤.٠٠٠	٠,٦٢١
	الضابطة	١٠	٩.٠٣	٩٠.٣٠		
المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب	التجريبية	١٠	١٠.٥٥	١٠٥.٥٠	٤٠.٥٠٠	٠,٥٧٦
	الضابطة	١٠	٩.٩٥	٩٩.٥٠		
إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي	التجريبية	١٠	٨.٨٧	٨٨.٧٠	٤٢.٥٠٠	٠,٦٤٣
	الضابطة	١٠	٩.٢٥	٩٢.٥٠		
إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض	التجريبية	١٠	٩.٨٠	٩٨.٠٠	٣٧.٠٠٠	٠,٧٨٤
	الضابطة	١٠	٩.٧٥	٩٧.٥٠		
إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي	التجريبية	١٠	١٠.١٢	١٠١.٢٠	٤٤.٥٠٠	٠,٨٢٠
	الضابطة	١٠	٩.٩٨	٩٩.٨٠		

مهارات التذوق الأدبي	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي)	التجريبية	١٠	٩.٦٣	٩٦.٣٠	٣٩.٥٠٠	٠,٦٣٢
	الضابطة	١٠	٩.٥٥	٩٥.٥٠		
استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي	التجريبية	١٠	١٠.١٥	١٠١.٥٠	٤١.٥٠٠	٠,٧٤٩
	الضابطة	١٠	٩.٨٦	٩٨.٦٠		
استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات	التجريبية	١٠	٨.٧٥	٨٧.٥٠	٣٨.٥٠٠	٠,٦٤٣
	الضابطة	١٠	٨.٨٩	٨٨.٩٠		
اختبار مهارات التذوق الأدبي ككل	التجريبية	١٠	١٢.١٥	١٢١.٥٠	٥٠.٥٠٠	٠,٨٤٣
	الضابطة	١٠	١١.٩٦	١١٩.٦٠		

جدول (٩)

قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان

أبعاد العزم الأكاديمي	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المثابرة	التجريبية	١٠	٩.١٥	٩١.٥٠	٣٥.٥٠٠	٠,٥٤٣
	الضابطة	١٠	٩.٣٥	٩٣.٥٠		
الشغف	التجريبية	١٠	١٠.١٠	١٠١.٠٠	٣٩.٠٠٠	٠,٦٤٣
	الضابطة	١٠	٩.٩٥	٩٩.٥٠		
مقياس العزم الأكاديمي ككل	التجريبية	١٠	٨.٨٠	٨٨.٠٠	٤٧.٥٠٠	٠,٥٠١
	الضابطة	١٠	٩.١٥	٩١.٥٠		

يتضح من جدول (٨) وجدول (٩) أن قيم "U" غير دالة إحصائيًا، وهذا يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك فى اختبار مهارات التذوق الأدبي ومقياس العزم الأكاديمي قبل إجراء تجربة البحث، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين فى مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي، كمتغيرات تابعة للبحث الحالى.

ح- تنفيذ تجربة البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق أداتي البحث قبليًا على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، قامت الباحثة بتدريس البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان من خلال أخذ بعض حصص اللغة العربية وبعض حصص التربية الإسلامية وبعض حصص الأنشطة المدرسية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م وذلك لفصل ٧ / ٥ بمدرسة النوار بنت مالك بينما تم تدريس نفس منهج

اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول بالطريقة المعتادة وذلك لفصل ٧ / ٥ بمدرسة أسماء بنت يزيد للتعليم الأساسي بواسطة معلمة مادة اللغة العربية بالمدرسة.

ط- التطبيق البعدى لأداتي البحث:

بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث، تم التطبيق البعدي لأداتي البحث على جميع طالبات فصل ٧ / ٥ بمدرسة النوار بنت مالك وكذلك على جميع طالبات فصل ٧ / ٥ بمدرسة أسماء بنت يزيد للتعليم الأساسي، بعد ذلك تم استبعاد أوراق إجابات الطالبات الذين تم تحديدهن على أنهن غير منخفضات في التحصيل من خلال فحص سجلاتهن التحصيلية في جميع المواد الدراسية والسجلات المدرسية المتراكمة واستطلاع آراء المعلمات والمقابلات الشخصية مع الطالبات والأخصائية الاجتماعية، ومن ثم تم تصحيح إجابات الطالبات عينة البحث التجريبية والضابطة، ورصد الدرجات وتفريغ النتائج.

ي- تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات:

تم استخدام برنامج حزم التحليل الإحصائى للعلوم الاجتماعية SPSS/PC، حيث استخدمت الأساليب التالية:

١- معادلة ألفا كرونباخ لحساب قيمة ثبات اختبار مهارات التذوق الأدبي ومقياس العزم الأكاديمي.

٢- اختبار مان ويتني Mann-Whitney لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من اختبار مهارات التذوق الأدبي ومقياس العزم الأكاديمي.

٣- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon لتعرف دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعات المرتبطة، وكذلك بحث دلالة الفروق بدلالة كل من قيمة W وقيمة Z لطالبات المجموعة التجريبية.

٤- معامل الارتباط الثنائي للازواج المرتبطة (Rprb) لقياس فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التحدي في تنمية:

- **مهارات التذوق الأدبي.**
- **العزم الأكاديمي.**

نتائج البحث "مناقشتها وتفسيرها":

فيما يلي عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها من تطبيق أدوات البحث؛ وذلك للإجابة عن أسئلة البحث بالإضافة إلى تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بكل سؤال، وفيما يلى عرض تحليلى لتلك النتائج:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على: ما البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟ فقد تمت الإجابة عليه من خلال الإجراءات التي تم اتباعها وتوضيحها سابقًا في هذا البحث لإعداد البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

ثانيًا: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نص على: ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟ فقد تمت الإجابة عليه من خلال الإجراءات التي تم اتباعها وتوضيحها سابقًا في هذا البحث لإعداد قائمة مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

ثالثًا: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نص على: ما أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟ فقد تمت الإجابة عليه من خلال الإجراءات التي تم اتباعها وتوضيحها سابقًا في هذا البحث لإعداد قائمة أبعاد العزم الأكاديمي المناسبة للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان.

رابعًا: للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نص على: ما فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟ تم إعداد مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، ومن ثم تم تطبيقه على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته، ويوضح جدول (١٠) ذلك:

جدول (١٠)

قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي

مهارات التذوق الأدبي	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي	التجريبية	١٠	١٠.٥٠	١٠٥.٠٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٠.٢٥	١٠٢.٥٠		
ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي	التجريبية	١٠	٩.٩٠	٩٩.٠٠	٣.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٠.١٥	١٠١.٥٠		
تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها	التجريبية	١٠	٩.٧٥	٩٧.٥٠	٥.٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٩.٥٠	٩٥.٠٠		
المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب	التجريبية	١٠	٩.٨٥	٩٨.٥٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٩.٩٠	٩٩.٠٠		
إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي	التجريبية	١٠	١٠.٨٠	١٠٨.٠٠	٣.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٠.٦٥	١٠٦.٥٠		
إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض	التجريبية	١٠	١٠.١٥	١٠١.٥٠	٤.٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٩.٩٥	٩٩.٥٠		
إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي	التجريبية	١٠	١٠.٦٠	١٠٦.٠٠	٣.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٠.٧٥	١٠٧.٥٠		
التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي)	التجريبية	١٠	٩.٦٥	٩٦.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٩.٥٠	٩٥.٠٠		
استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي	التجريبية	١٠	١١.٢٥	١١٢.٥٠	٢.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١١.٠٠	١١٠.٠٠		
استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات	التجريبية	١٠	٩.٨٥	٩٨.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٩.٩٠	٩٩.٠٠		
اختبار مهارات التذوق الأدبي ككل	التجريبية	١٠	١٢.٩٠	١٢٩.٠٠	٤.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٣.١٥	١٣١.٥٠		

يتضح من نتائج جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات التذوق الأدبي، واختبار مهارات التذوق الأدبي ككل؛ حيث إن قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٢,٥٠٠ ، ٥,٥٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض الأول من فروض البحث، الذي نص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح المجموعة التجريبية.

ولتحديد فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، وكذلك اختبار صحة الفرض الثاني والفرض الثالث من فروض البحث الذين نصا على:

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح التطبيق البعدي.

٣- البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي فعّال في تنمية مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لدى طالبات المجموعة التجريبية.

فقد تم حساب قيمة (W) المحسوبة، (Z) المناظرة لاختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لولكوكسن The Wilcoxon Matched Pairs-Pairs Signed Rank Test لبحث دلالة الفروق بين رتب الفروق لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، مع حساب معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (R_{prb}) في مهارات التذوق الأدبي، ويوضح جدول (١١) النتائج:

جدول (١١)

القيم المُلاحظة لإحصاء ولكوكسن W_{obs}، والقيمة المعيارية المطلقة Z_{obs} للفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته، والدلالة الإحصائية مع حساب قيمة معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (R_{prb}) لبيان فاعلية البرنامج التعليمي المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان وفي كل مهارة من مهاراته

مهارات التذوق الأدبي	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٥٢٤-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٥٤٠-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٧٠٦-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٤٣٢-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٩٨٧-	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٢١٣-	٠.٠١	١	كبير

مهارات التذوق الأدبي	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
البعض	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	-٢.٤٠٩	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي)	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	-٣.٤٣٠	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	-٣.٢٠٦	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	-٢.٦٣٠	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
اختبار مهارات التذوق الأدبي ككل	الموجبة	١٠	٩.٥٠	٥٥.٠٠	-٣.٤٥١	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						

يتضح من جدول (١١) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتدالي والمناظرة لإحصاءة ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ لجميع مهارات التذوق الأدبي والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (-٢.٢١٣ ، -٣.٩٨٧).

ومن ثم نستنتج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي.

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث، الذي نص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح من جدول (١١) أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) لمهارات التذوق الأدبي والدرجة الكلية جميعها أكبر من ٧٠ %، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي على طالبات المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي

بالبعدي مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان عند مقارنة القياس القبلى بالبعدي.

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث، الذي نص على: البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي فعّال في تنمية مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ثريا محمود (١٩٩١)، ودراسة حسن شحاتة (١٩٩١)، ودراسة عبد الشافي رحاب (١٩٩٨)، ودراسة سلوى شاهين (١٩٩٩)، ودراسة فاتن مصطفي وثريا محجوب (١٩٩٩)، ودراسة ضياء التميمي (٢٠٠١)، ودراسة رقية علي (٢٠٠٣)، ودراسة بدر العدل (٢٠٠٦)، ودراسة سماح عبده (٢٠٠٧)، ودراسة سمر بدوي (٢٠٠٩)، ودراسة خالد محمود وعدنان محمود (٢٠٠٩)، ودراسة أمين أبو بكر (٢٠٠٩)، ودراسة سعيد الشمري (٢٠١٠)، ودراسة أميمة حسين (٢٠١٢)، ودراسة أسماء حسن (٢٠١٤)، ودراسة أماني الديب (٢٠١٤)، ودراسة عبد الله آل تميم (٢٠١٤)، ودراسة فهد البكر (٢٠١٤)، ودراسة ماهر عبد الباري (٢٠١٥)، ودراسة أبرار الجبوري (٢٠١٦)، ودرسة داوود حلس وإيمان زقوت (٢٠١٨)، ودراسة زينة الخفاجي ومرتضى الجنابي (٢٠١٩)، ودراسة هيام عبده (٢٠١٩)، ودراسة طه الدليمي وإيمان العمايره (٢٠٢٠)، ودراسة إسراء أمين (٢٠٢١) في تعدد المداخل والاستراتيجيات والبرامج التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التذوق الأدبي.

وقد يرجع فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة من مهاراته لدى طالبات المجموعة التجريبية إلي أن التعلم القائم على التحدي:

١- ساعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، وحسن تعلمهن لمادة اللغة العربية بوجه عام وللتذوق الأدبي على وجه الخصوص إذا ما قورن بالطريقة المعتادة في التعليم والتدريس.

٢- اكسب عددًا من السمات والمهارات الشخصية لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، ومكنهم من حل المشكلات المعقدة التي واجهتهن بالفعل في أثناء تعلمهم مادة اللغة العربية، حيث مكنهن من رؤية وإدراك العلاقات بوضوح بين المحتوى التعليمي وأهداف التعلم المنشودة مما ساهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لديهن.

٣- كون خبرة تعليمية تعاونية بين الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان عملن خلالها مع بعضهن البعض لتحديد المشكلات، واقتراح حلول لها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الحلول المرتبطة بالنصوص الأدبية مما ساهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لديهن.

٤- أتاح للطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان الفرصة للتأمل في عملية التعلم، وتقصي تأثير أفعالهم المرتبطة بتعاملهم مع النصوص الأدبية مما ساهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لديهن.

خامسًا: للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث الذي نص على: ما فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان؟ تم إعداد مقياس العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، ومن ثم تم تطبيقه على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث، الذي نص على:

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال استخدام اختبار مان ويتني كأسلوب إحصائي لابارامتري، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده، ويوضح جدول (١٢) ذلك:

جدول (١٢)

قيمة (U) ودلالتها الإحصائية لاختبار مان ويتني بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العزم الأكاديمي

أبعاد العزم الأكاديمي	مجموعتا البحث	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المثابرة	التجريبية	١٠	١٠.٣٥	١٠٣.٥٠	٣.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠		
الشغف	التجريبية	١٠	٩.٨٥	٩٨.٥٠	٥.٠٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	٩.٩٥	٩٩.٥٠		
مقياس العزم الأكاديمي ككل	التجريبية	١٠	١١.١٥	١١١.٥٠	٥.٥٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١١.٤٠	١١٤.٠٠		

يتضح من نتائج جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في كل بعد من أبعاد العزم الأكاديمي، ومقياس العزم الأكاديمي ككل؛ حيث إن قيم (U) المحسوبة تراوحت بين (٣,٥٠٠ ، ٥,٥٠٠) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض الرابع من فروض البحث، الذي نص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

ولتحديد فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان، وكذلك اختبار صحة الفرض الخامس والفرض السادس من فروض البحث الذين نصا على:

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

٦- البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي فعّال في تنمية لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لدى طالبات المجموعة التجريبية.

فقد تم حساب قيمة (W) المحسوبة، (Z) المناظرة لاختبار رتب إشارات المجموعات المتزاوجة لولكوكسن The Wilcoxon Matched Pairs-Pairs Signed Rank Test لبحث دلالة الفروق بين رتب الفروق لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، مع حساب معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (R_{prb}) في أبعاد العزم الأكاديمي، ويوضح جدول (١٣) النتائج:

جدول (١٣)

القيم المُلاحظة لإحصاء ولكوكسن W_{obs}، والقيمة المعيارية المطلقة Z_{obs} للفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي في كل بعد من أبعاده، والدلالة الإحصائية مع حساب قيمة معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (R_{prb}) لبيان فاعلية البرنامج التعليمي المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان وفي كل بعد من أبعاده

أبعاد العزم الأكاديمي	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب W_{obs}	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة R_{prb}	حجم التأثير
المثابرة	الموجبة	١٠	٧.٠٠	٥٠.٠٠	– ٢.٤٣٥	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
الشغف	الموجبة	١٠	٧.٠٠	٥٠.٠٠	– ٣.١٢٠	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						
مقياس العزم الأكاديمي ككل	الموجبة	١٠	٧.٠٠	٥٠.٠٠	– ٣.٨٧٥	٠.٠١	١	كبير
	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
	المتعادلة	٠						

يتضح من جدول (١٣) أن جميع القيم المعيارية المطلقة (Z) باستخدام التقريب الاعتدالي والمناظرة لإحصاءة ويلكوكسن للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ لجميع أبعاد العزم الأكاديمي والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت قيم (Z) بين (–٢.٤٣٥ ، –٣.٨٧٥).

ومن ثم نستنتج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي.

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض الخامس من فروض البحث، الذي نص على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح من جدول (١٣) أن معامل الارتباط الثنائي للأزواج المرتبطة (Rprb) لأبعاد العزم الأكاديمي والدرجة الكلية جميعها أكبر من ٧٠ %، وهذا يدل على حجم أثر كبير للبرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي على طالبات المجموعة التجريبية عند مقارنة القياس القبلي بالبعدي مما يدل على فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان عند مقارنة القياس القبلى بالبعدي.

وفى ضوء ذلك، تم قبول الفرض السادس من فروض البحث، الذي نص على: البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي فعّال في تنمية العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Duckworth, A. L. & et. al., 2007)، ودراسة (Duckworth, A. L. & Quinn, P. D., 2009)، ودراسة (Kleiman, E. M. & et. al., 2013)، ودراسة (Bashant, J., 2014)، ودراسة (Black, K. R., 2014)، ودراسة (Duckworth, A. & Gross, J. J., 2014)، ودراسة (Wolters, C. A. & Hussain, M., 2015)، ودراسة (Duckworth, A., 2016)، ودراسة (Datu, J. A. D. & et. al., 2016)، ودراسة (Reed, L. & Jeremiah, J., 2017)، ودراسة محمد ناصف (٢٠١٨)، ودراسة (Lam, K. K. L. & Zhou, M., 2019)، ودراسة (Woodward, L., 2020)، ودراسة (Hernández, E. H. & et. al., 2020)، ودراسة (Yoon, S. & et. al., 2020)، ودراسة (Alzerwi, N. A., 2020)، ودراسة (Singh, S. & Chukkali, S., 2021)، ودراسة (Tang, X. & et. al., 2021)، ودراسة علاء الدين محمد (٢٠٢١)، ودراسة (Yaure, R. G. & et. al., 2021)، ودراسة (Wang, L., 2021)، ودراسة هناء زكي (٢٠٢١)، ودراسة أمنية حلمي (٢٠٢٢) في تعدد المداخل والاستراتيجيات والبرامج التي يمكن من خلالها تنمية العزم الأكاديمي.

وقد يرجع فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي ككل وفي كل بعد من أبعاده لدى طالبات المجموعة التجريبية إلي أن التعلم القائم على التحدي:

١- ساعد الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان على مواجهة ضعف الأداء الناجم عن انخفاض مستوى تحصيلهن والقصور في الدافعية والمثابرة والاهتمام لديهن، وضعف المشاركة في العملية التعليمية والانخراط فيها، وذلك بسبب انخفاض القدرة على التعامل مع الضغوط البيئية ذات الصلة بالجوانب الأكاديمية؛ مما ساهم في تنمية العزم الأكاديمي لديهن.

٢- دفع الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان إلى الشغف، والسعي الدائم لتحقيق أهداف معينة من تعلم مادة اللغة العربية؛ مما ساهم في تنمية العزم الأكاديمي لديهن.

٣- زاد من دافعية الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان وجهودهن في التغلب على العقبات أو التحديات التي تواجههن في مساراتهم الأكاديمية أثناء تعلم مادة اللغة العربية؛ مما ساهم في تنمية العزم الأكاديمي لديهن.

٤- كون لدى الطالبات منخفضي التحصيل الدراسي في الصف السابع بسلطنة عمان المثابرة، والصلابة، والصمود، والطموح، والحاجة إلى الإنجاز أثناء تعلم مادة اللغة العربية؛ مما ساهم في تنمية العزم الأكاديمي لديهن.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم استعراضه من أدبيات وبحوث ودراسات سابقة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

أولاً: توصيات في مجال الإشراف التربوي:

١- تكثيف المتابعات الميدانية وذلك بزيادة زيارات المتابعة للمعلمين وتوجيههم وتحفيزهم نحو بذل جهد أكبر في عمليات التدريس.

٢- تعزيز التواصل بين المختصين في الإشراف التربوي والمناهج والتقويم التربوي لدعم وتحسين المتابعات الميدانية للمعلمين، وضمان التنفيذ الجيد للمناهج الدراسية.

٣- اقتراح برامج تدريبية تعمل على تجويد العمل لدى المعلمين وتعزز الاتجاهات الإيجابية لديهم وتزيد من ثقتهم بأنفسهم عند أداءهم لعملهم.

٤- الاهتمام بفئة الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي وإعداد برامج تعليمية تتناسب واحتياجاتهم التعليمية.

ثانيًا: توصيات في منهج اللغة العربية للصف السابع بسلطنة عمان:

١- إضافة بعض أهداف التعلم إلى منهج الصف السابع ذات صلة بتنمية مهارات التذوق الأدبي بشكل صريح وكذلك تنمية الممارسات التي تعزز من العزم الأكاديمي لدى الطلبة.

٢- الاهتمام بفئة الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي ومراعاة التنويع في استراتيجيات وأساليب التدريس التي تتناسب معهم ومع احتياجاتهم التعليمية.

٣- ضرورة الاهتمام بالمصادر والمواد التعليمية والوسائل والتقنيات الحديثة لإثراء منهج اللغة العربية للصف السابع بسلطنة عمان، والتأكيد على المعلمين باستخدامها في التدريس بالطرق الصحيحة.

٤- الاهتمام بتنمية مهارات التذوق الأدبي الآتية (اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي - ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي - تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها - المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب - إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي - إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض - إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي - التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي) - استنتاج ما يتسم به الأديب من سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي - استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات) عند التخطيط وتطوير مناهج اللغة العربية.

ثالثًا: توصيات خاصة بمعلمي اللغة العربية بسلطنة عمان:

١- بذل المزيد من الجهود في العملية التعليمية وذلك من خلال العمل على تحسين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو تعلم اللغة العربية بوجه خاص وعملية التعلم بوجه عام.

٢- توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم التي تُرغب الطلبة وتحفزهم في التعلم والتي تنمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية، وبخاصة مع الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

٣- إدخال أجهزة الحاسوب في الأنشطة التدريسية.

٤- الاجتماع بولي أمر الطالب والتحدث معه بصورة فردية لمناقشة التقدم الذي يحققه ابنه في تعلم اللغة العربية بوجه خاص وعملية التعلم بوجه عام، وبخاصة أولياء أمور الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

٥- الاهتمام بتنمية مهارات التذوق الأدبي الآتية (اقتراح عنوان آخر للنص الأدبي - ذكر الدوافع والأسباب التي دفعت الكاتب/الشاعر إلى كتابة النص الأدبي - تعرّف جمال الكلمة/ المفردة في موضعها - المقارنة بين لفظين لهما معنى واحد لاختيار أفضلهما، مع بيان السبب - إصدار حكم على مدى مطابقة الألفاظ للعاطفة في النص الأدبي - إصدار حكم على مدى ترتيب الأفكار وترابطها مع بعضها البعض - إصدار حكم على مدى التآلف بين الصور والجو النفسي للنص الأدبي - التمييز بين الأساليب المختلفة (خبري - إنشائي) - استنتاج ما يتسم به الأديب من

سمات شخصية من خلال ما ورد في النص الأدبي – استنتاج ما يتصف به أسلوب الأديب من سمات) عند تدريس النصوص الأدبية لدى الطلبة.

بحوث ودراسات مقترحة:

يُقدم البحث الحالي مجموعة من المقترحات لبحوث أخرى يمكن القيام بها، منها:

١- دراسة فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية أهداف تعليمية أخرى غير مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي.

٢- دراسة فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في صفوف دراسية أخرى غير الصف السابع.

٣- دراسة فاعلية البرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والعزم الأكاديمي لدى الطلبة العاديين في الصق السابع وصفوف دراسية أخرى.

٤- منخفضي التحصيل الدراسي في صفوف دراسية أخرى غير الصف السابع.

٥- دراسة فاعلية برامج تدريبية قائمة على التعلم القائم على التحدي في تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلابهم.

٦- دراسة فاعلية برامج توعية قائمة على التعلم القائم على التحدي لدى أولياء الأمور لتنمية العزم الأكاديمي والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم لدى أبناءهم.

المراجع

أبرار مهدي حميد الجبوري (٢٠١٦): فاعلية برنامج بنائي مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية العراق، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

إبراهيم محمد عبد الله الرمحي (٢٠١٧): فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٥(١)، ٥٧ – ٨٦.

أحمد حمد سعيد الساعدي وأحمد سيف علي الساعدي (٢٠١٩): معوقات التحدث باللغة العربية الفصحى لطلاب الحادي عشر والثاني عشر بمدرسة مالك بن أنس للتعليم الأساسي في محافظة البريمي بسلطنة عمان من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، AJSRP، ٣(٣٠)، ديسمبر، ١٦٢ – ١٧٧.

أحمد عبده عوض (١٩٩٢): تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدي طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

أحمد محمد الزعبي (٢٠٠١): الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، عمّان، الأردن، دار الزهران.

أحمد مهدى مصطفى إبراهيم (٢٠٠٢): بعض العوامل النفسية والعقلية والإجتماعية المؤثرة فى صعوبات التعلم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع(١١٠)، أغسطس، ص ص ٢٥١ – ٢٧٩.

إسراء فاضل أمين (٢٠٢١): أثر استراتيجية الساعة الرملية في تنمية مهارات التذوق الأدبي عند طالبات الصف الخامس الأدبي، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، ١١(١)، ٩٥٥ – ٩٨٨.

أسماء محمد محروس حسن (٢٠١٤): فاعلية برنامج في تدريس البلاغة قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

أماني محمد عبده الديب (٢٠١٤): فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.

أمل خميس الزعابية، عبد الحميد سعيد حسن وراشد سيف المحرزي (٢٠١٩): معايرة اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة (PIRLS) بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٣(٣).

أمل خميس الزعابية (٢٠٢٠): معادلة كتيبات اختبار الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة بيرلز بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة المفردة، مجلة العلوم التربوية، (١٥)، ٦٨ – ٩٣.

آمنة سلمان البريكية (٢٠١٨): مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة صحار، سلطنة عمان.

أمنية حسن محمد حلمي (٢٠٢٢): تباين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي بتباين العزم الأكاديمي وضبط الفعل (توجه الحركة/السكون) لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (١)، أكتوبر، ٤٩٤ – ٥٥٩.

أميمة بكر حسين (٢٠١٢): فاعلية استخدام المدخل التفاعلي في تنمية الفهم القرائي والتذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أمين محمد محمد أبو بكر (٢٠٠٩): فاعلية إستراتجية قائمة على المدخل المعرفي لتنمية مهارات التذوق الأدبي والإتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستيرغير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

بتول محمد صالح العجمية وفاطمة عبد السلام سالم الكندية (٢٠٢١): مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بالمدارس الخاصة في سلطنة عمان، المجلة الدولية للبحوث التربوية والإنسانية، أسطنبول، تركيا، ديسمبر، ٣(٦)، ٣٩٣ – ٤٠٢.

بدر عبد العزيز بريك سلامة (٢٠١١): دور نموذج سوخمان الاستقصائى فى تصويب التصورات الخطأ فى مادة العلوم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

بدر محمد العدل (٢٠٠٦): فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

ثريا محجوب محمود (١٩٩١): تنمية التذوق الأدبي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وأثر ذلك على قدرتهم على التعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

حامد عبد السلام زهران (١٩٩٠): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ط ٥، القاهرة، عالم الكتب.

حسن شحاتة (١٩٩١): تنمية التذوق الأدبي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري تنشئته ورعايته، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

حسن شحاتة (١٩٩٧): أساسيات التدريس الفعال فى العالم العربي، ط ٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حسني أحمد نجَّار (2016): فاعلية استخدام التقنيات الحديثة في علاج الضعف الإملائي لطلبة المرحلة التأسيسية (سلطنة عمان أنموذجًا)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أريس الدولية، لبنان.

حلمي محمد حلمي الفيل (٢٠٢٠): فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الأسكندرية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٨)، أكتوبر، ٦٣٠ – ٧٠٤.

خالد محمد سعيد الشبيبي وعبد الغفار محمد الشيزاوي (٢٠٢٠): تحليل الأنشطة التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مستويات التفكير العليا، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية.

Available on Web site: < https://www.mecsj.com/ar/ >

خالد نجم محمود وعدنان عبد الكريم محمود (٢٠٠٩): أثر تلخيص موضوعات الأدب والنصوص في التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، مجلة الفتح العراقية، (٤٣).

داوود درويش حلس وإيمان هشام زقوت (٢٠١٨) أثر استخدام استراتيجية الاستجواب الذاتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، مجلة جامعة الأزهر، غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ٢٠(٢)، ٢٩ – ٥٦.

دينا حمد البلوشية (٢٠١٨): مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة كما تراها معلمات المجال الأول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة صحار، سلطنة عمان.

رجاء محمود أبو علام (١٩٨٧): قياس وتقويم التحصيل الدراسى، الكويت، دار القلم.

رشا محمود بدوي عبد العال وهبه محمد محمود عبد العال (٢٠٢٢): برنامج مستند إلى التعلم القائم على التحدي لتنمية الممارسات العلمية والرياضية والهندسية والمثابرة الأكاديمية للطلاب المعلمين تخصص STEM بكلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣(٤٦)، ١٨١ – ٢٤٨.

رشدي أحمد طعيمة (١٩٧١): وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية (فن الشعر)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠): تعليم العربية والدين بين العلم والفن، القاهرة ، دار الفكر العربي.

رقية محمود أحمد علي (٢٠٠٣): أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

ريا سالم المنذرية (٢٠١٣): مدى تشجيع أساليب التدريس والتقويم لمهارات الاستخدام الإبداعي للغة العربية لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، المجلة التربوية، ٢٧(١٠٧)، ١٢٥ – ١٧٠.

زوينة سعيد الكلبانية (٢٠١٠): فاعلية حقيبة تعليمية محوسبة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغوي والاتجاه لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

زينة فاضل مهدي الخفاجي ومرتضى جبار عبد نصار الجنابي (٢٠١٩): برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب القرآني لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢٧(١)، ١٧٦ – ١٨٣.

سعود حارث الحراصي ومستوره بادزيس (٢٠٢٠): برنامج صعوبات التعلم: معوقاته ومقترحات تطويره من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الأولى في سلطنة عمان (دراسة تقويمية)، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، شهر ١١، (٣٠).

سعود مبارك البادري (٢٠٢٢): دراسة استطلاعية حول مدى مصداقية تقارير المنظمات والهيئات الدولية حول التعليم في سلطنة عمان، مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية، ٥(٢)، ٦٤٦ – ٦٧١.

سعيد الشمري (٢٠١٠): أثر إستراتجية العصف الذهني – كأحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة – في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

سعيد عبد الله المياسي (٢٠١٢): الأغلاط النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

سلوى أحمد شاهين (١٩٩٩): فعالية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي في النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

سماح محمد محب عبده (٢٠٠٧): فعالية استخدام الأنشطة اللاصفية فى تنمية مهارات التذوق الأدبى والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوى الفنى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سمر عبد الحليم السيد بدوي (٢٠٠٩): فاعلية استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ضياء عبد الله أحمد التميمي (٢٠٠١): قياس مستوى التذوق الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأولى، جامعة بغداد.

طه علي الدليمي وإيمان عبد الفتاح العمايره (٢٠٢٠): أثر تدريس النصوص الأدبية باستخدام عادات العقل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، IUGJEPS، ٢٨(٦)، ٥٩٥ – ٦٠٧.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣): الأطفال الموهوبون ذو الإعاقات، القاهرة، دار الرشاد.

عبد الشافي أحمد سيد رحاب (١٩٩٨): أثر استخدام أساليب تدريسية متعددة على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، ع(١٠).

عبد الفتاح عبد الغني الهمص (٢٠٠٨): مشكلة ضعف التحصيل الدراسي: الأسباب والحلول، ورقة عمل لمؤتمر تقيمه مؤسسة إبداع للأبحاث والدراسات والتدريب بقطاع غزة، فلسطين.

عبد الفتاح عيسى والسيد عبد الحميد (٢٠٠٢): التآزر البصرى الحركى وتلف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا والعاديين فى ضوء الأداء على اختبار بندر جشتلت "دراسة نمائية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع(١١٢).

عبد الله محمد خطايبة (٢٠٠٥): تعليم العلوم للجميع، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الله محمد عايض آل تميم (٢٠١٤): تقويم مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، (٤٨).

عبد الله مسلم الهاشمي، فاطمة يوسف البوسعيدية، على مهدي كاظم، علي شرف الموسوي وسالم خلفان الخائفي (٢٠١٦): مظاهر الضعف القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ديسمبر، ١٧(٤)، ٤٧٣ – ٤٩٦.

عفاف لطف الله (٢٠٠٣): التأخر الدراسي: أسبابه ... علاجه، مجلة بناة الأجيال، المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين، (٤٧).

عفراء الحوسنية (٢٠٢١): درجة توافر استراتيجيات فهم المقروء في تدريس معلمات اللغة العربية للقراءة لطالبات الصفوف (٥ – ١٠) في سلطنة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٧(٢)، ٢٧١ – ٢٨٣.

علاء الدين عبد الحميد محمد (٢٠٢١): فاعلية برنامج إرشادي قائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي والمنظور المستقبلي وخفض الحدة الانفعالية لدى الطاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في البيئات الفقيرة، جائزة خليفة التربوية، مجال البحوث التربوية ، الدورة ١٤ لجائزة خليفة التربوية ٢٠٢٠ – ٢٠٢١، الكتاب ٣٩.

على أحمد مدكور (٢٠٠٠): التذوق الأدبي والإبداع، صحيفة عمان الثقافي، ع (٦٩٧٤).

علي سعيد عامر الشبلي (٢٠٢٢): أثر استخدام وسائط متعددة تفاعلية في تحسين القدرة على القراءة لدى التلاميذ المتعسرين قرائيًا بمدارس محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، المجلة الالكترونية الدولية المتقدمة في العلوم الاجتماعية، ٧(٢٢).

Available on Web site: < http://ijasos.ocerintjournals.org/tr/ >

عمر عبد الرحيم نصر الله (٢٠٠٤): تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه، عمان، دار وائل للنشر.

فاتن مصطفي وثريا محجوب (١٩٩٩): برنامج مقترح لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدي تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، مستقبل التربية العربية، المجلد ٥، ع(١٨ ، ١٩).

فادية ديمترى يوسف (٢٠٠٦): التدريس المصغر دليل التدريب الميدانى، الجزء الأول، المنصورة، عامر للطباعة والنشر.

فايزة الشيدية (٢٠١٤): فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

فوزية الوهابية (٢٠١٣): فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

فتحية علي حميد لافي (٢٠١٩): استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس التاريخ لتنمية التحصيل الدراسي وحب الاستطلاع المعرفي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١٦(١١٥)، أغسطس، ص ص ١١٠ – ١٥٢.

فهد عبد الكريم البكر(٢٠١٤): أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس النصوص الأدبية على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ٨(٣)، ٤٤٠ – ٤٥٤.

كاملة الفرج وعبد الجابر تيم (١٩٩٩): مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٥): فاعلية استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦(٢)، يونيو، ٢٥٩ – ٣٠٠.

مجلس التعليم (٢٠٢٠): التقرير السنوي للتعليم في سلطنة عمان لعام ٢٠١٩، فبراير، سلطنة عمان
Available on Web site:
< https://www.educouncil.gov.om/downloads/pmQsfqRs3wA4.pdf >

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٣): المعجم الوجيز، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

محمد حسن المرسي (١٩٩١): دور القارئ فى النص الأدبي مدخل لتدريس الأدب، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٢(١٤).

محمد صالح محمد العجمي وناجية راشد الحوسنية (٢٠١٨): أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لاكتساب مهارات الفهم القرائي في النصوص، المؤتمر الدولي السابع للغة العربية، دبي، أبريل، ١٧ – ٢١.

محمد صالح محمد العجمي ونورة راشد الحوسنية (٢٠١٩): مستوى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر في مدارس ولاية السويق لمهارات القراءة الناقدة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣(٣٥)، ٢٥٧ – ٢٨١.

محمد صالح محمد العجمي وآمنة سلمان البريكية (٢٠٢٠): مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية بالشارقة، يناير.

محمد صالح محمد العجمي ودينا حمد البلوشية (٢٠٢٠): مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة كما تراها معلمات المجال الأول، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٩(٣)، ٨٢ – ٩٦.

محمد صالح محمد العجمي وشيخة مسعود سالم السعدية (٢٠٢٢): مدى توافر مستويات الفهم القرائي في الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية AJSRP، ٦(١٧)، ٦١ – ٨٨.

محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٩): تدني الانجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

محمد قاسم عبد الله (٢٠٠١): مدخل إلى الصحة النفسية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد يحيى حسين ناصف (٢٠١٨): النموذج البنائي للعلاقات السببية بين النهوض والعزم الأكاديمي والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، جمهورية مصر العربية، يناير، ٢٣ – ١٣٣.

محمود محمد حسن (١٩٩٩): أثر تزويد التلاميذ بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي واحتفاظهم في مادة الرياضيات للصف الأول المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١(١٥)، يناير.

مريم حسن البلوشية (٢٠٢٠): فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تطوير ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان واتجاهات المعلمين نحو التدريس البنائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

مريم حسن البلوشية وريا سالم المنذرية وعلي مهدي كاظم (٢٠٢١): فاعلية برنامج تدريبي في تطوير ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٥(٢)، يوليو، ١٦٥ – ١٩٩.

مصري عبد الحميد حنورة (١٩٨٥): سيكولوجية التذوق الفني، القاهرة، دار المعارف.

موزة الراشدية وسليمان الغتامي (٢٠٢١): فاعلية وحدة تعليمية مدمجة في تنمية مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٥(١٠)، ١٦٩١ – ١٧٢٨.

هناء محمد زكي (٢٠٢١): الدور الوسيط لضبط الانتباه في تأثير العزم الأكاديمي على الإندماج في التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ٩٢(٣)، ١٢٥٤ –١٣٤٧.

هيام محمد العيسائية (٢٠١١): أثر استخدام الحقيبة الإلكترونية في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

هيام نصر الدين عبده (٢٠١٩): فاعلية المدخل التقني باستخدام الكتاب الصوتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، المجلة العربية للنشر العلمي، (١٢)، ٩٥ – ١١٦.

يحيى الأحمدي (١٩٩٤): تتابع وتكامل المعلمين في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتوافق والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا.

يوسف عبيد القطيطي (٢٠١٧): فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

يونس بن حمدان بن عبد الله الكلباني (٢٠٢٠): أسباب تدني التحصيل الدراسي في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة مدارس محافظة الوسطى بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين ومديرو المدارس، مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، ١(٣)، ٤٧٧ – ٥٠١.

Alzerwi, N. A. (2020). Effects of grit on the academic performance of medical students: a cross-sectional study at Majmaah University. Advances in medical education and practice, 11, 419- 425.

Apple Inc (2011). Challenge Based Learning Take action and make a difference, ACOT is a service mark of Apple Inc.

Bashant, J. (2014). Developing grit in our students: Why grit is such a desirable trait, and practical strategies for teachers and schools. Journal for Leadership and Instruction, 13(2), 14-17.

Black, K. R. (2014). Grit in college students: Associations with achievement and parental influences, Master Dissertation, West Virginia University.

Castano, G. & Melgarejo, M. (2020). A Learning model proposal focused on challenge-Based learning, Advances in engineering education, 8(2).

Castro, M. P. & Zermeño, M. G. (2020). Challenge Based Learning: Innovative Pedagogy for Sustainability through e-Learning in Higher Education, School of Humanities and Education, Tecnologico de Monterrey, Monterrey, Sustainability; doi:10.3390/su12104063

Castano, G. & Melgarejo, M. (2020). A Learning model proposal focused on challenge-Based learning, Advances in engineering education, 8(2).

Chanin, R., Sales, A., Pompermaier, L., & Prikladnicki, R. (2018). Challenge Based Startup Learning: A Framework to Teach Software Startup. In Proceedings of Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITICSE'18), New York, NY, USA.

Datu, J. A. D. , Valdez, J. P. M. & King, R. B. (2016). Perseverance counts but consistency does not! Validating the Short Grit Scale in a collectivist setting, Current Psychology, 35, 121 - 130.

Duckworth, A. L. & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT–S), Journal of personality assessment, 91(2), 166 - 174.

Duckworth, A. & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success, Current directions in psychological science, 23(5), 319 - 325.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. Journal of personality and social psychology, 92(6), 1087.

Duckworth, A. (2016). Grit: The power of passion and perseverance. New York: Scribner.

Hernández, E. H., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L., Monteiro, D. , & Rodrigues, F. (2020). Passion or perseverance? The effect of perceived autonomy support and grit on academic performance in college students. International, Journal of Environmental Research and Public Health, 17(6), 3142 - 2155.

Johnson, L. & Adams, S., (2011). Challenge Based Learning: The Report from the Implementation Project, Austin, Texas: The New Media Consortium.

Jou, M., Hung, C., & Lai, S. (2010). Application of challenge-based learning approaches in robotics education, International Journal of Technology and Engineering Education, 7(2), 17 – 18.

Kleiman, E. M., Adams, L. M., Kashdan, T. B., & Riskind, J. H. (2013). Grateful individuals are not suicidal: Buffering risks associated with hopelessness and depressive symptoms, Personality and Individual Differences, 55(5), 595 - 599.

Lam, K. K. L. & Zhou, M. (2019). Examining the relationship between grit and academic achievement within K-12 and higher education: A systematic review, Psychology in the Schools, 56(10), 1654 - 1686.

Mas, X., Pastor, L., Merino, M., González, L., & Martínez-Aceituno, T. (2017). Driving institutional change: challenge-based learning for the University of the 21st Century, 3rd International Conference on Higher Education Advances, HEAd-17, Valencia, 592 - 599.

Membrillo, H. J. & Ramírez, C. M. (2018). Challenge-based Learning: The Case of Sustainable Development Engineering at the Technologic de Monterrey, Mexico City Campus, International Journal of Engineering Pedagogy, 8(3), 137 - 144.

Nawawi, S. (2017). Developing of Module Challenge Based Learning in Environmental Material to Empower the Critical Thinking Ability, Journal Inovasi Pendidikan IPA, 3 (2), 212 - 223.

Nichols, H. & Cator, K. (2008). Challenge Based Learning White Paper.Cupertino, California: Apple, Inc.

Nichols, M., Cator K. & Torres. M. (2016). Challenge Based Learner User Guide, Redwood City, CA: Digital Promise.

Pepin, B & Kock, Z. (2021). Students, use of resources in a challengebased learning context involving mathematics. International Journal of research in Undergraduate Mathematics Education, 7, 306-327, https://doi.oeg/ 10.1007/ s 4 0753-021-001-00136-x.

Putri, N., Rusdiana, D. & Suwarma, I. R. (2019). The Comparison of Student Creative Thinking Skill using CBL Implemented in STEM Education and Combined with PSL Worksheet in Indonesian School, Indonesian Society for Science Educator 7 J. Sci.Learn, 3(1).7-11.

Reed, L. & Jeremiah, J. (2017). Student grit as an important ingredient for academic and personal success. In Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference (Vol. 44).

Santos, A., Sales, A., Fernandes, P. & Kroll, J. (2018). ChallengeBased Learning: A Brazilian Case Study. ACM/IEEE 40th International.

Singh, S. & Chukkali, S. (2021). Development and validation of multidimensional scale of grit. Cogent Psychology, 8(1), 1923166.

Tang, X., Wang, M. T., Parada, F. & Salmela-Aro, K. (2021). Putting the goal back into grit: Academic goal commitment, grit, and academic achievement, Journal of youth and adolescence, 50(3), 470-484.

Wang, L. (2021). The role of students' self-regulated learning, grit, and resilience in second language learning, Frontiers in Psychology, 12, 1 - 7.

Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement, Metacognition and Learning, 10(3), 293 - 311.

Woodward, L. (2020). Grit. The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories, 231-235.

Yang, Z., Zhou, Y., Chung, J. W. Y., Tang, Q., Jiang, L., & Wong, T. K. S. (2018). Challenge Based Learning nurtures creative thinking: An evaluative study, Nurse Education Today, 71, 40 - 47.

Yaure, R. G., Murowchick, E., Schwab, J. E. & Jacobson-McConnell, L. (2021). How Grit and Resilience Predict Successful Academic Performance. Journal of Access, Retention, and Inclusion in Higher Education, 3(1), 1-15.

Yoon, S., Kim, S., & Kang, M. (2020). Predictive power of grit, professor support for autonomy and learning engagement on perceived achievement within the context of a flipped classroom, Active Learning in Higher Education, 21(3), 233-247.

Yulianto, T., Pramudya, I. & Slamet, I. (2019). How the Effects of the 21st-Century Learning Model on Higher Level Thinking Ability and Mathematical Learning Creativity Viewed from Student Mathematical Disposition Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 397(3) International Conference on Learning Innovation and Quality Education.