IUGJEPS
Vol 28, No 5, 2020, pp 784- 803

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2019-04-25)، تاريخ قبول النشر (2019-06-19)

# أثر برنامج تعليمي قائم على عادات العقل في تحسين أداء طلاب الصف العاشر الأساسي في مهارات التذوّق الأدبيّ

اسم الباحث الأول: عبد الله عبد الرؤوف أبو طبنجة

اسم الباحث الثاني: د. محمد فؤاد الحوامدة

[1]اسم الجامعة والبلد: المناهج والتدريس، التربية، اليرموك، الأردن

[2]اسم الجامعة والبلد:

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Abdallahabutabanjah478@gmail.com

**الملخص:**

هدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على عادات العقل في تحسين أداء طلاب الصف العاشر الأساسيّ في مهارات التذوّق الأدبيّ، على عيّنة مكوّنة من (54) طالبًا من طلاب الصف العاشر الأساسي في إحدى مدارس محافظة إربد. استخدم التصميم شبه التجريبي للمجموعات غير المتكافئة، حيث تضمن التصميم مجموعة تجريبية (27 طالبًا) وأخرى ضابطة (27 طالبًا). كما تمّ تطبيق برنامج تعليميّ قائم على عادات العقل، بالإضافة إلـى اختبار يقيس خمس مهارات للتذوق الأدبيّ. أظهرت نتائج الدراسة أثرًا ذا دلالة إحصائية للبرنامج التعليميّ القائم على عادات العقل في تحسين مهارات التذوّق الأدبيّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

**كلمات مفتاحية:** عادات العقل، مهارات التذوّق الأدبيّ، الصف العاشر الأساسي.

## The Effect of an Instructional Program Based on Mind Habits on Improving Tenth Basic Grade Students Performance' in Literary Appreciation Skills.

**Abstract:**

The current study examined the impact of an educational program based on the habits of mind on literary appreciations, on a sample of 54 tenth grade students from one of the primary schools in Irbid. The semi-experimental design of non-equivalent groups was used. The design included an experimental group (27 students) and a control group (27 students). An educational program based on the habits of the mind, as well as a test measures five skills of literary appreciation. The results of the study revealed a statistical significance for the educational program based on the habits of the mind in improving the literary appreciation skills of the tenth grade students.

**Keywords:** Mind Habits, Appreciation Skills, Tenth Basic Grade Students Performance.

**مقدمة**

اللغة العربيّة الأساس الذي يقوم عليه التعليم؛ فهي لغة القرآن الكريم، وهي اللغة الرسميّة في كل دول الوطن العربيّ، ولغة التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع، ومن أهمّ ما يميّزها أنّها وسيلة التعلّم والتعليم، وهي مادّة التفكير. إنّ ما يميّز التعليم في الأردن في المرحلة الحالية الوعي المتزايد بأهميّة التعليم باعتباره أساس كلّ تنمية وصانع كلّ حضارة بشكل عام، واللغة العربيّة بشكل خاصّ، فظهر مؤخراً اهتمامًا واضحًا، وغير مسبوق بضرورة تطوير منهجيات جديدة واعتمادها كأسس في تدريس اللغة العربيّة.

ويؤكّد الجعافرة (2011) أنّ تعلّم اللغة وتعليمها يجب أن ينسجم مع طبيعتها، فاللغة ظاهرة اجتماعيّة، وتعلّمها يرتبط بمواقف واقعيّة واجتماعيّة، ولا تجري بمعزل عن تلك المواقف فتعلّمها لا يكتفي بمعرفة الأشكال اللغوية وقواعدها، وإنما يجب أن تستثار فيه العمليات العقليّة العليا؛ لأنّ الأداء اللغوي بناء ونسج وصياغة معان وأفكار تختلج في نفس منتج اللغة ومتلقّيها، وبالتّالي فإنّ تعليم اللغة يصبح فاعلًا عندما يكون وسيلة لتنمية التأمّل والفكر والإدراك والتبصر والمقارنة والتذوّق؛ لتكون أنموذجًا لوظائف الفرد والمجتمع.

ويعد الأدب فنًا من الفنون الجميلة التي يكون أداته الكلمة، ويشترك مع الفنون الأخرى في العديد من السمات والخصائص، ويبتعد عنها في سمات أخرى، فالفنون الجميلة جميعها تهدف إلى التأثير في نفس المتلقي، وإحداث المتعة لديه، فالأدب بتصنيفه فناً من هذه الفنون يتّفق معها في هذه الغاية، ولكنه يختلف عن بقية الفنون الأخرى بأنّ أداته الكلمة. والكلمات في مجال الأدب، لها دلالات كثيرة، وحالات مختلفة بعضها عن بعض لدى كل متلقّ للعمل الأدبيّ، فهو عبارة عن مجموعة من الكلمات التي تصف النص بطريقة خاصة، بحيث يعبّر المبدع من خلالها عن شعوره، أو حالته النفسيّة (عبدالباري، 2009).

ويظهر التذوّق الأدبيّ طبيعة إنسانيّة، تجعل الإنسان يستمتع بمواطن الجمال في الأعمال الفنّيّة عامة، وفي الأدب خاصة، والتذوّق الأدبيّ من القضايا التي تتناول القبح والحسن في العمل الفنّيّ؛ اعتمادًا على معايير الجمال، لذلك يخل في سياق النقد الجماليّ.

ويعرّف شحاته (1994، ص 142) التذوّق الأدبيّ بأنه "نوع من السلوك ينشأ من فهم المعاني العميقة في النص الأدبيّ، والإحساس بجمال أسلوبه، والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة". ويتّفق حنورة (1989، ص 53) مع شحاته بأنه: "عملية تقييم لمادة معروضة من طرف على طرف آخر، أي أنه استجابة تقييمية تحمل طابع المتعة من المتلقي لأحد الأعمال الفنّيّة".

ويراه عبد الباري (2009، ص 53) أنه: "سلوك يعبّر به القارئ أو السامع عن فهمه للفكرة التي يرمي إليها النّصّ الأدبيّ، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة، ومشاركته في الحياة التي تجري فيه، وتأثّره بالصور البيانيّة التي يحويها، وإحساسه بالإيقاع الموسيقيّ لألفاظه وتراكيبه، وتفطّنه إلى عباراته المبتكرة، وقدرته على التمييز بين جيّده ورديئه".

ويفصّل نهر والشنطي (2012، ص 13) في تعريفهما للتذوق الأدبيّ بأنه "ملكة الإحساس بجمال ما نقرأ أو نسمع من أدب (شعر أو نثر) بحسب المقاييس المعروفة في الأدب، وبيان جمال النص الأدبيّ وحسنه، أو الحكم عليه بالرداءة، وتنقية جيّد الأدب من غيره، انطلاقًا من معرفة الملابسات والظروف التي قيل فيها هذا النص، ومعرفة المناسبة واللغة والمؤثرات العامة التي جعلت النص متخذًا شكلًا معيّنًا في لفظه ومعناه وصوره وأخيلته، وغير ذلك مما يثير في نفس المتلقي أو المتذوّق عناصر الانفعال إعجابًا أو إعراضًا.

ويعدّ التذوّق الأدبيّ تقييمًا لجمال النص الأدبيّ، والحكم عليه بقراءته وبالاستماع إليه، وتركيز الانتباه، والتفاعل معه جماليًّا واجتماعيًّا وعقليًّا، وتقييم مدى تقبُّل النّص والاستمتاع به، وهو أيضًا خبرة فكريّة، وتأمليّة، وانفعاليّة، تتحقّق بالاستمتاع بالجوانب العاطفيّة والمعرفيّة واللفظيّة للعمل الأدبيّ، فهو سلوك معبّر من القارئ أو المستمع للفكرة التي يرمي إليها النّصّ الأدبيّ،

والتأثّر بالقدرة البيانيّة التي يحتويها، والخطّة المرسومة للتعبير عن هذه الأفكار، والمشاركة في الحياة التي تجري فيها، والإحساس بالواقع الموسيقيّ للألفاظ والتراكيب والتمييز بين الجيّد والرديء (البجة، 2005).

ويرى كثير من الباحثين أنّ التذوّق الأدبيّ هو القدرة على تذوّق جمال الكون والتفكير به بشكل علميّ. والاستمتاع بالنّص الأدبيّ يقاس في أمرين أساسيّين يكمنان في صقل شخصيّة الطلاب ومخاطبة وجدانهم. ويخطئ من يظنّ أن المجتمعات الحديثة تكتفي بالعلم المبني على البحث عبر التكنولوجيا والإنترنت، بل تقاس بمدى تذوق الشعوب للفن والاستمتاع والإبداع فيه. ومن هنا تبرز أهمّيّة التذوّق الأدبيّ الذي يهذّب النّفوس وإبداعات الطلّاب ويجعلهم قادرين على التّعبير عمّا يجول في نفوسهم؛ فاعتبر التذوّق الأدبيّ المهارة الخامسة من مهارات اللغة العربيّة، أو الفن الخامس للغة (طعيمة، 1998).

وتعدّ تنمية التذوّق الأدبيّ من الأغراض الحسّيّة في تدريس الأدب؛ لذا عنيت وزارة التربية والتعليم بهذا الفن، وجعلته من الأهداف الرئيسة والمهمة في تدريس اللغة العربية بصفة عامة، وتعليم الأدب والنصوص بصفة خاصّة من خلال تدريسه في جميع المراحل الدراسيّة، حيث تؤكّد الأهداف التعليميّة على ضرورة تنمية التذوّق الأدبيّ، والنّقد الموضوعيّ، والإبداع، وما يتبعه من مهارات استخراج العلاقات المجازيّة بين أجزاء العمل الأدبيّ، واستخراج التعبيرات المجازيّة على مستويات اللفظ والصورة، واستنتاج الجوانب الجماليّة والأدبيّة في كافّة النّصوص الأدبيّة (وزارة التربية والتعليم، 2003).

وتتجلّى أهمّيّة التذوّق الأدبيّ في حياة الطلبة في كونه أداة لاكتساب المهارات الوظيفيّة وتنمية التفكير السليم، وتحقيق المتعة الجماليّة والروحيّة والقدرة على النقد ضمن معايير لغويّة وجماليّة وتعويدهم على حسن الإلقاء والكتابة، والنهوض بمستوى لغويّ عالٍ في تعبيرهم، والقدرة على التعامل مع النصوص الأدبيّة بموضوعيّة (مجاور، 2000؛ والبجة، 1999).

وقد أولى التربويّون مهارات التذوّق الأدبيّ عناية مهمة في جميع المراحل الدراسيّة، وأنّها تتطلّب خبرة تكامليّة، حيث تتكامل هذه الخبرة من خلال منظومة مترابطة من الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور والأخيلة، والموسيقا. فالألفاظ والتراكيب وسيلة لإدراك قيمة العمل الأدبيّ، والذي يعمل على نقل أحاسيس الأديب وتجاربه، وتقاس الألفاظ والتراكيب بصياغتها ودقّتها وتآلفها وسهولتها وإيحاءاتها ومطابقتها للمعنى. والأفكار والمعاني: هي مظهر فكر الأديب وثقافته، والعنصر العقليّ في النّص، وعليها يستند الأديب في إظهار ما يريد من خلال التجربة التي مرّت به، وهي عنصر أساسيّ لا بدّ منه (عبدالباري، 2009). أمّا العاطفة: فهي مجموعة من الانفعالات والمشاعر والأحاسيس التي تسود في العمل الأدبيّ، وهي حالة وجدانية يشترك فيها الناس جميعًا (شوقي، 1999). ولها مقوّمات تؤخذ بعين الاعتبار، فهي صادقة وغير زائفة وقويّة بحيث تثير عاطفة القارئ، وثابتة ومستمرة في نفس الأديب ما دام يشعر بها، ولاسيّما أنّها متنوعة من حالات السّرور والفرح والحزن والتفاؤل والتشاؤم والحبّ والحماسة، وسامية ترفع من شأن صاحبها، ومبتذلة تهوي النفس إلى السيئات (عبد الباري، 2009). والصور والأخيلة: هي القدرة على التأليف بين المشاهد، واستحضار ما ليس حاضرًا، ورؤية ما لم يرَ بطريقة تجعل القارئ يشارك ويتأثر في الرّؤى، وينتقل إلى عوالم غير عالمه الحقيقيّ (أبو حاقة، 1988). وتقسم الصورة الأدبيّة إلى قسمين: إيحائية تتجاوز التعبير إلى دلالات رمزية، وتقريرية لا ترمز إلى مضامين ولا تثير الأحاسيس(عبد الباري، 2009). وأخيرًا الموسيقا، وهي من أهمّ عناصر التذوّق الأدبيّ فهي الإيقاع الناتج عن الوزن المجرّد القائم على التفعيلات والمقاطع سواء كانت حرة أو منتظمة (غركان، 2004).

ومع نهايات القرن العشرين ظهر اتّجاه جديد من الفكر التربويّ الحديث الذي يدعو المربّين إلى التركيز على تنمية مهارات التفكير وحلّ المشكلات، ومهارات التذوّق الأدبيّ باعتبارها نواتج تعليميّة مهمّة، ومن هذه الاتجاهات عادات العقل (**Habits of Mind**)، التي تستند إلى النظريّة المعرفيّة؛ حيث إنها ترتكز على العمليّات العقليّة التي تحدث داخل العقل كالتّخطيط والتّفكير واتّخاذ القرارات أكثر من التّركيز على البيئة الخارجيّة (Costa & Garmston,1998).

ويعرّف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000) عادات العقل بأنّها القدرة على التنبّؤ من خلال تلميحات سياقية بموقف مناسب، لاستخدام نمط أفضل من العمليات الذهنية يميزه عن غيره من الأنماط عند مواجهة خبرة جديدة أو حل مشكلة أو القدرة على التعديل والتقدم نحو تصنيفات مستقلة.

وعرّفها سعيد (2006) بأنها دوافع واتجاهات يمتلكها الفرد تساعده في استخدام المهارات العقلية بشكل مستمر في كل أنشطة الحياة سواء عند تعرضه لمشكلة معينة أو رغبته في الحصول على المعرفة. ويرى فتح الله (2011) أنها اتجاه عقلي يمكن أن يعطي الفرد سمة واضحة لأنماط سلوكياته، واستخدام الخبرات السابقة للفرد؛ وصولاً إلى تحقيق الهدف المطلوب.

ويرى الباحثان أنّها مجموعة من أنماط الأداء العقليّ المستمر والثابت؛ لمواجهة كافة المواقف الحياتيّة المختلفة، أو مجموعة من الدوافع والاتجاهات التي تدفع بالفرد استخدام المهارات العقليّة في جميع أنشطة الحياة المختلفة لاختيار أفضل السلوكيات، والمداومة عليها.

وتتميّز عادات العقل بأنها مزيج من المواقف والتّجارب والمهارات والميول التي يمتلكها الفرد، وتحتاج إلى مستوى عالٍ من المهارة لاستخدام السلوكيات بصورة فاعلة والحفاظ عليها، ويتميز الأفراد ذوو العادات العقلية المرتفعة بتفضيل نمط من الأنماط السلوكية عن غيرها من الأنماط (Costa & Kallick, 2008).

وتساعد عادات العقل المربين على تطوير طلاب وأفراد ذوي انتباه، ومتعاونين ومتعاطفين قادرين على الإنتاج في عالم غني بالمعلومات والمعارف، حيث يصبح هؤلاء الأفراد أكثر استعداداً لاستخدام عادات العقل عندما يتعرضون لمواقف ينقصها اليقين ويسودها التحدي.

والتدريس من خلال عادات العقل مفيد في البيئة المدرسية، فلا بد من التأكيد على القدرات والمهارات التي ترتكز على الشخص نفسه بدلاً من حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات والحقائق؛ لكي يتمكنوا من صنع قراراتهم بأنفسهم، ويكون لديهم القدرة على التصرف المنطقي والتفكير الناقد؛ مما يساعدهم في ممارسة واكتساب النجاح في الدراسة والحياة والعمل ( Costa & Kallick, 2009).

ويساعد الاستمرار في التدريب على عادات العقل في المدارس على اكتساب ثقافة تعليميّة تؤثر في بناء مجتمع متيقظ، ومهتم بإنتاج المعرفة وكيفيّة التعامل معها، لذلك يجب تكرار الفرص المتاحة لتعلم هذه العادات لمدة زمنية طويلة؛ لتساعد الفرد على اكتسابها وتطبيقها بشكل صحيح (Costa & Kallick, 2000).

ويستعرض الباحثان كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2008) عددًا من خصائص الأفراد الذين يظهرون عادات العقل، التي تجعلهم يفكرون بكفاءة عالية، هي: الميل، والقيمة، والحساسيّة، والقدرة، والالتزام. فالميل: هو نزعة الأفراد بشكل عام إلى الرغبة في التفكير بعناية بشأن ما يواجههم من مشاكل في الحياة. أمّا القيمة: فتتشابه هذه الخاصية مع الميل والنزعة، غير أنها ترتبط بشكل كبير بانفعالات الفرد المفكّر. والحساسية: يقصد بها امتلاك الفرد لذخيرة من المهارات واستراتيجيات التفكير، مع التمكن من استخدامها ببراعة. والقدرة: هي تمكّن الأفراد في مختلف المراحل العمرية من تنمية قدراتهم على المقارنة، وإظهار الفروق بين الكائنات والأفكار، وإعداد فئات لترتيب الحقائق، واستخدام الحجج المنطقية لإقناع الآخرين. وأخيرًا الالتزام: وهو حرص الفرد على تعلّم مهارات ومعارف جديدة باستمرار.

ويوجد تصنيفات عدة لعادات العقل اختلفت باختلاف نظرة المتخصصين في تلك العادات. فقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة تصنيف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2009) لعادات العقل؛ لأن هذا التصنيف يعدّ من أكثر التصنيفات إقناعًا في تفسير وشرح وتطبيق العادات العقليّة؛ بسبب اعتماده على نتائج العديد من الدراسات البحثيّة أكثر من غيره من التصنيفات. وفيما يلي عرض لهذه العادات: المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والتفكير ما وراء التفكير،

والكفاح من أجل الدقّة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، والتفكير والتوصيل بوضوح ودقّة، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس، والخلق والتصوّر والابتكار، والاستجابة بدهشة ورهبة، والإقدام على مخاطر مسؤولة، وإيجاد الدعابة، والتفكير التبادليّ، والاستعداد الدائم للتعلّم المستمرّ.

ومن خلال السعي المستمرّ والمتواصل لتطوير عمليات التعليم والتعلّم، ومن أجل تحسين مستوى المخرجات التعليميّة، فقد برز التعلّم من خلال عادات العقل كأحد الحلول المطروحة لتحقيق مستوى العقل، ولتحقيق مستوًى عالٍ من المخرجات، ومنها تحسين مهارات التذوّق الأدبيّ؛ لأنه يقوم على توفير فرص مناسبة للمتعلّمين؛ لتوضيح أفكارهم، وطرح أسئلتهم، وتعزيز معلوماتهم التي تفاعلوا معها، مما يجعلهم في حالة من الفاعليّة والتفاعل ويجعلهم في غاية من الانضباط والتنظيم والمثابرة مستفيدين ممّا توفره بيئة التعلم من خبرات ومصادر.

وقد أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على عادات العقل في تحسين مهارات الكتابة، ومهارات التفكير الإبداعي، وبعض المهارات اللغوية بشكل عام، ولم يقع بين يدي الباحثين دراسة تحدثت عن أثر برنامج تعليمي قائم على عادات العقل، ودوره في تحسين مهارات التذوق الأدبي، فقد أجرى بريتنهام وآخرون (Brittenham, et. al, 2003) دراسة كشفت عن فاعليّة برنامج يقوم على تعليم عادات العقل والمهارات الاجتماعيّة والدراسيّة، وبناء صلات شخصية ومهنيّة من شأنها أن تقود إلى النجاح الأكاديميّ وزيادة التحصيل الدراسي. استخدم في هذه الدراسة برنامج تدريبيّ لتعليم عادات العقل والمهارات الاجتماعيّة والدراسيّة. وجرى تطبيق البرنامج على مجموعة مكونة من (240) طالبًا وطالبة موزّعين في مجموعتين تجريبيّة وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبيّة، وأشارت النتائج إلى أنّ لعادات العقل المستخدمة أثرًا في تحقيق النجاح، وزيادة التحصيل الدراسيّ.

وأجرى سشورتينر (Schwertner, 2005) دارسة هدفت إلى استخدام عادات العقل لتحسين الكتابة وتحديد فاعليّة تطبيق عادات العقل ضمن مناهج تدريس مادة الكتابة والإنشاء. تكونت عيّنة الدراسة من (80) طالبًا، وجرى استخدام بطاقات لمواضيع الإنشاء المستندة إلى عادات العقل على الطالب، وقد تضمّنت البطاقات عادات العقل الستة عشرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين مستوى الكتابة قبل وبعد تطبيق بطاقات عادات العقل الستة عشرة في منهاج الكتابة والإنشاء، وأشارت النتائج إلى أن اكتساب الطالب لعادات العقل ساعد في تحسين مهاراتهم الكتابيّة، وبيّنت النتائج أنّ من أبرز عادات العقل التي تساعد الطلّاب على تحسين مهاراتهم في التعبير والإنشاء: المثابرة، والتحكم بالتهور، والكفاح من أجل الدقّة، والتفكير حول التفكير، وبيّنت النتائج أنّ عادات العقل تعمل على تحسين مستوى تحصيل الطلّاب فضلًا عن تحسين قدرتهم على السرد والتعبير.

وأجرى نوفل (2006) دراسة هدفت الكشف عن عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليا في مدارس وكالة الغوث الدوليّة، وهدفت الكشف عن الفروق في اكتساب عادات العقل تبعًا لمتغيّرات الجنس والتحصيل والمستوى الدراسيّ. تكونت عيّنة الدراسة من (384) طالبًا وطالبة يمثّلون مستويات التحصيل الثلاث (عالي، ومتوسّط، ومتدنّي) في ثلاثة صفوف دراسيّة (الثامن، والتاسع، والعاشر). استخدم في هذه الدراسة مقياس عادات العقل المكوّن من (80) فقرة موزّعة على (16) عادة من عادات العقل. أظهرت نتائج الدراسة أنّ عادات العقل الأكثر شيوعًا لدى الطلبة هي على الترتيب: التحكّم بالتهوّر، والمثابرة، والكفاح من أجل الدقّة، والاستعداد الدائم للتعلّم المستمرّ، والتفكير التبادليّ، والإصغاء بتفهّم وتعاطف، وأظهرت نتائج الدراسة أنّه لا يوجد فروق في اكتساب عادات العقل تعزى لمتغيّر الجنس، ومستوى التحصيل.

وأجرى نيميفيرتا (Niemivirta, 2008) دراسة للكشف عن العلاقة بين عادات العقل والتحصيل الدراسيّ. تكوّنت عيّنة الدراسة من (485) طالبًا وطالبة يدرسون في الصّفّ السابع في مدارس هلسنكي الحكوميّة. استجاب الطالب لمقياس توجّهات الأهداف المكون من جزأين: ضمّ الجزء الأول (12) فقرة حول الأهداف التي يضعها الطالب لنفسه، وضم الجزء الثاني (16) عادة عقلية يمارسها الطالب في أثناء التعلم سواء أكان داخل الغرفة الصفية أم خارجها. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الأكثر تحصيلًا

الذين يمارسون عادة تنظيم الذات في أثناء التعلم، وهذه العادة تأخذ شكلين اثنين: الأول السعي للحصول على المصادر وتوفيرها قبل حل المشكلات، والثاني تحقيق التوازن بين الحاجة للتعلم والمرونة في التفكير والتعامل مع المشكلات. وبيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الجنسين في الأهداف، ممّا أدّى إلى اختلاف أنماط عادات العقل التي يمارسونها، الأمر الذي يؤدّي إلى اختلاف مستويات التحصيل الراسي. وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وأجرى طراد (2012) دراسة هدفت تعرّف أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعيّ باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضيّة في جامعة بابل. تكونت عيّنة الدراسة من (60) طالبًا وطالبة، بواقع (38) طالبًا و(22) طالبة. استخدمت الدراسة اختبار التفكير الإبداعيّ الصورة اللفظية (أ) وتطبيق البرنامج الذي يتكوّن من عشر وحدات تعليميّة فعليّة (عادة عقليّة). أسفرت نتائج الدراسة عن أنّ برنامج كوستا وكاليك له تأثير إيجابي في تعليم وتنمية التفكير الإبداعيّ باستخدام عادات العقل لدى طلّاب وطالبات المرحلة الثالثة في كلّيّة التّربية الرياضيّة، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى متغيّر الجنس.

وهدفت دارسة رياني (2012) تعرّف أثر برنامج إثرائيّ قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعيّ ومهاراته والقوّة الرياضيّة وعمليّاتها لدى طلّاب الصفّ الأوّل المتوسّط بمكّة المكرّمة. تكوّنت عينة الدراسة من (27) طالبًا. استخدمت الدراسة اختبار التفكير الإبداعيّ الصورة (أ) واختبارًا للقوّة الرياضيّة. أثبتت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيًّا في مهارات التفكير الإبداعيّ (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، والقوّة الرياضيّة لدى الطّالب لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة الجبّوري وعبدالهادي وعلي (2017) الكشف عن فاعليّة برنامج بنائيّ مقترح في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ والتعبير الكتابيّ الإبداعيّ لدى طلّاب المرحلة الثانويّة في العراق، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من(60) طالبًا، قسّموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبيّة، جرى إعداد قائمة بمهارات التذوّق الأدبيّ واختبار للمجموعتين التجريبيّة والضابطة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيًّا في الاختبار البعدي للمهارات منفردة ومجتمعة لصالح المجموعة التجريبيّة في مهارات التذوّق الأدبيّ.

هدفت دراسة الطويرقي وعيسى (2018) تعرّف فاعليّة استراتيجيّة قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات المرحلة الثانويّة، حيث تكوّنت عينة من (40) طالبة تمّ توزيعهن على مجموعتين ضابطة وتجريبيّة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطي رتب درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الكتابة الإبداعيّة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى القضاة (2019) دراسة هدفت الكشف عن أثر القراءة التشاركيّة الاستراتيجيّة في تحسين أداء طلّاب الصفّ العاشر الأساسيّ في مهارات التذوّق الأدبيّ، حيث تكوّنت أفراد الدراسة من (45) طالبًا تمّ توزيعهم على مجموعتين تجريبيّة وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد اختبار مهارات التذوّق الأدبيّ، طبّق على أفراد الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالّة إحصائيًّا لأداء أفراد الدراسة على الاختبار البعدي لمهارات التذوّق الأدبيّ منفردة ومجتمعة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وبالنظر إلى الدراسات التي اهتمّت بالكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ، فهناك قلّة في هذه الدراسات، فقد تناولت دارسة بريتنهام وآخرون (Brittenham, et. al, 2003) فاعليّة برنامج يقوم على عادات العقل في تعليم المهارات الاجتماعيّة والدراسيّة، وهدفت دراسة شويرتر (Schwertner, 2005) إلى الكشف عن أثر استخدام عادات العقل في تحسين الكتابة، وهدفت دراسة نوفل (2006) إلى الكشف عن الفروق في اكتساب عادات العقل تبعًا لمتغيّرات الجنس والتحصيل والمستوى الدراسيّ، ودراسة نيميفرتا (Niemivirta, 2008) كشفت عن العلاقة بين عادات العقل والتحصيل الدراسيّ، وهدفت دراسة طراد (2012) تعرف أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعيّ باستخدام عادات

العقل، وهدفت دراسة طويرقي وعيسى (2018) تعرّف فاعليّة استراتيجيّة قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات المرحلة الثانويّة، وهدفت دراسة القضاة (2019) الكشف عن أثر القراءة التشاركيّة الاستراتيجيّة في تحسين أداء طلّاب الصفّ العاشر الأساسيّ في مهارات التذوّق الأدبيّ، وهدفت دراسة الجبّوري وآخرين (2017) الكشف عن فاعليّة برنامج بنائيّ مقترح في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ والتعبير الكتابي الإبداعيّ لدى طلّاب المرحلة الثانويّة.

وبمقارنة الدراسة الحاليّة مع الدراسات السابقة يتّضح ما يميّز الدراسة الحاليّة عن غيرها في أنّها اهتمّت بالكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ لدى طلاب الصّفّ العاشر الأساسيّ، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السّابقة، إضافة إلى أنّ تلك الشريحة التي تناولتها الدراسة الحاليّة، وهي طلّاب الصف العاشر الأساسيّ الذين هم بأمسّ الحاجة لتطوير طرائق تدريس تساعد في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ، الأمر الذي ميّز هذه الدراسة عن غيرها، وأعطاها موقعًا بين الدراسات السابقة.

وقد أفادت الدراسة الحاليّة من الدارسات السابقة في تكوين إطار مفاهيمي حول متغيّرات الدراسة فضلًا عن تحديد مشكلتها، وجرى أيضًا تعرّف طبيعة المجتمعات، والعيّنات التي تناولتها الدراسات السابقة بالبحث، وإمكانيّة الإفادة منها في اختيار الأفراد، وفي إعداد أداة الدراسة الحاليّة.

**مشكلة الدراسة:**

شهدت المناهج الأردنيّة حركة بناء وتطوير وتعديل في كافة المراحل الدراسيّة، ونتيجةً لذلك ظهر العديد من الصعوبات في تدريس المواد الدراسيّة وضعف في اللغة العربيّة، حيثُ إنّ متطلّبات العصر الحديث وتحدّياته تتطلّب من التربويّين المشاركة في إعداد جيل من الطلّاب المتعلّمين مدى الحياة، وهذا لن يأتي إلا من خلال جعلهم قادرين على تحمّل مسئوليّة تعلّمهم، والذي يعد من أهمّ التحدّيات التي تواجه تطوير المعرفة القائمة على بيئة التعلّم كي يصبح الطلبة مستعدين لدورهم في الحياة.

وفي ضوء خبرة الباحثين في مجال التدريس، وتعليم اللغة العربيّة، فقد لحظا أنّ هناك قصورًا وتدنّيًا في مستويات طلّاب الصف العاشر الأساسيّ في مهارات التذوّق الأدبيّ، وهذا ما أثبتتهُ نتائج اختبارات (PISA) (وزارة التربية والتعليم: 2016)، حيثُ تبيّن أنّ هناك تدنّيًا في مستوى الطلّاب في مهارات التذوّق الأدبيّ، ومن هنا نادى المتخصّصون في التربية بالابتعاد عن التلقين في التدريس، وتقديمها بطريقة متميّزة ومتجدّدة، مع عدم الاقتصار على طريقة واحدة، ومن هذه الطرائق استخدام برامج تعليميّة قائمة على عادات العقل؛ لما تتمتّع به من نشاط وتشويق، وتشير أغلب الدراسات التي تناولت عادات العقل إلى أهمّيتها في العمليّة التربويّة التعليميّة، ومدى تأثيرها على التعليم ونتاجات التعلم، ورفع المستوى الأكاديميّ، حيث نجحت هذه العادات في إثارة حماسة الطالب وجذب انتباهه وتشويقه للمادة التعليميّة المطروحة أيًّا كانت.

ولذا حاولت الدراسة الحاليّة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) بين متوسطي المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة تعزى إلى طريقة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتياديّة).
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) بين متوسطي المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة تعزى إلى طريقة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتياديّة).

**أهمّيّة الدراسة:**

تكمن أهمّيّة الدراسة في الكشف عن:

1- أثر برنامج تعليميّ قائم على عادات العقل في تحسين مهارات التذوّق الأدبيّ لدى طلاب الصف العاشر الأساسيّ.

2- تفيد الباحثين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتفتح أمامهم المجال لإعداد برامج تعليميّة أخرى في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ لدى طلبة المرحلة الأساسيّة.

3- تزود مخطّطي المناهج بتغذية راجعة حول استخدام برنامج عادات العقل للمراحل الدراسيّة المختلفة، وقدرة هذه البرامج على مواكبة التطوّرات الفكريّة والتكنولوجيّة للأجيال القادمة.

4- تمنح المعلّمين نتائج بحثيّة يمكن الإفادة منها في توظيف برنامج عادات العقل في تدريس اللغة العربيّة.

**التعريفات الإجرائيّة:**

**البرنامج التعليمي:** مجموعة من الإجراءات التعليميّة والتدريسيّة التي يتدرّب المتعلّم من خلالها على ممارسة عادات عقليّة وأنماط تعلّم مختلفة بهدف تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ.

**عادات العقل:** مجموعة من أنماط الأداء العقليّ المستمر والثابت لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسيّ، التي تترجم إلى عمليّات عقليّة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ.

**مهارات التذوّق الأدبيّ:** قدرة الطلّاب على تفسير جوانب التذوّق الأدبيّ والكشف عن الحركة النفسيّة والإحساس بالجوانب الجماليّة وتقويمه، مقيسة في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التذوّق الأدبيّ المعدّ من قبل الباحثين.

**حدود الدراسة ومحدّداتها**

**الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلاب الصفّ العاشر الأساسي.

**الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة في مدرسة عز الدين القسّام في محافظة إربد في الأردن.

**الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة لمدة ثمانية أسابيع، بواقع حصتين في الأسبوع، في الفصل الدراسي الثاني للعام 2018/ 2019.

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على خمس مهارات للتذوّق الأدبيّ، هي: الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور والأخيلة، والموسيقا، وست عادات من عادات العقل، هي: المثابرة، والتفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات، والاستعداد الدائم للتعلّم المستمرّ، والكفاح من أجل الدقّة، والتفكير التبادلي.

وأداة الدراسة وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

**الطريقة والإجراءات:**

**منهج الدراسة:**

استخدم الباحثان المنهج شبة التجريبيّ، حيث طبّق على عيّنة عشوائيّة من طلاب الصف العاشر الأساسي، مقسمة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، هي:

**المجموعة التجريبية:** طلاب الصف العاشر الأساسي الذين درسوا مهارات التذوّق الأدبيّ في كتاب اللغة العربية المقرّر وفق البرنامج التعليمي لعادات العقل.

**المجموعة الضابطة:** طلاب الصف العاشر الأساسي الذين درسوا مهارات التذوّق الأدبيّ في كتاب اللغة العربية المقرر وفق الطريقة الاعتياديّة.

**أفراد الدراسة:**

تكون أفراد الدراسة من (54) طالبًا من طلّاب الصف العاشر الأساسي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018م، في مدرسة عز الدين القسّام الحكومية التابعة لمحافظة إربد. جرى اختيار المدرسة بالطريقة المتيسرة، وجرى تعيين مجموعتين عشوائيًا، شعبة (أ) تجريبيّة، وشعبة (د) ضابطة.

وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبيّة (27) طالبًا، تلقّوا التدريب على مهارات التذوّق الأدبيّ باستخدام البرنامج القائم على عادات العقل. وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة في الشعبة الثانية (27) طالبًا أيضًا، تلقّوا التدريب على مهارات التذوّق الأدبيّ باستخدام الطريقة الاعتيادية.

**أداتا الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان برنامج قائم على عادات العقل، واختبار لمهارات التذوق الأدبي، وفيما يأتي تعريف لأداتي الدراسة، وإجراءات إعدادهما:

**أولًا: البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل**

مجموعة من اللقاءات الهادفة إلى إكساب الطلّاب المتدرّبين مهارات التذوّق الأدبيّ، باستخدام استراتيجيات تتلاءم مع أهداف البرنامج.

**بناء البرنامج التدريبي**

قبل البدء بإعداد البرنامج التدريبي تم الاعتماد على الأساس النظري الذي بني عليه برنامج عادات العقل ويشمل ذلك ما يلي:

1. الاستناد إلى الأطر النظريّة لعادات العقل ووصفها.
2. فلسفة البرنامج وأهدافه القائمة على ما يجب أن يتعلّمه الطلاب وكيفيّة فعل الأشياء وليس معرفتها فقط، مع التأكيد على المهارات والقدرات التي يكتسبها الشخص نفسه.
3. الدراسات السابقة في هذا المجال.
4. البرامج التي أجريت سابقًا للتدريب على عادات العقل.

**بعد دراسة الجوانب السابقة تم التخطيط للبرنامج وفقا للخطوات الآتية:**

**أولا: الأسس العامة لبناء البرنامج.**

الاعتبارات التي تم مراعاتها عند تصميم البرنامج:

أ- إعداد برنامج قائم على عادات العقل لطلبة الصف العاشر الأساسيّ.

ب- الاهتمام بعادات العقل التي تلائم مستوى الطلبة في الصف العاشر الأساسيّ.

**ثانيا: تحديد الإطار المرجعي العام للبرنامج:**

تم تحديد مجموعة من التساؤلات والاستفسارات من البداية، حيث حددت هذه التساؤلات الإطار المرجعي العام للبرنامج الذي تم تصميمه، وأهمّ هذه التساؤلات ما يلي:

1. تحديد الفئة المستهدفة في التدريب أو المستفيدين من البرنامج الذي خطّط تصميمه، وهم طلبة الصف العاشر الأساسيّ.
2. التحديد الدقيق للجانب النظري الذي يستند إليه البرنامج والمتمثل بالتركيز على تدريب الطلاب على عادات العقل وذلك لتنمية مهارات التذوّق الأدبيّ.
3. تحديد اللقاءات والإجراءات والأنشطة والمواقف الحياتية الهادفة إلى تدريب الطلاب على عادات العقل ذات العلاقة بمهارات التذوّق الأدبيّ.

4. تحديد الاستراتيجيات التربوية التي تمّ إتباعها في تنفيذ البرنامج للسعي لتحقيق أهدافه. ويحتوي البرنامج على استراتيجيات متنوعة في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ.
5. البرنامج الزمني الذي تم تنفيذ البرنامج فيه والوقت الذي يستغرقه التنفيذ. إضافة إلى وجود لقاء تمهيدي واختبار قبلي واختبار بعدي.
6. إعداد أساليب التقويم وأدواته.

**صدق البرنامج:**

للتحقق من صدق البرنامج قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين، والمختصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومعلمي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية والتعليم، بحيث تم تزويد كل محكم بنسخة من البرنامج، وتم تعديل وحذف وإضافة على البرنامج بناءً على آراء المحكمين.

**ثانيًا: اختبار مهارات التذوّق الأدبيّ:**

قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مدى تحصيل الطلاب في مهارات التذوّق الأدبيّ، وقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (20) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، اشتملت كل فقرة على أربعة بدائل، من بينها إجابة صحيحة واحدة، بواقع علامة لكل سؤال، و(10) أسئلة مقالية، ولكل سؤال علامتان، وحسبت العلامة الكلية للاختبار من (40) درجة.

**صدق الاختبار:**

للتحقق من صدق الاختبار قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومعلمي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية والتعليم، بحيث تم تزويد كل محكم بنسخة من الاختبار، وتم تعديل وحذف وإضافة الفقرات بناءً على آراء المحكمين.

**ثبات الاختبار:**

للتحقق من ثبات الاختبار طبّق الباحثان الاختبار في صورته النهائيّة على عينة استطلاعية، عددها (27) طالبًا من خارج أفراد الدّراسة، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين، حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين: الأول والثّاني باستخدام معادلة بيرسون، ومعاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) والجدول (1) يبين معاملات ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي لاختبار التذوّق الأدبيّ.

**جدول (1): معاملات ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)، ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لكل مهارة من مهارات اختبار التذوّق الأدبيّ وللمهارات مجتمعة.**

| المهارة | معاملات ثبات الاعادة (بيرسون) | معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) |
|---|---|---|
| الألفاظ والتراكيب | .77 | .9 |
| الأفكار والمعاني | .81 | .81 |
| العاطفة | .79 | .83 |
| الصور والأخيلة | .80 | .79 |
| الموسيقا | .80 | .84 |
| الكلي | .81 | .82 |

يتبيّن من الجدول (1) أن نتائج ثبات الإعادة لاختبار التذوّق الأدبيّ منفردة ومجتمعة تراوحت من (.77 إلى .81) ، مما يدل على أن اختبار مهارات التذوّق الأدبيّ يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (عودة، 1993)، كما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي ( كرونباخ الفا) من (.78 إلى .83)، حيث إن أقل قيمة مقبولة للاتساق الداخلي هي .70 (Nunnally, 1978)، فهذا يدل على أن هناك تجانسًا وظيفيًا عاليًا بين فقرات كل مهارة من مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة ومجتمعة (Doran, 1980).

وتم تصحيح الأسئلة الإنشائية من اختبار التذوّق الأدبيّ من قبل معلمَين من معلمي اللغة العربية وفقًا لنموذج تصحيح مهارات التذوّق الأدبيّ، ثم حسب معامل الاتفاق بينهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (2) يُبين معاملات ثبات التوافق بين المصححين (المقدرين) على مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة ومجتمعة. وقد تراوحت معاملات التوافق بين المقدّرين على مهارات التحدث منفردة ومجتمعة من (.78 إلى .90) وجميعها أكبر من .74، مما يشير إلى درجات مقبولة من التوافق بين المقدّرين في تقديرهم لمهارات التذوّق الأدبيّ منفردة ومجتمعة (Winter, 2009).

**الجدول (2): معاملات ثبات التوافق بين المصححين (المقدرين) على مهارات** التذوّق الأدبيّ **منفردة ومجتمعة**

| المهارة | معامل ثبات التوافق |
|---|---|
| الألفاظ والتراكيب | .78 |
| الأفكار والمعاني | .89 |
| العاطفة | .86 |
| الصور والأخيلة | .89 |
| الموسيقا | .90 |
| الكلي | .87 |

ولتقدير مستويات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات التذوّق الأدبيّ، اعتمدت النسبة المئوية للطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة. أما القدرة التمييزية؛ فقد قدّرت من خلال إيجاد معامل ارتباط الفقرة بالمقياس (معامل الارتباط الثنائي النقطي) للفقرات من نوع الاختيار من متعدد، كما حسبت مستويات الصعوبة، مقدرة بمتوسط الأداء على الفقرة والقيمة التمييزية (معامل ارتباط بيرسون بين العلامة على الفقرة والعلامة الكلية) للفقرات الإنشائية. ويُبين الجدول (3) مستويات الصعوبة، ومستويات التمييز لفقرات اختبار التذوّق الأدبيّ.

**الجدول (3): مستويات الصعوبة ومستويات التمييز لفقرات اختبار (أسئلة) مهارات التذوّق الأدبيّ**

| الرقم | مستوى الصعوبة | معامل التمييز | الرقم | مستوى الصعوبة | معامل التمييز |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | 0.54 | 0.50 | .16 | 0.73 | 0.44 |
| .2 | 0.61 | 0.49 | .17 | 0.68 | 0.45 |
| .3 | 0.56 | 0.50 | .18 | 0.64 | 0.48 |
| .4 | 0.73 | 0.44 | .19 | 0.62 | 0.49 |
| .5 | 0.64 | 0.48 | .20 | 0.69 | 0.46 |
| .6 | 0.54 | 0.50 | .21 | 0.67 | 0.47 |
| .7 | 0.79 | 0.40 | .22 | 0.60 | 0.49 |
| .8 | 0.51 | 0.50 | .23 | 0.74 | 0.44 |
| .9 | 0.40 | 0.49 | .24 | 0.76 | 0.43 |
| .10 | 0.37 | 0.44 | .25 | 0.73 | 0.44 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| .11 | 0.52 | 0.51 | .26 | 0.68 | 0.45 |
| .12 | 0.38 | 0.49 | .27 | 0.64 | 0.48 |
| .13 | 0.32 | 0.45 | .28 | 0.62 | 0.49 |
| .14 | 0.54 | 0.50 | .29 | 0.69 | 0.46 |
| .15 | 0.61 | 0.49 | .30 | 0.67 | 0.47 |

يتضح من الجدول (3) أن مستويات الصعوبة لفقرات اختبار التذوّق الأدبيّ قد تراوحت من (0.32 إلى 0.79)، وهذا يشير إلى أن الفقرات متوسطة الصعوبة، وحيث إن دوران (Doran, 1980) قد أشار بأنّ أي فقرة ضمن توزيع لمستويات الصعوبة من(0.44 إلى 0.51) يمكن أن تكون مقبولة، وينصح بالاحتفاظ بها؛ مما يشير إلى أن فقرات اختبار التذوّق الأدبيّ تتمتع بمستويات مقبولة من التمييز.

**المعالجات الإحصائيّة:**

استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، ومعامل الصعوبة والتمييز، ومعامل ثبات التوافق بين المصححين لحساب ثبات الاختبار، وللإجابة عن سؤالي الدّراسة حُسبت المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة الضابطة والتجريبيّة على اختبار مهارات التذوّق الأدبيّ مُجتمعةً. ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية وفقًا لمتغير طريقة التدريس استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدّراسة على كل مهارة من مهارات التذوّق الأدبيّ، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقًا لمتغير طريقة التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). وأخيرًا استخدم مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لطريقة التدريس.

**عرض النتائج ومناقشتها:**

**أولاً: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$=0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة تُعزى إلى طريقة التدريس (برنامج عادات العقل، والطريقة الاعتيادية)؟**

وللإجابة عن السؤال تم تحديد دلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة (الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور والأخيلة، والموسيقا)، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتيادية)، ولتحقيق هذا الهدف، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتيادية)، والجدول (4) يُبيّن المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة القبلي والبعدي في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة.

**الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة**

| المهارة | استراتيجية التدريس | عدد الفقرات | الأداء القبلي | | الأداء البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الألفاظ والتراكيب | التجريبية | 8 | 2.407 | 1.118 | 7.852 | 2.381 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الضابطة | 1.704 | | 1.235 | 4.000 | 2.094 |
| | الكلي | 2.056 | | 1.220 | 5.926 | 2.952 |
| الأفكار والمعاني | التجريبية | 3.444 | 7 | 1.948 | 6.963 | 2.028 |
| | الضابطة | 2.556 | | 1.695 | 4.148 | 2.143 |
| | الكلي | 3.000 | | 1.863 | 5.556 | 2.508 |
| العاطفة | التجريبية | 1.333 | 4 | 1.074 | 3.185 | 1.594 |
| | الضابطة | .926 | | 1.299 | 1.926 | 1.796 |
| | الكلي | 1.130 | | 1.198 | 2.556 | 1.798 |
| الصور والأخيلة | التجريبية | 2.185 | 6 | 1.570 | 5.000 | 2.434 |
| | الضابطة | 1.556 | | 1.450 | 2.593 | 2.406 |
| | الكلي | 1.870 | | 1.530 | 3.796 | 2.687 |
| الموسيقا | التجريبية | 1.852 | 5 | 1.099 | 3.259 | 1.095 |
| | الضابطة | 1.556 | | 1.050 | 1.852 | 1.406 |
| | الكلي | 1.704 | | 1.118 | 2.556 | 1.436 |

يتّضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتيادية)، حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية أكبر من متوسط أداء المجوعة الضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة.

وبهدف ضبط أثر أو عزل الفروق القبلية في أدائهم (الأداء على الاختبار القبلي)، واختبار الدلالة الإحصائية لفروق الأداء بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة؛ تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي متعدّد المتغيّرات(One Way MANCOVA)، والجدول (5) يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب.

**الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد المتغيّرات (MANCOVA) لأداء المجموعة التجريبية والضابطة البعدي في مهارات التذوّق الأدبي منفردة وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتيادية) بعد ضبط أثر الأداء القبلي**

| مصدر التباين | المهارة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف(F) | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الألفاظ والتراكيب (متغير مصاحب) | الألفاظ والتراكيب | .560 | 1 | .560 | .118 | .733 | .002 |
| | الأفكار والمعاني | .824 | 1 | .824 | .182 | .672 | .004 |
| | العاطفة | 4.711 | 1 | 4.711 | 1.628 | .208 | .033 |
| | الصور والأخيلة | .233 | 1 | .233 | .040 | .843 | .001 |
| | الموسيقا | .020 | 1 | .020 | .013 | .910 | .000 |
| الأفكار والمعاني | الألفاظ والتراكيب | 27.866 | 1 | 27.866 | 5.850 | .020 | .111 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (متغير مصاحب) | الأفكار والمعاني | 6.391 | 1 | 6.391 | 1.408 | .241 | .029 |
| | العاطفة | 4.550 | 1 | 4.550 | 1.572 | .216 | .032 |
| | الصور والأخيلة | 7.044 | 1 | 7.044 | 1.200 | .279 | .025 |
| | الموسيقا | .294 | 1 | .294 | .188 | .667 | .004 |
| العاطفة (متغير مصاحب) | الألفاظ والتراكيب | .639 | 1 | .639 | .134 | .716 | .003 |
| | الأفكار والمعاني | .034 | 1 | .034 | .008 | .931 | .000 |
| | العاطفة | .023 | 1 | .023 | .008 | .930 | .000 |
| | الصور والأخيلة | 3.583 | 1 | 3.583 | .611 | .438 | .013 |
| | الموسيقا | 1.779 | 1 | 1.779 | 1.134 | .292 | .024 |
| الصور والأخيلة المسموع (متغير مصاحب) | الألفاظ والتراكيب | .327 | 1 | .327 | .069 | .795 | .001 |
| | الأفكار والمعاني | .761 | 1 | .761 | .168 | .684 | .004 |
| | العاطفة | .769 | 1 | .769 | .266 | .609 | .006 |
| | الصور والأخيلة | 8.756 | 1 | 8.756 | 1.492 | .228 | .031 |
| | الموسيقا | 7.841 | 1 | 7.841 | 4.997 | .030 | .096 |
| الموسيقا (متغير مصاحب) | الألفاظ والتراكيب | 2.004 | 1 | 2.004 | .421 | .520 | .009 |
| | الأفكار والمعاني | 4.136 | 1 | 4.136 | .911 | .345 | .019 |
| | العاطفة | 5.675 | 1 | 5.675 | 1.961 | .168 | .040 |
| | الصور والأخيلة | .882 | 1 | .882 | .150 | .700 | .003 |
| | الموسيقا | .131 | 1 | .131 | .084 | .774 | .002 |
| استراتيجية التدريس | الألفاظ والتراكيب | 215.503 | 1 | 215.503 | 45.243 | .000 | .490 |
| | الأفكار والمعاني | 105.501 | 1 | 105.501 | 23.246 | .000 | .331 |
| | العاطفة | 19.983 | 1 | 19.983 | 6.905 | .012 | .128 |
| | الصور | 90.003 | 1 | 90.003 | 15.339 | .000 | .246 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | والأخيلة | | | | | | |
| | الموسيقا | 21.269 | 1 | 21.269 | 13.556 | .001 | .224 |
| الخطأ | الألفاظ والتراكيب | 223.872 | 47 | 4.763 | | | |
| | الأفكار والمعاني | 213.312 | 47 | 4.539 | | | |
| | العاطفة | 136.012 | 47 | 2.894 | | | |
| | الصور والأخيلة | 275.770 | 47 | 5.867 | | | |
| | الموسيقا | 73.741 | 47 | 1.569 | | | |
| المجموع | الألفاظ والتراكيب | 2358.000 | 54 | | | | |
| | الأفكار والمعاني | 2000.000 | 54 | | | | |
| | العاطفة | 524.000 | 54 | | | | |
| | الصور والأخيلة | 1161.000 | 54 | | | | |
| | الموسيقا | 462.000 | 54 | | | | |
| المجموع المعدل | الألفاظ والتراكيب | 461.704 | 53 | | | | |
| | الأفكار والمعاني | 333.333 | 53 | | | | |
| | العاطفة | 171.333 | 53 | | | | |
| | الصور والأخيلة | 382.759 | 53 | | | | |
| | الموسيقا | 109.333 | 53 | | | | |

***قيمة ويلكس لامبدا (Wilks Lambda)= 478. ، وهي ذات دلالة إحصائية عند α>05 .**

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد المتغيّرات في الجدول (5)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α>05.) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ (الألفاظ والتراكيب، الأفكار والمعاني، العاطفة، الصور والأخيلة، والموسيقا).

وللمقارنة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبلية في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات التذوّق الأدبي منفردة. والجدول رقم (6) يُبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبي منفردة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية.

**الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبي منفردة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية**

| مهارات التذوق الأدبي | المجموعة | قبل التعديل | | بعد التعديل | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري (SD) | المتوسط المعدل | الخطأ القياسي (SE) |
| **الألفاظ والتراكيب** | التجريبية | 7.852 | 2.381 | 8.040a | .432 |
| | الضابطة | 4.000 | 2.094 | 3.811a | .432 |
| **الأفكار والمعاني** | التجريبية | 6.963 | 2.028 | 7.035a | .422 |
| | الضابطة | 4.148 | 2.143 | 4.076a | .422 |
| **العاطفة** | التجريبية | 3.185 | 1.594 | 3.199a | .337 |
| | الضابطة | 1.926 | 1.796 | 1.912a | .337 |
| **الصور والأخيلة** | التجريبية | 5.000 | 2.434 | 5.163a | .480 |
| | الضابطة | 2.593 | 2.406 | 2.430a | .480 |
| **الموسيقا** | التجريبية | 3.259 | 1.095 | 3.220a | .248 |
| | الضابطة | 1.853 | 1.406 | 1.891a | .248 |

يتبيّن من الجدول (6)، وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة ولصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد التغيّرات، فإنّ لبرنامج عادات العقل أثرًا ذا دلالة إحصائية في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة.

ولإيجاد فاعلية استراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتيادية) في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة، حُسب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، ويبيّن الجدول (5) أن حجم الأثر لاستراتيجيّة التدريس في مهارات: الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور والأخيلة، والموسيقا (.490، .331، .128، .246، .224)، على التوالي: وهذا يعني أن متغير استراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتيادية) يفسّر (49%، 33.1%، 12.8%، 24.6%، 22.4%) من التباين في الأداء لمجموعتي الدراسة في مهارات الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور والأخيلة، والموسيقا، على التوالي.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$=0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة تُعزى إلى طريقة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتياديّة)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد دلالة الفرق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتياديّة)، ولتحقيق هذا الهدف، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتيادية)، والجدول (7) يبيّن المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة القبلي والبعدي في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة. ويتبيّن من الجدول (7) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة، حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية أكبر من متوسط أداء المجوعة الضابطة.

**الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة**

| استراتيجية التدريس | العدد | الأداء القبلي | | الأداء البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التجريبية | 27 | 11.222 | 4.501 | 26.259 | 7.352 |
| الضابطة | 27 | 8.296 | 5.022 | 14.519 | 7.068 |
| الكلي | 54 | 9.759 | 4.949 | 20.389 | 9.281 |

ولاختبار دلالة الفرق في أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبلي، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA). والجدول (8) يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار دلالة الفرق في أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة.

**الجدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة وفقًا لمتغيّر استراتيجية التدريس (الاعتيادية وبرنامج عادات العقل) بعد ضبط أثر الأداء القبلي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف (F) | مستوى الدلالة الاحصائية | مربّع إيتا (حجم الأثر) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار القبلي | 114.982 | 1 | 114.982 | 2.265 | .138 | .043 |
| استراتيجية التدريس | 1968.927 | 1 | 1968.927 | 38.786 | .000 | .432 |
| الخطأ | 2588.944 | 51 | 50.764 | | | |
| المجموع | 27013.000 | 54 | | | | |
| المجموع المعدل | 4564.833 | 53 | | | | |

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول (8)، وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha$>05.) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة. وللمقارنة بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبلية في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات التذوّق الأدبي مجتمعة. والجدول رقم (9) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبي مجتمعة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية.

**الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية.**

| | المجموعة | قبل التعديل | | بعد التعديل | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الخطأ القياسي |
| استراتيجية التدريس | التجريبية | 26.259 | 7.3516 | 26.715a | 1.404 |
| | الضابطة | 14.519 | 7.068 | 14.062a | 1.404 |

يتبيّن من الجدول (9) وجود فرق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة ولصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب، فإنّ لبرنامج عادات العقل أثرًا ذا دلالة إحصائية في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة.

ولإيجاد فاعلية استراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتيادية) في مهارات التذوّق مجتمعة، حُسب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، ويبيّن الجدول (8) أن لاستراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتيادية) أثراً قيمته، 432.، في تباين الأداء على مهارات التذوّق الأدبيّ مجتمعة؛ وهذا يعني أنّ متغيّر استراتيجيّة التدريس (برنامج عادات العقل، الاعتيادية) يفسّر 43.2% من التباين في الأداء لمجموعتي الدراسة في مهارات التذوّق الأدبيّ.

أظهرت نتائج الدراسة أثرًا لبرنامج قائم على عادات العقل في تحسين مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة ومجتمعة فرقًا ذا دلالة إحصائية، وهذا يؤكّد دور البرنامج القائم على عادات العقل في تحسين أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارات التذوّق الأدبيّ منفردة ومجتمعة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن برنامج عادات العقل كان له أثرًا إيجابيًا في معالجة النصوص الأدبيّة، إذ اختيروا وفق أسس تقوم على فاعلية الطلاب ونشاطهم، وإثارة دافعيتهم للتعلم، وأن التدريبات والأنشطة المصاحبة للبرنامج أتاحت الفرصة للطلاب في كيفية التعامل مع النصوص الأدبيّة. وأتاحت أيضًا فرصة أفضل لتعلم الطلاب والتفاعل مع المادة المقروءة، باستخدام الحوار والنقاش بين الطلاب من جهة، وبين الطلاب ومعلمهم من جهةٍ أخرى؛ ولذا أظهر الطلاب حماسًا نحو التعلم وفق عادات العقل مما طور لديهم مهارات التذوّق الأدبيّ. كما أن للبرنامج أثر في تحسين عملية التعلم، حيث حدد مواقع الخلل وكيفية تجاوزها، مما أدى إلى تراجع الأخطاء، وزيادة وعي الطلاب بأن إنجاز المهمات لا يعود إلى صعوبة المادة أو سهولتها بل إلى الجهود والاستراتيجيات التي يوظفها أثناء تعلمه.

وتأتي هذه النتيجة متفقة مع ما أشار إليه الأدب التربوي من أهمية التذوّق الأدبيّ لما له من خصائص متعددة، والاستمتاع بمواطن الجمال وتناول القبح والحسن في العمل الأدبيّ (عبد الباري، 2009)، وأهمية عادات العقل لما تقوم به من تطوير الطلبة ومساعدتهم على إنتاج المعلومات والمعارف.

وترتكز على الشخص نفسه بدلًا من حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات لأنها تساعد على اكتساب ثقافة تعليمية تؤثر في بناء مجتمع متيقظ ومهتم بإنتاج المعرفة (Costa & Kallick, 2000).

وتدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة، كدراسة طراد (2012) حول أثر البرنامج التعليمي القائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والناقد والتي أشارت إلى أن لبرنامج عادات العقل أثرًا دال إحصائيًّا في تحسين التفكير الإبداعي والناقد، ودراسة القضاة التي أكدت أثر القراءة التشاركية الاستراتيجية في تحسين أداء طلاب الصف العاشر الأساسي في مهارات التذوّق الأدبيّ، ودراسة الجبّوري وآخرون (2017) التي كشفت عن فاعلية برنامج بنائي مقترح في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ والتعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

**التوصيات**

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- ضرورة تنمية الوعي بأهمية عادات العقل، وأساليب تطبيقها بالنسبة للمتعلمين، ومعلمي المواد الدراسية المختلفة.
- الدعوة إلى عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، وتعريفهم ببرنامج عادات العقل، ومراحله، وإجراءات تطبيقه داخل الفصول الدراسية.
- الدعوة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول عادات العقل على باقي مهارات اللغة وفي مراحل دراسية مختلفة.

## المصادر والمراجع


أبو حاقة، أحمد. (1988). **البلاغة والتحليل الأدبيّ**. بيروت: دار العلم للملايين.

البجة، عبد الفتاح. (1999). **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا**. عمان: دار الفكر.

البجة، عبد الفتاح. (2005). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الجبوري، أبرار وعبد الهادي، آمال وعلي، ابراهيم. (2017). فاعلية برنامج بنائي مقترح في تنمية مهارات التذوّق الأدبيّ والتعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية العراق. **مجلة القراءة والمعرفة**، (185): 85- 115.

الجعافرة، عبد السلام. (2011). **مناهج اللغة وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

حنورة، أحمد. (1989). **المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها**. عمان: دار المطبوعات الجديدة.

رياني، علي. (2012). **أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

سعيد، أيمن (2006). أثر استخدام إستراتيجية (حلل، اسأل، استقصي) على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول والثاني من خلال مادة الكيمياء، **المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية**،(2): 391-464.

شحاتة، حسن. (1994). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شوقي، ضيف. (1999). **في الأدب والنقد**. القاهرة: دار المعارف.

طراد، حيدر. (2012). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. جامعة بابل، **مجلة علوم التربية الرياضية**، 1(5): 225-264.

طعيمة، رشدي. (1998). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطويرقي، أمل وعيسى، محمد. (2018). فاعلية استراتيجية قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6(8): 82-93.

عبد الباري، ماهر. (2009). **التذوّق الأدبيّ طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، قياسه**. عمان: دار الفكر.

عودة، أحمد. (1993). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. اربد: دار الأمل.

غركان، رحمن. (2004). **مقومات عمود الشعر الأسلوبية في النظرية** . دمشق: دار اتحاد الكتاب العرب .

فتح الله، مندور. (2011). فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، 25 (98): 145-199.

القضاة، عقلة (2019). **أثر القراءة التشاركية الاستراتيجية. في تحسين أداء طلاب الصف العاشر الأساسي في مهارات التذوّق الأدبيّ**. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

مجاور، محمد. (2000). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**. القاهرة: دار الشروق.

نهر، هادي والشنطي، محمد. (2012). **التذوّق الأدبيّ**. عمان: الورّاق.

نوفل، محمد. (2006). عادات العقل الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **مجلة المعلم الطالب**، الأوندوا- اليونسكو، 1(2): 167- 192.

نوفل، محمد. (2008). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**. عمان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم. (2003). **الإطار العام للمناهج والتقويم. الأردن**.

Brittenham, Rebecca; Cook, Richard; Hall, Janet B.; Moore-Whitesell, Phyllis; Ruhl-Smith, Connie; Shafii-Mousavi, Morteza; Showalter, Jay; Smith, Kenneth; White, Karen. (2003). Connections: an Intesrated Community of Learners. **Journal of Developmental Education**, 27(1): 18-25.

Costa, A., & Garmston, R. (1998). Five human passions. Think: **The magazine on critical and creative thinking**, 9(1): 14-17.

Costa, A. & Kallick, B. (2000). **Integrating & sustaining Habits of Mind. Association for supervision and curriculum Development**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.

Costa, A. & Kallick, B. (2008). **Learning with Habits of mind: 16 essential characteristics for success**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.

Costa, A. & Kallick, B. (2009) **Habits of Mind a cross the curriculum: Practical and creative strategies for teachers**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.

Doran, R. L. (1980). **Basic Measurement and Evaluation of science Education. Washingotn, DCl**. National science teachers Association.

Niemivirta, M. (2008). **Habits of mind and academic endeavors: the correlates and consequences of achievement goal orientations**. PhD Thesis, Helsinki University, Finland.

Nunnally, J. C. (1978). **Psychometric theory (2nd ed.)**. New York; London: McGraw-Hill.

Schwertner, B. (2005). **Using the habits of mind to Improve writing**. NSTW http://www.lisd.net.

Winter, S. M. (2009). **Content and predictive validity of a self-report safe driving behavior measure for older adults and a proxy measure for family members or caregivers**. PhD Thesis, University of Florida

.