بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا و علاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم.

إعداد الطالب /
عصام علي مقداد

إشراف
الدكتور / محمد شحادة زقوت

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات
الحصول على درجة الماجستير

بحث تكميلي في قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية
في الجامعة الإسلامية بغزة
2008

بسم الله الرحمن الرحيم

"وَمَا أُوتِيتُم مِّن الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً"

صدق الله العظيم

سورة الإسراء (الآية 85)

إهـــــــــــــــداء

إلى أرواح شهداء فلسطين

طيَّب الله ثراهم

إلى والديَّ الكريمين

أمدَّ الله في عمرهما

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، الذي بعثه الله للناس كافة بشيرا ونذيرا، وداعيا إلى الله بإذنه وسراجا منيرا وبعد،،

فإنني أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذ الفاضل المشرف على هذه الرسالة الدكتور " محمد شحادة زقوت " لما بذله من جهد ووقت ثمين من خلال توجيهاته لي من بداية هذه الرسالة حتى اكتمالها ووصولها إلى هذه الصورة.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى عمادة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية، وإلى أساتذة كلية التربية في الجامعة لما بذلوه من جهد مخلص في سبيل إتاحة الفرصة لي وللعديد من أبناء شعبنا الفلسطيني لاستكمال الدراسات العليا ونيل درجة الماجستير، كما أخص بشكري وعظيم امتناني جميع الأساتذة في قسم المناهج وطرائق التدريس في الجامعة الإسلامية، الذين وفروا لنا جميع السبل للاستفادة من خبراتهم.

كما أتوجه بعظيم شكري وتقديري إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على ما بذلوه من جهد ثمين في تنقيح وتقييم هذه الرسالة كي تصبح على أكمل وجه.

وأتوجه بشكري وعظيم تقديري إلى الأستاذ الدكتور "نبيل خالد أبو علي" الذي لم يتوان ولو لحظة عن تقديم نصحه وإرشاده ومساعدته لي، وأقدم شكري وتقديري للدكتور " خالد خميس السر " والدكتور " معمر ارحيم الفرا " والدكتور "يحيى صلاح ماضي" الذين قدموا لي النصح والرأي السديد وعملوا جاهدين على إعانتي لإخراج هذه الرسالة على هذا النحو، وأقدم شكري وتقديري إلى جميع أعضاء هيئة التحكيم، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور حماد أبو شاويش، والدكتور زياد مقداد، والدكتور شريف حماد، الذين ساهموا بتحكيم أدوات هذه الرسالة.

ووفاء وعرفانا أتقدم بالشكر والعرفان من والديّ وزوجتي وأبنائي على ما تحملوه من عناء ومشقة في سبيل تسهيل مهمتي في تحقيق ما أتطلع إليه. كما أشكر جميع المعلمين والمعلمات والزملاء المشرفين في محافظات قطاع غزة الذين لولا جهودهم الطيبة لما تم إنجاز هذا العمل.

وبعد، فهذا جهد بشري، قد يصيب المرء فيه وقد يزل، فإن أصبت فمن الله، وإن قصرت فمن نفسي والشيطان، وحسبي القول أنني اجتهدت، والله أسأل أن يكون هذا العمل خالصا لوجهه، إنه نعم المولى ونعم النصير.

دليل المحتويات

آية قرآنية	ب
إهداء	ج
شكر وتقدير	د
دليل المحتويات	هـ
الفصل الأول: خلفية الدراسة	1
– مقدمة	2
– مشكلة الدراسة	5
– فروض الدراسة	5
– أهمية الدراسة	6
–أهداف الدراسة	7
– حدود الدراسة	7
– مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني:الإطار النظري للدراسة	10
– أولا: اللغة العربية وأهميتها	11
– الأدب	13
– أهداف تدريس الأدب في المرحلة الأساسية العليا	14
– النصوص الأدبية	15
– ثانيا: التذوق الأدبي	17
– التذوق الأدبي عند النقاد العرب	19
– كيف نتذوق العمل الأدبي؟	22
– التذوق الأدبي بين الشكل والمضمون	23
– تعليم التذوق الأدبي للطلاب	25
– مهارات التذوق الأدبي	28
– دور المعلم في تنمية التذوق الأدبي	30
– ثالثا: الثقافة الإسلامية	33
– تعريف الثقافة لغة واصطلاحا	33
– مصادر الثقافة الإسلامية	36
– خصائص الثقافة الإسلامية	37

-علاقة الثقافة الإسلامية باللغة العربية 39
- حاجة معلم اللغة العربية للثقافة الإسلامية 40
الفصل الثالث: الدراسات السابقة 43
- أولا: دراسات حول التذوق الأدبي 44
- التعقيب على دراسات المحور الأول 52
- ثانيا: دراسات حول الثقافة الإسلامية. 53
- التعقيب على دراسات المحور الثاني 56
- ثالثا: دراسات حول العلاقة بين فروع اللغة العربية والثقافة الإسلامية. 57
- التعقيب على دراسات المحور الثالث 58
- تعقيب على الدراسات السابقة 58
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة 60
- منهج الدراسة 61
- مجتمع الدراسة 61
- عينة الدراسة 62
- أدوات الدراسة 62
- الإجراءات التنفيذية للدراسة 62
الفصل الخامس:نتائج الدراسة وتفسيرها وتوصياتها 73
- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها 74
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها 76
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (أ) وتفسيرها 79
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (ب) وتفسيرها 80
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (ج) وتفسيرها 81
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها 82
- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس (أ) وتفسيرها 84
- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس (ب) وتفسيرها 84
- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس (ج) وتفسيرها 85
- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وتفسيرها 86
توصيات الدراسة 86
مراجع الدراسة 88
الملاحق 96

قائمة الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
1	المجتمع الأصلي للدراسة	61
2	العدد الفعلي لعينة الدراسة	62
3	جدول مواصفات مقياس التذوق الأدبي	63
4	الصدق التمييزي لمقياس التذوق الأدبي	67
5	الصدق التمييزي لمقياس الثقافة الإسلامية	71
6	جدول مستوى مهارات التذوق الأدبي	76
7	جدول نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار التذوق حسب متغير الكلية	80
8	جدول نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار التذوق حسب متغير الخبرة	80
9	جدول نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار التذوق حسب متغير الجنس	81
10	جدول مستوى الثقافة الإسلامية	82
11	جدول نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار الثقافة الإسلامية حسب متغير الخبرة	84
12	جدول نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار الثقافة الإسلامية حسب متغير الكلية	85
13	جدول نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار الثقافة الإسلامية حسب متغير الجنس	85

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم وحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:-

ما مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس محافظات قطاع غزة وما علاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم ؟

وينبثق من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية والتي صيغ لها مجموعة فروض هي:

1-لا يقل مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس محافظات قطاع غزة عن 80% كمستوى افتراضي إتقاني.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية – آداب).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- 5 سنوات فأكثر)

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية تعزى إلى الجنس (ذكر- أنثى).

5- لا يقل مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا عن 80% كمستوى افتراضي إتقاني.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية – آداب).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة(أقل من 5 سنوات- 5 سنوات فأكثر)

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية تعزى إلى الجنس (ذكر- أنثى).

9- لا توجد علاقة بين مستوى مهارات التذوق الأدبي ومستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

ولاختبار الفروض تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة بلغ عددهم (130) معلماً ومعلمةً.

وقام الباحث بعرض استبانة للتعرف على المهارات التي ينبغي لمعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا امتلاكها، وقد تكونت هذه المهارات من إحدى وثلاثين مهارة، ثم أعد مقياساً للتذوق الأدبي تكوّن في صورته النهائية من (54) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ومقياساً آخر للثقافة الإسلامية تكوّن في صورته النهائية من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد مقسمة على ستة مجالات هي: القرآن الكريم– الحديث الشريف – العقيدة الإسلامية –الفقه – السنة والسيرة النبوية – التاريخ والشخصيات الإسلامية.

وبعد الإجراءات التنفيذية للدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام البرنامج الإحصائي المحوسب (spss) أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1– يوجد ضعف في مستوى التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا حيث لم تصل النسبة إلى المستوى الافتراضي المطلوب.

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية – آداب) لصالح المعلمين من كلية الآداب.

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات– 5 سنوات فأكثر) لصالح المعلمين من فئة 5 سنوات فأكثر .

4– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الجنس (ذكر– أنثى).

5– يوجد ضعف في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا حيث لم تصل النسبة إلى المستوى الافتراضي المطلوب.

6– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية – آداب).

7– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات– 5 سنوات فأكثر)

8– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الجنس (ذكر– أنثى)لصالح المعلمين الذكور.

9– لا توجد علاقة بين مستوى مهارات التذوق الأدبي ومستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا ".

Abstract:

This study aimed to determine the level of literary appreciation skills of higher basic age- Arabic language teachers and its relationship to the basic level of the Supreme Islamic culture. It has identified the problem of the study in the following major question:

What is the level of literary appreciation skills of the higher basic age- Arabic language teachers in Gaza schools and its relationship to the level of their Islamic culture?

To respond to this question , some minor questions were derived formulated by the subsidiary and has set a group zero assumptions:

1. At least the level of literary appreciation skills of higher basic age- Arabic language teachers in Gaza strip schools is 80% as the mastery level.

2. There aren't statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the skills of literary appreciation of the higher basic age- Arabic language teachers is attributable to higher basic type of college (Educational - Arts).

3. There are no statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the skills of literary appreciation of the higher basic age- Arabic language teachers is attributable to higher basic years of experience (less than 5 years - 5 years or more)

4. There are no statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the skills of literary appreciation of the higher basic age- Arabic language teachers due to sex (male - female).

5. At least the level of Islamic culture of the higher basic age- Arabic language teachers is 80% such as the level of proficiency in default.

6. There are no statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the level of Islamic culture of the higher basic age- Arabic language teachers in is attributable to higher basic type of college (Educational - Arts).

7. There are statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the level of Islamic culture of the higher basic age- Arabic language teachers is attributable to higher basic years of experience (less than 5 years - 5 years or more)

8 – There are no statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the level of Islamic culture of the higher basic age- Arabic language teachers due to sex (male - female).
9. There is no relationship between the level of literary appreciation skills and the level of Islamic culture of the higher basic age - Arabic language teachers.
To test hypotheses a stratified random sample of the higher basic age- Arabic language teachers of UNRWA schools in the Gaza Strip was selected, numbered (130) teachers.

The researcher presented a survey to identify the skills that the higher basic age- Arabic language teachers possess. The researcher has built up these skills from thirty-one skills, and then prepared a measure of literary appreciations in the final version of (54) a kind of multiple choice, another barometer of culture Islamic be in the final version of (60) a kind of multiple choice divided on six areas: the Holy Koran - the Hadith Sharif " Prophet's sayings" - the Islamic faith - the doctrine - Sunnah and Biography of the Prophet - History and Islamic personalities.
After the executive procedures of the study and treatment of the data using statistical test (v) study showed the following results:

1.There is weaknesses in the level of literary appreciation of the higher basic age- Arabic language teachers, which did not reach the required level.

2. There are statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the skills of literary appreciation of the higher basic age- Arabic language teachers is attributable to higher basic type of college (Educational - Arts) for teachers of the Faculty of Arts.

3. There are statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the skills of literary appreciation of the higher basic age- Arabic language teachers is attributable to higher basic years of experience (less than 5 years - 5 years and over) for the benefit of teachers from category 5 years and older.

4. There are no statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the skills of literary appreciation of the higher basic age- Arabic language teachers is attributable to higher basic years of sex (male - female).

5. There is weakness in the level of Islamic culture of the higher basic age- Arabic language teachers which did not reach the required level.

6. There are no statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the level of Islamic culture of the higher basic age- Arabic language teachers in is attributable to higher basic type of college (Educational - Arts).

7. There are statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the level of Islamic culture of the higher basic age- Arabic language teachers is attributable to higher basic years of experience (less than 5 years - 5 years or more)

8. There are statistically significant differences when ($\alpha \leq 0.05$) in the level of Islamic culture of the higher basic age- Arabic language teachers due to sex (male - female), in favor of male teachers.

9. There is no relationship between the level of literary appreciation skills and the level of Islamic culture of the higher basic age- Arabic language teachers.

الفصل الأول
خلفية الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

يتناول هذا الفصل مقدمة الدراسة، وعرضاً مفصلاً لمشكلتها، وأسئلتها، وأهدافها وأهميتها وتعريف المصطلحات الواردة فيها، وتوضيحا لحدودها.

المقدمة:

شرّف الله تعالى اللغة العربية فأنزل بها الكتاب الكريم، وتكفل بحفظه فأضفى عليها حفظاً إلهياً أبدياً سرمديا واصطفاها لتكون لغة البيان المبين والتعبير الأمين، فهي لغة القرآن ولسان الإسلام ، يقول تعالى: " نزل به الروح الأمين علي قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين"(الشعراء،آية 193).

وجاء في الأثر : تعلمّوا العربية وعلموها الناس، وتتميز اللغة العربية بالعديد من الصفات التي جعلتها تصمد رغم كل الأحداث الجسام التي عصفت بالأمة العربية والإسلامية، وظلت أداة الإنسان العربي في التزود بالقيم والأخلاق، واكتساب الخبرات، ومبادلة الآراء، ومعرفة ألوان الثقافة، وقد جعل ابن تيمية اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، وجعل فهم القرآن لا يتم إلا بفهم اللغة العربية.

واللغة هي المادة الأولية للأدب، وهي بمثابة الألوان للتصوير، بل هي ألصق بموضوع الأدب من المواد الأولية لموضوع فنونها (خفاجي،1995: 191). والأدب مرآة الأمة ورئتها التي تتنفس منها؛ لأن الأدب يحكي تاريخها، ويعبر عن آمالها وآلامها وطموحاتها فيسمو بسموها، ويخبو بخبوها.والأدب له مكانة كبيرة في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام، كما أنه وسيلة ترجي إلي تهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذهن وإرهاف السمع. والأمة التي تفتقر إلي الأدب تفقد وجودها وتاريخها؛ لأن الأدب هو جذور الحضارة، وينبوع الثقافة التي لا تنضب، وخصوصاً إذا ما تناقلتها الأجيال ولهجت بها الألسن (إبراهيم،1999: 257).

ويرى (إبراهيم، 1978: 252) أن درس الأدب هو الفرصة المحببة التي تستروح عقول الطلاب نسمات الحرية في الرأي والانطلاق في التفكير. ويؤكد بعض التربويين أن موقع الأدب والنصوص من فروع اللغة العربية هو موقع الثمرة من الشجرة، فالإملاء والخط والنحو والصرف والبلاغة والعروض هي مسائل لفهم النصّ الأدبي.

ولعل من أهم أهداف تدريس مادة النصوص الأدبية: تعويد التلاميذ علي تذوق النصوص الأدبية،حيث يجب أن يؤدي تدريس النصوص في أية مرحلة دراسية بالطالب إلي تعرّف مواطن الجمال الفني في الأثر الأدبي، وإثارة رغبته في دراسة الأدب، والعمل علي الارتقاء بذوقه الأدبي،ووقوفه علي خصائص اللغة، وتظل عملية تدريس النصوص الأدبية قاصرة إذا لم نجعل

الطالب يتوصل إلي تذوق الجمال في النص الأدبي، وهذا لا يتم إلا بمعلم يتذوق الجمال ويسعى لإيصال هذا التذوق الجمالي لتلاميذه .

والعلاقة بين اللغة والثقافة علاقة جدية يصعب معها الفصل بين ثقافة شعب ولغته، وحسبك أن تعرف لغة شعب ما حتى تعرف خصائص ثقافته، أو أن تعرف ثقافة مجتمع حتى تتوقع خصائص لغته (طعيمة، 1998: 8).

إن نشأة الثقافة ونموها لا يتم بدون اللغة التي تمكن الإنسان من تحقيق التعاون والاتصال مع غيره والعمل علي تأصيل خبراته وحفظها. ولم تعد النظرة إلي اللغة تقتصر علي اعتبارها وسيلة للاتصال بين أفراد المجتمع، بل أصبحت تمثل جزءاً هاماً في الثقافة، وإن فهمها فهماً جيداً يتوقف على فهم الثقافة السائدة في المجتمع الذي يتكلم اللغة التي نود دراستها. فدراسة العلاقة الواضحة بين اللغة والمحتوي الثقافي لا يعني شيئاً أكثر من أن اللغة لها أساس ثقافي، وأنه لا يمكن بالتالي تحديد مفردات اللغة ودلائلها تحديداً دقيقاً إلا بمعرفة البيئة الثقافية لهذه المفردات أو لهؤلاء الناطقين به (حسام الدين،2001: 72).

وللثقافة الدينية الإسلامية دور عظيم الأهمية، بالغ الأثر في تحديد معالم الشخصية الإسلامية لدى الفرد، تلك الشخصية التي تتسم بسمات القوة والهيبة والمجد والرفعة والنبل والكرامة والاتزان والإيجابية وتؤهل المسلم لأن يقوم بدوره في تشييد بناء الحضارة الإنسانية. (العمري، 1997: 5) وتتميز الثقافة الإسلامية بأنها ربانية المصدر إنسانية النزعة والهدف، تحترم العقل والمنطق، وتمثل الثقافة الإسلامية بالنسبة لمعلم اللغة العربية أمرا حتميا دون سواه من معلمي المواد الدراسية الأخرى، ذلك لأن فروع هذه اللغة متعددة وتتشعب داخل الجوانب الثقافية للمجتمع، وأنماط الحياة فيه، ومسئولية المهنة تتطلب من هذا المعلم أن يكون واسع الثقافة، كثير الإطلاع حتى يكون حاضر الإجابة، إذا سئل، سريع التوجيه إذا طلب يرد فلا يبطئ، ويجيب فلا يخطئ (طعيمة، 1996: 28).

ومما لا شك فيه أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهو محور أساسي من محاور العملية التعليمية، وقد تشاد الأبنية وتعد المناهج، وتؤلف الكتب، وتصمم الاختبارات، ويقف أثر هذا في حياة الطالب لغياب المعلم الكفء الذي يستطيع توظيف هذا كله. والظاهرة المؤسفة التي يكاد يجمع عليها الراصدون لحركة التعليم هو تدني مستوى المعلم سواء من حيث إعداده الأكاديمي أو التربوي أو الثقافي العام.

وعلى الرغم من المكانة الكبرى التي تحتلها قضية إعداد معلم اللغة العربية، ورغم الاهتمام المتزايد من جانب المهتمين بشئون التعليم بهذا الموضوع، فإن واقع مؤسسات إعداد المعلم في العالم العربي يشير إلى كثير من السلبيات والمشكلات التي تعاني منها هذه المؤسسات التي تحول بينها وبين أهدافها. فكثير من الدراسات التي أجريت عن مؤسسات إعداد المعلم قد أشارت إلى وجود كثير من أوجه القصور التي تقلل من فاعلية هذه المؤسسات في أداء دورها على الوجه الأكمل.حيث إن فترة

إعداد معلم لغة عربية كفء كامل الإعداد في كليات التربية قادر على تدريس اللغة العربية بكفاءة واقتدار غير كافية، كما أن هناك ضعفا في مستوى المعلم قبل التحاقه بالخدمة وعدم ملاحقته بالتدريب أثناء الخدمة، وهذا الضعف يشمل الجانب التخصصي، والجانب الثقافي، فمن الملاحظ أن هناك جانبا مهما لا يتم الاهتمام به في التعليم العام وهو الجانب الثقافي، وبخاصة عند معلمي اللغة العربية، للعلاقة القوية بين اللغة والثقافة، فاللغة جزء من الثقافة،وهي تكوّن عمومية من عموميتها،الذي يعد ركيزة أساسية من ركائز إعداد المعلم (الأدغم، 2004: 11-12).

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تبحث في مستوى امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التذوق الأدبي وعلاقة ذلك بما يحمله المعلم من ثقافة إسلامية، حيث تبدو الحاجة ماسة إلى إجراء مثل هذه الدراسة والتي تناقش مدى الارتباط بين امتلاك المعلم لمهارات التذوق الأدبي وما يحمله من ثقافة إسلامية، وهي الدراسة الأولى على مستوى قطاع غزة- في حدود علم الباحث- التي تتناول هذا الموضوع، وقد تم اختيار معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا لإجراء الدراسة عليهم لأن المعلم هو الأساس في العملية التعليمية، وإذا امتلك مهارات التذوق فإن من السهل أن ينقلها إلى طلابه، كما أن المرحلة الأساسية العليا هي التوقيت الطبيعي لبدء تدريب الطلاب على امتلاك مهارات التذوق الأدبي.

وقد لاحظ الباحث خلال عمله في الإشراف التربوي على معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا عدة سنوات أن هناك ضعفا في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى هؤلاء المعلمين، وإهمالا في تدريب الطلاب على تذوق الجمال في النصوص الأدبية التي يعلمونها. وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات السابقة ومنها: دراسة الأشمر (1979)، ودراسة معاطي(1988)، ودراسة عبد القادر (1995)، ودراسة النشار (1997)، ودراسة عبد الله (2001)، ودراسة لافي (2001)، وقد أرجعت هذه الدراسات الضعف في التذوق الأدبي إلى أسباب متعددة: الضعف الثقافي نتيجة لقلة القراءات وضعف التعليم الجامعي والانشغال بتحصيل العيش والأزمات الاقتصادية إلى آخره ،إضافة إلى الضعف في كثيرٍ من المعروضات الأدبية .

إن غياب هذا البحث عن الميدان يُبقي الصورة غير واضحة عن مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا، مما قد ينعكس سلبا على مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، كما تبقى العلاقة بين الثقافة الإسلامية للمعلم ومستوى مهارات التذوق الأدبي غير واضحة، لذلك جاءت هذه الدراسة.

ويرجو الباحث أن يسهم من خلال هذه الدراسة في التعرف على مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم .

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس محافظات قطاع غزة وما علاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم ؟

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

1- ما مهارات التذوق الأدبي التي يجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا ؟

2- ما مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى:

أ- نوع الكلية (تربية - آداب).

ب- سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- 5 سنوات فأكثر).

ج- الجنس (ذكر- أنثى).

4- ما مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى:

أ- نوع الكلية (تربية - آداب).

ب- سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- 5 سنوات فأكثر).

ج- الجنس (ذكر- أنثى).

6- ما العلاقة بين مستوى مهارات التذوق الأدبي ومستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا ؟

فروض الدراسة:

اعتمادا على أسئلة الدراسة يمكن صياغة الفروض التالية:

1-لا يقل مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس محافظات قطاع غزة عن 80% كمستوى افتراضي إتقاني.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية - آداب).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- 5 سنوات فأكثر).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية تعزى إلى الجنس (ذكر- أنثى).

5- لا يقل مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا عن 80% كمستوى افتراضي إتقاني.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية - آداب).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة(أقل من 5 سنوات- 5 سنوات فأكثر)

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية تعزى إلى الجنس (ذكر- أنثى).

9- لا توجد علاقة بين مستوى مهارات التذوق الأدبي ومستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- يمكن أن تفيد المعلمين والمشرفين في تطوير مهاراتهم في التذوق الأدبي، وبناء برامج تدريبية لتنمية مستواهم في هذه المهارات.

2- تنبيه المعلمين إلى أهمية الثقافة الإسلامية ودورها في تعزيز التذوق الأدبي لدى المعلمين.

3- قد تؤدي إلى دعم التوجه في الجامعات الفلسطينية بضرورة الاهتمام بالتذوق الأدبي لطلبة قسم اللغة العربية.

4- قد تسهم في دعم التوجه لدى بعض الجامعات الفلسطينية بتدريس مساقات تعزز الثقافة الإسلامية لدى الخريجين.

5- ربما تفتح هذه الدراسة الباب أمام باحثين آخرين لإجراء مزيد من الدراسات حول التذوق الأدبي.

6- قد تفيد الدراسة مخططي المناهج الفلسطينية ومطوريها في التعرف على أهمية التذوق الأدبي، ومدى علاقته بالثقافة الإسلامية

7- تقديم قائمة بمهارات التذوق الأدبي التي يجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية.

8- بناء مقياس للتذوق الأدبي يمكن استخدامه لقياس التذوق الأدبي لدى المعلمين.

9- بناء مقياس للثقافة الإسلامية يمكن استخدامه لقياس الثقافة الإسلامية لدى المعلمين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- تحديد مهارات التذوق الأدبي الواجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

2-دراسة مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

3- دراسة مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

4-دراسة العلاقة بين مستوى مهارات التذوق الأدبي ومستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

5- التعرف على أثر (بعض المتغيرات) على مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

6- التعرف على أثر (بعض المتغيرات) على مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

حدود الدراسة:

التزم الباحث بالحدود التالية:

1- اقتصرت الدراسة على عينة عنقودية عشوائية عدد أفرادها (130) معلماً ومعلمةً من معلمي اللغة العربية لصفوف السابع والثامن والتاسع العاملين في مدارس وكالة الغوث الدولية موزعين على محافظات القطاع الخمس وتمثل العينة 20 % من المجتمع الأصلي.

2- تم تحديد مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى المعلمين بناء على مقياس مهارات التذوق الأدبي من إعداد الباحث.

3- تم تحديد مستوى الثقافة الإسلامية لدى المعلمين بناء على مقياس الثقافة الإسلامية من إعداد الباحث.

4- اقتصر الباحث على مهارات التذوق الأدبي التالية:

- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسية.
- القدرة على استخراج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو غيره.
- القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت آخر.
- تمثيل القارئ للحركة النفسية في القصيدة.
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر.
- إدراك ما بين الأبيات من وحدة عضوية وما بين الأفكار من ترابط.
- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.
- إدراك ما في الأفكار من عمق، وفهم المعاني التي يوحي بها قول الشاعر.

- القدرة على إدراك أهمية الكلمة التعبيرية في القصيدة.
- فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة.
- إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.
- القدرة على تحديد القيم والاتجاهات التي تشيع في القصيدة.
- القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الكافية فيه.
- القدرة على تعريف الصور البلاغية ومدى توفيقه.
- الحساسية لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.
- القدرة على ترتيب القصائد والأبيات حسب جودتها.
- القدرة على اكتشاف الحشو الموجود في الأبيات.
- القدرة على إدراك أثر القافية في جمال الأبيات.
- القدرة علة إدراك مكونات الصورة الشعرية ومدى نجاحها في رسم الشخصيات.
- المفارقة بين الصورة الشعرية وما بين الأفكار من تناقض.
- القدرة على إدراك أثر كل جزئية في استثارة الجو النفسي في القصيدة.
- القدرة على إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات.
- القدرة على تمثيل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته.
- القدرة على الموازنة بين قصيدتين في غرض واحد، وبيان أيهما أفضل.
- تصنيف العمل الأدبي بين التراث والأدباء.

5- اقتصر البحث في جوانب الثقافة الإسلامية التالية:

- القرآن الكريم
- السنة النبوية
- السيرة النبوية
- الحديث الشريف
- التاريخ والشخصيات الإسلامية

6- تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2007-2008

7- اختار الباحث ثلاثة نصوص من عصور مختلفة وهي العصر الجاهلي والعصر المملوكي والعصر الحديث لتناسب جميع الأذواق.

مصطلحات الدراسة:

1- المهارة: يقول ابن منظور في لسان العرب : (الماهر ،السابح ،ويقال : مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقاً) .

يعرفها صالح (1979: 449) بأنها: " السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال ".

وعرفت أيضا بأنها:" نشاط معقد معين يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، والخبرة المضبوطة، بحيث يؤدَّى بصورة ملائمة" (أبو حطب وصادق، 1980: 478).

وهي ذلك الشيء الذي تعلّم الفرد أن يؤديه عن فهم بسهولة ويسر ودقة، وقد يُؤدَّى بصورة بدنية (عضلية) أو عقلية" (اللقاني ورضوان، 1982: 48)، كما تُعرَّف بأنها: " السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع التكيف للمواقف المتغيرة "(أبو جادو، 2000: 310)

ويصنف زيتون المهارات إلى مهارات معرفية، ومهارات حركية، ومهارات اجتماعية، ويرى أن المهارات المعرفية: هي التي يغلب عليها الأداء العقلي، فعندما يواجه الفرد بمشكلة ويفكر في حلول لها، ويجرب هذه الحلول حتى يصل إلى الحل المناسب للمشكلة فهو يمارس هنا عددا من المهارات المعرفية التي يغلب عليها طابع الأداء العقلي لحل المشكلة ويطلق على هذه المهارات: مهارات حل المشكلة؛ وهي إحدى أنواع المهارات المعرفية، ومن أنوع المهارات المعرفية الأخرى مهارات الاستقصاء (البحث العلمي)، مهارات اتخاذ القرار، مهارات التحدث والاستماع والقراءة والتأليف، ومهارات التخطيط. (زيتون، 2001: 5)

ويرى الباحث أن مهارات التذوق الأدبي هي نوع من أنواع المهارات المعرفية التي يغلب عيها الطابع العقلي المعرفي.

2- مهارات التذوق الأدبي:

يعرفها اليوسف:بأنها الانفعال بالوسيم أو اللطيف على نحو ممتع أو منعش (جاد، 2003 :235).

ويعرفه زكريا إسماعيل قائلاً: ونرى أن التذوق هو حسن الانتقاء واستحسان النص وتفضيله عن غيره من النصوص، فتقول: إن من تذوق الطعام واستحسنه أصبح يميل إليه ويطلبه، وكذلك نقول: إن من تذوق النص الأدبي واستساغه أصبح يميل لدراسته راغباً فيه. (القطاوي،2005: 88).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها مجموعة من المهارات الخاصة بقياس قدرات عقلية تشمل فهم المقروء، والتأثر به قبولاً ورفضاً، وبيان هذا الحكم، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على المقياس ككل .

3- الثقافة الإسلامية:

كل ما يتعلق بالمعارف والقوانين والضوابط التي عليها مدار فهم الإسلام، لتنبثق عنها فكرة شاملة عن الكون والحياة، وتتضمن الأبعاد الرئيسية: القرآن الكريم، والسنة النبوية،والسيرة العطرة، والحديث الشريف، والتاريخ والشخصيات الإسلامية، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على المقياس ككل .

4- معلم اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا:

هو المعلم الذي يعلم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بما لا يقل عن شعبتين من شعب (السابع – الثامن – التاسع)خلال العام الدراسي 2007-2008.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

أولا: اللغة العربية وأهميتها

* الأدب

* أهداف تدريس الأدب في المرحلة الأساسية العليا

* النصوص الأدبية

ثانيا: التذوق الأدبي

* التذوق الأدبي عند النقاد العرب

* كيف نتذوق العمل الأدبي؟

* التذوق الأدبي بين الشكل والمضمون

* تعليم التذوق الأدبي للطلاب

* دور المعلم في تنمية التذوق الأدبي

ثالثا:الثقافة الإسلامية

* تعريف الثقافة لغة واصطلاحا

* مصادر الثقافة الإسلامية

* خصائص الثقافة الإسلامية

* علاقة الثقافة الإسلامية باللغة العربية

* حاجة معلم اللغة العربية للثقافة الإسلامية

يتناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة والذي يشمل ثلاثة محاور: الأول يتناول اللغة العربية وأهميتها ويشمل ذلك الحديث عن اللغة العربية ودورها ومكانتها في حياة الشعوب العربية، والأدب العربي وما له من دور عظيم في التعبير عن آمال وآلام الشعوب العربية، أما المحور الثاني فيتحدث عن التذوق الأدبي، وتعريفه لغةً واصطلاحاً، وحديث النقاد العرب القدامى والمحدثين عن التذوق الأدبي، وطرق تذوق العمل الأدبي، والعلاقة بين الشكل والمضمون، ثم كيف نعلم التذوق الأدبي للطلاب ودور معلم اللغة العربية في تنمية التذوق الأدبي. والمحور الثالث يتناول الثقافة الإسلامية لغة واصطلاحا، ومصادر الثقافة الإسلامية وخصائص هذه الثقافة، ثم علاقة الثقافة الإسلامية باللغة العربية، وأخيرا حاجة معلم اللغة العربية للثقافة الإسلامية.

أولا: اللغة العربية وأهميتها

اللغة العربية من المعالم الأساسية لمعرفة شخصية أمتنا وخصائصها، وهي الأداة التي سَجلت منذ أبعد العهود أفكارنا وأحاسيسنا. وهي البيئة الفكرية التي نعيش فيها، كما أنها تمثل حلقة الوصل التي تربط الماضي بالحاضر والمستقبل. ومن خلال اللغة يمكن معرفة خصائص الأمة وسماتها، وقد استطاعت اللغة العربية أن تكون لغة حضارة إنسانية واسعة اشتركت فيها أمم شتى كان العرب نواتها الأساسية والموجهين لسفينتها.

ولغتنا العربية ركن ثابت من أركان شخصيتنا، فيحق لنا أن نفتخر بها، ونعتز بها، ويجب علينا أن نذود عنها ونوليها عناية فائقة. ويتمثل واجبنا نحوها في المحافظة على سلامتها وتخليصها مما قد يشوبها من اللحن والعجمة، وعلينا ألا ننظر إليها بوصفها مجموعة من الأصوات وجملة من الألفاظ والتراكيب. بل يتعين علينا أن نعتبرها كائناً حيًا، فنؤمن بقوتها وغزارتها ومرونتها وقدرتها على مسايرة التقدم في شتى المجالات؛ لأنها الحاملة لثقافتنا ورسالتنا والرابط الموحد بيننا والمكون لبنية تفكيرنا، والصلة بين أجيالنا، والصلة كذلك بيننا وبين كثير من الأمم.

"وهي اللغة التي أنطق الله بها العرب بأفصح الكلمات، وجعلها شامة في وجه اللغات، والتي إذا ما عدت اللغات كانت هي في المقام الأول، وإذا ما قيس بها غيرها كانت هي كالبحر وهو كالجدول " (البستاني، 1870: 847).

وليست هناك أمة تمتلك مثل هذه اللغة العربية في الثراء والحيوية والتاريخ والخصوصية، ولا توجد لغة لديها هذا القدر الهائل من الثقافة والعلوم والمعارف والارتباط الرائع بالعقيدة والتاريخ والبشر والجغرافيا والحضارات الإنسانية مثل اللسان العربي المبين، كما لا توجد لغة فيها هذه القدرات الفنية العالية في التعبير والمرونة والبيان والبلاغة مثل لغة القرآن، فهي مصدر الاعتزاز الدائم للمسلم، وثقته المتجددة، وقوته الدافعة للتقدم والتحضر والحياة.

"إن اللغة العربية من أهم القدرات التي يمتلكها العرب والمسلمون لإحداث الحضارة المنشودة، وهي مصدر القوة الدائم للمسلمين كما أنها مصدر القلق الدائم لخصوم العرب والمسلمين، فالعربية

واحدة من أقدم لغات العالم، وعبرت عن الوجود العربي منذ نحو أربعة آلاف سنة، فحفظت في الصدور ثم حفظت الحفظ الأكبر عندما ارتبطت بالعقيدة. لقد اندثرت العبرية رغم أن لها آثارا محفوظة منذ نحو أكثر من عشرة قرون كما اندثرت الفينيقية أو الهيروغليفية لأنها لم ترتبط بعقيدة أو دولة مؤسسة على العقيدة.. ولكن العربية بقيت وحفظت لبقاء الإسلام وحفظ القرآن الكريم
http://www.startimes2.com: 2008
وسبحان الله القائل: "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ." (الحجر : 9)

فضل تعلّم العربية

يرى كثير من العلماء أنَّ الكلام بغير العربية لغير حاجة قد يورث النفاق، ولا نعجب إذا علمنا أن من العلماء مَن أوجب تعلم العربية وإتقانها، قال عمر بن الخطاب –رضي الله عنه–: "تعلموا العربية فإنها من دينكم، وتعلموا الفرائض فإنها من دينكم"، وكره الشافعي لمن يعرف العربية أن يتكلم بغيرها، وقال ابن تيمية: "إنَّ اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، لأن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بالعربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب"، وقال ابن فارس: "لذلك قلنا: إنَّ علم اللغة كالواجب على أهل العلم لئلا يحيدوا في تأليفهم وفتياهم عن سنن الاستواء ". (ابن فارس، 1977: 55)

"وفي ما خلَّفه لنا علماء العربية دليل على فضلها، فما خلفه ابن جني الذي كان متمكنًا من اليونانية لأنه رومي، وما خلفه أبوعلي الفارسي الذي كان متمكنًا من الفارسية مع أنَّ الرومية والفارسية كانتا أزهى لغتين في زمانهما بعد العربية وكذلك كان شأن الكثير من سلف الأمة، حتى أثر عن أبي الريحان البيروني قوله: "لأن أشتم بالعربية خير من أن أمدح بالفارسية ."
http://tunisia-sat.com:2007
هكذا فعل السابقون في خدمتهم للغة القرآن أحبوها حباً عظيماً، ووهبوا لها نفوسهم، فنقحوها ووضعوا قواعدها وأصَّلوا نحوها وصرفها حتى بلغت درجة الكمال والصفاء.

واجبنا تجاه العربية:-

إنَّ خدمة اللغة العربية تعني خدمة القرآن ولو من وجه بعيد. وإنَّ السابقين ما قصروا في خدمتها حيث جاهدوا بالجهد والمال والوقت لخدمة لغة القرآن، عكفوا على تعلمها لما لها من مكانة مقدسة في نفوسهم، غاروا عليها، وغاروا على بيانها المعجز أن تُدنسه عجمة الأعاجم ولوثة الإفرنج؛ فقضوا سني حياتهم في تقعيدها وإشادة أركانها ورسم أوضاعها، لذا ينبغي على هذا الجيل أن يحافظ على اللغة العربية وأن يعتز بها، ويصونها ويحرص على تعلمها وإتقانها.

الأدب:

الأدب مرآة الأمة ورئتها التي تتنفس منها، لأن الأدب يحكي تاريخها، ويعبر عن آمالها وآلامها وطموحاتها فيسمو بسموها، ويخبو بخبوها.والأدب له مكانة كبيرة في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام، كما أنه وسيلة تعمل على تهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذهن وإرهاق السمع. والأمة التي تفتقر إلي الأدب تفقد وجودها وتاريخها لأن الأدب هو جذور الحضارة، وينبوع الثقافة التي لا تنضب، وخصوصاً إذا ما تناقلتها الأجيال ولهجت بها الألسن.

إن درس الأدب هو الفرصة المحببة التي تستروح عقول الطلاب نسمات الحرية في الرأي والانطلاق في التفكير. وقد ذهب بعض الباحثين في مجال اللغة العربية إلى أن موقع الأدب والنصوص من فروع اللغة العربية هو موقع الثمرة من الشجرة، فالإملاء والخط والنحو والصرف والبلاغة والعروض هي مسائل لفهم النصّ الأدبي.

وقد مرت كلمة الأدب عبر تاريخ العرب والمسلمين بعدة معان، فكانت تعني المأدبة التي يُدعي الناس إليها للطعام، ثم صارت تعني التأديب والتعليم وارتقت بعد ذلك لتشمل معني الأخذ من كل علم يطرف، أما في العصر الحديث فقد أصبحت كلمة الأدب مرادفة للإنتاج الشعري والنثري الذي يعبر فيه الكاتب عما يجول في صدره بلغة راقية.

والأدب سمة الحياة التي يسعي الناس أن يحققوها في أنفسهم، فكل ذي مهنة في المجتمع يجب أن يكون معبرا ذا تأثير في تعبيره، وإن لم يكن حريصا علي أن يلتقي مع غيره في حب مهنته، ومن ثم تجد الإنسان لا يغضبه أن تجهله بالطب وهو نجار أو بفن التدريس وهو مهندس أو بالميكانيكا وهو فيلسوف حكيم، ولكنه يغضب أشد الغضب إذا رميته بغير الفصاحة والإبانة سواء أكان طبيبا أم نجارا أم مهندسا أم مدرسا أم ميكانيكا أم فيلسوفا، فالأدب روح واحدة تلبس الناس جميعا فتوحد بينهم في المشاعر وإن اختلفت مهنهم، وتجمعهم علي شتات الأفكار وتباين وجهات النظر (قورة، 1986:229)

ويعرف د. مناع الأدب بأنه الكلام الإنشائي البليغ الذي يقصد به التأثير في عواطف القراء والسامعين، سواء أكان شعرا أم نثرا، وهو في أدق معانيه الصياغة الفنية لتجربة إنسانية.(مناع، 1994: 93).

ويري مدكور(2002:149) أن للأدب معنيين: معني عام، وآخر خاص، والمعني العام للأدب: هو الإنتاج الفكري العام للأمة، فأدب أمة معينة يعني كل ما أنتجه أبناء هذه الأمة في شتي ضروب العلم والمعرفة، سواء كان ذلك في السياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو التربية أو التاريخ أو الطب أو الرياضيات أو غير ذلك من مجالات المعرفة الإنسانية. أما الأدب بمعناه الخاص فهو " التعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية"أو هو تعبير موح عن قيم حية ينفعل بها ضمير الفنان،

هذه القيم تنبثق عن تصور معين للحياة والارتباط فيها بين الإنسان والكون، وبين بعض الإنسان وبعض.

وتبدو أهمية الأدب في أنه يؤدي إلي فهم الإنسان للحياة، ويفتح أمامه أبواب المعرفة بها ويهيئ نفسه لتقبل ما يحيط به من مظاهر السعادة، والشقاء، ويجعله قادرا علي التكيف معها، وهو يتيح الفرصة لأن يعرف الإنسان نفسه من خلال ما يقرأ من الآخرين، لأنه يتمتع بنفس ما يتمتع به غيره، وإن اختلف في الدرجة ؛ لأن الأدب الحقيقي هو ما كان معبرا بصدق عن المشاعر المشتركة، وترجم ما يدور في النفس بعيدا عن الافتعال والتزييف. وهو همزة الوصل بين الماضي والحاضر. ومهمته أن يأخذ من الماضي: قيمه وعاداته، وآدابه وكل ما يتصل بأساسيات هذا المجتمع، وتبدو أهمية الأدب أيضا في أنه يتجاوز مرحلة الكشف عن الواقع والتبصير به إلي مرحلة التغيير، وما تجب إضافته من أبعاد جديدة لهذه المرحلة، ومهمة الأدب ليست تقريرية تصور الواقع كما هو، وإنما هي فكرية موجهة تمهد للتغيير، وتكشف عن الصعاب التي قد تعيق حركته، وتهيئ المواقف والخبرات التي تمكن الأمة من تشكيل وبناء حياتها. (عطا،10:1996)

يتضح مما سبق ما للأدب من أهمية بالغة ودور رئيسي في الإسهام في الارتقاء بالفكر الإنساني والانتقال به إلى آفاق رحبة.

أهداف تدريس الأدب في المرحلة الأساسية العليا:-

بعد إطلاع الباحث على أهداف تدريس الأدب في المرحلة الأساسية العليا عند كل من: مدكور(173:2002)، وعطا(12:1996)، وزقوت(144:1999)، والركابي(2005: 160)

فإنه توصل إلى أن تدريس الأدب في المرحلة الأساسية العليا يهدف إلى تحقيق ما يلي:

1- إدراك ما في الأدب من صور ومعان وأخيلة تمثل صورة من صور الطبيعة الجميلة، أو عاطفة من العواطف البشرية، أو ظاهرة من الظواهر الاجتماعية أو السياسية

2- التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة، وجمال العرض، وجمال الأسلوب، وموسيقي اللغة والإيقاع، والسجع والقافية.

3- بعث السرور النفسي والراحة والاطمئنان في نفس القارئ أو المستمع.

4- السمو بالذوق الجمالي الأدبي، نتيجة لمزاولة قراء الأدب الجميل أو سماعه.

5- الاتصال بالمثل العليا في الأخلاق والسلوك البشري.

6- التأثر بما في الأدب من أفكار وأساليب جميلة، تظهر في التعبير الشفوي أو الكتابي.

7- معالجة بعض المشكلات النفسية والاجتماعية بقراءة القصص أو الأشعار التي تنفس عن القارئ.

8- الاستمتاع بوقت الراحة بقراءة الجميل من ألوان الأدب المختلفة.

9- زيادة الذخيرة اللغوية التي تساعد علي زيادة فهم المقروء والقدرة علي استعمالها.

10-مساعدة القارئ أو المستمع علي فهم نفسه، وفهم مجتمعه، والوقوف علي الأفكار والعوامل التي تصنع الحاضر وتؤثر في تكوين المستقبل

11- تنمية ميول التلاميذ إلي قراءة النصوص الأدبية، وإكسابهم القدرة علي معالجتها.

12- ربط التلميذ بالتراث العربي بعد الوقوف منه علي أجمل ما فيه من نواح مختلفة كجمال الفكرة والأسلوب وموسيقى اللفظ، وتهذيب الخلق.

13- تنمية الخيال لدي التلاميذ حيث أن الأدب لا يكون أدبا إلا بخروج الكلمات عن دلالتها اللغوية، وشحنها ببعض الصور والأخيلة.

14- تعرف المواهب الأدبية الطلابية وتنميتها.

15- فهم النفس الإنسانية وتحليلها ومعرفة اتجاهاتها وميولها والوقوف علي تطلعاتها واهتماماتها.

ويرى الباحث أن هذه الأهداف لو تم تحقيقها من خلال تدريس الأدب فإن ذلك سيسهم بصورة كبيرة في إثراء الحصيلة اللغوية للطالب، وزيادة قدرته على إدراك منابع الجمال في اللغة العربية، وزيادة انتمائه لهذه اللغة واعتزازه بها.

النصوص الأدبية:-

النصوص الأدبية ظاهرة لغوية ومبني لغوي جمالي، تبتعد غالبا عن المألوف والشائع والمعتاد، لأنها تكون بمثابة مثير له خصائص الجدة والقدرة علي إثارة الإعجاب، وهذا كله يدفع بالمتعلم إلي استخلاص المعني من النص الأدبي المدروس، وهكذا تكون النصوص الأدبية عبارة عن قطع أدبية موجزة شعرا أو نثرا تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة. (الدليمي والوائلي (1)، 227:2003)

وتعتبر دراسة النصوص الأدبية ضرورية لتعرف تاريخ الأمة وماضيها وحاضرها فالنص وسيلة للتاريخ والنقد والترجمة، والنص الأدبي يهذب النفس، ويرقق الذوق، ويرهف الإحساس،ويصقل الذوق، بما يحمله من قيم إنسانية، ومواقف أخلاقية، وصيغ جمالية تلفت الوجدان إلي مضامينها، والنص الأدبي ثقافات متنوعة تاريخية، ونفسية واجتماعية، وهو نافذة متعة واسترواح ومجال خصيب للإثراء اللغوي وهو كذلك أساس التاريخ للأدب وترجمة الأدباء.(زقوت، 149:1999)

ويتعلم الطلاب النصوص الأدبية من خلال مقطوعات أدبية مختارة يتوافر لها حظ من الجمال الفني تشجع الطلبة على التذوق الأدبي، ولدراسة هذه النصوص قيمة تربوية كبيرة، فهي ترمى إلى تهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وإرهاف الحس.

وإن الطلبة في المراحل الدراسية كافة بحاجة إلى ما ينمى الجانب الوجداني لديهم والنصوص الأدبية تقوم بهذه الوظيفة، فلكي نخفف من أثقال الدراسة العقلية،يجب أن ننتقل بالطالب إلي التخيل والتأمل، إذ يعيش في هذه الحالة مع الصورة الأدبية والكلام الشعري فتتهذب لديه المشاعر والأحاسيس. (الدليمي و الوائلي(2)،141:2003)

وقد أدرك المربون أهمية النصوص الأدبية، فهي وسيلة لتعريف الطلبة ميزات اللغة العربية وخصائصها، وتطورها في العصور المختلفة، فضلا عن تنمية الثقافة الأدبية، وتربية الذوق الأدبي.

محتوي النصوص الأدبية:

يرى (إبراهيم 1999: 264،265) أن لكل نص أدبي مختار محتوياته تبعا للغرض الذي قيل فيه أو كتب من أجله وبالرغم من تباين المحتوي الأدبي واختلاف اتجاهاته، إلا أن جميع النصوص علي شتي اختلافاتها ومذاهبها وأهدافها لا تخرج عن كونها:-

1- مادة متعلمة

2- مادة لغوية

3-مادة ثقافية إنسانية

وعلي الرغم من تزايد الاهتمام بالنصوص الأدبية عند واضعي الكتب المدرسية، إلا أن هذه النصوص لا تخلو من نقد، بل إن هناك من الأبحاث التربوية التي أثبتت وجود بعض القصور في اختيار النصوص الأدبية ومن أبرز ما لوحظ من نقد ما يلي:-

1- النصوص الحالية لا تمثل روح العصر ولا تبرز خصائصه.

2- الاهتمام بالنصوص الشعرية علي حساب النصوص النثرية.

3- لا تمثل النصوص المختارة كل أنواعها وكل أغراضها.

4- عدم وجود أفكار مترابطة متكاملة لقلة النص المختار، بحيث لا يمكن اتخاذ هذه النصوص أساسا في تنمية التذوق الأدبي لدي التلاميذ.

5- الآيات القرآنية المختارة ضمن النصوص قليلة، والأحاديث وخطب الصحابة قليلة أيضا.

6- النصوص التي تمثل مرحلة صدر الإسلام قليلة وغير كافية.

7- عدم وجود توازن بين الموضوعات فنري تكرارا لأغراض وفنون معينة.

8- خلو المنهج من عقد موازنات بين عصور الأمة المختلفة.

9- لم تشرح النصوص بطريقة تساعد علي تنمية التذوق الأدبي والتدريب علي النقد.

وكي تتحقق الفائدة المرجوة من دراسة النصوص الأدبية ينبغي مراعاة ما يلي:-

1- أن تختار النصوص اختيارا مناسبا بحيث تدور موضوعاتها حول ما يثير اهتمام التلاميذ ويبعث فيهم الانتباه، ويذكي حماستهم.

2- أن تتصل بما يدور حولهم من أحداث وما يبعث في نفوسهم روح الوطنية والشجاعة

3- أن تختار أكثر النصوص من أدب العصر الحديث بحيث تناسب ميولهم ومداركهم في هذه المرحلة من مراحل النمو.

3- ن تنمي دروس النصوص لدي التلاميذ القدرة علي الموازنة والنقد وتذوق الجمال، وبالتالي فمن المفيد الاعتناء بالموازنات الأدبية في هذا الشأن.

4- أن تكون مناسبة لمستويات الطلاب ومراحلهم التعليمية. (زقوت،150:1999)

وتظل عملية تدريس النصوص الأدبية قاصرة إذا لم نجعل الطالب يتوصل إلى تذوق الجمال في النص الأدبي. ولكن هذا أيضا لا يمكن أن يكون إلا بمعلم يتذوق الجمال هو أولا، ليصل بهذا إلى أذهان التلاميذ فيكونون مذواقين للفن الأدبي الرفيع.

ثانيا: التذوق الأدبي

جاء في لسان العرب: الذوق مصدر ذاق الشيء يذوقه ذوقا وذواقا ومذاقا والمذاق طعم الشيء.

(ابن منظور، مجلد 10: 111)،وفي المعجم الوسيط (ج1: 329): الذوق: الحاسة التي تميز بها خواص الأجسام الطعمية بوساطة الجهاز الحسي في الفم ومركزه اللسان. وفي الأدب والفن: حاسة معنوية يصدر عنها انبساط النفس أو انقباضها لدى النظر في أثر من آثار العاطفة أو الفكر، ويقال هو حسن الذوق للشعر فهامة له خبير بنقده.

وجاء في القاموس المحيط تحت مادة (ذ و ق): ذاقه ذوقاً وذواقاً ومذاقاً ومذاقةً: اختبر طعمه، وأذقته أنا... وتذوقه: ذاقه مرة بعد مرة (القاموس المحيط: 797).

فالذوق بمدلوله اللغوي حاسة تدرك بها الأطعمة والأشربة، بحيث إذا أُطلقت كلمة "الذوق" ومشتقاتها انصرف الذهن من فوره إلى الطعام والشراب وتذوق الإنسان لهما عن طريق الفم واللسان،فالكلمة ذات أصل ماديّ ككثير من الكلمات الأخرى كما نرى ، ثم اتسع معناها بحيث لم تعد تقتصر على الطعام والشراب فقط ، بل أصبحت تُطلق على ما يدركه الإنسان من خلال حواسه الأخرى ، ثم ما يدركه بعقله ووجدانه. وقد نص "لسان العرب" مثلا على ذلك بقوله: "من المجاز أن يُستعمل الذوق ، وهو ما يتعلق بالأجسام ، في المعاني" ، ثم ضرب لذلك قوله عزّ شأنه: "فذاقوا وبال أمرهم". كما أورد عدداً من العبارات التي توسَّع العرب فيها في استعمال هذه اللفظة كقولهم: "ذقت ما عنده" ، أي خبرتُه، وقولهم: " أمرٌ مستذاق" ، أي مجرب معلوم.

وفي ضوء هذا يمكننا فهم ما أورده الزبيدي في "تاج العروس" عن بعض مشايخه من أن "الذوق"هو"مباشرة الحاسة الظاهرة والباطنة ، ولا يختص ذلك بحاسة الفم في لغة القرآن ولا في لغة العرب". (الزبيدي،ج25:326).

وقد وردت كلمة الذوق ومشتقاتها في القرآن الكريم فيما يربو على الستين موضعا، لا نجدها قد استعملت في الطعام والشراب إلا في نطاق ضئيل لا يعدو ثلاث آيات هي: فلما ذاق الشجرة" (الأعراف،آية22) ، "لايذوقون فيها بردا ولا شرابا" (النبأ، آية 24) ، "هذا ، فليذوقوه ، حميم وغسّاق" (ص، آية 57). أما بقية المواضع فقد استعملت فيها الكلمة خارج ذلك النطاق مثل: "فذاقت وبال أمرها" (الطلاق، آية9) "وتذوقوا السوء بما صددتم عن سبيل الله" (النحل، آية) ، "بدلناهم جلودا غيرها ليذوقوا العذاب" (النساء، آية 56).

فإذا تحوّلنا إلى أحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام فإننا نجد أنها ، في استعمالها لهذه الكلمة ، لا تختلف عن القرآن الكريم ، وهذه بعض أمثلة على ذلك: (ذاق طعم الإيمان من رضى بالله...) (صحيح مسلم: إيمان:56)، (حتى تذوقي عسيلته ويذوق عسيلتك) (صحيح البخاري: شهادات:3).

التعريف الاصطلاحي للتذوق:

هناك تعريفات عديدة للتذوق ومنها ما ورد في معجم المصطلحات العربية في الأدب واللغة: حيث عرفه إبراهيم(1978: 273) بأنه:- " الموهبة التي يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائي والمفاضلة بين شواهده ونصوصه، أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدي بها في تقويم العمل الأدبي، وعرض عيوبه أو مزاياه".

أما وهبه والمهندس (1984: 173) فيقولان: إن الذوق هو قدرة الإنسان على التفاعل مع القيم الجمالية في الأشياء،وخاصة الأعمال الفنية

وعرفه شحاتة (1992: 231) بأنه: خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب وهو في إيجاز: سلوك لغوي يعبر به التلميذ عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي، وللحظة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

وهو عند العشماوي (1994: 386): (تلك الموهبة الإنسانية التي أنضجتها رواسب الأجيال السابقة، وتيارات الثقافات المعاصرة، التي امتزجت جميعها فكونت هذا الشيء المسمى بحاسة التمييز، أو التذوق الأدبي)

ويعرفه سالم (1998: 16) بأنه سلوك يعبر به القارئ عن فهمه للفكرة التي يرمى إليها النص الأدبي وتأثره بالصورة البيانية التي يحتويها وإحساسه بالواقع الموسيقى لألفاظه وتراكيبه وتفطنه لعباراته المبتكرة، وقدرته على التمييز بين جيدة ورديئة.

ويعرفه جاد (2003: 236) بأنه نشاط إيجابي يظهر في إحساس القارئ أو السامع نتيجة التفاعل العقلي والوجداني مع النص الأدبي.

ويعرفه الركابي(2005: 183)قائلا: " التذوق الأدبي في عرف الأدباء والنقاد تلك الملكة الموهوبة التي يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائي والمفاضلة بين شواهده ونصوصه، أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدي بها في تقويم العمل الأدبي وعرض مزاياه وعيوبه.

ويرى الباحث أن الذوق الأدبي بمفهومه المعروف الآن مأخوذ من المعنى اللغوي السابق، وأن كلا التعريفين: اللغوي والاصطلاحي يتفقان في التجربة، والاختيار والعلاج للأشياء؛ بينما الأداة المستخدمة في التعريف اللغوي هي اللسان، أما في الاصطلاحي فهي النفس، والعقل وما اختزنه من خبرات. أيضاً في التعريف اللغوي؛ فإن المُتذوِّق هو الطعام وما شابهه، ومعرفة حلاوته من غيرها؛

أما في الاصطلاحي فالألفاظ، والمعاني وما فيها من بلاغة واتساق، أو قبح وابتذال هي مجال التذوق.

التذوق الأدبي عند النقاد العرب:

استعملت كلمة التذوق أو الذوق في النقد العربي القديم من وقت مبكر، واستخدم النقاد القدماء هذه المفردة بصورة كبيرة، وسيتم تناول أهم آراء النقاد القدامى الذين شغلوا بقضية الذوق الأدبي.

وإذا بدأنا بابن خلدون (1994 :107- 108) نجده يربط بين المدلول الحسي والمدلول النفسي له حين يتحدث عن ملكة الذوق فقال (واستعير لهذه الملكة عندما ترسخ وتستقر اسم الذوق الذي اصطلح عليه أهل صناعة البيان، والذوق إنما هو موضوع لإدراك الطعوم، لكن لما كان محل هذه الملكة في اللسان من حيث النطق بالكلام كما هو في محل لإدراك الطعوم استعير لها اسمه، وأيضاً فهو وجداني اللسان، كما أن الطعام محسوسة له، فقيل له ذوق.

ويؤكد أن ملكة التذوق لا تأتي بممارسة القواعد ورواية الغريب، وإنما تأتي من حفظ اللغة وترديد الأساليب وسبر أغوارها ومعرفة أسرار كلام العرب. وفي هذا يقول: وهذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة البيان فإن هذه القوانين إنما تفيد علماً بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها.

أما عبد القاهر الجرجاني (1984: 549) فيدعونا إلى عدم المناقشة مع من فقد صفة الفهم والتذوق، لأن مناقشته تكون بدون فائدة ومضيعة للوقت. يقول: " أنت لا تستطيع أن تنبه السامع، وتحدث له علما بها، حتي يكون مهيأ لإدراكها، وتكون فيه طبيعة قابلة لها، ويكون له ذوق وقريحة يجد لهما في نفسه إحساسا بأن من شأن هذه الوجوه والفروق أن تعرض فيها المزية على الجملة، ومن إذا تصفح الكلام وتدبر الشعر، فرّق بين موقع شيء منها وشيء... ولا تستطيع أن تقيم الشعر في نفس من لا ذوق له".

أما ابن سلام (1980، ج1: 5) صاحب طبقات فحول الشعراء، فيقول:" وللشعر صناعة وثقافة يعرفها أهل العلم كسائر أصناف العمل والصناعات منها ما تثقفه العين، ومنها ما تثقفه الأذن ومنها ما تثقفه اليد، ومنها ما يثقفه اللسان، ومن ذلك اللؤلؤ والياقوت، لا تعرفه بصفة ولا وزن دون المعاينة ممن يبصره، ومن ذلك الجهبذة بالدينار والدرهم، لا تعرف جودتها بلون ولاحس ، ولا طراز ولا وسم ولا صفة، ويعرفه الناقد عند المعاينة، فيعرف بهرجها وزائفها".

أما ابن الأثير (1973 :35) فيقول (اعلم أيها الناظر في كتابي أن مدار علم البيان على حاكم الذوق السليم الذي هو أنفع من ذوق التعليم).

ويقسم الآمدي الذوق إلى ثلاثة أقسام:

1- الطبع:وهو قوة فطر عليها الناقد واستعداد طبيعي لابد من توافره فيه.

2- الحذق: وهو قوة تكتسب بالممارسة وطول المعاشرة لأساليب العربية الأصيلة والتمرس بالجيد منها.

3- الفطنة: وهي امتزاج الطبع بالحذق وهو أقدر على التمييز والتذوق من صاحب الطبع وحده أو صاحب الحذق وحده. (العلي، 1998: 240)

ويقول ابن طباطبا العلوي (وعيار الشعر أن يورد على الفهم الثاقب فما قبله واصطفاه فهو واف، وما مجه ونفاه فهو ناقص) (ابن طباطبا،1982: 20)، وبذلك فهو يقطع بأن الفهم الثابت الذي صقلته التجربة وثقفته الممارسة هو صاحب القول الفصل في القبول أو الرفض.

أما السكاكي فرغم عنايته بالقاعدة كأداة فنية لقياس العمل الفني عناية متقدمة، إلا أنها لم تكن المقياس الوحيد لديه، إذ كشف عن أهمية الذوق في إدراك أسرار الجمال الفني في التراكيب والنصوص، وتقدير وجه الإعجاز في كلام رب العزة سبحانه في مرات عديدة (رزقة،1999 :193).

يقول السكاكي في مفتاح العلوم: " إن ملاك الأمر في علم المعاني هو الذوق السليم، والطبع المستقيم، فمن لم يرزقهما فعليه بعلوم أخر"، وتتكرر تنبيهات السكاكي على مكانة الذوق في إدراك أسرار الجمال ولطائف المعاني، ويدعو إلى تحكيمه في تقويم الأعمال الفنية، بل إنه يقرر أنه الوسيلة الوحيدة التي تقف على إعجاز القرآن، لأن الإعجاز في نظره أمره عجيب لا يقبل التعليل ولا يمكن وصفه كاستقامة الوزن تدرك ولا يمكن وصفها، ومدرك الإعجاز عندي هو الذوق ليس إلا (رزقة،1999 :195).

التذوق عند نقادنا المحدثين

تناول النقاد المحدثون قضية الذوق الأدبي بالبحث والتفصيل، ويأتي حسين المرصفي في مقدمة النقاد المحدثين الذين ناقشوا هذه القضية، حيث يري المرصفي أن الذوق فطري يصقل بالدربة والثقافة وفي ذلك يقول:" فالإدراك الذي يتعلق بتناسب الأشياء، ويوجب الاستحسان والاستقباح هو المسمى بالذوق، وهو طبيعي ينمو ويتربى بالنظر في الأشياء والأعمال من جهة موافقتها للغاية المقصودة منها"

أما طه حسين فهو من أكثر النقاد الذي عرفوا الذوق في دراسة الأدب ونقده ومن أكثر الذين استخدموه في الحكم على الأعمال الأدبية حتى عرف لدى بعض الباحثين بأنه الناقد التأثري الكبير.

وقدر رفع طه حسين شعار الذوق المثقف وطبقه في كثير من أعماله النقدية.ويحدد طه حسين الذوق العام بأنه الذوق الذي يشترك فيه أبناء الجيل الواحد في البيئة الواحدة وفي البلد الواحد لأنهم يتأثرون بظروف مشتركة تطبعهم جميعاً بطابع عام، أما الذوق الخاص فو معقد فيه أثر الأدب العربي القديم، وفيه أثر الأدب العربي الحديث وفيه أثر الثقافة مركبة مختلفة العناصر، فليس غريباً أن يكون حكمه في الشعر مخالفاً لحكم الجماعات المختلطة"(أبو شاويش،1999 :137).

أما أمين فيرى أن مسألة الذوق حقيقة، وأن الناقد لا يستطيع أن يتجاهلها، لأنه حين ينظر إلى الأشياء لا ينظر إليها من خلال عقله فحسب، بل من خلال ذوقه أيضاً لأننا لا نستطيع أن نرى الأشياء إلا من خلال عقولنا التي صبغتها الميول والأمزجة". (أمين،1963: 220)

ويؤكد مبارك (1993 :8) على أهمية الذوق في عملية النقد الأدبي لأن الذوق موهبة فطرية ضرورية، ولكن لابد للناقد لكي يكتسب الحاسة الفنية أن يتسلح بالقدرة والمعرفة والثقافة والدربة والإطلاع الواسع، يقول: " يجب أن يصل من يتصدى للموازنة بين الشعراء إلى درجة عليا في فهم الأدب وأن يصبح له في النقد حاسة فنية تنأى به عما يفسد حكمه من الأهواء والأغراض التي تحمل القاصرين من طلاب الأدب على البعد عن جادة الصواب حين يوازنون بين الشعراء والكتاب والخطباء.

ويرى الشايب(1973: 123) أن الذوق ملكة ليست بسيطة كما قد يتوهم، ولكنه مزيج من العاطفة والعقل والحس، وكان تأليفه هذا من أسباب اختلافه باختلاف الأفراد.

أما عياد فيفهم الذوق على أنه معيار وسط بين العلم والفن وبين الأحكام العامة والأحكام الجزئية وبين التفسير والتقييم، ولذلك فهو يجمع بين هذه الوظائف الستة التي عني بها النقاد دائماً، إن الذوق يعني بممارسة الحكم على أعمال معينة بناءً على مرجع عام (أبو شاويش،1999 :142).

ويؤكد خفاجي (1995 :42) أن الذوق منحة آلهية في نفس الأديب، وموهبة متميزة في وجدانه، وبه يستطيع التمييز والتفضيل والتقييم، وهو وحده القاضي في مسائل الأدب ومشكلاته، وبدونه يتعسر الفهم، بل يتعذر الحكم، وحتى اليوم لا نستطيع أن نحدد هذا الذوق الأدبي تحديدا دقيقا متميزا، لأن أثر الله في الإنسان كثيرا ما يعجز عن فهمه وتصوره وإدراكه.

وقد أسهب النقاد العرب في الحديث عن الجمال كعنصر أساسي من عناصر التذوق، وأدركوا أن إحساس الناقد بالجمال فطري ومكتسب، فالاستعداد الفطري (الطبع) هو الأصل وبغيره لا يمكن لمن يتصدر للنقد أن تستقيم له الأمور، ثم يأتي دور الاستعداد المكتسب بما يمثله من خبرة ومعرفة ليتعهد الاستعداد الفطري بالتربية والتدريب، ومثل هذا الذوق الذي اجتمع فيه الوعي الحسي والوعي العقلي هو الذوق المستنير الذي عده النقاد العرب المرجع النهائي لكل نقد بعد أن تضافر له ما جعله ملكة تسبق العقل إلى الأحكام (المجالي،1993 :191).

والذوق الأدبي وسيلة من وسائل كشف جماليات فن القول العربي، وهو لا يقتصر على إبراز الجمال في كلام الناس، وإنما يتعداه إلى البحث في جماليات القرآن الكريم، ذلك الكتاب السماوي الوحيد بين الكتب السماوية الأخرى التي يتصل في فهمه وإعجازه باللغة العربية وآدابها التي محورها الذوق الأدبي.

وهو يحتاج إلى تدريب وتهذيب وتثقيف، ومعرفة باللغة التي تصور المعاني النفسية والاجتماعية والحضارية والدينية والواقعية والمتخيلة حقيقة أو مجازا. (العشماوي،1994: 163)

ويفرق أبو كريشة(1996: 55) بين الذوق السطحي والذوق المتعمق فيقول: إن الذوق الأدبي بعد أن يصير ملكة فإنه يسبق العقل إلى الأحكام، ويؤدى عمله النقدي بطريقة تكاد تكون عادية أو آلية، ويستبعد من عالم النقد ذلك الذوق السطحي ذا القراءة غير المتعمقة، كما يستبعد الذوق الذي يكون كل حصيلته في معرفة الجيد والرديء من الكلام.

أما مناع (1994: 96) فإنه يقسم الذوق إلى قسمين:

1- الذوق الخاص: وهو الملكة والقدرة النقدية الناتجة عن الاستعداد الفطري، أو هو ذلك الاتجاه الذي يعتمد على ميول الإنسان الفردية في حكمه على العمل الفني، من خلال إدراك جوانب الجمال لهذا العمل، دون تأثر بعوامل خارجية مهما كانت، ونعني بذلك: إصدار الحكم على العمل الفني من خلال الذوق الخاص دون الاعتماد على المقاييس النقدية.

2- الذوق العام: وهو مجموع تجارب الإنسان، وطول ممارسته، وعمق خبرته، وحصيلة تكوينه الفكري، التي يفسر بها العمل الفني، ويميزه، ويحكم عليه من خلال حسه وإدراكه، ويسمى حينئذ الإدراك الصحيح، أو الحس السليم.

ويرى الباحث أن ما تقدم يشير إلى مدى العناية والاهتمام التي حظي بها موضوع التذوق عند النقاد العرب القدامى والمحدثين ؛ مما يدلل على أهمية التذوق وكونه أحد الموضوعات النقدية التي لابد للناقد أن يعيها ويتقنها لما لها من دور عظيم في صقل قدراته النقدية وتوجيهها الوجهة الصحيحة عند النظر إلى الأعمال الأدبية المختلفة.

كيف نتذوق العمل الأدبي؟:

لا يمكن للقارئ تذوق العمل الأدبي إلا إذا فهمه أولا ، وذلك على العكس من تذوق الطعام والشراب أو الاستمتاع بالعطر الفواح أو الانبهار بمنظر البحر عند الغروب أو الضيق بالأصوات المزعجة أو الاشمئزاز من رائحة الجيف المنتنة مثلا، إذ الشعور بتلك الأشياء والتلذذ بها أو النفور منها لا يحتاج إلى أن نفهمها أولا بل يقع مباشرة و دون الحاجة إلى بذل أي جهد من جانبنا وفهم العمل الأدبي يقتضي أولاً أن نفهم اللغة التي كُتِب بها ، وأن نفهم ثانيةً مضمونه. ويزداد فهمنا له ويعمق إذا أضفنا إلى ذلك معرفة كل ما نستطيع الوصول إليه من معلومات تتعلق بمبدعه بالظروف التي أبدعه فيها.

ويرى مدكور(2002: 186) أن التذوق في حقيقته خبرة تأملية، فكرية، انفعالية،تتم من خلال الاستمتاع بالجوانب المعرفية،والعاطفية، واللفظية للعمل الأدبي أو الفني، وأن الفهم مفتاح التذوق للنص الأدبي، فالمتلقي لا يصل إلى التذوق إلا إذا فهم وأدرك العلاقات والارتباطات بين مكونات العمل الأدبي، وإدراك أسرار الجمال أو مواطن الضعف في العمل الأدبي، هنا فقط يصل إلى درجة التذوق، التي تعتبر إعادة بناء، أو إعادة خلق للعمل الأدبي.

ولا ريب أن القارئ إذا لم يكن عارفا باللغة التي كُتِب بها العمل الأدبي فلن يفهم منه شيئا ، ومن ثم لن يكون بمقدوره أن يتذوقه. على أن يكون مفهوماً أن معرفة اللغة درجات متفاوتة ، فمنّا من يعرف اللغة التي ينتمي إليها العمل الأدبي معرفة عامةً دون أن يفهم نحوها وصرفها مثلاً أو يعرف شيئا عن بلاغتها في التعبير ، كما قد يكون محصوله اللغوي من الألفاظ والتعبيرات غير كافٍ ، أو ربما لم يكن مهيأ للتعامل إلا مع لغة العصر الذي يعيش فيه بحيث لا يستطيع أن يفهم أي عمل أدبي ينتسب إلى عصر من العصور الأدبية السابقة... .

ومع ذلك كله ومع أهميته الشديدة، لا يكفي ، إذ لا بد للقارئ ، إذا كان يريد أن يكون تذوقه للعمل الذي يقرؤه أقوى و أعمق ، أن يعرف أيضاً طبيعة الجنس الأدبي الذي ينضوي تحته ذلك العمل لإن لكل جنس أدبي خريطته ومفاتيحه، و إذا لم يرد القارئ أن يضرب في أرجاء العمل الذي في يده على غير هدى فعليه أن يلمّ بقواعد الجنس الذي ينتمي إليه.

http://www.alarabnews.com:2007

التذوق الأدبي بين الشكل والمضمون

إن التذوق الأدبي يشمل الجانبين معا. أي أنني حين أقرأ على سبيل المثال قصيدة أو مسرحية أو مقالة أدبية فإن تذوقي لها لا يقف، ولا يمكن أن يقف، عند التشكيل اللغوي أو البناء الدرامي...فحسب، بل يمتد إلى كل شيء في العمل من لغة وموسيقى وبناء فني وأفكار وعواطف وخيالات وقيم اجتماعية أو سياسية أو دينية...وهلم جرا. ومن هنا يرانى القارئ دائما أقول وأكرر القول بأنه لا يوجد ذلك المنهج النقدي الذي يستطيع الزعم بأنه هو وحده المنهج الذي يمكننا من خلاله فهم النص الأدبي والتغلغل إلى كل أسراره الإبداعية. إن كل منهج من المناهج النقدية إنما يختص في العادة بجانب من العمل الأدبي، ومن هنا كان لا بد من الاستعانة بالمناهج النقدية جميعا إذا أردنا أن يكون فهمنا وتذوقنا له أعمق، وإن لم يمنع هذا أن يعكف ناقد من النقاد فى دراسة له، لهذا السبب أو ذاك، على جانب واحد أو اثنين مثلا من ذلك العمل. لكن ذلك لا يعنى، ولا ينبغى أن يعنى، أن هذا هو كل ما هنالك مما يمكن أن يقال. http://www.alarabnews.com:2007

إننا، لكي نتذوق أي نص أدبي، لا بد لنا من فهمه أوّلا، وكلما كان فهمنا له أعمق كان تذوقنا له أقوى وأقرب ما يكون إلى المراد. وهذا الفهم يتطلب فهم ألفاظه وعباراته وتراكيبه وصوره، وما يتعرض له من موضوعات وقضايا، وما يصفه من مناظر وأوضاع ومواقف. وأي عجز عن فهم شيء من هذا سوف يؤثر سلبا على عملية التذوق دون جدال. وعلى ذلك فنحن محتاجون إلى الاستعانة بالمنهج النفسي مثلما نحن محتاجون إلى الاستعانة بالمنهج الاجتماعي، ونفس الكلام ينطبق على المنهج اللغوي أو المنهج البنائي... .

ورغم فرزنا لعناصر الإبداع ما بين لغة وبناء ومضمون لقد كان ذلك لغرض الدراسة ليس إلا، أما في واقع الأمر فإن التذوق يقع على العمل الأدبي كله كتلةً واحدة. ومن القراء من يتذوق ذلك

العمل دون أن يُعَنِّىَ نفسه بشيء منها، ومنهم من يكون متنبها لها أو على الأقل يمكنه أن يضع يده عليها رصدا وتحليلا، وإنْ ظَلَّ جانب من الذوق رغم ذلك يستعصى على التعليل، أو بعبارة إسحاق الموصلي: "تحيط به المعرفة، ولا تؤديه الصفة". كذلك من الممكن أن يفوت بعضَ القراء التنبهُ إلى هذا العنصر أو ذاك من عناصر العمل الأدبي أو الشعور به بقوة على الأقل... على أن هذه العناصر ليست متساوية في تأثيرها على جميع القراء، فلكل عمل ولكل قارئ ظروفه، بل لكل قراءة سياقها الخاص بها...وهكذا.

لكن الشيء الذي لا يمكن التسليم به هو الزعم بأن من الممكن اقتصار التذوق على الجانب الفني من إبداعات الأدب، فضلا عن القول بأن هذا اللون من التذوق هو أفضل ألوانه حسبما يُفْهَم من كلام محمد أحمد خلف الله عن تجارب علماء النفس فى هذا الموضوع، ومن هنا فنحن لا نستطيع موافقة محمود البسيوني في قَصْرِه عمليةَ التذوق على الجانب الجمالي من العمل الفنى وحده، إذ الذوق عنده هو "الاستجابة الوجدانية لمؤثرات الجمال الخارجية، هو اهتزاز الشعور فى المواقف التى تكون فيها العلاقة الجمالية على مستوى رفيع فيتحرك لها وجدان الإنسان بالمتعة والارتياح. كذلك فهدف النقد الأدبي، في رأيه، "أن يكون مدخلا للتذوق والاستجابة للقيم الجمالية المتوافرة في العمل". إن العمل الأدبي في الواقع، لهو شيء أوسع من مجرد التشكيل اللغوي أو البناء الفني، إذ يتضمن إلى جانب ذلك أفكارا ومشاعر وخيالات ومواقف، لكن على نحو غير مباشر. http://www.alarabnews.com وقد بين الأستاذ أحمد الشايب في كتابه "أصول النقد الأدبي" أن مقاييس ذلك النقد لا تنحصر في الجانب الشكلي وحده، بل تشمل العاطفة والخيال والفكرة والصورة الأدبية. وهذه هي عناصر الأدب كما يقول بحق. (الشايب، 1973: 32)

ويرى الباحث أن الزعم بأنه الناقد أو المتذوق إذا استعان بما تقدم من الوسائل عند مواجهة العمل سوف ينجح لا محالة في فهمه وتذوقه بدقة وعمق غير دقيق ، لأن الخطأ قرين الجهود البشرية مهما احتطنا وسددنا الثغرات. كما أن من المتذوقين والنقاد من سيسيء التطبيق ويقدم تفسيرات خاطئة للأعمال التي يكتب عنها. إلا أن هذا لا ينبغي أن يشككنا في جدوى الاستعانة بالمعارف العلمية وغيرها مما يتعلق بالعمل الأدبي ، بل يدفعنا إلى مزيد من الحذر والتحوط ، مع التنبه دائماً إلى أن بلوغ الكمال في مجال النشاط الإنساني هو أمر مستحيل.

تعليم التذوق الأدبي للطلاب:

يعد التذوق الأدبي أحد أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، ومن الأهداف الرئيسة في تدريس الأدب والبلاغة، حيث يهدف تدريس الأدب إلى التمتع بما فيه من جمال الفكرة، وحسن العرض، وجمال الأسلوب، وموسيقى اللغة، والسمو بالذوق الجمالي الأدبي، وتأتي تنميته نتيجة مزاولة قراءة الأدب الجميل أو سماعه، إضافة إلى التأثر بما في الأدب من أفكار وأساليب وتعابير تظهر في التعبير الشفهي أو الكتابي للقارئ أو المتحدث.

وقد ورد التذوق الأدبي كأحد أهداف تعليم الأدب والنصوص على النحو التالي:

- تنمية قدرات الطلاب على الفهم والتذوق والحكم والموازنة.
- تربية الذوق في التلاميذ. (العلي، 1998: 23)

أما الوائلي والدليمي(1) (2003 :229) فهي عندهم:

- تقويم النصوص التي يدرسها الطالب ويصدر أحكامه عليها.
- تذوق النص الأدبي وتحليله وبيان خصائصه الفنية.

أما زقوت (1999: 144) فيرى أنها:

تنمية الذوق الفني عند التلاميذ وتنمية ملكة الحكم والنقد والتحليل والاستنباط لديهم

وهي عند الركابي (2005: 160):

- تنمية قدرة التلميذ على الفهم والتذوق والحكم والموازنة على مستوى يتناسب مع درجة نضجه.
- تربية الذوق الأدبي في التلاميذ بدراستهم لمختلف التعبيرات الرائعة التي يبدعها الأدباء.

وعند مدكور (2002: 173):

- السمو بالذوق الجمالي الأدبي نتيجة مزاولة قراءة الأدب الجميل أو سماعه فتتربى عند الفرد عاطفة حساسة تؤثر فيما يتخيره منه لقراءته وفيما ينتجه من ألوان الأدب الراقي.

أما عند عاشور والحوامدة (2007: 166)فإنها:

- تذوق النص الأدبي الذي يدرسه ويقدر صاحبه وفق أصول نقدية تناسب مستوى الطالب.
- أن يتعود الطالب إصدار الأحكام على النص الذي يدرسه ويبدى رأيه الشخصي فيه استنادا إلى أحكام موضوعية.

أما قورة (1986: 233) فيرى أنها:

- تذوق الجمال اللغوي واستشعار الحياة والحركة في العبارة التي تقرأ أو تسمع سواء أكانت شعرا أم نثرا، بحيث يخلع ذلك على القارئ أو السامع لباس الاستمتاع واللذة والاسترواح.

أما عطا (1996: ج2: 12) فيرى أنها:

– إتاحة الفرصة للملكات الأدبية أن تنمو، وللذوق أن يرقى، وللحس الأدبي أن يعلو ولحب القراءة أن يزداد، وذلك بتزويد التلاميذ بمجموعة من التجارب والخبرات التي مر بها أصحاب النصوص من رجال الأدب.

إن تنمية التذوق الأدبي، والإحساس بالجمال لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية أمران لا يعلمان كالقواعد، وإنما يمكن البلوغ إليهما بالممارسة والمحاولة المتكررة، لتلمس مواطن الجمال، والجمال لا يدرك في النص إلا إذا عايشه القارئ أو السامع، وألفه وأزال حجاب الغربة بمعاودة القراءة والنظر،وقلب الفكر، وأدرك المعاني حتى يتصور صور الأديب، ويعيش خياله وعاطفته، وينتقل مع الشاعر المبدع إلى الجو الذي عاش فيه حين نطق بالشعر، وصاغه فنا وهنا يعيش القارئ جو النص، ويراه بعينيه، ويسمعه بأذنيه، ويشعر به، ناسيا ما يحيط به مما يرى ويسمع ويشعر (العكش، 1998: 10).

وعلى الرغم من أن التذوق الأدبي هدف من أهداف تعليم البلاغة والنصوص وهو أمر هام يحتاج إلى دربة ومران إلا أن الدراسات السابقة تثبت الضعف في التذوق الأدبي، وهذا الضعف مشكلة عالمية وليست مشكلة قومية ولا محلية، فقد ثبت من دراسة Fred Mazelis (1982)أن هناك شكوى عامة في مدارس الولايات المتحدة من طريقة التلقين التي يستخدمها المعلمون في تدريس الأدب، كما ثبت من خلال الدراسة نفسها أنه لم يحدث تطوير في أداء المعلمين في تدريس الأدب في الـ 25 سنة الماضية، وأن الدراسات التي أجريت على الطلاب بهدف تنمية الكتابة الأدبية كانت بنسبة 80% بينما الدراسات التي هدفت إلى تعليم الأدب وتنمية التذوق الأدبي كانت بنسبة 20% فقط.

وعلى الصعيد العربي تثبت دراسة الأشمر (1979) أن مستوى التذوق ضعيف لدى طلاب المدارس الأردنية والمصرية على السواء، وهذه النتيجة تدعو إلى القلق والتفكير في أسباب هذا الضعف، إذ أنه من المفترض أن يخرج الطالب بعد انتهاء المرحلة الثانوية إلى الحياة العامة والجامعية، ولديه قدر عال من التذوق الأدبي.

وتبين من بعض الدراسات السابقة أن سبب الضعف في التذوق الأدبي راجع إلى طرائق التدريس المستخدمة، حيث أشار فوزي عبد القادر (1995) إلى ضرورة مراجعة طرائق التدريس التقليدية المستخدمة في تدريس البلاغة والنصوص، واستخدام طرائق تدريس حديثة تنمى القدرة على الاطلاع والبحث لدى الطلاب، وتثير تفكيرهم، وتدفعهم إلى الانفتاح على الخبرة والمعرفة.

كما أشارت نبيهة النشار(1997) إلى أن ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في معرفتهم بالمفاهيم البلاغية قد يرجع إلى طريقة التدريس المستخدمة في مدارسنا، حيث إنها لا تسهم في تكوين التذوق الأدبي، ولا تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من دراسة البلاغة، ولا تمكن الطلاب من توظيف

المفاهيم البلاغية، حيث إن الطريقة المتبعة تعتمد على كفاءة المعلم في الإلقاء وتلقين المعلومات، وقدرة الطالب على الإنصات، وحفظ المادة وترديدها.

كما ثبت من دراسة فاطمة المطاوعة وبدرية الملا (1997) أن هناك أسبابا أخرى يعزى إليها ضعف الطلاب في التذوق الأدبي منها: الكتاب المدرسي، والإدارة المدرسية، والبيئة التعليمية التقليدية التي تشجع ثقافة الذاكرة على ثقافة الإبداع، والاهتمام بالتعليم التقليدي على حساب التعليم الإبداعي.

وقد استخدمت بعض الدراسات استراتيجيات تدريسية غير المستخدمة في المدارس؛ لمعرفة أثرها في تنمية التذوق الأدبي، فقارن عادل عجيز (1985) بين طريقة الاكتشاف الموجه، والطريقة المحسنة، والطريقة التقليدية، وثبت من خلال الدراسة تحسن مستوى الطلاب الذين درسوا بالطرق الثلاث، حيث لم يحصل أي طالب على أقل من 50% من الدرجة الكلية للمقياس، ومع ذلك فقد كانت طريقة الاكتشاف الموجه أفضل من المحسنة والمحسنة أفضل من التقليدية.

وقامت (Bosma) 1981 بتصميم وحدة من القصص الشعبي بهدف تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المدرسة الثانوية، كما قامت بتكليف الطلاب بقراءة مجموعة من القصص الشعبية – بلغ مجموع القصص الشعبية التي قرأها الطلاب 120 قصة – وطلبت من كل واحد منهم تصنيف القصص الشعبية التي قرأها الطلاب حسب موضوعاتها، كما طلبت من كل واحد منهم تقييم لغة هذه القصص، وبعد مرور 90% من زمن التجربة أصبح الطلاب قادرين على تصنيف القصص الشعبية حسب نوعها، وثبت من خلال هذه الدراسة أن قراءة القصص ساهمت في ميل الطلاب إلى دراسة الأدب، وتنمية التذوق الأدبي لديهم.

وقد يعود الضعف في التذوق الأدبي إلى تنظيم المحتوى حيث ثبت من دراسة محمود دسوقي(1989) أن تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلاب لها، وهو ما حققه البرنامج الذي نتج عنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

واقترح كل من Karabas, Gertude and Rochelle Leinwein (1985) استخدام التكامل بين القراءة والأدب من خلال مسرحية؛ لتنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المدرسة الثانوية، وقد طلب الباحثان من عينة البحث نقد المسرحية التي تم قراءتها، ومناقشة الفروق بين المسرحية والرواية والقصة القصيرة، وثبت من خلالها تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب.

كما قام Restrepo (1988) ببناء برنامج متكامل بين القراءة والنصوص؛ بهدف تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المدرسة الثانوية، ومساعدتهم على الاستقلال في القراءة، وتوصل إلى أنه ينبغي تعريض الطلاب إلى أنواع مختلفة من الأدب؛ لأن هذا يساعدهم على المقارنة بين أنواع الأدب المختلفة – القصة، الشعر، السير الذاتية، المأساة – وثبت من خلال هذه الدراسة أن الطلاب الذين درسوا الأنواع الأربعة المختلفة من الأدب كانوا أقدر على التذوق من غيرهم.

ولعل الضعف في التذوق الأدبي راجع إلى عدم مناسبة المحتوى لميول المتعلمين حيث يرى مدكور أن عدم تذوق كثير من الطلاب للشعر ربما يرجع إلى أننا لم نجر من التجارب ما يمكننا من الحكم الصحيح على ميل طلاب المرحلة الثانوية إلى الشعر، وقد درج الخبراء في هذه المرحلة على اختيار ما يرونه صالحا للطلاب، وهم يبنون اختيارهم على ذوقهم الخاص، وعلى ميولهم، وقد يكون السبب في عدم التذوق هو عدم وجود معيار يمكن الحكم به على قدرة الطلاب على تذوق نواحي الجمال المختلفة في الشعر (مدكور،2002: 212-214).

وقد تكون أساليب التقويم من أسباب ضعف التذوق الأدبي لدى الطلاب، حيث أشار إبراهيم (1988) إلى أن من مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية إتباع أساليب تقويمية تقليدية، تدفع الطلاب إلى حفظ القواعد، وإهمال ربطها بالجوانب التطبيقية لها تحدثا وكتابة، الأمر الذي أدى إلى ضعف التذوق الأدبي لديهم،وعدم القدرة على استخدام الأساليب الراقية في تعبيراتهم.

ويرى جاد (2003: 234) أن الفصل بين النصوص والبلاغة في التدريس طوال العام الدراسي وفي التقويم في نهاية العام الدراسي لعله دافع إلى عدم الاهتمام بتنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب، كما أن تدريس البلاغة على أنها قوالب جامد،وقواعد جافة، أدى إلى عدم الاهتمام بتنمية التذوق الأدبي.

واتضح من دراسات أخرى أن سبب عدم التذوق الأدبي راجع إلى المعلم حيث ثبت من دراسة نصر (1988) وجود عجز لدى المعلمين في استخدام الأساليب الأدبية الجميلة في تعبيراتهم، بالإضافة إلى عجزهم في اختيار الكلمات المناسبة للمعاني التي يقصدونها، وعجزهم في استخدام ألفاظ محددة المعاني، إضافة إلى عجزهم في التعبير عن الأفكار بطلاقة.

وتؤكد تقارير مشرفي اللغة العربية حقيقة ضعف معلم اللغة العربية بحيث لا يقوى على النهوض بتبعات رسالته كما يرجى، بل إن عددا غير قليل من المعلمين حديثي التخرج تعوزهم القدرة على الحديث بلغة عربية سليمة، وقد يلحنون فيما يكتبون، أو يتعثرون في أداء النصوص وتلاوة القرآن، وكثيرا ما تند منهم أخطاء معيبة في النحو والصرف والأدب والبلاغة والنقد، ونعثر في كتابة كثير منهم على أخطاء إملائية فاحشة يفترض أنهم تجاوزوها في صدر حياتهم التعليمية (أحمد،2000: 5)

من خلال ما سبق يتضح أن تنمية التذوق الأدبي تحتاج إلى أهداف واضحة محددة، ومحتوى يتم من خلاله تحقيق هذه الأهداف، مصاغ بطريقة تنمي الذوق الأدبي، ولا تنفر منه، مناسب لميول الطلاب، وطريقة تدريس تتناسب مع هذا المحتوى، وتقويم مستمر.

مهارات التذوق الأدبي:

يمكن القول إنه ليس للأدب بمعناه الخاص مقياس موضوعي، يقاس به مقدار ما به من جمال، وإنما يرجع تقديره إلى تذوق من يدركه والى مقدار حساسيته، فمقياسه إذن ذاتي كمقياس تذوق

الموسيقى أو التصوير، وإن كانت الدراسات التي أجريت في الفنون المختلفة تفيد أن معظم الخبراء متفقون في تقديرهم للجميل من الأدب وغيره من الفنون. وقد خرجت هذه الأمور من دائرة التنظير ونزلت إلى ميدان الواقع الفعلي عندما حاول رشدي طعيمة ومن خلال دراسته التي عنوانها: (وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في الشعر) أن يجعل للتذوق الأدبي ومظاهره المتعددة معايير موضوعية يمكن الحكم بها على القدرة على تذوق نواحي الجمال المختلفة في الشعر. وقد أجمل طعيمة(1971: 225) في رسالته هذه أشكال السلوك التي تكشف عن التذوق الأدبي، وتبعه في هذا المجال العديد من التربويين مثل:شحاته(1993: 233)، والحسون والخليفة(1996: 225)، و العلي(1998: 239)، والقطاوي(2005: 91).

وقد أعاد الباحث تصنيفها إلى قسمين:

أ: مهارات تتعلق بالبيت الشعري

1. القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسية.
2. القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت آخر.
3. القدرة على فهم المعاني التي يوحي بها الشاعر.
4. القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.
5. القدرة على إدراك الصورة الشعرية ومدى نجاحها في رسم الشخصيات.
6. القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة.
7. القدرة على اختيار أصدق الأبيات تعبيرا عن أحاسيس الشاعر.
8. القدرة على إدراك الغرض البلاغي من الصور البيانية والأساليب.
9. القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه.
10. – القدرة على إدراك الثقافة في جمال البيت.

ب: مهارات تتعلق بالقصيدة كاملة

11. تمثل القارئ الحركة النفسية في القصيدة.
2. القدرة على إدراك مدى ترابط الأفكار وتوفر الوحدة العضوية.
3. القدرة على اختيار عنوان يعبر عن أحاسيس الشاعر.
4. القدرة على إدراك المعاني التعبيرية (غير المباشرة) للنص.
5. القدرة على فهم درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية.
6. القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.
7. القدرة على تمثل الجو النفسي في القصيدة ومدى استثارة الأبيات له.
8. التمتع باكتشاف المفارقة والتفكير في دلالات الصور الشعرية.

9. تحديد ما بين الأفكار من تناقض وإدراك الغاية منه .
10. القدرة على إدراك أثر الكلمة في استثارة الجو النفسي المراد في القصيدة.
11. القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.
12. القدرة على إدراك مصادر ثقافة الشاعر، ودورها في عمق معاني القصيدة.
13. القدرة على استخرج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو غيره.
14. القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة.
15. القدرة على إدراك جمال التنسيق والصور البيانية في القصيدة.
16. القدرة على اكتشاف التكرار وتقدير أهميته.
17. القدرة على اكتشاف العيب الموجود في الأبيات.
18. الحساسية لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.
19. القدرة على إدراك أثر القافية في جمال البيت.
20. القدرة على تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته.
21. القدرة على إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس).
22. القدرة على إدراك العاطفة المسيطرة على الشاعر في النص.

دور المعلم في تنمية التذوق الأدبي

إن أداء المعلم ينعكس على تلاميذه، وهذا ما دعا بعض علماء التربية إلى تأكيد الحقيقة التي تقول بأن كفاءة المعلم في تدريسه تقاس وتحدد بالآثار التي يتركها في تلاميذه.

"وقد أصبح من الضروري أن نتحدث عن الإعداد الجيد للمعلم بشكل عام ولمعلم اللغة العربية بشكل خاص. فالمعلم اليوم اختلف دوره عن معلم الأمس، حيث لم يعد دوره مقتصرا على تلقين الطالب المعلومات التي يقررها المنهاج التدريسي، ثم تقويم ذلك العمل باستخدام الاختبارات المختلفة، فالبحوث الكثيرة والمتزايدة يوما بعد يوم، أوجدت نظرة مختلفة لدور المعلم، وهذا بالتالي يعني أن الكفايات والقدرات المطلوبة من المعلم لابد وأن تختلف". (نصيرات، 2006: 57)

ويظهر دور المعلم جليا واضحا في تنمية التذوق الأدبي لدى طلابه من خلال إيمانه بأن كل طالب لديه القدرة على التذوق الأدبي، وأنه يمكن التدريب عليه منذ المرحلة الابتدائية، من خلال الإكثار من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية، أو بين العبارات أو المفردات؛ لأن تقدير أي نظام من الجمال أمر مستحيل حدوثه ما لم يتم تمرين القارئ على عقد موازنات بين ألوان منه في درجات منوعة من الجودة، وتقويم مداها في كل لون (إبراهيم، 1978 :274) (خاطر، 1981 :195).

هذا بالإضافة إلى ضرورة توافر الحاسة الأدبية عند المعلم أثناء قراءته للنص الأدبي قراءة جهرية، فالمتعلم يتأثر بأداء المعلم، كما أن الأداء الجيد عنصر مهم في تذوق النص الأدبي.

ولكي ينمي المعلم التذوق الأدبي لدى طلابه ينبغي أن يكون عالما بأسرار التذوق الأدبي وعناصره، وأن يتوافر لديه قدر لا بأس به من أسرار اللغة العربية وخصائصها، وقدرتها التعبيرية، وقيمة حروفها وألفاظها وأنماط تعبيراتها، ونسق عباراتها، بحيث يشعر المتعلم بالجمال الفني في العمل الأدبي بالإضافة إلى ضرورة معرفته بأن الفكرة لا تعلم في إطار العمل الأدبي إلا من خلال وحدة عضوية يدركها المتعلم، ويتم فهمها وتذوقها ذاتيا بسبب روعة الجو النفسي الذي لون الفكرة، وأدخلها في عالم الفن الأدبي (شحاتة وآخرون، 1988 :199–200).

وينبغي على المعلم لتنمية التذوق أن يكون عالما بعلم النحو، وألا يقف أمام ألفاظ هذا العلم لا يتخطاها، بحيث يعرف فقط أن هذا فاعل وذاك مفعول، وإنما ينبغي أن يتخطى هذه المرحلة إلى مرحلة أعلى وهي البحث عما وراء هذه التراكيب النحوية، والأسرار الدافعة لتفضيل هذا التركيب النحوي على ذاك (جاد، 2003: 240).

ولا يقف دور المعلم في تنمية التذوق الأدبي عند حد العلم بالنحو، وإنما ينبغي كما يقول مندور: أن يشمل النحو علم المعاني، وأن يعدو الصحة اللغوية إلى الجودة الفنية، وفي النهاية يحكم الذوق فيما تحيط به المعرفة، ولا تؤديه الصفة من إحساس بجمال لفظ في موضع خاص، أو مظنة إلى قوة رابطة، أو أداة في جملة،أو بيت شعر دون غيرهما (مندور،1984: 338).

كما ينبغي على المعلم أن تتوافر لديه القدرة على التعليل النقدي؛ لأن التذوق الأدبي يحتاج حاجة ماسة إلى عملية التعليل النقدي المستند إلى أسس معرفية وفكرية قادرة على إصدار حكم نقدي وقادرة على تبيين أهم الأسس الجمالية والفنية والفكرية العامة في النص الأدبي، وكل هذا لا يمكن التوصل إليه إلا من خلال الاعتماد على عملية التحليل وسبر الأغوار العميقة في النص.

ويعد التحليل مهارة ضرورية للمعلم ؛ لأنه وسيلة مهمة في إفهام المتعلمين المغزى الكامن، والإدراك الواعي لما يقرؤونه، كما أنه يساعد على التفكير في مواقف الحياة، وتغيير مغزى العلوم والآداب من معارف وإبداعات تكشف وتتراكم، إلى أن تكون أدوات عمل للتفكير، وتنمية القدرات المقارنة والنقد، وتكريسا لما يتطلبه خطاب العصر من مقومات التناول الفكري (نافع، 1998: 3).

ويمكن للمعلمين أن يتعهدوا في تلاميذهم التذوق الأدبي بوسائل ناجحة منها:

- أن يؤمنوا بأن كل تلميذ مزود بنصيب من ملكة التذوق، وعلى المدرس تعهدها وتنميتها.
- ألا يقف المعلمون عند معالجة النصوص عند الشرح اللفظي والمعنوي بل عليهم أن يكشفوا عن نواحي الجمال والتعبير وأثره في النفس.
- ألا يستأثر المعلمون بالعمل، بل عليهم أن يشركوا التلاميذ معهم.
- أن تكون الأحكام الفنية التي ينتهي إليها المعلم مع تلاميذه أحكاما دقيقة.
- أن يكثر المعلمون من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية أو بين بعض العبارات أو المفردات.

- اعتماد الاستقراء في تحليل النصوص الأدبية والكشف عن أسرار الجمال فيها.
- تدريب التلاميذ على الإحساس بالوزن والإيقاع من المرحلة الابتدائية. (العلي،1998: 241)

إن التدريب على تذوق النص الأدبي تسبقه خطوات عملية لابد منها وهي ممارسة الكلام الجيد وفهمه ويتضمن ذلك معرفة مفردات اللغة ومعانيها وتفسيرها، كما يتضمن معرفة بالأسلوب الجيد والمفاضلة بين أساليب الكُتّاب والأدباء؛ لذلك لابد من تدريب التلميذ لغويا قبل الوصول إلى مرحلة التذوق وذلك عن طريق تعويده على القراءة الجيدة، وقراءة النص الأدبي أكثر من مرة، واستيعاب معناه العام في البداية ثم إدراك جوانب الجمال اللغوي والبلاغي لكل جزء من أجزائه، ثم بعد ذلك يدرك التلميذ مرامي وأبعاد النص الأدبي من حيث ما يهدف إليه الكاتب أو الأديب أو الشاعر، وباتصال التلميذ بأكثر من أديب أو شاعر يمكنه تناول نص كل واحد بالتحليل والنقد بموضوعية مجردة والمفاضلة بين النصوص ما لها وما عليها ما فيها من عيوب وما فيها من محاسن وعناصر قوة دونما اللجوء إلى الأحكام المسبقة العشوائية. ولتجنب العشوائية في الأحكام نرى ضرورة إيراد نماذج نقدية لبعض كبار النقاد يتناولون فيها نصوصا أدبية بالتحليل والنقد ومن ثم التطبيق في ضوء هذه النماذج.

فالتذوق الأدبي مفتاح فهم النص، والتدريب على هذا التذوق من وظائف المعلم الأساسية التي تكون ضمن مهامه داخل حجرة الدراسة وخارجها.فهناك ألوان مختلفة وطرق شتى لتدريس الأدب، وكل طريقة من طرائق التدريس تهدف أساسا إلى تنمية قدرات التلاميذ ومواهبهم الأدبية والفنية وميولهم بغية الوصول إلى جمال الفكرة والعرض، والأسلوب باستمرار وليس الاقتصار على فهم نص دون الآخر. فالغاية هي القدرة على التحليل والنقد والتركيب والتي تؤدي إلى الفهم الشامل عن طريق التذوق. (إبراهيم، 1999: 297)

ولا يمكن تحقيق ما سبق دون توافر معلم قادر على تنفيذ المحتوي بشكل يحقق الأهداف، ممتلك للمعلومات والمهارات الكافية لذلك.

ومن خلال اطلاع الباحث على الأبحاث والدراسات السابقة فقد وجد أن معظمها يتناول مهارات التذوق الأدبي عند الطلاب، وكيفية تنميتها، حيث اختار العديد من الباحثين مجموعة من المهارات، لأنها المهارات اللازمة للطلاب في هذه المرحلة.

أما في هذه الدراسة فقد أخذ الباحث جميع مهارات التذوق الأدبي من خلال مجموعة من النصوص الشعرية، لأن المعلم يفترض أن يمتلك هذه المهارات جميعها؛ كي يستطيع تدريب طلابه على امتلاكها، وقد اختار الباحث المقطوعات الشعرية من عصور مختلفة كي تلائم جميع الأذواق حيث الأولى من العصر الجاهلي والثانية من العصر المملوكي والثالثة من العصر الحديث، وأعدّ مقياسا يتكون من مجموعة من الأسئلة تصل إلى أربعة وخمسين سؤالا لقياس مستوى مهارات التذوق الأدبي لدي المعلمين.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في الإشراف التربوي على معلمي اللغة العربيـــة أن هنـــاك ضعفا في مهارات التذوق الأدبي وأن هذا الضعف لدى المعلمين ينعكس بدوره على الطلاب.حيـــث لا يهتم الكثير من المعلمين بتدريب طلابهم على تذوق النصوص الأدبية ولا يربون عندهم القـــدرة علـــى الإحساس بالجمال، والتمييز بين النصوص... .

ولعل هذا الأمر هو الذي دفع الباحث لعمل هذه الدراسة، التي تبحث في مـــستوى مهـــارات التـــذوق الأدبي لدي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا، لعل هذه الدراسة تسهم في حل هذه المشكلة.

ثالثا:الثقافة الإسلامية

تعريف الثقافة لغة واصطلاحا:

الثقافة في اللغة: هي من " ثقف " ويقولون: ثقف الشيء ثقفا: حذقه، ورجل ثقف وثقفٌ: حـــاذق فهـــم، ويقولون رجل ثقف لقف، إذا كان ضابطا لما يحويه، قائما به، ويقولون: هو غلام ثقف: أي ذو فطنـــة وذكاء، والمراد أنه ثابت المعرفة بما يحتاج إليه، وتقول العرب:" ثقفه أدركه ببصره، لحذق في النظر، ثم أطلق على مجرد الإدراك، وتحصيل الشخص للعلوم المختلفة ".(ابن منظور،مجلد9: 19)

وعرفها مجمع اللغة العربية بأنها:" العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها، والفعـــل ثقف: صار حاذقا فطنا، وثقف العلم والصناعة: حذقهما" (المعجم الوسيط، ج1: 98)

ونستنتج من هذا التعريف اللغوي أن استعمال العرب لكلمة " الثقافة" كان للدلالة على معـــان متعـــددة: منها الحذق، ومنها الفطنة والذكاء، ومنها سرعة التعلم والضبط،ومنها الظفر بالشيء، والتغلب عليـــه، ومنها التقويم والتهذيب، وعليه فكل ما قد يؤدي إلى تهذيب الذهن وشحذه وتنميته يعد ثقافة، وكـــل مـــا يؤدي إلى تهذيب السلوك فهو يعد ثقافة وكل ما يرتقي بالأخلاق ويسمو بها فهو ثقافة .

الثقافة في الاصطلاح: الثقافة عند إطلاقها يراد بها في الاستعمال الأخذ من كل علم بطرف، ولا يراد بها التعمق في دراسة علم من العلوم، ولذلك يقولون: " تعلم شيئا عن كل شيء لتكون مثقفا وتعلم كـــل شيء عن شيء لتكون عالما" (علوان (1)، 2001: 537).

ومن خلال هذه المقولة يتضح لنا أن بينها وبين المعنى اللغوي للثقافة علاقـــة قويـــة، لأن الإنـــسان لا يكون واسع الاطلاع ملما بمختلف العلوم إلا إذا كان حاذقا جيد الفهم، والحذق وجـــودة الفهـــم همـــا المرتكز الأساسي الذي تدور عليه مادة ثقف في اللغة العربية، وقد ذكر العلماء تعريفات متعددة للثقافة:

– ما ذكره الدكتور أحمد شلبي في موسوعته (النظم والحضارة الإسلامية) إذ يقول:إنها الرقـــي فـــي الأفكار النظرية، وذلك يشمل الرقي في القانون والسياسة والإحاطة بقضايا التـــاريخ المهمـــة والرقـــي كذلك في الأخلاق أو السلوك وأمثال ذلك في الاتجاهات النظرية (علوان (1)، 2001 :538).

– جاء في المؤتمر العالمي للسياسات الثقافية المنعقد بمدينة مكسيكو سيتي عام 1982، أن الثقافة تعني مجموع السمات المركبة التي تميز بها مجتمع من المجتمعات، أو أية مجموعة اجتماعية، روحيا وماديا

وفكريا وعاطفيا، وهي لا تشمل الفنون والآداب وحدها،ولكنها تشمل أيضا أساليب، وحقوق البشر الأساسية، وموازين القيم والتقاليد والمعتقدات (إبراهيم، 1990: 190)

– وكذلك " هي مجموعة التركة التي يرثها جيل عن جيل، من دين وتقاليد وعادات ونظم معيشية ولغة" (حسان، 1992: 117)

– ويعرفها روبرت (Robert) بأنها ذلك الكل المركب الذي يتألف من كل ما نفكر فيه، أو نقوم بعمله، أو نتملكه كأعضاء في مجتمع. (الصاوي، 1997: 26).

– ويعرفها غلوم "بأنها إنتاج المجتمع بكل ما فيه من تنوع وتناقض وتغير وثبات وبكل ما هو عليه من أفكار وتجارب متحققة وغير متحققة، ماضيا وحاضرا ومستقبلا"(غلوم، 1999: 69).

–أما (الصاوي، 2004 : 31) فيعرفها:" مجموعة مكتسبة من الخصائص والصفات تحدد للإنسان نوعا متميزا من السلوك يقوم على مجموعة من الخصائص والصفات تحدد للإنسان نوعا متميزا من السلوك يقوم على مجموعة من القيم والمثل تتوفر لديه على مر العصور والأجيال نتيجة لتطور عضوي يتلاءم مع بيئته، ونتيجة لتطور عقلي يكسبه من المهارات الذهنية واليدوية، ونتيجة لتطور وجداني يحمله على الانفعال بما في الحياة من قبح أو جمال، ونتيجة لتطور نفسي يقوي شعوره بالقيم ويزيد من قدرته على التمييز بين ما هو شر وما هو خير وما هو خطأ وما هو صواب.ونتيجة لتطور اجتماعي يربطه بسواه من وحدات متفاوتة تتخذ شكل الأسرة أو العائلة أو القبيلة أو الوطن".

ويعرفها (حسام الدين، 2001: 61)بأنها: " ذلك الكل المركب الذي يضم المعارف والمعتقدات والفنون والأخلاق والقانون والعرف وكل المقدسات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان كعضو في مجتمع معين.

مما سبق يتضح أن الثقافة تعني سبل الحياة التي طورها المجتمع، وهي تشمل أمورا كثيرة تصنف على أسس مختلفة، من اجتماعيات وروحانيات وماديات وأفكار وعواطف وحقوق وموازيين وقيم ومعتقدات تتوارث من جيل إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، كما يلاحظ اختلاف هذه التعريفات باختلاف الخلفية التي ينطلق منها صاحب التعريف، فتعريف عالم الاجتماع للثقافة يختلف عن عالم النفس أو الاقتصاد أو السياسة، وباختلاف المدارس أو الاتجاهات الثقافية في العالم.

الثقافة الإسلامية

تتعدد التعريفات والمفاهيم للثقافة الإسلامية حسب وجهة نظر البـــاحثين وفلـــسفاتهم وميـــولهم، ومـــن تعريفات الثقافة الإسلامية:

–مجموعة المعارف والتصورات والعلوم النظرية التي تدور في فلك الإسلام لتنبثق عنها فكرة شـــاملة عن الكون والحياة والتي تؤثر في الفرد والمجتمع فتضفي عليها طابعا شخصيا معينا.

(عبد العزيز،1983: 17)

– "إن الثقافة التي تفيد الإنسان حقا هي التي تتصف قواعدها وأصولها بالثبات والأصالة، وهذه الميـــزة لا وجود لها إلا في ثقافة الإسلام الخالدة "(بوزينه: 1989: 13)

– ويعرفها التميمي(1993:13) بأنها: " المعارف التي كانت العقيدة الإسلامية سببا في بحثهـــا كعلـــم التوحيد، والفقه، والتفسير، وعلوم القرآن، وعلوم الحديث، وعلوم العربية، ومصطلح الحديث"

– "أما العمري(1997: 17) فترى أن الثقافة الإسلامية هي: " الشخصية الإسلامية التي تقـــوم علـــى عقيدة التوحيد، وعلى تطبيق الشريعة والأخلاق الإيمانية المستقاة من مصادر الإسلام الأساسية وهـــي الكتاب والسنة."

وكل ثقافة لا تنطلق من مفاهيم الإسلام الثابتة القاطعة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة الصحيحة لا يمكن وصفها بأنها ثقافة إسلامية ؛ لأن قولنا ثقافة إسلامية يعنـــي وصـــفنا إياهـــا بـــصفة الإسلامية، وهذا يعني أننا انتقلنا بالثقافة من الأرض إلى السماء لتصوغها، وتحدد ملامحهـــا وتوضـــح أسسها، وتبين ركائزها، وتجلو خصائصها،وشتان ما بين ثقافتين: ثقافة علوية،وأخرى ســـفلية ، تتنـــزل من عند رب العالمين ، وثقافة نبتت من الطين وفي الطين. (الصاوي:2004: 32)

والثقافة الإسلامية في إطار مفهومها اللغوي السابق هي لا تخرج عن دائرته في قليـــل أو فـــي كثير، فإنها تهذيب للعقل والذهن وشحذه وتنميته حتى ينقاد صاحبه إلى الله على بصيرة من الأمر وبينة منه، وحتى يأخذ بطريق الإيمان والإسلام على وعي صحيح وبصر كامل يليقان يخلافته عن الله فـــي أرضه، وحتى يأخذ بطريق تهذيب السلوك وتعديله بما يتسق مع شـــرع الله المـــوحى بـــه.(الجنـــدي: 1984: 50)

ويتضح من خلال ما سبق أن الثقافة الإسلامية تنطلق من الإسلام، وترتكز على الوحي الإلهي المعصوم المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة.

مصادر الثقافة الإسلامية

تقوم الثقافة الإسلامية على مجموعة من العناصر والأسس وتتمثل هذه المصادر فيما يلي:

1- القرآن الكريم:

القرآن الكريم هو المصدر الأول للإسلام والتشريع، وهو المصدر الأول للثقافة الإسلامية، وهو جامع لكل توجيهات الإسلام ونظمه، وقواعده في حياة الناس، في المعاملات والعبادات، والأخلاق والتشريع، وبهذا فهو يشكل طريقة حياة المسلمين. وقد تعددت العلوم القرآنية التي جاءت ووجدت لخدمة النص القرآني، ولذلك فإن علوم القرآن كلها تعتبر من مقوماتها، كالإعجاز القرآني والتفسير ومعرفة أسباب النزول، وما يتكشف من وجوه الإعجاز المختلفة. (علوان (1)،2001: 547)

وبذلك يتضح لنا أهمية القرآن الكريم كمصدر للثقافة الإسلامية، لأنه المرجع الأساسي لكل أحكام الشريعة الإسلامية التي يراعيها المسلم في سلوكه وتعامله في هذه الحياة مع كل ما يحيط به.

2- السنة النبوية:

تأتي السنة النبوية في المقام الثاني في التشريع بعد القرآن الكريم، وهي ما صدر عن النبي صلى الله عليه وسلم باعتباره نبيا ومبلغا عن الله، ومن أمثلة ذلك ما تناقلته كتب السنة من أقواله –عليه الصلاة والسلام– وأفعاله التي كان يقصد بها توجيه الأمة وإرشادها،وقد جاءت السنة النبوية إما مؤكدة لأحكام وردت في القرآن الكريم، أو مفصلة للقرآن الكريم. ومن السنة ما جاء مبينا ومفسرا لما ورد في القرآن الكريم، ومن السنة ما هو مقيد لمطلق الكتاب أو مخصص لعامه، كما جاءت السنة بأحكام جديدة لم ترد في القرآن الكريم.(السيد وآخرون، 2002: 89)

وبذلك يتضح أن السنة المطهرة تعتبر رافدا مهما من روافد الثقافة الإسلامية،وذلك من خلال أقواله صلى الله عليه وسلم وأفعاله التي تعتبر مصدرا تشريعيا يفزع إليه المسلمون عندما يفتقدون الحكم في القرآن الكريم.

3- السيرة النبوية

والسيرة النبوية أو تاريخ حياة الرسول – صلى الله عليه وسلم– تعتبر مصدرا ثالثا للثقافة الإسلامية، خاصة وأنها وصلت إلينا عن أصح الطرق وأقواها ثبوتا الأمر الذي لا يدع مجالا لأحد أن يشك في وقائعها وأحداثها ومجرياتها.

وسيرة النبي – صلى الله عليه وسلم– شاملة لكل النواحي الإنسانية في الإنسان فهو الصادق الأمين، والقائد والعادل، الذي اهتدى واقتدى به صحابته فكانوا كما قال فيهم: "أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم" فهو القدوة الصالحة الحسنة وكما يقول د.صالح هندي" فسيرة هذه سماتها بما احتوته من مواقف عظيمة، وأحداث خالدة وذكريات مربية صنعها الرسول صلى الله عليه وسلم جديرة أن تكون وردا تاريخيا للثقافة الإسلامية يعطيها الحفز والقوة للانطلاق على طريق الذين قضوا في سبيل الحق

ونصرته مع أصحابه المجاهدين الذين يشكلون بعد رسول الله نماذج مضيئة للمسلمين في اعتزازهم بالإسلام والتزامهم به وجهادهم في سبيل نصرته". (هندي،1982: 18)

4- اللغة العربية

هي المصدر الرابع من مصادر الشريعة الإسلامية، وهي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم ليتحدى القوم الذين وصلت البلاغة عندهم إلى ذروتها فأعجزهم،" إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ " (يوسف: 2).ولما كانت لغة القرآن الكريم العربية، فإنه لم يفهم معانيه وأحكامه إلا من فهم العربية، ولهذا كان من الواجب على كل مسلم أن يتعلم العربية ويتقنها حتى يستطيع فهم كتاب الله، ولهذا نرى أن المسلمين أصروا على أن يكون تفهم الإسلام للأمم التي دخلوها باللغة العربية فدخل الدين إلى القلوب والعربية إلى الألسن في آن واحد، ولهذا كانت اللغة العربية مصدرا أصيلا من مصادر الثقافة الإسلامية.

5- التراث الإسلامي

المقصود بالتراث هو ما خلفه السلف من المسلمين من عادات وتقاليد وأعراف وقيم واتجاهات وأفكار ومفاهيم وسلوك في كل عصر من العصور الإسلامية بدءاً من عصر الرسول-صلى الله عليه وسلم-وما تبعه من عصور وإلى يومنا هذا وحتى يرث الله الأرض ومن عليها(هندي،1982: 18)

وإذا تتبعنا هذه العصور وجدنا أنها عصور ثرية وغنية لاشتمالها على منجزات علمية وفكرية أسهمت مساهمة جبارة في تشكيل تاريخ الأمة الإسلامية مما جعلها تمتلك تراثا إسلاميا يستحق أن يكون مصدرا يعتمد عليه، ومقوما أصيلا من مقومات الثقافة الإسلامية.

ومما يقوى مكانة الثقافة الإسلامية هو ارتكازها إلى تراث شامل، وإن هذا التراث مستمد من عقيدة مرتبطة بالسماء وهذا هو الذي يقوي مكانة الثقافة الإسلامية؛ لأنها غير مقطوعة الجذور، بل ترتبط ارتباطا قويا بتاريخ وتراث له جذور، فلها من ماضيها ما يدعن حاضرها ويرسم مستقبلها.

(علوان(1):2001: 550)

خصائص الثقافة الإسلامية

تتميز الثقافة الإسلامية بسمات خاصة تميزها عن غيرها من الثقافات الأخرى؛ لأن أهم مصادر هذه الثقافة الوحي، فالعقيدة الإسلامية والتصورات الكلية عن الكون والإنسان والحياة ومقومات الأمة الإسلامية تشكل صلب الثقافة الإسلامية، والإسلام هو الذي أنشأ عقائد المسلمين وتصوراتهم للحياة والأخلاق والقيم، وأقام الضوابط التي تعصم الفكر من الانحراف، فالثقافة الإسلامية كالزيتونة التي وصفها الله في كتابه "زيتونة لا شرقية ولا غربية "(النور: 35)،ومن أبرز خصائصها:

1- **الربانية:** فهي تعتمد على الكتاب والسنة، وهذان المصدران ينطلقان من الوحي المنزل من السماء " وما ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى " (النجم: 3،4)فكل ما فيها من عند الله عز وجل،

ومن البدهي" أن الثقافة الإسلامية التي تنبع من كتاب الله والتي تحقق حاجات الإنسان، والتي يطمئن إليها الإنسان ويثق في صحتها تنشئ أرقى ثقافة عرفتها البشرية، وتقدم أشمل منهج للحياة، وهي في هذه الخاصية تختلف اختلافا شاسعا عن الثقافة الغربية التي تستمد مصادرها من الفكر الفلسفي اليوناني، والقانون الروماني من النصرانية المحرفة أو الفلسفة الوضعية" (العمري:1997: 20).

2-الشمول والتوازن: فهي ثقافة تنتسب للإسلام كأساس، والإسلام منهج حياة بشرية واقعية بكل مقوماتها،منهج يشمل التصور الاعتقادي، كما يحدد غاية الوجود الإنساني ويشمل النظم الواقعية التي تنبثق من ذلك التصور الاعتقادي وتستند إليه . والثقافة الإسلامية تستوعب جوانب الكون والنفس بتوازن وتناسق بين المادة والروح، والفرد والمجتمع، والحياة والآخرة، وقد هيأت لها هذه الخاصية القدرة على الصمود أمام التحديات عبر تاريخها الطويل (السيد وآخرون،2002 :125).

وهذه الخاصية تمنح العقل والقلب الراحة والطمأنينة وتصله اتصالا مباشرا بالله عز وجل، كما تتولد لدى العبد في رقابة الله –عز وجل– الرقابة الذاتية الحية للضمير الحي المسلم،وتعصم الإنسان من اللجوء لغير الله.

3- الإيجابية: فالإسلام يأمر أتباعه بالسعي في الأرض وإعمارها، يقول تعالى: "كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ "(آل عمران، آية110)،وتنعكس سمة الايجابية التي تتسم الثقافة الإسلامية على سلوك المسلم،حتى لا يصبح إنسانا سلبيا يحسن إن أحسن الناس ويسيء إن أساءوا، بل يعمل في محيط رسالته بمبادئه وقيمه السامية.

4- الأخلاقية: تتميز الثقافة الإسلامية بالصبغة الأخلاقية الطاهرة، لأن الأخلاق هي الضابط الرئيسي لحياة الأفراد والأمة، وقد وصف الله نبيه محمدا – صلى الله عليه وسلم– فقال" وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ" (القلم، آية 4) لأن الخلق هو الضابط لكل تصرفات الإنسان فكرا وعملا وقولا.

5- العالمية: الثقافة الإسلامية عالمية، لأنها تساوي بين أبناء البشر دون اعتبار لعرق أو لون وعشيرة أو جاه أو نسب، ولا تستند إلى المصالح الشخصية ولا الأنانيات البغيضة فالإسلام لا يزن الأمور إلا بميزان العدل الذي لا يحابي أحد على حساب أحد فالناس سواسية كأسنان المشط ولا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى، ولذلك رباط العقيدة هو الميزان والمعيار(علوان(1)،2001: 545)

6- التفرد والتميز: فالثقافة الإسلامية ذات روح مميزة للأمة لأنها تعمل على بث روح التميز والتفرد للأمة في القول والعمل والسلوك، وهذا يبعدها عن التشبه بالأمم الأخرى لأنها تخالفها اتجاها وعقيدة وخلقا.

7- الواقعية: حيث جاءت الثقافة الإسلامية مناسبة للإنسان من حيث هو إنسان، فالإنسان فيه القوة والضعف، وهو بحاجة إلى الشريعة التي ترتقي به إلى مدارج الكمال وتثني على استقامته إذا استقام

وتبصره بخطئه حين يخطئ، وتفتح له باب التوبة إذا عصى، وتشرع لـه الـرخص حـين المـرض والضعف.

وبهذه الخصائص استطاعت الثقافة الإسلامية أن توجه الإنسان والمجتمع الوجهـة الـصحيحة الخيرة إذ أنها تعمل على تنمية الاستعدادات الفطرية والمواهب التي ترتبط بالعقيدة وتنبثق منها، وتعمل على ما فيه خير وسعادة البشرية والإنسانية جمعاء.

علاقة الثقافة الإسلامية باللغة العربية

العلاقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية علاقة تبادلية، إذ لا ينتشر أحدهما إلا في ازدهـار الآخر، ومن الثابت أن انتشار الإسلام رهين انتشار العربية، فلا معنى للثقافة بعيدا عن اللغـة، ولـذلك تعتبر اللغة أساس الثقافة. ويرى علوان أن الارتباط بين اللغة والثقافة يتضح من خلال النقاط التالية:

– اللغة هي مولد الثقافة لأن الإنسان وهو يتكلم ويكتب بلغته يستمد منها ثقافته التي تترسخ وتتأصل في نفسه وتنعكس على شخصيته وسلوكه.

– اللغة العربية هي الموصل الرئيسي للثقافة، وتنتقل المعرفة عن طريقها من جيل إلى جيل.

– اللغة العربية وعاء الثقافة العربية الإسلامية ووسيلة من وسائل إثرائها، وهي وإن كانت جزءا مـن الثقافة إلا أنها في ذات الوقت أداة التعبير عنها، وتسجيلها وحفظها ونقاها وتطويرها وهي المرآة التـي تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية من عقائد وتقاليد وقيم ومثل ومبادئ وأخـلاق ومعـاملات، ولذلك نعود فنقول وإن كانت اللغة جزءا من ثقافة المجتمع إلا أنها في ذات الوقت هي ثقافة المجتمع. ولذلك قيل: " إذا دب خلل في اللغة دب خلل أكبر في الثقافة " (علوان(2)،2001 :295).

– اللغة هي أداة توحيد ثقافة الأمة في جميع مجالات الحياة وتوحيد ثقافة الأمة في ماضيها وحاضرها.

– اللغة هي حيلة الأمة بل هي الوطن والأمة والشخصية، وهي بداية الأمـم ونهايتهـا ولقـد جهلهـا كونفوشيوس البداية من خمسة قرون قبل الميلاد عندما سئل عما يصنع لو استنجد بـه قـوم سـادتهم الفوضى فقال: " أبدأ بإدخال شيء من النظام على لغتهم (علوان(2)،2001 :295).

إن دور اللغة في المجتمع لم يقتصر على اعتبارها أداة للاتصال بين أفراده فقـط، بـل إنهـا أصبحت تمثل جزءا أو عنصرا هاما من عناصر الثقافة وأن فهمها فهما جيدا يتوقف على فهـم أنمـاط الثقافة السائدة في المجتمع، فدراسة العلاقة الواضحة بين اللغة والمحتوى الثقافي لا يعني شيئا أكثر من أن اللغة لها أساس ثقافي، وأنه لا يمكن بالتالي تحديد مفردات اللغة ودلالاتها تحديدا دقيقا إلا بمعرفـة البنية الثقافية لهذه المفردات أو لهؤلاء الناطقين بها (حسام الدين،2001 :72).

وميدان الأدب من أخطر الميادين في حياة الناس، ومصدر خطورته أنه أقـدر الأدوات علـى تطوير الرأي العام، وعلى صوغ الجيل الجديد وتشكيله فيما يراد له من صور، وذلك لتغلغله في حيـاة الناس وتسلله إلى أعماق نفوسهم عن طريق الصحافة، والقـصة، والمـسرح، والإذاعـة المـسموعة والمرئية وكتب الأطفال.

وقد بدأت الدعوة إلى تقليد الأدب الغربي عقب الغزو الثقافي الغربي للأمة الإسلامية، والخطر الداهم في هذه الدعوة، هو في تنشئة جيل جديد من أبناء العرب، غير قادر على تذوق أساليب البيان العربي الأصيلة، فضلا عن عدم القدرة على التعبير بمثل هذه الأساليب الرصينة الجميلة، فإذا نفر الشباب من شعر المتنبي وأبي تمام، بل من أسلوب القرآن وانصرف عنه، وعجز عن فهمه وتذوقه، فإن تراث الأمة العربية الثقافي قد حكم عليه بالموت، وتصبح – وقد انقطعت صلة أجيالها الحالية والمقبلة بماضيها–سلسة الانقياد إلى حيث يراد بها أن تبقى هملا على قارعة الوجود.(حسين،1982: 274)

والعلاقة بين الثقافة الإسلامية وجزالة البيان ومتانة التعبير علاقة متينة، يقول عبدالله النديم:" وكان لتقدم أهل الأزهر على أهل المدارس في الإنشاء سبب واحد، هو حفظ الأزهريين للقرآن الكريم وإلمامهم بالثقافة الإسلامية، فذهن أحدهم محشو بمادة البلاغة وقاموس الفصاحة.(عمارة،1998: 41)

ويؤكد طعيمة أن العلاقة بين اللغة والثقافة علاقة جدية يصعب معها الفصل بين ثقافة شعب ولغته، وحسبك أن تعرف لغة شعب ما حتى تعرف خصائص ثقافته، أو أن تعرف ثقافة مجتمع حتى تتوقع خصائص لغته، وعلى حد تعبير جمال الدين الأفغاني" إنه لا سبيل إلى تمييز أمة عن غيرها إلا بلغتها".واللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، فحسبك أن تتعلم لغة قوم حتى تنفتح على ثقافتهم، أو أن تقرأ عن ثقافة قوم حتى تتشوق لتعلم لغتهم. (طعيمة، 1998: 8)

حاجة معلم اللغة العربية للثقافة الإسلامية

تهتم الأمم بلغتها الأم اهتماما كبيرا؛ لأن اللغة في أية أمة من هذه الأمم تؤدي وظائف متعددة ومهمة للأفراد والجماعات على حد سواء، وقد حظي معلم اللغة الأم في هذه الأمم بقسط وافر من العناية حيث بذلت الأمم جهودا متتالية لرفع قدراته وتطوير برامج إعداده.

وقد اعتنى العرب بلغتهم ونشرها في أرجاء البلاد التي فتحوها؛ من أجل تعليم القرآن الكريم وفهم التشريعات الإسلامية إلا أن هذه اللغة أصابها الضعف بسبب عدة عوامل، من أهمها الاستعمار الأوروبي الذي سيطر على معظم أرجاء الوطن العربي، وأسهم في القضاء على اللغة العربية لغة القرآن الكريم.

وبعد تخلص البلاد العربية من الاستعمار الأوروبي اهتمت الدول العربية بلغتها الأم وعملت على تطوير تعليمها وتحسين أساليبه ووسائله وبذلت – من أجل ذلك– جهودا متتالية، تمثلت في عقد الندوات والمؤتمرات وحلقات النقاش التي تدرس أوضاع اللغة العربية ومشكلاتها في الوطن العربي.

وبما أن المعلم هو حجر الزاوية في صرح العملية التعليمية، فإن معلم اللغة العربية– باعتباره الركيزة الأساسية في الميدان التعليمي– قد حظي بمزيد من الاهتمام لأنه يعلّم اللغة التي بها يتم تعليم

المواد الدراسية الأخرى، ومن أجل تطوير قدراته ورفع كفاءاته العلمية والمهنية اهتمت الدول العربية بفتح مؤسسات متخصصة لإعداده، ثم اتبعت ذلك بدراسة برامج إعداده وتطويرها وتحسينها بما يواكب متطلبات العصر ويساير الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلمين.

وقد ظهرت في الأقطار العربية ومنها مصر نداءات كثيرة للاهتمام بإعداد المعلم نتيجة القصور الواضح في مستواهم فمن " غير المعقول أن يكون الإعداد الأكاديمي للطالب المعلم خلال دراسته ناقصا ونتوقع منه أن يكون من المعلمين البارزين في مادة تخصصه، ومن غير المعقول أيضا أن يكون الإعداد التربوي له غير كامل ونفترض أنه سيأخذ بكل جديد ونافع من النظريات التربوية، وأنه سيسعى سعيا جادا لتطبيق القواعد التربوية ". إن كل شخص باستطاعته أن يتعلم، ولكن ليس باستطاعته أن يصبح معلما، لذا فإن قدرة المعلم تسبق في قائمة الأوليات قدرات متعلميه، لذا يتوجب على المعلم أن ينمي لديه نزعة التعليم ذاتيا، ويسعى دائما لأن ينمي قدراته ومعارفه بما يسهم في تدعيم قدرته على أداء واجبه نحو طلابه على أكمل وجه.

كما يتوجب على معلم اللغة العربية النهل من الثقافة العربية والإسلامية، وتوعية الطلاب بما يخطط للعرب والمسلمين، وكيفية التصدي لمثل هذه الأمور، ويرد د. الأدغم ضرورة أن يتضمن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية جانبا ثقافيا؛ ليمكنهم من الإلمام بقاعد ثقافية عريضة، يطلع من خلالها على عناصر الحضارة والثقافة السائدة، وأهم المشكلات التي يعاني منها المجتمع العربي والإسلامي والعالمي، وبذلك يجب أن تتركز جوانب الإعداد على:

- ما يربطه بتراث العرب والمسلمين
- ما يصبه بعناصر الحضارة والثقافة السائدة.
- ما يصل المعلم بالجديد من الدراسات في تدريس فنون اللغة وفروعها.(الأدغم،2004: 52)

ويرى حمدان (2004: 24) أن على معلم اللغة العربية البدء بالأهم في تكوين معلم اللغة العربية وصقل شخصيته، إلى جانب ذكائه الفطري واستعداده النفسي، وهو الثقافة، التي لحمتها وسداها القراءة وكثرة المطالعة ولاسيما في تخصصه بفروعه المتعددة، ومن واجبات معلم اللغة العربية أن يكون عارفا بالقرآن الكريم وعلومه، ملما بكتب تفسيره ضابطا لأحكام تلاوته، فالقرآن هو زينة معلم اللغة العربية، وأهم ما يصقل شخصيته اللغوية، وعلى معلم العربية أن يجتهد في أن يتقن تلاوة القرآن الكريم وتجويده بأحكامه المتواترة عن الرسول صلى الله عليه وسلم، وكفاك بها مقومة للألسنة، مهذبة للنفوس.وعليه النظر في كتب التفسير قديمها وحديثها، فإنها تشتمل على فوائد جمة، وأكثر مسائلها تدور في فلك اللغة أو تبنى عليها، وأضعف الإيمان أن يقتني كتابا واحدا في إعراب القرآن الكريم، وعليه أن يهتم بكتب الحديث وشروحها، وخاصة الكتب الستة، وألا يألو جهدا في حفظ ما يستطيع منها، ومن المفيد أن يكون ملما بالسنة النبوية.

ويؤكد ابن الأثير (1973: 61) أن من عرف مواقع البلاغة وأسرار الفصاحة المودعة في تأليف القرآن اتخذه بحرا يستخرج منه الدرر والجواهر، ويودعها مطاوي كلامه، وكفى بالقرآن الكريم وحده آلة وأداة في استعمال أفانين الكلام.

ولا شك في أن المعلم هو العامل الرئيسي في نجاح العملية التعليمية ومهما توصلنا إلى مناهج جيدة أو استراتيجيات تدريس فاعلة.. فلن تنجح العملية التعليمية إلا إذا توافر المعلم القادر على تطبيق وتنفيذ كل هذه النظريات.

ومعلم اللغة العربية في هذه الحالة حلقة وصل بين الماضي والحاضر، قرأ الماضي وخبره، وفهم الحاضر وامتصه، وأعمل عقله بين هذين، فأفرز خبرة مبتكرة، وتوجيها مقبولا، وهو بحكم ما له من ثقافة الماضي الأصيلة والتي تمثل جانب الحياة يصبح معيارا صادقا لاستبعاد ما يمكن استبعاده، وقبول ما يمكن قبوله، خاصة بعد أن التبس الدخيل بالأصيل، وأصبح من المتعذر على التلميذ في المرحلة الأساسية الفصل بين هذين النوعين من الثقافة.(عطا، 1996: 28)

والمتفق عليه بين النقاد والأدباء أن مصاحبة الآثار الأدبية أجدى نفعا من معرفة قوانين الجودة والرداءة في تكوين ملكة الذوق الأدبي، وهو أمر مسلم به في النقد الأدبي الحديث، إذ أصبح من مبادئه العامة أن كل لغة من اللغات لها خواص تتميز بها في طرق الأداء، وتنوع الصور، وتلاؤم الألفاظ. وهذه الخواص لا تدرك إلا بالذوق، والذوق يكتسب بمخالطة الصفوة من رجال الأدب، ومطالعة الروائع الأدبية من آثار الأدباء؛ إذ إنه بذلك يعرف القارئ المتذوق كيف تؤدى المعاني الدقيقة، وكيف تستخدم الألفاظ فتسري فيها الحياة، وذلك بعد طول الممارسة والاعتياد وإدمان القراءة في عيون الأدب.(أبو كريشة،1996: 55)

كما أن طول المدارسة والاطلاع على النصوص العربية السليمة يورث صاحبه القدرة على التمييز بين النصوص السليمة وتوجيه النقد لتلك النصوص، والقرآن الكريم قمة في البلاغة والبيان وقد تحدى الله به العرب وهم أهل الفصاحة والبلاغة، و الحديث الشريف كلام سيد الخلق الذي لا ينطق عن الهوى ويتميز بالبلاغة والفصاحة، فقد أوتي –عليه الصلاة والسلام– جوامع الكلم وكتب السيرة النبوية والتراجم والتاريخ الإسلامي كلها تتميز بحرصها على اللغة السليمة والبيان.

لذا فقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية، وعلاقتها بمستوى التذوق الأدبي لديهم.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولا: دراسات حول التذوق الأدبي

ثانيا: دراسات حول الثقافة الإسلامية.

ثالثا: دراسات حول العلاقة بين فروع اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي فقد استطاع جمع بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع دراسته، وقد اختار الباحث البعد الزمني لترتيب الدراسات السابقة بحيث تكون متسلسلة من القديم إلى الحديث، ثم قام الباحث بتصنيف هذه الدراسات حسب الموضوع الذي تناوله إلى ثلاثة محاور على النحو التالي :

المحور الأول / دراسات حول التذوق الأدبي.

المحور الثاني / دراسات حول الثقافة الإسلامية.

المحور الثالث / دراسات حول العلاقة بين فروع اللغة العربية والثقافة الإسلامية.

المحور الأول / دراسات حول التذوق الأدبي

1- دراسة طعيمة (1971) :

وهي بعنوان " وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية (فن الشعر) " وانطلق البحث من كيفية وضع مقياس للتذوق الأدبي ليساعد القائمين على توجيه المناهج وتطويرها، كما ويوفر للامتحانات مقياساً موضوعياً لقياس التذوق الأدبي، وقد قام بتطبيق المقياس على عينة من الطلاب لم يحددها الباحث وهذه العينة تحتوي على طلبة وطالبات الثانوية من ثلاث مناطق من الوجه البحري والقبلي من ذوي المستويات الاقتصادية المختلفة، وقد استغرق تطبيق التجربة أسبوعين ثم قام الباحث باستخراج النتائج وتحليلها إحصائياً وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي، حيث قام بتحديد أنماط السلوك التي تكشف عن الذوق الأدبي لدى التلاميذ مستعيناً في ذلك بنتائج بعض الدراسات النفسية التي أجريت في أوروبا، ثم قام بتصميم المواقف التي تستثير هذه الأنماط من السلوك، ومن ثم صياغتها في شكل استفتاء مكون من مفردات تعبر عن تلك المواقف، وتمثل تعابير يمكن في ضوئها قياس مستوى التذوق الأدبي لدى التلاميذ، ثم قام بعرض استفتاء على مجموعة من النقاد والخبراء وعددهم (29) ناقداً وخبيراً، وبعد تعديل الاستفتاء حسب توجيهات هؤلاء الخبراء والنقاد قام الباحث بتجربته عل جزء من عينة الدراسة التي تكونت (579) فرداً من تلاميذ المرحلة الثانوية وقع الاختيار عليهم في ثلاث محافظات في مصر هي القاهرة، المنوفية، الفيوم. وبعد تجريب

المقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة، للتحقق من مدى كفاءته وفاعليته لقياس التـــذوق الأدبـــي لـــدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وكانت النتائج لهذه الدراسة كالآتي : القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسية، وإدراك ما في الأبيات من وحدة عضوية والقدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاســيس الــشاعر، وإدراك أهمية الكلمة التعبيرية في القصيدة وإدراك التناسق بين الكلمة والجــو النفــسي الــذي تثيــره القصيدة. كما دلت النتائج على أن طلاب المرحلة الثانوية يستطيعون إصدار بعض الأحكام العقلية على الشعر ولا يتذوقونه بالمفهوم الحقيقي للتذوق. وبينت وجود ارتباط وثيق قوي بين الجانــب الوجــداني والجانب الجمالي، بينما يضعف هذا الارتباط في الجانب العقلي. كما أكدت على وجود ارتبــاط عــال عند الطلاب ذوي التذوق الأدبي المرتفع بين قدرتهم على التأثير بالعمل الفني والاستماع بــه وجــدانياً وبين قدرتهم على نقده وتحليله وبيان مواطن الجمال فيه.

ومن التوصيات التي انتهت إليها هذه الدراسة، مطالبة المعلمين بالعناية بالجوانب الوجدانية والجماليــة في تدريس الشعر، وعقد مقارنات بين النص وغيره، والاهتمام بالتمهيد والقراءة النموذجية، وطــالبهم بالتناول الجيد للنص بحيث يقوم عل أساس الطريقة الكلية، والابتعاد عن تناول النص بيتــاً بيتــاً ؛ لأن ذلك ييسر على الطلاب تذوقهم، وضرورة شيوع روح الوئام بين الطلبة والمدرسين، ومطالبة المعلمين بالتعرف على المشكلات.

2- دراسة إبراهيم (1985):

وهي بعنوان "برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي في التعليم الأساسي" وقد هدفت هذه الدراســة إلى اقتراح برنامج يمكن به تنمية التذوق الأدبي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.

وقد كانت عينة الدراسة مكونة من ثلاثة صفوف في المرحلة الأساسية لتطبيق البرنامج بالمقترح عليها وكانت أداة الدراسة مكونة من برنامج صممه وبناه الباحث لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميــذ مرحلة التعليم الأساسي. وقد طبق الباحث اختباراً قبلياً على الدراسة قبل تدريس البرنامج المقترح ثــم أعاد تطبيق نفس الاختبار بعد الانتهاء من تدريس ذلك البرنامج وتحليل النتائج التي تــم الحــصول عليها. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال دراسته ما يلي : إثبــات فاعليــة برنامجــه المقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ.وأن الاختبارات الموضوعية هــي أفــضل أداة لقياس مهارات التذوق الأدبي بمستوياتها المتعددة بدلاً من قياس الحفــظ والاســتظهار ، والتعبيــرات التقليدية المحفوظة. كما دلت على أن أسلوب المقارنة هو أفضل الأساليب لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ.

3- دراسة عجيز (1985):

وهي بعنوان " دراسة تجريبية في تمنية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ".وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أنجح الطرق التي يمكن اعتمادها في تنمية التذوق الأدبي لــدى تلاميــذ المرحلــة

الثانوية بمصر. وقد قام الباحث بتحديد مهارات التذوق الأدبي (30) مهارة ، (13) منها في مهارات تحليل النص الأدبي ، و (17) منها في الفهم و النقد و الحكم على النص الأدبي.

وبفعل البرنامج المقترح وصل الطلاب إلى حد يسمح بممارسة الإبداع الكتابي ، حيث درست بما فيها تدريبات و مناشط مثلت مادة مشوقة حيث وجد فيها الطلاب ضالتهم في المناقشة و المشاركة و الإبداع و إطلاق الطاقات ، و لذا فقد تحسن أداؤهم المهاري في الإنتاج و التذوق بصورة مرضية.

كما تمكن الطلاب من مهارات الجانب العقلي واللغوي في الإنتاج بعد تدريس الوحدة. وقد أثبت البرنامج المقترح زيادة قدرة الطلاب على امتلاك مهارات التذوق الأدبي،كما أظهرت النتائج أن التقدم في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي أعلى من نظيره في مهارات الفهم و النقد و الحكم أعمق بكثير من مهارات التحليل كما ظهرت إشارات النتائج إلى تنمية مهارات التذوق منفردة أي كل مهارة على حدة. وأوضحت نتائج الدراسة تأكيداً القائمين على العملية التعليمية و الخبراء على الأسلوب التكاملي في تدريس البلاغة النصوص الأدبية، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في تحصيل المفاهيم البلاغية وفي زيادة فهمهم و استيعابهم للنص الأدبي.

4- دراسة عبده (1992):

وهي بعنوان : " تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية " وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد استخدم الباحث لذلك الأدوات التالية : استبانة تشمل مهارات الدراسة وهي اثنتا عشرة مهارة للإنتاج الكتابي الإبداعي وثلاثون مهارة للتذوق الأدبي من وجهة نظر المحكمين، كما صمم الباحث اختبارين لقياس تلك المهارات، الأول للنتاج الكتابي والثاني للتذوق الأدبي، و برنامج مقترح نحوي بلاغي من حيث أهدافه ومحتواه، وطرق تدريسه ومناشطه وأساليب تقويمه.

وكان من أبرز النتائج التي توصل الباحث إليها خلا دراسته : تحديد مهارات الإنتاج اللغوي والإبداعي في (12) مهارة، ست منها في الجانب العقلي واللغوي، ومثلها في الجاني الإبداعي، كما توصلت إلى تحديد مهارات التذوق الأدبي (30) مهارة ، (13) منها في مهارات تحليل النص الأدبي ، و (17) منها في الفهم و النقد و الحكم على النص الأدبي. وقد وصل الطلاب بفعل البرنامج المقترح إلى حد يسمح بممارسة الإبداع الكتابي ، حيث درست بما فيها تدريبات و مناشط مثلت مادة مشوقة حيث وجد فيها الطلاب ضالتهم في المناقشة و المشاركة و الإبداع و إطلاق الطاقات ، و لذا فقد تحسن أداؤهم المهاري في الإنتاج و التذوق بصورة مرضية. كما تمكن الطلاب من مهارات الجانب العقلي واللغوي في الإنتاج بعد تدريس الوحدة. وقد أثبت البرنامج المقترح زيادة قدرة الطلاب على امتلاك مهارات التذوق الأدبي، وأظهر أن التقدم في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي أعلى من نظيره في

مهارات الفهم و النقد و الحكم أعمق بكثير من مهارات التحليل، كما أشارت النتائج إلى تنمية مهـــارات التذوق منفردة أي كل مهارة على حدة، وأوضحت نتائج الدراسة تأكيد القائمين على العملية التعليمية و الخبراء على الأسلوب التكاملي في تدريس البلاغة النصوص الأدبية، كما بينت أنه توجد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبيـــة فـــي تحـــصيل المفاهيم البلاغية وفي زيادة فهمهم و استيعابهم للنص الأدبي.

5- دراسة شحاتة (1993):

وهي بعنوان: " تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس" وقد هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعلـــيم الأساســـي مـــع تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة لهم ،وكيفية قياس هذه المهارات لديهم،وقد طبق الباحث دراسته على ستين تلميذاً وتلميذة اختيروا من بين تلاميذ الصف الخامس بمدرسة المؤسسة الابتدائيـــة بحـــدائق القبة بمدينة القاهرة. وقد اختيروا على أساس قدرتهم على القراءة والكتابـــة والـــذين يحـــصلون علـــى (50%) فأكثر من الدرجة الكلية للغة العربية وقد تم تخصيص الفترة من أول شهر أكتوبر حتى آخـــر شهر ديسمبر سنة 1989 للتدريب على مهارات التذوق الأدبي.

وقد كانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار في التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الخامس وقـــد أعـــد الباحث قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس من التعلـــيم الأساســـي وذلـــك لمحاولة تنميتها لديهم وقد توصل الباحث إلى نتائج الآتية : إن استخدام أسلوب النقاش الشفوي ييـــسر عملية التذوق الأدبي ، وإن النقاش الشفوي في صورة مجموعات صغيرة يوفر التغذية الراجعة للمتعلم والمعلم معاً ، كما أن تحقيق التكامل في التعامل مع النص الأدبي ينمي مهارات التذوق الأدبي ، حيـــث تم تعليم السلوك التذوقي من خلال وحدة عضوية يدركها المتعلم في البناء والتصميم يتم فهمها وتذوقها ذاتياُ، كم وضحت أن استخدام أسلوب المناقشة في مجموعات صغيرة ، ووضـــع المـــتعلم فـــي حالـــة وجدانية مشابهة لحالة الأديب لإنتاج عمل قريب في مواصفاته من العمل الأدبي موضوع الدرس يجعل المتعلم يحس الجمال في العمل الأدبي ، ويحدد مواطن الجمال فيه، وأظهـــرت أن اســـتخدام أســـلوب المناقشة في مجموعات صغيرة وتوفير شيء من الحرية والنشاط لدى المتعلم عن طريق إتاحة الفرص أمامه لإبداء رأيه بحرية ، وإثابته ومناقشته ومحاورته – يساعد على إتقان مهـــارات التـــذوق الأدبـــي بحيث يحصل 80% تقريباُ من التلاميذ على 70% فأكثر من الدرجة النهائية للاختيار، وقـــد أظهـــرت النتائج تفوق البنات على البنين في مهارتي الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية واختيـــار أقـــرب الأبيـــات معنى لبيت ما ، هذا وقد تساوى البنين والبنات في إتقان التذوق الأدبي

6- دراسة السبع (1995):

وهي بعنوان : " أثر برنامج لتنمية التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلـــة الثانويـــة بالجمهوريـــة اليمنية"،وهدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر برنامج لتنمية التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانويـــة

بالجمهورية اليمنية ، ،وإلى إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية ثم الاسترشاد بها عند إعادة تصميم مقرر الأدب والنصوص في البرنامج الجديد الذي طبق على عينه الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية ، والتي تم تقسيمها إلى مجموعتين:الأولى المجموعة الضابطة و التي درست مهارات الأدبي بالطريقة المعتادة، والثانية المجموعة التجريبية والتي درست المقرر باستخدام البرنامج المقترح في التذوق الأدبي. وقد قامت الباحثة بإعداده مستعينة ببعض الدراسات السابقة وبتوجيهات الخبراء والمتخصصين في علم البلاغة حيث ضمنت برنامجها المقترح بمعايير التذوق الأدبي.

وقد خرجت هذه الدراسة بالنتائج التالية : تحديد قائمة بمهارات التذوق الأدبي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية والتي أجمع المحكمون علي أهمية تنميتها وإكسابها للطلاب، كما أثبت التطبيق القبلي لمقياس التذوق الأدبي علي الطالبات عينة الدراسة وجود ضعف شديد في مستوي التذوق الأدبي لديهن، و أثبت البرنامج المقترح كفاءة عالية في تحقيق أهدافه وفي تنمية مهارات التذوق لدي طالبات المجموعة التجريبية وأثبت البرنامج الدراسي المعتاد المتبع في تدريس الأدب فاعلية ملحوظة في تحقيق أهدافه ولكنها غير دالة إحصائيا، و بمقارنة نتائج الاختبارين والضابطة فقد أتضح تفوق البرنامج المقترح علي البرنامج المعتاد في تنمية التذوق الأدبي بدلالة إحصائية مرتفعة.

وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات نذكر منها : الميل إلي قراءة الشعر وتذوقه عن طريق إعداد كراسة خاصة لكل تلميذ يدون فيها النصوص الشعرية التي قرأها ويعرضها علي المعلم لمناقشة بها.ومحاولة وضع المتعلم في حالة وجدانية مشابهة لحالة الأديب، لإنتاج عمل قريب في مواصفاته من العمل الأدبي موضوع الدرس ، كي يحس الجمال في العمل الأدبيين ما قاله وما أنتجه الأديب.وضرورة تحديد مهارات التذوق الأدبي المراد تنميتها ، والأساليب المنوعة التي يتم استخدامها في تدريب التلاميذ على هذه المهارات، مراعاة المعلم لشمولية التقويم ، وتفعيل دور المتعلم بتوفير خلفية معرفية.

7- دراسة مناع (1995):

وهي بعنوان : برنامج مقترح لتنمية تذوق الأدب العربي عند الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية. وهدفت إلى : تزويد المتخصصين في تدريس الأدب للأجانب بمقياس موضوعي لقياس التذوق الأدبي في برامج تعليم العربية. وقد حددت مشكلة هذه الدراسة في : وضع برنامج مقترح لتنمية تذوق الأدب العربي عند الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية.

وقد صمم الباحث مقياس التذوق الأدبي متضمنا بعض المهارات الأدبية المناسبة للدارسين في برامج تعليم اللغة كلغة ثانية، مصاغة على هيئة أسئلة (ما نوع الأدب الذي قرأه الطالب، لماذا مارس الطالب الأدب، بأي طريقة مارسوا هذا الأدب، ماذا كانت طبيعة هذه الخبرة)، وأعدت قائمة بمعايير إعداد برنامج التذوق الأدبي، وفي ضوئها صمم برنامج تضمن القصة القصيرة، والمقال الأدبي،

والشعر، وكان المعلم يعرض الأسئلة التمهيدية، والقطعة الأدبية على الطلاب بعد تقسيمهم إلى مجموعات، لقراءتها في البيت ثم في المعهد قراءة صامتة ثم جهرية، ثم يستمع المعلم لاستجابات الطلاب عنها (الحب / الكره) وتبريراتهم لهذه الاستجابات، ونقدهم للموضوع من حيث الحبكة والشخصيات، وتمييزهم بين لغة الشعر، والمسرحية والقصة، ويعطي ملخصا للقصة، ويسألهم في مضمون الملخص، وشملت طريقة التدريس مناقشات وشرح وتفسير، واستخدمت الأفلام التعليمية في الاستماع إلى النطق الصحيح للنصوص. واشتملت عينة الدراسة على 80 طالبا من الصف الرابع مقسمة إلى مجموعتين : 40 طالبا مجموعة تجريبية، 40 طالبا مجموعة ضابطة، من أربعة معاهد أزهرية لتعليم العربية كلغة ثانية بمدينتي "القاهرة والإسكندرية" تابعة للبعوث الإسلامية بواقع 10 طلاب لكل مجموعة من كل معهد.

وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أن مستوى تذوق الأدب العربي عند الدارسين لا يتوقف عند نوع المعهد الذي يدرسون به، أو جنسياتهم التي ينتمون إليها، أو اللغة الأم، كما أظهرت فاعلية البرنامج في الارتقاء بمستوى التذوق الأدبي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

8- دراسة حافظ (1997):

وهي بعنوان " مقومات التذوق الأدبي المناسبة في منهج النصوص المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي " وهدفت إلى : تحديد مقومات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي التي ينبغي توافرها في محتوى النصوص ومعالجاتها شرحا وتحليلا وتعليقا ومناقشة.وقد حددت مشكلة هذه الدراسة في : الحاجة التربوية إلى تحديد مقومات التذوق الأدبي الواجب توافرها في منهج النصوص المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي العام وتقويم المنهج في ضوئها، وتحديد مدى مراعاة معلم اللغة العربية لها. وقد طُبق الباحث استبانه اشتملت على : مقدمة وضح فيها الهدف من الدراسة، كما اشتملت على أربع فئات للتحليل (المقومات الفكرية ــ المقومات العاطفية ــ المقومات الخيالية ــ المقومات الفنية) وتكونت من سبع خانات أمام كل خانة (مناسب / غير مناسب) وفي نهاية الاستبانة تركت فراغات لإبداء ملاحظات المحكمين المستجدة على الاستبانة، كما طبقت بطاقة ملاحظة اشتملت على مقدمة توضح الهدف منها، وأربع مهارات (التخطيط ــ التنفيذ ــ المعالجة التقويمية ــ الأنشطة) ويندرج تحت هذه المهارات مجموعة من المهارات الفرعية، وتضمنت مستويات الأداء لمهارات البطاقة خمسة مستويات (عال جدا ــ عال ــ متوسط ــ ضعيف ــ لم يؤد)، ومن خلال استعراض المناهج الأدبية المختلفة تم استخلاص إستراتيجية جديدة قائمة على التوليف التكاملي بين المناهج المختلفة بناء على أسس (تحديد مقومات التذوق الأدبي التي ينبغي توافرها في النص ــ تحديد المهارات العامة المتصلة بتدريس النص الأدبي ــ تحديد المهارات النوعية الخاصة بتدريس النص الأدبي (وقد ركزت الإستراتيجية على سلوك المعلم داخل الفصل، واشتملت عينة الدراسة عشرين معلما وعشر معلمات من ست مدارس مختلفة من محافظتي القاهرة والقليوبية.

وكان من بين النتائج التي أكدت الدراسة عليها أهمية : اختيار النصوص الأدبية الغنية بالأساليب الإنشائية بجانب الأساليب الخبرية ؛ لأنها أكثر قدرة على جذب انتباه الطلاب، وضرورة توضيح ما في النصوص الأدبية من الأفكار الصادقة (السامية ــ المبتكرة) حتى يسهل على الطلاب إدراكها وبيان قيمتها، توضيح ما تتضمنه النصوص الأدبية من الألفاظ والتراكيب المطابقة للمعنى، والمحسنات اللفظية والمعنوية، والموسيقى الخارجية والداخلية لأن هذا يسهل على الطلاب فهم المعاني والأفكار.وتوضيح القيم الاجتماعية والإنسانية السائدة في النصوص الأدبية وتكليف الطلاب بأنشطة لغوية متصلة بالنص المدرسي.

9- دراسة سالم (1998):

وهي بعنوان " فاعلية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي" وهدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي مدي فاعلية التعليم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي، وقد طبقت الدراسة علي عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدرستي بور سعيد الثانوية العسكرية وبور سعيد الثانوية للبنات في العام الدراسي 1999/1998،وقد كانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي لقياس مهارات التذوق الأدبي من خلال نماذج من الشعر الجاهلي والشعر الأموي المقررة علي طلبة الصف الأول الثانوي العام.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة فعالية التعلم التعاوني في إكساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي. ويرجع ذلك إلي دافعية المتعلمين نتيجة الأسلوب الجديد، والذي ألقي عليهم بالمسؤولية في تعلمهم وتعليم زملائهم وروح التعاون التي سادت المجموعات والتغير في بنية الصف وكسر المألوف الرتيب والتشجيع والتغذية الراجعة المستمرة من جانب المعلمين، والثقة التي اكتسابها كل طالب وطالبة نتيجة نجاحه بالقيام بدوره وإحساسه بأنه عضو مهم في جماعة كانوا يراجعون أخطائهم ويتخلصون من معظمها عن طريق المناقشات الداخلية بينهم.

وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات نذكر منها : ضرورة استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية بصفة عامة ، وتدريس الأدب بصفة خاصة لطلاب الصف الأول الثانوي.

إعادة صياغة محتوى كتب الأدب والنصوص المقررة على طلاب المرحلة الثانوية وفق إستراتيجية التعليم التعاوني ، بدلاً من التركيز على طريقة العرض فقط ، بحيث يتمكن التركيز على مهارات التذوق الأدبي.

10- دراسة جاد (2003):

وهي بعنوان " فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم " وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته : استبانة لتحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول

الثانوي، واختبار مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي، واستبانة لتحديد خطوات تحليل النصوص الأدبية لتنمية التذوق الأدبي حسب نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني.، واستبانة لتحديد خطوات تدريس النصوص الأدبية لتنمية التذوق الأدبي حسب نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني.

وتكونت عينة البحث من (47) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة بيجام للبنات، التابعة لإدارة غرب شبرا الخيمة، محافظة القليوبية، وهي عينة مكونة من مجموعة واحدة؛ وذلك لأن موضوعات البرنامج ليست هي النصوص المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي حيث قام الباحث بانتقاء بعض الموضوعات الأدبية التي تتناسب مع ميولهم الأدبية، والتي تتسق مع المرحلة العمرية لعينة البحث. وبعد تطبيق البرنامج على عينة البحث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستو 0.01 بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث على اختبار التذوق الأدبي قبل تدريس البرنامج وبعده، لصالح التطبيق البعدي في اختبار التذوق الأدبي ككل، وفي كل مهارة من مهارات التذوق الأدبي.أوصى الباحث بضرورة التركيز على مهارات التذوق الأدبي المناسبة لكل صف من الصفوف الدراسية بمراحل التعليم قبل الجامعي، وإعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، لتدريبهم على أساليب تنمية مهارات التذوق الأدبي .

11- دراسة أحمد (2003):

وهي بعنوان : " برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي لدى طلاب كلية التربية " وقد هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مفاهيم علم البيان ومهارات التذوق الأدبي المتعلقة بتلك المفاهيم لدى طلاب كلية التربية، وقد صمم الباحث قائمتين إحداهما : للمفاهيم البيانية والأخرى: لمهارات التذوق الأدبي، وضمن فيهما الباحث المفاهيم البيانية ومهارات التذوق الأدبي اللازمة لطلاب كلية التربية، والتي سينميها الباحث لدى هؤلاء الطلاب. ثم قام الباحث بعد ذلك ببناء برنامج مقترح لتنمية المفاهيم البيانية ومهارات التذوق الأدبي اللازمة لطلاب كلية التربية، ثم عرض الباحث البرنامج على مجموعة من المحكمين لضبطه. وبعد ذلك طبق الباحث البرنامج المقترح على عينة البحث وعددهم (40) طالبا من طلاب كلية التربية بالفرقة الأولى شعبة اللغة العربية، جامعة حلوان، وتم قياس فاعلية البرنامج المقترح ببناء أداتي قياس، إحداهما : اختبار المفاهيم البيانية، والأخرى : اختبار لمهارات التذوق الأدبي، وكانت نتيجة الدراسة بعد تطبيق أداتي القياس على العينة هي تنمية المفاهيم البيانية ومهارات التذوق الأدبي لدى طلاب كلية التربية.

12- دراسة القطاوي (2005):

وهي بعنوان : " أثر الطريقة التوليفية على التحصيل الدراسي والتذوق الأدبي والميول الأدبية نحو دراسة مادة الأدب والنصوص الأدبية لطلبة الصف العاشر الأساسي بقطاع غزة."

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الطريقة التوليفية في تدريس مادة النصوص الأدبية لطلبة الصف العاشر بمحافظة غزة على كل من تحصيلهم الدراسي، وتذوقهم له، وميولهم نحوه.

أدوات الدراسة : استخدم الباحث الأدوات التالية : اختبار التحصيل الدراسي في مادة الأدب والنصوص، مقياس التذوق الأدبي، مقياس الميول نحو تعلم مادة الأدب.

واعتمد الباحث المنهج الوصفي حيث تم توصيف الطرق المتبعة لطرق التدريس في تدريس مادة الأدب والنصوص بقطاع غزة. كما اعتمد المنهج التجريبي من خلال الطريقة التوليفية لتدريس المجموعتين (طلاب – طالبات) كمجموعة تجريبية مقارنة بالطريقة التقليدية.

واقتصرت عينة الدراسة على(162) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة.وكان من نتائج الدراسة ما يأتي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالطريقة التوليفية وبين متوسط درجات تحصيل أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالطريقة التوليفية وبين متوسط درجات أقرانهم في الضابطة في مقياس التذوق الأدبي لصالح التجريبية. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالطريقة التوليفية وبين متوسط درجات أقرانهم في الضابطة في الميول الأدبية.

وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات نذكر منها : ضرورة أن تتبنى وزارة التربية والتعليم عند تصميمها لمناهج الأدب والنصوص منهج التجريب قبل التطبيق، بحيث تتضمن الطرائق الجديدة في تدريس مادة النصوص، و ضرورة أن يركز العاملون في تدريس مادة النصوص الأدبية على أهمية التذوق الأدبي لدى الطلبة والعمل على تنمية هذه المهارات لديهم، و ضرورة إعداد معلم اللغة العربية وتدريبه قبل الخدمة وأثنائها على استخدام طرق التدريس المختلفة في تدريس مادة اللغة العربية و ضرورة توفير الظروف والأوضاع المناسبة لتطبيق الطريقة التوليفية كأسلوب تدريسي لمادة النصوص الأدبية.

التعقيب على دراسات المحور الأول

يرى الباحث أن التذوق الأدبي من الموضوعات التي ينبغي تدريب الطلاب عليها منذ المرحلة الابتدائية، ويستمر ذلك حتى الانتهاء من التعليم المدرسي؛ ليمتلك هؤلاء الطلاب القدرة على تلمس الجمال في لغتهم وإدراك مواطن البلاغة والروعة فيها، لكن ذلك كله لن يتم إلا بوجود معلم مؤهل ومعد إعدادا جيدا، قادر على مساعدة الطلاب على ذلك.

ويمكن توضيح علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة المتعلقة بالتذوق الأدبي من خلال تبيان أوجه الاتفاق وأوجه الخلاف التي تميز تلك العلاقة.

- اتفقت هذه الدراسة مع سائر تلك الدراسات في أنها تناولت موضوع التذوق الأدبي المرتبط بالنصوص الأدبية.

- اختلفت هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة في اختيارها للمنهج الوصفي العلائقي، وذلك بخلاف باقي الدراسات التي اختارت المنهج التجريبي وهي دراسة طعيمة (1971) ودراسة إبراهيم(1985) ودراسة عجيز (1985)ودراسة عبده(1992) ودراسة شحاتة(1993) ودراسة السبع (1995) ودراسة مناع (1995) ودراسة سالم (1998) ودراسة جاد(2003) ودراسة أحمد (2003) ودراسة القطاوي(2005)، أما دراسة حافظ فقد اختارت المنهج الوصفي المسحي.
- اختلفت هذه الدراسة في اختيار عينة البحث حيث كانت العينة عند الباحث معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في حين كانت عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية عند كل من طعيمة (1971) وعجيز(1985) وعبده (1992) والسبع (1995) وسالم (1998) وجاد (2003) وأحمد (2003) والقطاوي (2005) وكانت من طلبة المرحلة الأساسية عند كل من إبراهيم (1985) وشحاتة (1993)، أما عند مناع (1995) فقد كانت عينة البحث من الطلبة الدراسين في برامج اللغة العربية كلغة ثانية.
- اتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات في اختيار مقياس التذوق الأدبي كأحد أدوات الدراسة لكنها اختلفت عنها في طبيعة المقياس، حيث ارتبط المقياس ببعض مهارات التذوق الأدبي في بعض هذه الدراسات مثل دراسة عجيز (1985) ودراسة شحاتة (1993) ودراسة سالم (1998) ودراسة جاد (2003) ودراسة القطاوي (2005)، أما في دراسة الباحث فقد اعتمد المقياس على جميع مهارات التذوق الأدبي من خلال نصوص شعرية من عصور مختلفة.
- أجريت هذه الدراسة في محافظات قطاع غزة بفلسطين عام (2008) في حين أجريت دراسة طعيمة (1971) ودراسة إبراهيم(1985) ودراسة عجيز (1985)ودراسة عبده(1992) ودراسة شحاتة(1993) ودراسة السبع (1995) ودراسة مناع (1995) ودراسة سالم (1998) ودراسة جاد(2003) ودراسة أحمد (2003) في القاهرة، أما دراسة السبع (1995) فقد أجريت في الجمهورية اليمنية، ودراسة القطاوي (2005) في محافظات قطاع غزة بفلسطين

المحور الثاني / دراسات حول الثقافة الإسلامية

1- دراسة حنورة و الراشد (1991):

وهي بعنوان: مقياس الثقافة القرآنية في مجال العظات و العبر، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس للثقافة القرآنية في مجال العظات والعبر. وقد حدد الباحثان مكونات العظات والعبر بأربعة أمور :-

السير والغزوات، قصص الأنبياء و الصالحين و الأمثال و قصص الطيور و الحيوانات. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي،حيث تم بناء مقياس للثقافة القرآنية و ضبطه، وقد طبق المقياس على عينة بلغت (452) فردا من طلبة جامعة الإمارات الذين يدرسون في المستويين الأول والثاني من غير تخصص الدراسات الإسلامية. وكان من نتائج الدراسة وضع مقياس للثقافة القرآنية يمكن تطبيقه على عينات من الطلاب.وقد أوصت الدراسة بأن العظات القرآنية أساس مهم ينبغي أن يلم بها المسلم، لتكون نبراساً يرشده إلى طريق الخير ويحذره من طريق الشر.

2- دراسة حافظ (1992):

وهي بعنوان: "دور البرامج الدينية بالرائي في تنمية الثقافة الدينية لطلاب الجامعات" وهدفت الدراسة إلى تحديد أهم خصائص الثقافة الدينية الإسلامية ومصادرها وتحديد مجالات الثقافة الإسلامية اللازمة لطلاب الجامعات و تحليل محتوى البرامج الدينية في التلفزيون المصري للتعرف على مجالات الثقافة الدينية الإسلامية.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة، وبعد التحكيم والاستفادة تم على عينة من طلاب الجامعات في كل من جامعة طنطا، وجامعة المنصورة، وجامعة عين شمس، وقامت الباحثة بفحص البرامج وعددها (32) مجالاُ فرعياً من أصل (50) فرعياً.

وكان من نتائج الدراسة أن البرامج الدينية التي تم فحصها قد تضمنت (32) مجالاً فرعياً من مجموع المجالات الثقافية اللازمة لطلاب الجامعات، والتي اتفق عليها المحكمون والتي بلغت خمسين مجالاً فرعياً. وأنه لا توجد اختلافات بين استجابات أفراد العينة" خبراء التربية" علماء الأزهر معدي البرامج" على محاور الاستفتاء فيما يختص بمجالات الثقافة الدينية الإسلامية اللازمة لطلاب الجامعات.

كما لا توجد اختلافات بين استجابات أفراج العينة" طلاب الجامعات" على محاور الاستفتاء طبقا لنوع الجامعة فيما يختص بمجالات الثقافة الدينية الإسلامية المتضمنة بالبرامج الدينية بالتلفزيون المصري.

وقد أوصت الدراسة بأن يتم استخدام مجالات الثقافة الدينية الإسلامية التي توصلت إليها الدراسة الحالية خطة عمل تقوم بتنفيذها إدارة البرامج الدينية بالتلفزيون من أجل نشر الثقافة بين الشباب بشكل عام، وضرورة الاستعانة بمجالات الثقافة الدينية الإسلامية التي توصلت إليها هذه الدراسة عند بناء منهج للثقافة الدينية الإسلامية لطلاب الجامعات المصرية كأهداف عامة للمنهج الذي يصمم وضرورة التزام وسائل الإعلام بعدم نشر صور الانحراف والفساد الاجتماعي.

3- دراسة مدكور (1992):

وهي بعنوان " الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي ودورهما في محتوى المنهاج التربوي" وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على جوانب الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي، ودورهما في المنهاج التربويمن خلال التعرف على مفهوم الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي، ومعايير الحضارة وأصولها في التصور الإسلامي، ودور الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي في محتوى

المنهاج.وللإجابة عن التساؤل الأول استعرض الباحث أصول الثقافة في التصور الإسلامي وبين أنها تقوم على شقين هما:شق معياري ويتمثل في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ، وشريعة الله تعنى كل ما شرعه الله لتنظيم الحياة البشرية، وشق تطبيقي ويتمثل في التطبيق العملي الواقعي للشق المعياري، ثم حدد خصائص التصور الإسلامي، وفرق بينهما وبين الثقافات الأخرى.

وكان من نتائج الدراسة الخلوص إلى أن الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي مرتبطتان ارتباطاً عضوياً وأنه في حالة تطبيق الثقافة عملياً تكون الحضارة.و أن منهج التربية الإسلامية له دور حاسم في بناء المجتمع المتحضر، وذلك عن طريق تعميق الشعور بالإيمان بالله في نفوس ناشئة الأمة وشبابها، وهي البداية الصحيحة لإعداد الإنسان المسلم الحر القادر على مساعدة الأمة في تحقيق وسطيتها وشهادتها على الناس.مع ضرورة أن يتبوأ المجتمع الإسلامي المتحضر مكانته اللائقة في تربية الإنسانية.

4- دراسة السيد (1996):

عنوان الدراسة: برنامج مقترح لتدريس الثقافة الإسلامية لطلبة الجامعات المصرية هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج في الثقافة الدينية الإسلامية لطلبة الجامعات المصرية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسة الوضع القائم، ولمعرفة احتياجات الطلبة من الثقافة الدينية الإسلامية، قام الباحث بمقابلات جماعية لعينات من الطلبة داخل الجامع، من خلال سؤال مفتوح عن أهم القضايا في الثقافة الدينية الإسلامية والتي ينبغي تدريسها لطلبة الجامعات، ثم عمل قائمة في صورة استبانة عرضها على المختصين في المجال.

وبعد تعديل الاستبانة تم بناء البرنامج في ضوئه وقد اشتمل على الأهداف، تحديد المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف المقترحة، تحديد الطرق والأنشطة والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف المقترحة، تحديد أدوات التقويم المناسبة لبرنامج الثقافة الدينية الإسلامية، ثم عرض البرنامج في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين ثم وضعه في صورته النهائية.

وكان من نتائج الدراسة التوصل إلى قائمة بأهم قضايا الثقافة الدينية الإسلامية تضمنت هذه القائمة (124) قضية سياسية على (10) محاور وهي: " العقيدة، العبادات، التفسير والحديث، السير، النظام السياسي والقضائي في الإسلام، النظام الاجتماعي في الإسلام، النظام الاقتصادي في الإسلام، الإسلام ومستجدات العصر، تحديات الثقافة الإسلامية، قضايا عامة. وتوصل إلى أن الطلبة يختلفون في تحديد قضايا الثقافة الدينية الإسلامية وفقاً لاختلاف التخصص، والنوع، والتفاعل بين التخصص والنوع.

5- دراسة حنورة و الراشد (1999):

وهي بعنوان: مقياس الثقافة القرآنية في مجال العقائد، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس للثقافة القرآنية في مجال العقائد وذلك لمعرفة تمكن الطلبة الذين أنهوا الثانوية العامة من المعلومات والحقائق المفاهيم المتصلة بالدين الإسلامي، والمستمدة من القرآن الكريم.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، طبق المقياس على عينة الدراسة المكونة من (400) طالب وطالبة من طلاب المستويين الأول والثاني بجامعة الإمارات من غير المختصين بالدراسات الإسلامية. وقد حدد الباحثان المكونات الأساسية لمجال العقائد ثم اختارا الآيات القرآنية المناسبة لهذه المكونات لتكون مجالاً لأسئلة المقياس.مع استبعاد المسائل الخلافية من أسئلة المقياس واستبعاد المسائل الدقيقة التي لا يعلمها إلا المتخصصون. وقد بنيت أسئلة المقياس على نمط الاختيار من بدائل أربعة أحدها هو الصحيح، ثم عرض المقياس على المحكمين والذين شملوا نوعيات ثلاث هي: مختصو الدراسات الإسلامية فرع العقيدة ومشرفو التربية الإسلامية بالمدارس ومختصو التربية. وكان المقياس في صورته النهائية مكونا من خمسين سؤالاً وزعت على مجالات العقائد. وكان من نتائج الدراسة تقديم مقياس للعقائد الإسلامية يمكن تطبيقه على عينات من الطلبة.

6- دراسة فروانة (2002):

وهي بعنوان :"واقع الثقافة الدينية الإسلامية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة وتصور مقترح لتنميتها" وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الثقافة الدينية الإسلامية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة، ووضع تصور مقترح لتنمية الثقافة الدينية الإسلامية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من حوالي 20500 طالب جامعي في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية- جامعة الأزهر- جامعة الأقصى)، واختار الباحث عينة عشوائية طبقية من طلبة الجامعات وبلغ حجم العينة 971، واستخدم الباحث مقياسا للثقافة الإسلامية قام بإعداده وقد تشكل من الأبعاد التالية (القرآن الكريم- السنة النبوية والسيرة – الحديث الشريف- الفقه- التاريخ والشخصيات الإسلامية) وقد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ثم أخرجه في صورته النهائية. وكان من نتائج هذه الدراسة أن هناك ضعفا في مستوى الثقافة الإسلامية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وجود تفاوت في نسبة الضعف بين طلبة الجامعة في التخصصات المختلفة. وقد أوصت الدراسة بضرورة أخذ نتائج الدراسة في الحسبان حين يعاد النظر في مناهج الثقافة الدينية الإسلامية وأن يستند المنهاج الفلسطيني على فلسفة إسلامية تربوية واضحة الأهداف.

التعقيب على دراسات المحور الثاني :

يرى الباحث أن الثقافة الإسلامية من الأمور التي ينبغي الحرص على امتلاكها، وتعليمها للطلبة في المدارس، ولعل معلم اللغة العربية من أكثر الناس حرصا على نشر هذه الثقافة لما لها من

أهمية في تدعيم تعليم اللغة العربية، لذا فإن امتلاكه لهذه الثقافة ضروري كي يتمكن من نشرها بين من يقوم بتعليمهم.

ويمكن توضيح علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة المتعلقة بالثقافة الإسلامية من خلال تبيان أوجه الاتفاق وأوجه الخلاف التي تميز تلك العلاقة.

- اتفقت هذه الدراسة مع سائر تلك الدراسات في أنها تناولت موضوع الثقافة الإسلامية.
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة حنورة والراشد (1991)، (1999) ودراسة فروانة (2002)استخدام مقياس للثقافة الإسلامية أداة للدراسة، في حين استخدمت دراسة حافظ (1992) الاستبانة أما دراسة السيد فقد استخدمت المقابلات الجماعية.
- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة، حيث كانت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا، أما في دراسة حنورة والراشد(1991)،(1999) ودراسة حافظ (1992) ودراسة السيد (1996) ودراسة فروانة (2002) فقد كانت عينة البحث من طلبة الجامعات من غير المتخصصين في الدراسات الإسلامية.
- اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في اعتمادها المنهج الوصفي، لكنها اختلفت عن باقي الدراسات في البحث في العلاقة بين الثقافة الإسلامية والتذوق الأدبي عند معلمي اللغة العربية.
- أجريت هذه الدراسة في محافظات قطاع غزة بفلسطين عام (2008) في حين أجريت دراسة حنورة والراشد (1991)، (1999) في دولة الإمارات العربية المتحدة، ودراسة حافظ (1992) ودراسة مدكور(1992) ودراسة السيد (1996) في مصر، أما دراسة فروانة (2002) فقد أجريت في محافظات قطاع غزة.

المحور الثالث / دراسات حول العلاقة بين فروع اللغة العربية والثقافة الإسلامية

1- دراسة النجار (2000):

عنوان الدراسة: علاقة الثقافة الإسلامية بالقدرة على التعبير الكتابي للصف العاشر بمحافظة خان يونس.وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الثقافة الدينية الإسلامية والقدرة على التعبير الكتابي لدي طلبة الصف العاشر بمحافظة خان يونس. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الباحث مقياسا للثقافة الدينية الإسلامية، ولاختبار الفروض تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من طلبة الصف العاشر بمدارس محافظ خان يونس بلغ عددها (472) طالبا وطالبة.

وتكون المقياس في صورته النهائية من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد مقسمة على ستة مجالات هي:القرآن الكريم، الحديث الشريف، العقيدة الإسلامية، فقه العبادات، السيرة النبوية، التاريخ والشخصيات الإسلامية، وكان من نتائج الدراسة أن توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثقافة الدينية الإسلامية ومستوى القدرة على التعبير الكتابي. ووجود فروق

ذات دلالة إحصائية بني الذكور المتفوقين والذكور المتأخرين في الثقافة الدينية الإسلامية ولصالح المتفوقين ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث المتفوقات في الثقافة الدينية الإسلامية والإناث المتأخرات فيها لصالح المتفوقات. و ووجود فروق بين الإناث المتفوقات في الثقافة الدينية الإسلامية والذكور المتفوقين فيها في القدرة على التعبير الكتابي لصالح الإناث ولكنها لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية.

ومن أهم التوصيات:ضرورة زيادة الاهتمام بالثقافة الدينية الإسلامية في المدارس، من خلال زيادة نصاب حصص التربية الدينية.و الاهتمام بإثراء حصيلة الطلبة من قاموس الثقافة الدينية الإسلامية.وضرورة إثراء مكتبات المدارس والمكتبات العامة بالكتب الدينية الإسلامية التي تعرض الثقافة الدينية الإسلامية بأسلوب شيق جذاب مناسب لكل المراحل العمرية.

التعقيب على دراسات المحور الثالث :

ترتبط دراسة المحور الثالث الوحيدة بدراسة الباحث في أمور كثيرة، ويمكن توضيح علاقة الدراسة الحالية بالدراسة السابقة من خلال تبيان أوجه الاتفاق وأوجه الخلاف التي تميز تلك العلاقة.

- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة النجار(2000) في أن كليهما تبحث في العلاقة بين فروع من فروع اللغة العربية والثقافة الإسلامية.
- تختلف هذه الدراسة مع دراسة النجار (2000) في أنها تبحث في العلاقة بين التذوق الأدبي والثقافة الإسلامية، في حين تبحث دراسة النجار (2000) في العلاقة بين الثقافة الإسلامية والقدرة على التعبير الكتابي.
- تختلف هذه الدراسة عن دراسة النجار (2000) في عينة البحث، حيث كانت عينة البحث عند النجار من طلاب الصف العاشر، أما في هذه الدراسة فعينة البحث من معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا.
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة النجار(2000)في أن كليهما اعتمدت المنهج الوصفي العلائقي.
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة النجار(2000) في أن كليهما أجريت في قطاع غزة، واختلفتا في أن دراسة النجار اقتصرت على منطقة خان يونس عام 2000، أما هذه الدراسة فقد تمت في جميع محافظات قطاع غزة عام 2008.

تعقيب على الدراسات السابقة

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أن معظم الدراسات السابقة بحثت في مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المدارس الأساسية أو الثانوية، أو طلاب كلية التربية بالجامعة. أما هذه الدراسة فهي تبحث في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي :

- تحديد مهارات التذوق الأدبي اللازمة لمعلمي اللغة العربية.
- الاطلاع على عدد من الاختبارات لقياس التذوق الأدبي والتي كانت في معظمها اختبارات موضوعية.
- الاستفادة من طريقة بناء أدوات الدراسة ولاسيما مقياس الثقافة الإسلامية.
- الاستفادة من تجارب الآخرين من خلال الاطلاع على نتائج تلك الدراسات.
- الاستفادة من التوصيات التي خرجت بها تلك الدراسات وخاصة تلك التوصيات المتعلقة بضرورة تدريب المعلمين وإعدادهم أثناء الخدمة.

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الإجراءات التنفيذية للدراسة

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث للإجابة عن أسئلة الدراسة، ولاختبار فروضها، حيث تم الحديث عن منهج البحث الذي اتُبع في الدراسة، وعن وصف مجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها وبناء أدوات الدراسة وتطبيقها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة والإجابة على أسئلتها.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي العلائقي وذلك بتطبيق مقياسين: (مقياس للتذوق الأدبي ومقياس للثقافة الإسلامية) على عينة الدراسة، ثم دراسة العلاقة بين مستوى مهارات التذوق الأدبي ومستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا .

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصفوف السابع والثامن والتاسع من المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعام الدراسي 2007 – 2008 وعددهم (647) معلما ومعلمة. ويبين الجدول رقم (1) توزيعهم على مناطق القطاع:

جدول رقم (1)

المجتمع الأصلي للدراسة

المنطقة	عدد المعلمين والمعلمات
رفح	110
خان يونس	113
المنطقة الوسطى	143
غزة	152
الشمال	129
المجموع	647

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العنقودية العشوائية؛ وذلك لمناسبتها لأغراض الدراسة، حيث مثلت العينة 20 % من مجتمع الدراسة الأصلي، وتكونت من 130 معلما ومعلمة من المناطق الخمسة، بحيث تم أخذ 20% من كل منطقة كما هو موضح في الجدول رقم (2) :

جدول رقم (2)

العدد الفعلي لعينة الدراسة

المنطقة	عدد المعلمين والمعلمات
رفح	22
خان يونس	23
المنطقة الوسطى	29
غزة	30
الشمال	26
المجموع	130

أدوات الدراسة:

أولا: استبانة تحديد مهارات التذوق الأدبي

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع التذوق الأدبي، وخصوصا الدراسة التي قام بها طعيمة (1971)، ودراسة شحاتة (1991)، ودراسة القطاوي (2005).فقد قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي مستعينا بالمهارات التي استخدمت في المقاييس المختلفة ثم قام بتصنيف هذه المهارات إلى محورين ضمن استبانة عرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم 1)، وقد تم اختيار قائمة المهارات التي حازت على تأييد 80 % من المحكمين (ملحق رقم 2) لتصبح الأساس الذي تم بناء مقياس التذوق عليه.

ثانيا: مقياس التذوق الأدبي

1- إعداد مقياس التذوق الأدبي: قام الباحث بإعداد مقياس التذوق الأدبي، وقد ارتأى الباحث اختيار نصوص من عصور مختلفة تشمل (العصر الجاهلي والعصر المملوكي والعصر الحديث) لتلائم هذه النصوص الأذواق المختلفة للمعلمين عينة الدراسة، وقد شمل المقياس مهارات التذوق من خلال البنود الاختبارية.

الرقم	المهارات / النصوص الشعرية	السياب 20-1	البوصيري 40-21	عروة 54-41	المجموع
-1	استخراج الفكرة الرئيسية في البيت.	18	38	43	3
-2	استحضار أبيات تشتمل على معان مشابهة .			51	1
-3	إدراك المعاني التي يلمح لها الشاعر .	1	28، 36		3
-4	فهم مكونات الصورة الشعرية، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر	6	24، 26		3
-5	إدراك الصورة الشعرية ومدى نجاحها في توضيح المعنى.	9	39	29	3
-6	إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة.	2،16	40		3
-7	إدراك اللبس في البيت وفهم المعاني التي يحتملها.	25		41	2
-8	إدراك الغرض البلاغي من الصور البيانية والأساليب.	12	21، 32		3
-9	فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه.	8			1
-10	إدراك ثقافة الشاعر وأثرها في جمال البيت.	7		54	2
-11	تمثل الحركة النفسية في القصيدة.	53			1
-12	إدراك مدى ترابط الأفكار وتوفر الوحدة العضوية.	19		42،52	3
-13	اختيار عنوان يعبر عن أحاسيس الشاعر.	14			1
-14	إدراك المعاني التعبيرية (غير المباشرة) للنص.	4		50	2
-15	فهم درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية.			49	1
-16	فهم مكونات الصورة الشعرية وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.	10	37		2
-17	تمثل الجو النفسي في القصيدة ومدى استثارة الأبيات له.			44	1
-18	اكتشاف المفارقة والتفكير في دلالات الصور الشعرية.	13			1
-19	تحديد ما بين الأفكار من تناقض وإدراك الغاية منه .		22		1
-20	إدراك أثر الكلمة في استثارة الجو النفسي المراد في القصيدة.	3	27		2
-21	إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.		23	45	2
-22	إدراك مصادر ثقافة الشاعر، ودورها في عمق معاني القصيدة.		33		1
-23	استخراج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو غيره.		31	47	2
-24	تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة.			48	1
-25	إدراك جمال التنسيق والصور البيانية في القصيدة.	17	35		2
-26	القدرة على اكتشاف التكرار وتقدير أهميته.	11			1
-27	القدرة على امتلاك الحساسية لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.		30		1
-28	إدراك أثر القافية في جمال البيت.			46	1
-29	تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته.	20			1
-30	إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس)	5			1
-31	إدراك العاطفة المسيطرة على الشاعر في النص.	15	34		2

(جدول رقم 3) جدول مواصفات مقياس التذوق الأدبي

2- إعداد جدول مواصفات مقياس التذوق الأدبي: ويشمل جدول المواصفات على عدد أسئلة هذا المقياس. وعدد الأسئلة الخاصة بكل مهارة وتواجدها في القصائد الثلاث.

3- إعداد أسئلة المقياس:

اطلع الباحث على مجموعة من مقاييس التذوق الأدبي، وفي ضوء ذلك تم وضع البنود المتعلقة بالمهارات في صورتها الأولية، وجميعها أسئلة من نوع الاختيار من متعدد حيث يتكون كل سؤال من مقدمة وأربعة بدائل.

ولهذا النوع من الأسئلة مزايا كثيرة منها:

تتميز بتغطية المهارات المطلوبة، وقياس قدرات متنوعة. بالإضافة إلى خلوها من ذاتية المصحح، وتتميز بسهولة نتائج تحليل نتائجها، وسهولة معالجتها إحصائيا.

وقد روعي في صياغة مفردات الاختبار الأسس التالية:

- صياغتها بشكل واضح ومحدد.
- صياغة السؤال بحيث لا يحتمل أكثر من إجابة واحدة.
- صياغة السؤال بحيث لا يحتوي على أية إشارة للإجابة الصحيحة.
- إتباع كل سؤال بأربعة بدائل يختار المعلم من بينها الإجابة الصحيحة.
- مراعاة أن تكون مقدمة السؤال واضحة وقصيرة.
- توزيع الإجابات الصحيحة على البدائل بشكل عشوائي.

4- كتابة تعليمات المقياس:

وتهدف إلى توجيه المعلم إلى ما هو مطلوب منهم في الاختبار، وقد تم لفت أنظارهم إلى الطريقة التي يجب إتباعها أثناء الإجابة وكيفية الإجابة بطريقة تحقق الهدف من الاختبار، إلى جانب التنبيه عليهم بوجوب قراءة السؤال بدقة، وقد وضع الباحث نموذجا لسؤال في الصفحة الأولى لتتضح للمعلمين كيفية الإجابة.

5- عرض الصورة الأولية للمقياس على المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء الصورة الأولية للمقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في اللغة العربية والنقد الأدبي، وأساتذة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية للتعرف على آرائهم في الصورة الأولية للمقياس من حيث:

- وضوح تعليمات الاختبار ودقتها.
- وضوح الصياغة اللغوية ودقتها
- مناسبة الأسئلة لمستوى المعلمين.
- مراعاة الأسئلة للفروق الفردية
- صياغة الأسئلة بشكل واضح.

- مدى تبعية كل سؤال للمهارة التي وضع لقياسها.
- مدى الاتساق بين عبارات البدائل الأربعة.
- صحة عبارات المقياس ودقتها اللغوية.

ومن الملاحظات التي قام البحث بمراعاتها عند الصياغة النهائية للمقياس ما يلي:

- استبدال بعض الكلمات وأحيانا العبارة كاملة في البدائل.
- استبدال بعض الكلمات في رأس السؤال أو إعادة صياغتها.

وقام الباحث بتحديد عدد الأسئلة في ضوء جدول مواصفات المقياس. حيث وضع الباحث 62 سؤالا تتعلق بمهارات التذوق الأدبي. وبعد اطلاع المحكمين على المقياس حذفت وعُدلت بعض فقراته، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية (54) سؤالا (ملحق رقم 3).

وعليه يتضح أن الاختبار أصبح صادقا صدقا ظاهريا، وبالتالي أصبح جاهزا للتجريب على العينة الاستطلاعية.

6- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق المقياس بعد إجراء التعديلات عليه في ضوء آراء المحكمين والمتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد طبق المقياس على مجموعة من المعلمين بلغت(42) معلما ومعلمة مناصفة من غير عينة البحث، وذلك بهدف الوصول إلى:

أ- تحديد زمن المقياس

ب- حساب ثبات المقياس

ج- حساب صدق المقياس

د- حساب معاملات التمييز والصعوبة لفقرات المقياس .

أولا:تحديد زمن المقياس:

تم تحديد زمن تطبيق المقياس بطريقة حساب المتوسط بين الزمن الذي استغرقه أول معلم انتهى من الإجابة وقد كان (70) دقيقة والزمن الذي استغرقه آخر معلم وكان (110) دقيقة. وبذلك يكون زمن الإجابة على بنود المقياس(70+110) ÷2 = 90 دقيقة

ثانيا: حساب ثبات المقياس

1- **الثبات بالتجزئة النصفية:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس والذي يعني مدى تطابق نتائج المقياس عند استخدامه عدة مرات باستخدام التجزئة النصفية؛ لقياس درجة الثبات عن طريق تطبيق المقياس على نفس المجموعة، ومن ثم تقسيم بنود المقياس إلى قسمين(البنود الفردية والبنود الزوجية)، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقسمي المقياس والذي بلغ (.7 0) ويتميز هذا النوع بأنه يقاس مرة واحدة فقط وبالتالي تكون ظروف المقياس متشابهة بالنسبة لجميع أفراد المجموعة، ومن ثم تطبيق معادلة سبيرمان –براون للحصول على ثبات الاختبار. وبعد

تطبيق المقياس وتصحيحه وتطبيق المعادلات الخاصة كان ثبات المقياس هو (0.83) وهي قيمة ثبات جيدة للمقياس.مما يعني صلاحيته لقياس المهارات المستهدفة عند المعلمين.

2- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم تطبيق طريقة ألفا كرونباخ على العينة التجريبية المكونة من (42)معلما ومعلمة وكان معامل ألفا كرونباخ (0.84)وهو معامل ثبات عال.

في ضوء ما سبق نجد أن ثبات المقياس قد تحقق بدرجة عالية، ويمكن أن يطمئن الباحث على سلامة تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

ثالثا:حساب صدق المقياس:

اتبع الباحث أنواع الصدق التالية لهذا المقياس وهي:

1- صدق المحتوى

تم التأكد من صدق مقياس التذوق الأدبي من خلال صدق المحتوى، حيث تم التحقق من صدق المقياس من خلال الإجراءات التي اتبعها الباحث في تصميم مهارات التذوق الأدبي، وإعداد فقراته، ومدى تمثيل هذه المهارات للمحتوى ودوره في قياس مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

2- صدق المحكمين

بعد الانتهاء من بناء المقياس بصورته الأولية أراد الباحث أن يعرف مدى صلاحيته لما وضع له، حيث تم عرض المقياس على المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس واللغة والنقد الأدبي حيث طلب الباحث منهم إبداء آرائهم في مدى:

- صلاحية المقياس لتحقيق أهدافه.
- شمول أسئلته للمهارات المستهدفة.
- الدقة اللغوية لكلماته.

وبعد تجميع آراء المحكمين، والاطلاع على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم، قام الباحث بإجراء التعديلات التي أبداها المحكمون.

3- الصدق التمييزي:

حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة التجريبية نفسها،وبعد تصحيح الأوراق تم ترتيب الدرجات الخام تنازليا ثم اختيرت مجموعة مكونة من (14)معلما ومعلمة يمثلون مجموعة الفئة العليا، ومجموعة الفئة الدنيا المكونة أيضا من(14)معلما ومعلمة ، واستند الباحث في تقسيم أفراد العينة إلى أخذ نسبة 27%من أعلى درجات ونسبة 27% من أدنى درجات ثم قام بحساب الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا ومتوسط درجات المجموعة الدنيا وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومتساويتين، فكانت قيمة ت المحسوبة (18.66) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية عند درجة

حرية (2ن – 2) = 26. أي يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي العينتين والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

الجدول رقم (4)

الصدق التمييزي لمقياس التذوق الأدبي

الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العليا	14	36.71	0.913	18.66	0.05
الدنيا	14	21.36	2.82		

ويتضح من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الفئة العليا للعينة التجريبية، ومتوسطات الفئة الدنيا،وهذا يدل على وجود صدق تمييزي.

وبذلك يكون المقياس قد أصبح على درجة عالية من الصدق والثبات تطمئن الباحث على سلامة تطبيقه.

رابعا: تحليل فقرات المقياس:

قام الباحث بتحليل فقرات المقياس على النحو التالي:

– تحديد معامل الصعوبة:

ويقصد به تحديد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا على الفقرة إجابة سليمة، وذلك وفق المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة ÷ عدد الذين حاولوا الإجابة × 100

وقد تراوح معامل الصعوبة بين (7.1% – 93 %) (ملحق رقم 8).

– تحديد معامل التمييز:

قام الباحث بحساب معامل التمييز في كل فقرة من فقرات المقياس وفق المعادلة التالية:

معامل التمييز = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا(14) – مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا(14) ÷ عدد الطلاب في إحدى الفئتين × 100

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(\text{مجموع الإجابات الصحيحة في الفئة العليا}) - (\text{مجموع الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا})}{\text{عدد المعلمين في إحدى الفئتين}} \times 100$$

وقد تكونت العينة التجريبية من (42) معلما ومعلمة من غير عينة البحث، وتكونت المجموعة العليا من (14) معلما، والمجموعة الدنيا من (14) معلما. وقد تراوح معامل التمييز بين (7.1 – 71). وقد تم تعديل بعض فقرات الاختبار التي أظهرت نتائج التطبيق بأنها ذات معاملات تمييز ضعيفة أو سالبة وهذه الفقرات هي (فقرة رقم 6،12، 16، 20، 23، 28، 45، 47، 50) (ملحق رقم 8).

ثانيا : مقياس الثقافة الإسلامية

تهدف أداة الدراسة الثانية إلى قياس مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا، وتكون من فقرات من نوع الاختيار من متعدد، وذلك لأن درجة الصدق والثبات فيها مرتفعة ويمكن تصحيحها بسهولة.

1- إعداد المقياس (الاختبار):

تم بناء الاختبار مرورا بالخطوات التالية:

أولا: تحديد أبعاد الاختبار:

تم تحديد أبعاد الاختبار بعد التشاور مع مجموعة من أهل الاختصاص في مجال الثقافة الدينية الإسلامية، من أساتذة الشريعة وأصول الدين، وأساتذة المناهج وطرق التدريس ومشرفي التربية الإسلامية في مدارس وكالة الغوث الدولية (ملحق رقم 4).

وقد أسفر ذلك عن الأبعاد التالية:

- القرآن الكريم
- السنة النبوية والسيرة العطرة
- الحديث الشريف
- الفقه
- التاريخ والشخصيات الإسلامية

وقد تم اختيار هذه الأبعاد الخمسة لأنها تمثل روح الإسلام وقواعده التي تبنى عليها أحكام الإسلام وشرائعه، علما بأنه لا توجد حدود فاصلة دقيقة بين هذه الأبعاد.

وبعد قراءة متأنية للقرآن الكريم، وبعض كتب التفسير، وكتب السنة النبوية والسيرة العطرة، وكتب الحديث الشريف وأصوله، وبعض كتب الفقه الإسلامي، وبعض كتب التاريخ الإسلامي، تم وضع الصورة الأولى للاختبار، حيث بلغت أسئلته (75) سؤالا، لكل منها أربع إجابات من نوع الاختيار من متعدد.

وقد روعي في صياغة مفردات الاختبار الأمور التالية:

- صياغتها بشكل واضح ومحدد.
- صياغة السؤال بحيث لا يحتمل أكثر من إجابة واحدة.
- صياغة السؤال بحيث لا يحتوي على أية إشارة إلى الإجابة الصحيحة.
- احتواء كل سؤال على أربعة بدائل يختار المعلم من بينها الإجابة الصحيحة.
- مراعاة أن تكون مقدمة السؤال واضحة وقصيرة.
- توزيع الإجابات الصحيحة على البدائل بشكل عشوائي.

2- كتابة تعليمات المقياس:

وتهدف إلى توجيه المعلم إلى ما هو مطلوب منهم في الاختبار، وقد تم لفت أنظارهم إلى الطريقة التي يجب إتباعها أثناء الإجابة وكيفية الإجابة بطريقة تحقق الهدف من الاختبار، إلى جانب التنبيه عليهم بوجوب قراءة السؤال بدقة، وقد وضع الباحث نموذجا لسؤال في الصفحة الأولى لتوضح للمعلمين كيفية الإجابة.

3- عرض الصورة الأولية للمقياس على المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء المقياس تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين في العلم الشرعي والتربية من أساتذة الجامعات والمشرفين (ملحق رقم 5) للتعرف على آرائهم في الصورة الأولية للمقياس من حيث:

- وضوح تعليمات الاختبار ودقتها.
- وضوح الصياغة اللغوية ودقتها
- مناسبة الأسئلة لمستوى المعلمين.
- مراعاة الأسئلة للفروق الفردية
- صياغة الأسئلة بشكل واضح.
- مدى تبعية كل سؤال للمهارة التي وضع لقياسها.
- مدى الاتساق بين عبارات البدائل الأربعة.
- صحة عبارات المقياس ودقتها اللغوية.

ومن الملاحظات التي قام البحث بمراعاتها عند الصياغة النهائية للمقياس ما يلي:

- استبدال بعض الكلمات وأحيانا العبارة كاملة في البدائل.
- استبدال بعض الكلمات في رأس السؤال أو إعادة صياغتها.
- حذف بعض الأسئلة التي لا فائدة منها.

وبناء على هذه الملاحظات والنصائح تم إجراء بعض التعديلات على بعض الأسئلة سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل ليصبح الاختبار مكونا من (60) سؤالا.

وعليه يتضح أن الاختبار أصبح صادقا صدقا ظاهريا، وبالتالي أصبح جاهزا للتجريب على العينة الاستطلاعية.

4- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق المقياس بعد إجراء التعديلات عليه في ضوء آراء المحكمين والمتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد طبق المقياس على مجموعة من المعلمين بلغت (42) معلما ومعلمة مناصفة من غير عينة البحث، وذلك بهدف الوصول إلى:

أ- تحديد زمن المقياس.

ب- حساب ثبات المقياس.

ج- حساب صدق المقياس.

د- حساب معاملات الصعوبة والتمييز.

أولا:تحديد زمن المقياس:

تم تحديد زمن تطبيق المقياس بطريقة حساب المتوسط بين الزمن الذي استغرقه أول معلم انتهى من الإجابة وقد كان (50) دقيقة والزمن الذي استغرقه آخر طالب وكان (70) دقيقة. وبذلك يكون زمن الإجابة على بنود المقياس(50+70) ÷2 = 60 دقيقة

ثانيا: حساب ثبات المقياس

1- **الثبات بالتجزئة النصفية:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس والذي يعني مدى تطابق نتائج المقياس عند استخدامه عدة مرات باستخدام التجزئة النصفية؛ لقياس درجة الثبات عن طريق تطبيق المقياس على نفس المجموعة، ومن ثم تقسيم بنود المقياس إلى قسمين(البنود الفردية والبنود الزوجية)، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقسمي المقياس والذي بلغ (0.63) ويتميز هذا النوع بأنه يقاس مرة واحدة فقط وبالتالي تكون ظروف المقياس متشابهة بالنسبة لجميع أفراد المجموعة، ومن ثم تطبيق معادلة سبيرمان –براون للحصول على ثبات الاختبار. وبعد تطبيق المقياس وتصحيحه وتطبيق المعادلات الخاصة كان ثبات المقياس هو (0.67) وهي قيمة ثبات جيدة للمقياس.مما يعني صلاحيته لقياس المهارات المستهدفة عند المعلمين.

2- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: تم تطبيق طريقة ألفا كرونباخ على العينة التجريبية المكونة من (42) وكان معامل ألفا كرونباخ (0.77)وهو معامل ثبات عال.

في ضوء ما سبق نجد أن ثبات المقياس قد تحقق بدرجة عالية، ويمكن أن يطمئن الباحث على سلامة تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

ثالثا:حساب صدق المقياس:

اتبع الباحث أنواع الصدق التالية لهذا المقياس وهي:

4- صدق المحتوى

تم التأكد من صدق مقياس الثقافة الإسلامية من خلال صدق المحتوى، حيث تم التحقق من صدق المقياس من خلال الإجراءات التي اتبعها الباحث في تصميم اختبار الثقافة الإسلامية، وإعداد فقراته،

ومدى تمثيل هذه الفقرات للمحتوى ودوره في قياس مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

5- صدق المحكمين

بعد الانتهاء من بناء المقياس بصورته الأولية أراد الباحث أن يعرف مدى صلاحيته لما وضع له، حيث تم عرض المقياس على المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس والشريعة الإسلامية وأصول الدين حيث طلب الباحث منهم إبداء آرائهم في مدى:

- صلاحية المقياس لتحقيق أهدافه.
- شمول أسئلته للمهارات المستهدفة.
- الدقة اللغوية لكلماته.

وبعد تجميع آراء المحكمين، والاطلاع على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم، قام الباحث بإجراء التعديلات التي أبداها المحكمون.

6- الصدق التمييزي:

حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة التجريبية نفسها،وبعد تصحيح الأوراق تم ترتيب الدرجات الخام تنازليا ثم اختيرت مجموعة مكونة من (14) معلما ومعلمة تمثل مجموعة الفئة العليا، ومجموعة الفئة الدنيا المكونة أيضا من (14)، واستند الباحث في تقسيم أفراد العينة إلى أخذ نسبة 27%من أعلى درجات ونسبة 27% من أدنى درجات ثم قام بحساب الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا ومتوسط درجات المجموعة الدنيا وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومتساويتين، فكانت قيمة ت المحسوبة (13.17) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (2ن – 2) = 26. أي يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي العينتين والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

الجدول رقم (5)

الصدق التمييزي لمقياس الثقافة الإسلامية

الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العليا	14	35.07	4.82	13.17	0.05
الدنيا	14	54.92	2.92		

ويتضح من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الفئة العليا للعينة التجريبية، ومتوسطات الفئة الدنيا،وهذا يدل على وجود صدق تمييزي.

وبذلك يكون المقياس قد أصبح على درجة عالية من الصدق والثبات تطمئن الباحث على سلامة تطبيقه.

رابعا: تحليل فقرات المقياس:

قام الباحث بتحليل فقرات المقياس على النحو التالي:

- تحديد معامل الصعوبة:

ويقصد به تحديد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا على الفقرة إجابة سليمة، وذلك وفق المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة ÷ عدد الذين حاولوا الإجابة × 100

وقد تراوح معامل الصعوبة بين (30% - 70 %).

- تحديد معامل التمييز:

قام الباحث بحساب معامل التمييز في كل فقرة من فقرات المقياس وفق المعادلة التالية:

معامل التمييز = مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا(14) – مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا(14) ÷ عدد الطلاب في إحدى الفئتين × 100

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{(مجموع الإجابات الصحيحة في الفئة العليا)} - \text{(مجموع الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا)}}{\text{عدد المعلمين في إحدى الفئتين}} \times 100$$

وقد تكونت العينة التجريبية من (42) معلما ومعلمة من غير عينة البحث، وتكونت المجموعة العليا من (14) معلما، والمجموعة الدنيا من (14) معلما. وقد تراوح معامل التمييز بين (0.4 – 1.00)، وقد تم تعديل بعض فقرات الاختبار التي كان وفقا لنتائج معامل التمييز ومعامل الصعوبة والسهولة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها وتوصياتها

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وتفسيرها.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وتفسيرها.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وتفسيرها.**
- **توصيات الدراسة.**

في هذا الفصل يتحقق الباحث من صحة الفروض المقترحة ومن ثم يعرض لمناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها بعد تطبيق أدوات الدراسة وهي: استبانة مهارات التذوق الأدبي، مقياس التذوق الأدبي، مقياس الثقافة الإسلامية. ثم يخلص الباحث إلى عرض بعض التوصيات التي تتصل بهذه النتائج.

أولا: نتائج الدراسة وتفسيرها:

تناولت هذه الدراسة مجموعة من الأسئلة والفرضيات، حيث قام الباحث بتوزيع استبانة على مجموعة من أهل الاختصاص، ثم قام بتنفيذ اختبارين على معلمي اللغة العربية أحدهما في التذوق الأدبي والآخر في الثقافة الإسلامية وكانت النتائج كالتالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

كان نص السؤال الأول هو:" ما مهارات التذوق الأدبي التي يجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا ؟ "

بعد أن قام الباحث بالإجراءات المتعلقة بهذا السؤال – كما تم الحديث عنها بالتفصيل في الفصل الرابع – حيث قام الباحث بالإطلاع على الأدب التربوي، ثم مقابلة بعض المختصين في النقد الأدبي والبلاغة العربية، وشرح لهم الغرض من الدراسة،وبعد ذلك تم سؤالهم عن مهارات التذوق الأدبي التي يجب على معلم اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا أن يمتلكها من خلال استبانة أعدها الباحث لهذا الغرض، وبعد الاطلاع على نتائج الاستبانة تبين أن مهارات التذوق الأدبي التي يجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا هي:

- استخراج الفكرة الرئيسية في البيت.
- استحضار أبيات تشتمل على معان مشابهة .
- إدراك المعاني التي يلمح لها الشاعر .
- فهم مكونات الصورة الشعرية، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر
- إدراك الصورة الشعرية ومدى نجاحها في توضيح المعنى.
- إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة.
- إدراك اللبس في البيت وفهم المعاني التي يحتملها.
- إدراك الغرض البلاغي من الصور البيانية والأساليب.
- فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه.
- إدراك ثقافة الشاعر وأثرها في جمال البيت.
- تمثل الحركة النفسية في القصيدة.

- إدراك مدى ترابط الأفكار وتوفر الوحدة العضوية.
- استحضار أبيات تشتمل على معان مشابهة .
- إدراك المعاني التي يلمح لها الشاعر .
- فهم مكونات الصورة الشعرية، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر
- إدراك الصورة الشعرية ومدى نجاحها في توضيح المعنى.
- إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة.
- اختيار عنوان يعبر عن أحاسيس الشاعر.
- إدراك المعاني التعبيرية (غير المباشرة) للنص.
- فهم درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية.
- فهم مكونات الصورة الشعرية وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.
- تمثل الجو النفسي في القصيدة ومدى استثارة الأبيات له.
- اكتشاف المفارقة والتفكير في دلالات الصور الشعرية.
- تحديد ما بين الأفكار من تناقض وإدراك الغاية منه .
- إدراك أثر الكلمة في استثارة الجو النفسي المراد في القصيدة.
- إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.
- إدراك مصادر ثقافة الشاعر، ودورها في عمق معاني القصيدة.
- استخرج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو غيره.
- تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة.
- إدراك جمال التنسيق والصور البيانية في القصيدة.
- القدرة على اكتشاف التكرار وتقدير أهميته.
- القدرة على امتلاك الحساسية لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.
- إدراك أثر القافية في جمال البيت.
- تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته.
- إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس)
- إدراك العاطفة المسيطرة على الشاعر في النص.

ويعود سبب اختيار هذه المهارات جميعها لأن معلم اللغة العربية يفترض أن يمتلك جميع هذه المهارات حتى يستطيع إيصالها لطلابه، ولأنه درس الأدب العربي في كافة عصوره والنقد الأدبي قديمه وحديثه، وهذا بخلاف دراسة القطاوي(2005) وشحاتة (1993)و عجيز (1985) والتي اختار الباحثون فيها مجموعة من المهارات التي تناسب الطلاب عينة الدراسة و مستواهم التعليمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:كان نص السؤال الثاني هو:" ما مستوى مهارات التـــذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا ؟

ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الجدول رقم (6):

الرقم	المهارات	عدد الأسئلة	المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
1-	استخراج الفكرة الرئيسية في البيت.	3	2.47	82.2	2
2-	استحضار أبيات تشتمل على معان مشابهة .	1	.42	41.6	25
3-	إدراك المعاني التي يلمح لها الشاعر .	3	1.74	58	9
4-	فهم مكونات الصورة الشعرية، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر	3	1.61	53.8	19
5-	إدراك الصورة الشعرية ومدى نجاحها في توضيح المعنى.	3	1.7	56.6	11
6-	إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة.	3	1.4	46.9	24
7-	إدراك اللبس في البيت وفهم المعاني التي يحتملها.	2	.66	32.8	28
8-	إدراك الغرض البلاغي من الصور البيانية والأساليب.	3	.99	33.1	27
9-	فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه.	1	.54	54.1	16
10-	إدراك ثقافة الشاعر وأثرها في جمال البيت.	2	.79	39.6	26
11-	تمثل الحركة النفسية في القصيدة.	1	.32	32.3	29
12-	إدراك مدى ترابط الأفكار وتوفر الوحدة العضوية.	3	1.62	54.1	15
13-	اختيار عنوان يعبر عن أحاسيس الشاعر.	1	.7	69.8	5
14-	إدراك المعاني التعبيرية (غير المباشرة) للنص.	2	1.07	53.6	20
15-	فهم درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية.	1	.86	85.6	1
16-	فهم مكونات الصورة الشعرية وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.	2	1.1	55.1	13
17-	تمثل الجو النفسي في القصيدة ومدى استثارة الأبيات له.	1	.53	53.1	21
18-	اكتشاف المفارقة والتفكير في دلالات الصور الشعرية.	1	.55	55.1	13
19-	تحديد ما بين الأفكار من تناقض وإدراك الغاية منه .	1	.6	60.4	8
20-	إدراك أثر الكلمة في استثارة الجو النفسي المراد في القصيدة.	2	1.08	54.1	16
21-	إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.	2	.48	23.9	30
22-	إدراك مصادر ثقافة الشاعر، ودورها في عمق معاني القصيدة.	1	.82	82.2	2
23-	استخرج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو غيره.	2	1.39	69.3	6
24-	تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة.	1	.52	52	23
25-	إدراك جمال التنسيق والصور البيانية في القصيدة.	2	1.13	56.3	12
26-	القدرة على اكتشاف التكرار وتقدير أهميته.	1	.24	23.9	30
27-	القدرة على امتلاك الحساسية لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي	1	.82	82.2	2
28-	إدراك أثر القافية في جمال البيت.	1	.57	57.3	10
29-	تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته.	1	.54	54.1	16
30-	إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس)	1	.64	63.5	7
31-	إدراك العاطفة المسيطرة على الشاعر في النص.	2	1.05	52.4	23
	الاختبار ككل	54	29.3	54.3	

جدول رقم (6) مستوى مهارات التذوق الأدبي

ومن خلال استعراض نتائج مقياس التذوق الأدبي نجد أن النسبة المئوية بلغت 54.3 % وهـــي نـــسبة تؤكد على ضعف مستوى مهارات التذوق الأدبي، وابتعادها عن المستوى الافتراضـــي وهـــو 80 %، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الأشمر (1979) ودراسة معـــاطي (1988) ودراســـة عبـــد القـــادر

(1995) ودراسة السبع (1995)ودراسة النشار(1997) ودراسة عبد الله (2001)،ودراسة لافي (2001) والتي أظهرت ضعفا شديدا في مستوى مهارات التذوق الأدبي، ويرى الدكتور قميحة (2005) أنَّ التذوق الأدبي أُصيب في وقتنا الحاضر وخصوصًا في العقود الأخيرة بذبولٍ وتخلف لعوامل متعددة منها:

– الضعف الثقافي أو ما يُسميه بالأنيميا الثقافية لقلة القراءة والاطلاع وضعف التعليم الجامعي والانشغال بتحصيل العيش والأزمات الاقتصادية إلى آخره.

– الضعف في كثيرٍ من المعروضات الأدبية، ومعروف أن ضعف الإبداع يتبعه النقد وذبول الذائقة الأدبية، فمثلاً تخلف النقد العربي في العصر التركي؛ وذلك لأنَّ الإبداع كان ضعيفًا في مضامينه وفنه؛ إذْ اهتمَّ المبدعون بالمحسنات اللفظية وذلك لضعف ثقافتهم أيضًا.

– اقتصار وسائل الإعلام وخصوصًا الصفحات الأدبية في المجلات الصحف والبرامج التلفازية على مجموعة من النفعيين الذين يسيرون في ركاب السلطة، فليس في الميدان الآن ناقد في حجم العقاد أو سيد قطب أو الرافعي أو شوقي ضيف، بينما الأغلبية من المحتكرين الموالين للسلطة.

– انتشار الآداب الهدَّامة والترويج لها إثارةً لعواطف الشباب وغرائزه الدنيا مثل وليمة لأعشاب البحر والخبز الحافي والروايات التي أخرجتها قصور الثقافة أو الهيئة العامة للكتاب، وأصبحت القاعدة في مسألة قيام الجهات الحكومية بطبع الإبداع هي مَن تعرف لا ماذا تعرف بمعنى أنَّ النشر يتم للواصلين حتى لو كان الإنتاج رديئًا.

– ضعف التعليم وخصوصًا في المرحلة الجامعية مع أنَّ النقاد كانوا يبزغون وهم طلبة قبل أن يتخرجوا، ومثال ذلك سيد قطب– رحمه الله– الذي ألقى محاضرةً طويلةً وهو طالب في كلية دار العلوم بعنوان "مهمة الشاعر في الحياة"، وطُبعت بعد ذلك في كتابٍ مستقبل، كل ذلك وسيد قطب كان طالبًا في دار العلوم، وأثنى على المحاضرة أستاذه الدكتور مهدي علام، وجعل سيد قطب من هذه المحاضرة فيما بعد فصلاً أساسيًا في كتابه القيم الذي يُعدُّ عمدةً في مجاله وهو كتاب (النقد الأدبي أصوله ومناهجه) www.ikhwanonline.com:2007

أما الدكتور أحمد عثمان (2005)– أستاذ بكلية الآداب جامعة القاهرة فيرى:

– أنَّ التذوق نفسه عمومًا معناه حسن التلقي وهو يتطلب ثقافة وتربية فلا يمكن مخاطبة أميين بأدب رفيع، ولذلك كلما جوّدنا في طرق التربية والتعليم وفي الإعلام أيضًا، كلما حصلنا على جمهور ذواقة، والمشكلة التي يعاني منها في العالم العربي أنَّ لدينا مشاكل في التربية والتعليم والأمية منتشرة، كما أنَّ الإعلام لا يعمل على رفع مستوى الناس وإنما يهبط بهم إلى أسفل من حيث أنه يقدم لهم أغاني هابطة ومسلسلات مثيرةً جدًا لا تلقي درسًا ولا تغرس قيمًا وبالتالي كيف تحصل على جمهور، فهي مشكلة كبيرة جدًا.

أما يوسف فيرى أن السبب في ضعف التذوق الأدبي يعود إلى: عدم قدرة الأسرة الأمية على تعليم أطفالنا التذوق الأدبي، وخاصةً أنَّ المعلم يعجز عن تعليم أكثر من 50 طالبًا في فصل واحد للتذوق الأدبي، إضافةً إلى أنَّ المدرس نفسه غير متذوقٍ للأدب ونحن نعرف أنَّ فاقد الشيء لا يعطيه.

ويؤكد عبد التواب يوسف أنَّ التذوق الأدبي يبدأ في سن مبكرة جدًا بمعنى أن على الآباء أن يدربوا أطفالهم على تذوق العبارة الحلوة وعلى نطق العبارة والكلمة الحلوة منذ سن ما قبل المدرسة، فأولادنا يخرجون ويعودون بكلماتٍ مثل "الحجر"، وعلينا أن نطهر ألسنتهم وأفواههم من هذه الكلمات، وأن نُدخِل كلماتٍ جديدة وجميلة يُعبِّرون بها عن أنفسهم.

ثم يأتي بعد ذلك دور المربين في دور الحضانة والمعلمين في المدارس بعد ذلك، وخاصةً مدرسي اللغة العربية؛ لأنَّ العرب عرفوا معنى تذوق الشعر، وتذوق الكلمة الحلوة في القرآن الكريم، وفي الحديث النبوي الشريف، وفي خطب السلف، وفي الأدب القديم وفي المقامات وصولاً إلى ذروة التذوق الأدبي الحقيقي.

فإذا درَّبْنا أطفالنا في سنٍ مبكرةٍ على تذوق الكلمة الحلوة وعلى الاستمتاع بالتعبير الأدبي والاستمتاع بالحكاية والسرد والرواية؛ لا بد أن ينشأ عندهم حسٌ أدبي.

ويستطرد الأديب عبد التواب يوسف بقوله: هذا في تقديري وتصوري السر في تراجع التذوق الأدبي في سنٍ مبكرةٍ لن يحصلوا على ذلك في سنٍ متأخرة.

ومن المهم جدًا أن الشخص يعلم نفسه كيف يتثقف ويعلم نفسه بنفسه دون اعتماده على مدرس لأنه بعدما تنتهي مراحل الدراسة مَن سيقوم بتعليمه؟ فلا بد أن يعلم نفسه فاستمرار الإنسان في تعليم ذاته والتثقيف الذاتي أمور في منتهى الأهمية في التذوق الأدبي.

أما الكيلاني **فـ**ترى أنَّ السبب في غياب التذوق الأدبي:

– يرجع إلى قلة القراءة الناتجة عن الانشغال بالحياة؛ لأن القراءة المفروض أن يتعودها الطفل منذ الصغر كالصلاة فلا بد أن توجه الأسرة أبناءها للقراءة فلم يعد أحد من الكبار يوجه الأطفال للقراءة أو يقرأ فيقلده الصغير، فقد أصبح الأدب داخل أسرة الأدباء فقط، ولذلك انخفضت نسبة مبيعات الكتب الأدبية بشكلٍ واضح. وتؤكد الكيلاني أنَّ الحل يكمن في الأسرة أولاً وفي إصلاح التعليم الذي يعمل على إعادة التذوق الأدبي من خلال المعلم. www.ikhwanonline.com:2007

ويرى الباحث أن الضعف في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية يعود بالدرجة الأولى إلى زهد هؤلاء المعلمين في المطالعة الأدبية، وانصرافهم عن قراءة عيون الأدب العربي من شعر ونثر، وقلة مطالعتهم للنقد الأدبي لتلك النصوص، إضافة إلى الضعف العام الذي يعاني منه بعض المعلمين ولاسيما أولئك الذين درسوا خلال فترة الانتفاضة وانقطعوا عن مقاعد الدراسة الأكاديمية فترات طويلة.

وبالرجوع إلى نتائج اختبار التذوق الأدبي يظهر أن هناك مجموعة من المهارات كانت نتائج المعلمين فيها أعلى النتائج وهي:

- استخراج الفكرة الرئيسية في البيت.
- اختيار عنوان يعبر عن أحاسيس الشاعر.
- استخرج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو غيره.
- إدراك مصادر ثقافة الشاعر، ودورها في عمق معاني القصيدة
- فهم درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية.
- القدرة على امتلاك الحساسية لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.

ويرجع الباحث أسباب حصول المعلمين على أعلى الدرجات في مجموعة المهارات السابقة إلى أن هذه هي من المهارات الأساسية البسيطة التي يمكن إتقانها بصورة سريعة،فالمهارات الثلاث الأولى أقرب للفهم،وتحتاج لفهم النص دون الغوص في الجوانب النقدية أو البلاغية العميقة، وينطبق الأمر كذلك على المهارة الأخيرة حيث يمكن للمعلم إدراك وزن الأبيات وما فيها من نشاز موسيقي من خلال الخبرة، ودقة الاستماع.

أما المهارات التي حصل فيها المعلمون على أقل النتائج فهي:

- إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.
- القدرة على اكتشاف التكرار وتقدير أهميته.
- تمثل الحركة النفسية في القصيدة.
- إدراك اللبس في البيت وفهم المعاني التي يحتملها.
- إدراك الغرض البلاغي من الصور البيانية والأساليب.
- إدراك ثقافة الشاعر وأثرها في جمال البيت.

ويرى الباحث أن هذه المهارات تعتبر من أكثر المهارات دقة، وتحتاج إلى إدراك قوي للعلاقات داخل النص الأدبي وتذوق ما قد ينتج عن هذه العلاقات من نواح جمالية، كما يلزم المعلم لامتلاك هذه المهارات قدرة عميقة على النقد الأدبي والمقارنة بين المفردات والتعابير اللغوية المختلفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (أ) وتفسيرها:

كان نص الفرض المتعلق بالسؤال الثالث (أ) هو " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية – آداب).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المعلمين حسب متغير الكلية (تربية– آداب) حسب الجدول التالي:

جدول رقم (7)

الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار التذوق حسب متغير الكلية

الكلية	عدد المعلمين ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
تربية	113	29.52	5.002	2.162	0.05
آداب	17	32.35	5.24		

يتبين من جدول رقم (7) أن ت المحسوبة (2.162) أكبر من ت الجدولية (1.658) عند درجة حرية 128، وهذا يدل على أن الفروق بين متوسطات المعلمين على مقياس التذوق الأدبي حسب نوع الكلية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية – آداب) لصالح المعلمين من كلية الآداب.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طلاب كلية الآداب يدرسون الأدب العربي والنقد الأدبي بصورة أعمق من أقرانهم في كلية التربية، وهذا يعكس مدى أهمية دراسة الأدب وفنونه المختلفة، والنقد قديمه وحديثه كي تتكون ملكة التذوق الأدبي عند طلبة الكليات الذين سيصبحون معلمين لمادة اللغة العربية بعد تخرجهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (ب) وتفسيرها:

كان نص الفرض المتعلق بالسؤال الثالث (ب) " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات– 5 سنوات فأكثر)

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المعلمين حسب متغير الخبرة (أقل من 5 سنوات– 5 سنوات فأكثر)

الجدول رقم (8)

الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار التذوق حسب متغير الخبرة

سنوات الخبرة	عدد المعلمين ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	43	28.67	5.47	1.933	0.05
5 سنوات فأكثر	87	30.49	4.83		

يتبين من جدول رقم (8) أن ت المحسوبة (1.933) أكبر من ت الجدولية (1.658) عند درجة حرية 128، وهذا يدل على أن الفروق بين متوسطات المعلمين على مقياس التذوق الأدبي حسب سنوات الخبرة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات– 5 سنوات فأكثر) لصالح المعلمين من فئة 5 سنوات فأكثر .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن تدريس المعلم لمادة اللغة العربية فترة من الزمن يجعله أكثر قربا لفهم النصوص الأدبية وتذوقها، وبالتالي تزداد لديه القدرة على تذوق النصوص الأدبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث (ج) وتفسيرها:

كان نص الفرض المتعلق بالسؤال الثالث (ج) " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية تعزى إلى الجنس (ذكر– أنثى).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المعلمين حسب متغير الجنس (ذكر– أنثى)

الجدول رقم (9)

الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار التذوق حسب متغير الجنس

الجنس	عدد المعلمين ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكر	73	29.86	4.88	0.74	0.05
أنثى	57	29.92	5.41		

يتبين من جدول رقم (9) أن ت المحسوبة (0.74) أقل من ت الجدولية (1.658) عند درجة حرية 128، وهذا يدل على أن الفروق بين متوسطات المعلمين على مقياس التذوق الأدبي حسب سنوات الجنس غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وبذلك يتم قبول الفرض الصفري والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الجنس (ذكر– أنثى).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الجنس ليس له علاقة قوية بالقدرة على امتلاك مهارات التذوق الأدبي، لذا فإن القدرة على تذوق النصوص الأدبية لن تتغير بتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

ما مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا ؟

ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الجدول رقم (10):

جدول رقم (10)

نتائج المعلمين في اختبار الثقافة الإسلامية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية
1-	القرآن الكريم	17	13.2	77.6
2-	السنة والسيرة النبوية	14	11.2	80.1
3-	الحديث الشريف وعلومه	9	6.75	75
4-	الفقه	13	9.94	76.4
5-	التاريخ والشخصيات الإسلامية	7	4.9	69.5
	المقياس ككل	60	45.97	76.6

يلاحظ من خلال الجدول رقم (10) ما يلي:

أولا: الثقافة الإسلامية ككل:

يلاحظ أن نتائج المعلمين في مجال الثقافة الإسلامية ككل قد بلغت 76.6 % وهذا يعني أن مستوى الثقافة الإسلامية لدي معلمي اللغة العربية يقل عن 80 % كمعدل افتراضي، مما يعكس ضعفا في الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية على المستوى الكلي لبنود الاختبار ومحاوره.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة فروانة (2002)والتي أظهرت ضعفا عاما في مستوى الثقافة الإسلامية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

ثانيا: مجال القرآن الكريم:

يلاحظ أن نتائج المعلمين في مجال القرآن الكريم كأحد أبعاد الثقافة الإسلامية بلغت 77.6 % وهي قيمة أصغر من المعدل الافتراضي 80 %، وهذا يؤكد حاجة المعلمين إلى ثقافة إسلامية في مجال القرآن الكريم والعناية بحفظه وتفسيره وتجويده.

ثالثا: مجال السنة والسيرة النبوية

يلاحظ أن نتائج المعلمين في مجال السنة والسيرة النبوية كأحد أبعاد الثقافة الإسلامية بلغت 80.1 % وهي قيمة تصل إلى المستوى الافتراضي 80%،وهذا يؤكد أن مستوى المعلمين في مجال السنة والسيرة النبوية في مستوى جيد.

رابعا: الحديث الشريف وعلومه

يلاحظ أن نتائج المعلمين في مجال الحديث الشريف وعلومه كأحد أبعاد الثقافة الإسلامية بلغت76.4 % وهي قيمة أصغر من المعدل الافتراضي 80 %، وهذا يؤكد حاجة المعلمين إلى ثقافة إسلامية في مجال الفقه.

خامسا: الفقه

يلاحظ أن نتائج المعلمين في مجال الفقه كأحد أبعاد الثقافة الإسلامية بلغت 75 % وهي قيمة أصغر من المعدل الافتراضي 80 %، وهذا يؤكد حاجة المعلمين إلى ثقافة إسلامية في مجال الحديث الشريف وعلومه.

سادسا: التاريخ والشخصيات الإسلامية

يلاحظ أن نتائج المعلمين في مجال التاريخ والشخصيات الإسلامية كأحد أبعاد الثقافة الإسلامية بلغت 69.5 % وهي قيمة أصغر من المعدل الافتراضي 80 %، وهذا يؤكد حاجة المعلمين إلى ثقافة إسلامية في مجال التاريخ والشخصيات الإسلامية.

وفي ضوء ذلك يمكن تلخيص نتائج الثقافة الإسلامية على النحو التالي:

إن مستوى الثقافة الإسلامية في مجال الثقافة الإسلامية ككل، وفي القرآن الكريم،والحديث الشريف وعلومه، والفقه، والشخصيات الإسلامية يقل عن 80 % كمعدل افتراضي، أما في مجال السنة والسيرة النبوية فلم يقل عن 80% كمعدل افتراضي حيث كان 80.1 %.

ويرجع الباحث السبب في ضعف الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا لما يلي:

- عدم وجود مواد دراسية موحدة تحمل اسم الثقافة الإسلامية يدرسها الطلبة في الجامعات، مما يؤدي إلى تخرج الطلبة من الجامعات وهم يعانون ضعفا في مستوى الثقافة الإسلامية.
- عدم وجود اهتمام لدى المعلمين للتزود بالثقافة الإسلامية الكافية التي تساعد معلم اللغة العربية.
- عزوف المعلمين عن القراءة والمطالعة الخارجية مما يضعف ثقافتهم ومنها الثقافة الدينية الإسلامية.
- انشغال كثير من المعلمين بالقضايا الاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع الفلسطيني منذ سنوات، والتي تجعل المعلم مهموما بأمور مختلفة بعيدا عن الثقافة والتزود بها.
- غياب الدور المطلوب من وسائل الإعلام المتنوعة في إثراء الثقافة الدينية.

أما بالنسبة لمجال السنة والسيرة النبوية الذي يزيد فيه مستوى الثقافة الإسلامية عن 80%، فربما يرجع السبب إلى أن السيرة النبوية يتم تداولها على ألسنة الناس والخطباء والوعاظ كثيرا، ولذلك يزداد معرفة الناس بها أكثر من غيرها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس (أ) وتفسيرها:

كان نص الفرض المتعلق بالسؤال الخامس (أ) هو " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية – آداب).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المعلمين حسب متغير الكلية (تربية– آداب) حسب الجدول رقم (11):

جدول رقم (11)

الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار الثقافة حسب متغير الكلية

الكلية	عدد المعلمين ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تربية	113	45.75	5.99	1.166	0.05
آداب	17	47.58	5.45		

يتبين من جدول رقم (11) أن ت المحسوبة (1.166) أقل من ت الجدولية (1.658) عند درجة حرية 128، وهذا يدل على أن الفروق بين متوسطات المعلمين على مقياس الثقافة الإسلامية حسب نوع الكلية غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وبذلك يتم قبول الفرض الصفري والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية – آداب).

ويفسر الباحث هذه النتيجة أن المعلم سواء أدرس في كلية التربية أم في كلية الآداب فإن ما يدرسه من مواد الثقافة الإسلامية لا يختلف كثيرا، لذا فإن ما يحمله من ثقافة إسلامية لن يتغير بتغير الكلية التي درس فيها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس (ب) وتفسيرها:

كان نص الفرض المتعلق بالسؤال الخامس (ب) " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات– 5 سنوات فأكثر)

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المعلمين حسب متغير الكلية (أقل من 5 سنوات– 5 سنوات فأكثر) حسب الجدول رقم (12)

جدول رقم (12)

الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار الثقافة حسب متغير الخبرة

سنوات الخبرة	عدد المعلمين ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	43	45.55	6.29	0.572	0.05
5 سنوات فأكثر	87	46.20	5.96		

يتبين من جدول رقم (12) أن ت المحسوبة (0.572) أقل من ت الجدولية (1.658) عند درجة حرية 128، وهذا يدل على أن الفروق بين متوسطات المعلمين على مقياس الثقافة الإسلامية حسب سنوات الخبرة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وبذلك يتم قبول الفرض الصفري والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات– 5 سنوات فأكثر) .

ويفسر الباحث هذه النتيجة أن الخبرة في مجال تدريس اللغة العربية لن يغير كثيرا في ثقافة المعلم الإسلامية، لأن معلم اللغة العربية لا يلزمه إلا في حالات قليلة البحث في محاور الثقافة الإسلامية، لذا فإن من الطبيعي ألا يكون لعامل الخبرة أهمية كبيرة في مستوى الثقافة الإسلامية لديه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس (ج) وتفسيرها:

كان نص الفرض المتعلق بالسؤال الخامس (ج) " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية تعزى إلى الجنس (ذكر– أنثى).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات المعلمين حسب متغير الجنس (ذكر– أنثى) حسب الجدول رقم (13):

جدول رقم (13)

الفروق بين متوسطات المعلمين في اختبار الثقافة حسب متغير الجنس

الجنس	عدد المعلمين ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكر	73	48.06	5.01	4.777	0.05
أنثى	57	43.33	6.28		

يتبين من جدول رقم (13) أن ت المحسوبة (4.77) أكبر من ت الجدولية (1.658) عند درجة حرية 128، وهذا يدل على أن الفروق بين متوسطات المعلمين على مقياس الثقافة الإسلامية حسب الجنس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الجنس (ذكر– أنثى)لصالح المعلمين الذكور.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الثقافة الإسلامية لدى المعلمين الذكور أكبر بسبب إطلاعهم بصورة أكبر واستماعهم للندوات الدينية، والمحاضرات ووسائل الإعلام المختلفة وذلك بخلاف المعلمات اللاتي ليس لديهن اهتمام بمثل هذه الأمور كثيرا، لذا فإن مستوى الثقافة الإسلامية لدى المعلمين الذكور أعلى منه عند المعلمات الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وتفسيرها:

كان نص الفرض المتعلق بالسؤال السادس هو " لا توجد علاقة بين مستوى مهارات التذوق الأدبي ومستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا ".

ولاختبار صحة الفرض التاسع تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين على مقياس التذوق الأدبي، ودرجاتهم على مقياس الثقافة الإسلامية حيث تبين أن قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (0.079) وهذا يدل على أن العلاقة بين مستوى مهارات التذوق الأدبي ومستوى الثقافة الإسلامية غير دالة إحصائيا، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري والذي ينص على " لا توجد علاقة بين مستوى مهارات التذوق الأدبي ومستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا ".

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المعلم يمكنه من خلال بعض المطالعات الأدبية تنمية قدرته في التذوق الأدبي دون أن يمتلك ثقافة إسلامية عميقة، رغم أن مصادر الثقافة الإسلامية المتنوعة قد تكون سببا للاتصال بالنصوص التي تعتبر قمة في البيان والبلاغة كالقرآن الكريم والحديث الشريف.

ثانيا: توصيات الدراسة ومقترحاتها:

انطلاقا من واقع الدراسة، واستنادا إلى الإطار النظري لهذه الدراسة، وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها توصي الدراسة بما يلي:

– زيادة اهتمام كليات التربية، وكليات الآداب التي تخرّج معلمي اللغة العربية بموضوع التذوق الأدبي والنقد الأدبي من خلال النصوص التطبيقية المتنوعة التي تربي الطلاب الجامعيين على التذوق.

– تخصيص مواد دراسية خاصة بالتذوق الأدبي في الجامعات، وخاصة لطلاب قسم اللغة العربية، ويمكن أن تكون هذه المواد أكثر فائدة بعد دراسة الطالب للأدب العربي والبلاغة العربية والنقد الأدبي.

– تدريس البلاغة العربية والنقد الأدبي لطلبة قسم اللغة العربية في الجامعات من خلال نصوص تطبيقية يقوم الطلاب بتحليلها وفهمها وتذق النواحي الجمالية فيها.

– عقد دورات تدريبية للمعلمين العاملين في سلك التعليم، بحيث يكون التذوق الأدبي من المواد الأساسية التي يتم تناولها خلال تلك الدورات.

– حث المعلمين على المطالعة الأدبية، والاطلاع على المجلات الأدبية والكتب النقدية والبلاغية ومتابعة الحركة الأدبية بكافة فنونها، وما يدور حولها من نقد أدبي.

– ضرورة اهتمام وسائل الإعلام بكافة أنواعها وأشكالها بتنمية التذوق الأدبي وذلك من خلال تقديم مواد أدبية مشوقة تربي المستمعين والقارئين والمشاهدين على تذوق النصوص الأدبية.

– توصي الدراسة بالاهتمام بموضوع التذوق الأدبي في الكتب المدرسية الخاصة بمادة اللغة العربية لأن تدريب الطلاب منذ نعومة أظفارهم على التذوق الأدبي أفضل من تعليمهم ذلك بعد كبرهم.

– توصي الدراسة بعقد الندوات واللقاءات الأدبية التي تثري ثقافة المعلمين وتدفعهم للاطلاع والقراءة وتذوق النواحي الجمالية في النص الأدبي.

– توصي الدراسة بضرورة إثراء مكتبات المدارس والمكتبات العامة بالكتب الأدبية والكتب الإسلامية التي تقدم النصوص الأدبية والثقافة الإسلامية في ثوب جديد مشوق للطلاب.

– ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية والمشرفين التربويين بمتابعة تدريب المعلمين لطلابهم على تذوق النصوص الأدبية، والارتقاء بحسهم الجمالي.

– زيادة اهتمام واضعي المناهج بتدريب الطلاب على التذوق الأدبي من خلال تقديم نصوص أدبية متنوعة تساعد الطلاب على تقدير الجمال وتذوقه.

– توصي الدراسة بزيادة اهتمام الجامعات بتزويد طلبة قسم اللغة العربية بالثقافة الإسلامية التي تلزمهم وتزودهم بما يفيدهم ويرتقي بفهمهم للنصوص الأدبية.

– زيادة اهتمام وسائل الإعلام المرئية والمسموعة بنشر الثقافة الإسلامية النافعة والمفيدة والتي تسهم في الارتقاء بثقافتهم الإسلامية.

– توصي الدراسة بزيادة الاهتمام خلال الدورات التي تعقد لمعلمي اللغة العربية بمواد الثقافة الإسلامية لأهميتها لمعلم اللغة العربية،وخاصة المواد الخاصة بتلاوة القرآن الكريم وباقي جوانب الثقافة الإسلامية.

– عقد مسابقات خاصة بالتذوق الأدبي والثقافة الإسلامية للمعلمين والطلاب لحث الجميع على الاطلاع وامتلاك القدر الكافي من المعرفة في هذه المواضيع.

– توصي الدراسة بضرورة التركيز في تدريس النصوص الأدبية على النواحي الجمالية وتذوق تلك النصوص.

– تقترح الدراسة إجراء المزيد من الأبحاث عن التذوق الأدبي والثقافة الإسلامية ومنها :

1– برنامج مقترح لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

2- برنامج مقترح لتنمية الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا.

3- العلاقة بين التذوق الأدبي لدى المعلمين واتجاهاتهم نحو الأدب .

4- الميول الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية .

المراجع

أولا: المراجع العربية

ثانيا: المراجع الأجنبية

أولا: المراجع العربية

1- المصادر

*** القرآن الكريم.**

1- ابن الأثير (1973): **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، معلق (أحمد الحوفي) ومعلق مشارك (بدوي طبانة)، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة.

2- ابن خلدون (1994):**كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب، والعجم، والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر**، تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت.

3- ابن سلام (1980): **طبقات فحول الشعراء**، تحقيق محمود محمد شاكر، المؤسسة السعودية بمصر، القاهرة.

4- ابن طباطبا (1982):**عيار الشعر**، تحقيق عباس عبد الساتر، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت.

5- ابن فارس، أحمد (1977): **الصاحبي**،تحقيق السيد أحمد صقر، القاهرة، مطبعة عيسى البابلي الحلبي وشركاه، مصر.

6- ابن منظور، **لسان العرب** ، المجلد العاشر، بيروت، دار صادر.

7- البخاري(1994): **صحيح البخاري**، عبد العزيز ابن باز (محقق)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان .

8- البستاني، بطرس (1870): **محيط المحيط**، بيروت.

9- الجرجاني، عبد القاهر (1984): **دلائل الإعجاز**، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة.

10- الزبيدي، محمد (1989): **تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق مصطفى حجازي، دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع.

11- السكاكي (1983): **مفتاح العلوم**، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر.

12- الفيروز آبادي(1995):**القاموس المحيط** ، يوسف البقاعي (محقق)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان

13- مجمع اللغة العربية(1985): **المعجم الوسيط** ، القاهرة، مصر.

14- مسلم (1994) : **صحيح مسلم**، محمد سالم هاشم (محقق)، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان

15- وهبة، مجدي والمهندس، كامل (1984):**معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**، الطبعة الثانية، مكتبة لبنان، بيروت.

2- المراجع :

1- إبراهيم، زكريا(1999): **طرق تدريس اللغة العربية**، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

2- إبراهيم، عبد العليم(1978): **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، الطبعة العاشرة، دار المعارف بمصر، القاهرة.

3- أبو جادو، صالح (2000): **علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

4- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1980):**علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو، القاهرة.

5- أبو شاويش، حماد (1999): **دراسات في النقد الأدبي**، منشورات اتحاد الكتاب الفلسطينيين.

6- أبو على، نبيل (2005): **البوصيري شاهد على العصر المملوكي**، الطبعة الرابعة، دار المقداد للطباعة، غزة.

7- أبو كريشة، طه (1996): **أصول النقد الأدبي**،الشركة المصرية العالمية للنشر والتوزيع – لونجمان، القاهرة.

8- أحمد، محمد (2000): **فلسفة إعداد معلم اللغة العربية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

9- أمين، أحمد (1963):**النقد الأدبي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

10- البسيوني، محمود (1986): **تربية الذوق الجمالي**، دائرة المعارف، القاهرة.

11- بوزينة، عبد الحميد (1989): **ثقافة المسلم دراسة منهجية برامجية**، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت.

12- التميمي، عز الدين وآخرون(1993): **نظرات في الثقافة الإسلامية**، الطبعة الثانية، دار الفرقان ،عمان.

13- حسان، تمام (1992): **اللغة بين المعيارية والوصفية**، الطبعة الأولى، دار الثقافة، المغرب.

14- حسام الدين، كريم (2001): **دراسة أنثرولغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة اللغوية**، الطبعة الثالثة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

15- الحسون،جاسم، والخليفة، حسن (1996): **طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام**، منشورات جامعة المختار، البيضاء، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.

16- حسين، محمد (1982): **الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر**، الطبعة الخامسة، مؤسسة الرسالة، بيروت.

17- خاطر، محمود وآخرون (1981): **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، دار المعرفة، القاهرة.

18-خفاجي، عبد المنعم(1995): **مدارس النقد الأدبي الحديث**، الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

19- خلف الله، محمد (1970): **من الوجهة النفسية في دراسة الأدب وتذوقه**، ط2، معهد البحوث والدراسات العربية.

20- الدليمي، طه و الوائلي، سعاد (1) (2003): **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

21- الدليمي، طه و الوائلي، سعاد (2) (2003): **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22- الركابي، جودت (2005): **طرق تدريس اللغة العربية**، الطبعة العاشرة، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان.

23- زقوت، محمد (1999): **المرشد في تدريس اللغة العربية**، الطبعة الثانية، مكتبة الطالب الجامعي، الجامعة الإسلامية، غزة.

24- زيتون، حسن (2001): **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

25- السيد وآخرون (2002): **الثقافة الإسلامية، مفهومها، مصادرها، خصائصها، مجالاتها**، الطبعة الرابعة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26- شحاتة، حسن (1992): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

27- شحاتة، حسن وآخرون (1988): **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، الطبعة السادسة، دار أسامة للطبع، القاهرة.

28- الشايب، أحمد (1973): **أصول النقد الأدبي**، الطبعة الثامنة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

29- صالح، أحمد (1979): **علم النفس التربوي**، الطبعة الحادية عشرة، مكتبة النهضة المصرية للطبع والنشر، القاهرة.

30- طعيمة،رشدي (1998): **الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

31- طعيمة، رشدي (1996): **طرق تدريس اللغة العربية والثقافة الإسلامية**، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

32- عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2007): **أساليب تدريس اللغة العربية**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

33- عبد العزيز، أمير (1983): **دراسات في الثقافة الإسلامية**، الطبعة الثالثة، مطبعة الخليل الإسلامية.

34- العشماوي، محمد (1994): **قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث**، دار الشروق، القاهرة.

35- عطا، إبراهيم (1996): **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

36- العمري، نادية (1997): **أضواء على الثقافة الإسلامية**، الطبعة السابعة، مؤسسة الرسالة، بيروت.

37- العلوي، عوني (2006): **موسوعة الموارد الثقافية**، الطبعة الأولى، دار الكمال والترقي للنشر والتوزيع، فلسطين.

38- العلي، فيصل (1998): **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**، الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .

39- قورة، حسين سليمان (1986): **تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة.

40- اللقاني، أحمد (1995): **المنهج – الأسس، المكونات، التنظيمات**" الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.

41- مبارك، زكي (1993): **الموازنة بين الشعراء**، الطبعة الأولى،دار الجيل، بيروت.

42- مدكور،علي (2002): **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

43- مناع، هاشم (1994): **بدايات في النقد الأدبي**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

44- مندور، محمد (1984): **النقد المنهجي عند العرب**، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة.

45- نصيرات، صالح (2006): **طرق تدريس العربية**،الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.

46- هندي، صالح (1982): **دراسات في الثقافة الإسلامية**، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.

3- الرسائل العلمية :

1- إبراهيم، أحمد (1985):" برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي في مرحلة التعليم الأساسي، **رسالة دكتوراة** غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

2- الأشمر، ماجد (1979):" دراسة تقويمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوي في المدارس الأردنية والمصرية"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

3- جاد، محمد (2003): فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 90، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،كلية التربية، جامعة عين شمس.

4- حافظ، إيمان (1992): " دور البرامج الدينية بالتلفزيون في تنمية الثقافة الدينية لطلاب الجامعات، **رسالة دكتوراة** غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

5- دسوقي، محمود (1989): بناء برنامج متكامل لتطوير تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية" **رسالة دكتوراة** غير منشورة، كلية التربية،جامعة عين شمس.

6- السبع، سعاد(1995):" برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة بالجمهورية اليمنية، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

7- طعيمة، رشدي(1971):" وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية(فن الشعر)، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

8- عبد القادر، فوزي (1995): "أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتذوقهم الأدبي، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية"، **رسالة دكتوراة** غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

9- عبده، أحمد (1992): " منهج نحوي بلاغي وأثره في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية" **رسالة دكتوراة** غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

10- عجيز، عادل (1985): دراسة تجريبية في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية

11- فروانة، محمد(2002): "واقع الثقافة الدينية الإسلامية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة وتصور مقترح لتنميتها، **رسالة ماجستير** غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى بغزة وجامعة عين شمس.

12- القطاوي، محمد (2005)" "أثر الطريقة التوليفية على التحصيل الدراسي والتذوق الأدبي والميول الأدبية نحو دراسة مادة الأدب والنصوص الأدبية لطلبة الصف العاشر الأساسي بقطاع غزة، **رسالة دكتوراة** غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى بغزة وجامعة عين شمس.

13- مناع، محمد(1995): "برنامج مقترح لتنمية تذوق الأدب العربي عند الدارسين في برامج تعلـيم العربية كلغة ثانية، **رسالة دكتوراة** غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.
14- النجار، بسام(2000):" علاقة الثقافة الإسلامية بالقدرة على التعبير الكتابي لدى طلبـة الـصف العاشر بمحافظة خان يونس، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.
15 – النشار، نبيهة (1997): فاعلية طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا
16- نصر، معاطي (1988): مستويات الأداء اللغوي عند معلمي اللغة العربية، **رسـالة ماجـستير** غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

4- الدوريات والمجلات العلمية والمؤتمرات :

1- إبراهيم، مجدي (1990):دور كلية التربية في الإعداد الثقافي لطلاب شعبة الرياضيات،**المؤتمر العلمي الثاني**، إعداد معلم التراكمات والتحديات، المجلد الأول، يوليو 1990،الإسكندرية.

2- أحمد، وائل (2003):" برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي لدى طلاب كلية التربية"، **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد العاشر، العدد الأول، كلية التربية، جامعة حلوان، ص (235).

3- الأدغم،رضا(2004): تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته، بحث مرجعي لاستكمال متطلبات الترقية لدرجة " أستاذ مساعد " مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ص ص (8 – 52).

4- الجندي، مصطفى (1984): مفهوم الثقافة الإسلامية، **مجلة منبر الإسلام**، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة العدد 4، السنة 41، ص ص (49-51).

5- حمدان، أكرم (2004): " مدرس اللغة العربية" **مجلة الإمام**، العدد الثاني، التجمع الوطني للفكر والثقافة، غزة، ص ص (24- 36).

6- حنورة، أحمد و الراشد، صالح (1991): "مقياس الثقافة القرآنية مجال العظات والعبر، المؤتمر العلمي الثالث، رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي، الإسكندرية، المجلد 2.

7 – حنورة، أحمد و الراشد، صالح (1999): "مقياس الثقافة القرآنية مجال العقائد، المؤتمر العلمي الثالث، رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي، الإسكندرية، المجلد 3.

8- رزقة، يوسف (1999): القاعدة والذوق في بلاغة السكاكي: **مجلة الجامعة الإسلامية بغزة**، المجلد السابع، العدد الأول، ص ص (169-203).

9- سالم، محمد (1998): " فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التذوق الأدبي، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 55، ص ص (1-9).

10- شحاتة، حسن(1993): " تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس "، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري تنشئته ورعايته، مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس، القاهرة.

11-الصاوي، سعيد (2004): الثقافة بين المفهوم والمضمون، **حولية كلية أصول الدين والدعوة الإسلامية بطنطا**، المجلد الأول، العدد الخامس عشر، ص ص (552-642).

12- الصاوي، سيد (1997): نظرية الثقافة، **عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت. المجلد 13، العدد 2.

13- العكش،عمر (1998): "الارتقاء بتدريس الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية من خلال المنحى التكاملي "، **ورقة عمل مقدمة إلى المنتدى الأدبي التربوي الخامس** ، وحدة المتطلبات الجامعية العامة، برنامج اللغة العربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

14- عمارة، محمد (1998): مكانة اللغة العربية في مقومات النهضة الحضارية، **مجلة المنهل**، ، دار المنهل، الرياض، المجلد 59، العدد 547.

15- علوان، نعمان (1) (2001): التوجيه الثقافي وتحديات العصر، مؤتمر: تدريس الثقافة الإسلامية وقضايا العصر في الجامعات، جامعة الزرقاء الأهلية، **بحوث المؤتمر الثالث لكلية الشريعة**، ص ص (535-569).

16- علوان، نعمان (2) (2001): اللغة العربية والتشكيل الثقافي، مؤتمر: تدريس الثقافة الإسلامية وقضايا العصر في الجامعات، جامعة الزرقاء الأهلية، **بحوث المؤتمر الثالث لكلية الشريعة**، ص ص (287-304).

17- غلوم، إبراهيم (1999): الثقافة في مجتمعات الخليج،**عالم الفكر**، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد السابع والعشرون، العدد الثالث.

18- المجالي، جهاد (1993):موقف النقاد العرب القدامى من قضية الذوق الفني، **مجلة جامعة مؤتة** للبحوث والدراسات، الأردن، المجلد الثامن، العدد الثاني.ص ص (167-203).

19- مدكور، علي(1992):" الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي ودورهما في محتوى المنهاج التربوي، **دراسات تربوية**، القاهرة، المجلد 7، الجزء 4 .

20- المطاوعة، فاطمة و الملا،بدرية(1997): معوقات تعليم مهارات التذوق الأدبي في المرحلة الثانوية، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر،العدد الرابع عشر، السنة الرابعة عشرة.

21- نافع، عبد المنعم (1998): أساليب التحليل الأدبي، **مجلة النادي الأدبي بمنطقة حائل**، السعودية، العدد الثاني، السنة الأولى.

مواقع الشبكة العنكبوتية :

1- داوود، محمد (2007) ، اللغة العربية حصن الثقافة ولسان العقيدة

استخرجت في 20/ 2 / 2008 من http://www.startimes2.com/f.aspx?t=7204215

2- عوض، إبراهيم (2004): التذوق الأدبي بين الشكل والمضمون.

استخرجت في2007/5/20 من www.alarabnews.com/alshaab/2005/25-02-2005/awad.htm - 92k

3- عوض، إبراهيم (2004): مفهوم الذوق الأدبي،

استخرجت في2007/7/5 من http://www.alarabnews.com/alshaab/2005/18-02-2005/awad.htm

4- الفلق، سالم (2007): اللغة العربية التحديات والمواجهة

استخرجت في 20 / 2 /2008 من

http://tunisia-sat.com/vb/showthread.php?t=109407&page=2

5- قميحة، جابر و الكيلاني، نادية (2005): لماذا انصرف الناس عن قراءة الأدب ؟

استخرجت في 15/ 6 / 2007 من www.ikhwanonline.com/Article.asp

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1-Bosma,Bette (1981) :Focus on Folktales for Critical Reading , (ED 241 901)

2-Fred Mazelis: Alfred Kazin, champion of American Literature: An appreciation, Aesthetic Component of Socialism – A lecture by David Walsh.

3-Karabas, Gertude and Rochelle Leinwein(1985): Teaching Literature Grade 9: Integrating the Communication Arts , Drama, Experimental, Brooklyn, NY: New York City Board of Education, Division of Curriculum and Instruction,. (ED 290 154)

4- Restrepo, Jane Simi(1988) : Integrating Children's Literature in a Middle School Language Arts Curriculum through a Planned Cognitive and Affective Program of Instruction, Fort Lauderdale, FL: Nova University , Center for the Advancement of Education , (ED 298 499)

الملاحق

الملحق رقم(1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لاختبار التذوق الأدبي ومهارات التذوق الأدبي

1-	أ.د نبيل أبو علي	أستاذ النقد الأدبي	الجامعة الإسلامية
2-	أ.د حماد أبو شاويش	أستاذ النقد الأدبي	جاممعة الأقصى
3-	أ.د نعمات علوان	أستاذ البلاغة العربية	الجامعة الإسلامية
4-	د جهاد العرجا	أستاذ النحو العربي المساعد	الجامعة الإسلامية
5-	د. داوود حلس	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	الجامعة الإسلامية
6-	د. خالد السر	أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك	جامعة الأقصى
7-	د. إسماعيل الفرا	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	جامعة القدس المفتوحة
8-	د. إبراهيم عواد	مشرف اللغة العربية	وكالة الغوث الدولية
9-	أ. رأفت الهباش	مشرف اللغة العربية	وكالة الغوث الدولية
10-	أ. معين الفار	مشرف اللغة العربية	وكالة الغوث الدولية

ملحق رقم (2) قائمة بمهارات التذوق الأدبي

الجامعة الإسلامية – غزة
الـــدراسات العليا
كليـــــة التـــربية
قسم المناهج وطرق التدريس– لغة عربية

الأخ الفاضل/ .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد ،

يقوم الباحث بدراسة للوقوف على مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربيـــة بالمرحلـــة الأساسية العليا وعلاقته بثقافتهم الإسلامية .

لذا نرجو من سيادتكم التكرم بتحديد أهمية المهارة، والإجابة على فقرات الاستبانة بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة لحكمكم، والتي تشير إلى درجة الأهمية، علما بأن الباحث سيستخدم المهارات التـــي تختارونها لبناء مقياس للتذوق الأدبي .
إن آراءكم هذه سوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط

المؤهل العلمي	ليسانس	ماجستير	دكتوراة
	☐	☐	☐

وأشكركم على تعاونكم معنا ، وبارك الله فيكم .

الباحث
عصام علي مقداد

م	المهارة	درجة الأهمية				
		مهمة جدا	مهمة	متوسطة	قليلة الأهمية	قليلة جدا
أولا : مهارات تتعلق بالبيت الشعري						
1.	القدرة على استخراج الفكرة الرئيسية في البيت .					
2.	القدرة على استحضار أبيات تشتمل على معان مشابهة .					
3.	القدرة على إدراك المعاني التي يلمح لها الشاعر .					
4.	القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر .					
5.	القدرة على إدراك الصورة الشعرية ومدى نجاحها في توضيح المعنى .					
6.	القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة .					
7.	القدرة على إدراك اللبس في البيت وفهم المعاني التي يحتملها .					
8.	القدرة على إدراك الغرض البلاغي من الصور البيانية والأساليب.					
9.	القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه .					
10.	القدرة على إدراك ثقافة الشاعر وأثرهافي جمال البيت .					
ثانيا : مهارات تتعلق بالقصيدة كاملة						
1.	تمثل القارئ الحركة النفسية في القصيدة .					
2.	القدرة على إدراك مدى ترابط الأفكار وتوفر الوحدة العضوية .					
3.	القدرة على اختيار عنوان يعبر عن أحاسيس الشاعر .					
4.	القدرة على إدراك المعاني التعبيرية (غير المباشرة) للنص .					
5.	القدرة على فهم درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية.					
6.	القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.					
7.	القدرة على تمثل الجو النفسي في القصيدة ومدى استثارة الأبيات له.					
8.	التمتع باكتشاف المفارقة والتفكير في دلالات الصور الشعرية .					
9.	تحديد ما بين الأفكار من تناقض وإدراك الغاية منه .					
10.	القدرة على إدراك أثر الكلمة في استثارة الجو النفسي المراد في القصيدة.					
11.	القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.					
12.	القدرة على إدراك مصادر ثقافة الشاعر، ودورها في عمق معاني القصيدة .					

.13	القدرة على استخرج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو غيره.					
.14	القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة .					
.15	القدرة على إدراك جمال التنسيق والصور البيانية في القصيدة .					
.16	القدرة على اكتشاف التكرار وتقدير أهميته .					
.17	القدرة على اكتشاف العيب الموجود في الأبيات .					
.18	الحساسية لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي .					
.19	القدرة على إدراك أثر القافية في جمال البيت .					
.20	القدرة على تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته .					
.21	القدرة على إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس).					
22-	القدرة على إدراك العاطفة المسيطرة على الشاعر في النص .					

ملاحظات عامة حول المهارات وتصنيفها :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

مهارات تود أضافتها أو حذفها :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (3) الصورة النهائية لاختبار التذوق الأدبي

الجامعة الإسلامية – غزة
الـــدراسات العليا
كليـــــة التـــربية
قسم المناهج وطرق التدريس– لغة عربية

الأخ الفاضل / .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد ،

يقوم الباحث بدراسة للوقوف على **مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلـــة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم .**

ولقياس مستوى مهارات التذوق الأدبي فقد صمم الباحث مقياسا للتذوق الأدبي يشمل ثلاث مقطوعـــات شعرية من عصور مختلفة ويتبع كل مقطوعة شعرية مجموعة من الأسئلة التي تقيس مـــدى امـــتلاك المعلم لمهارات التذوق الأدبي .

نرجو من سيادتكم الاطلاع على تصميم الاختبار وفقراته وإعطاء ملاحظاتكم القيّمة حوله . علما بأن الباحث سيستخدم هذا الاختبار لغرض البحث العلمي فقط .

المؤهل العلمي بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراة ☐

وأشكركم على تعاونكم معنا ، وجزاكم الله خيرا .

الباحث

عصام علي مقداد

مقياس التذوق الأدبي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا

أخي المعلم ،، أختي المعلمة ،،

يهدف اختبار التذوق الأدبي إلى معرفة مستوى التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، ومدى تمكنهم من هذه المهارات التي أجمع عليها العديد من الاختصاصيين في مجال اللغة العربية وأساليب تدريسها .ويشتمل المقياس على ثلاث مقطوعات شعرية من عصور مختلفة .

وقد صممت أسئلة الاختبار كلها من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل، أحد هذه البدائل هو الإجابة الصحيحة .

نأمل منك أيها المجيب التعاون وتحري الصدق حتى يكون الاختبار صادقا ومعبرا عن الواقع، ومحققا للهدف الذي صمم من أجله، مع العلم أن نتائج الاختبار ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

تعليمات للإجابة :

- لا تكتب شيئا في كراسة الأسئلة ولا تجب عنها .
- اكتب إجابتك في النموذج المعدّ للإجابة .
- لا تترك أي سؤال دون إجابة .
- لكل سؤال إجابة واحدة فقط هي الصحيحة؛ لذا عليك اختيار إجابة واحدة فقط.

نموذج لسؤال :

الغرض من الاستفهام في قول البحتري :

هل الدهر إلا غمرةٌ وانجلاؤها وشيكاً وإلا ضيقة وانفراجها؟

أ- الاستنكار ب- التمني ج- التقرير د- التعجب

نموذج الإجابة :

يبين المثال أن المعلم اختار الإجابة المرموز لها بالرمز (ج) وهي الإجابة الصحيحة .

أ	ب	ج	د

مع خالص شكر الباحث وتقديره

عصام علي مقداد

يقول بدر شاكر السياب مخاطبا وطنه العراق :

عَيْنَاكِ غَابَتَا نَخيلٍ سَاعَةَ السَّحَرْ ،
أو شُرْفَتَانِ رَاحَ يَنْأَى عَنْهُمَا القَمَرْ .
عَيْنَاكِ حِينَ تَبْسُمَانِ تُورِقُ الكُرُومْ
وَتَرْقُصُ الأَضْوَاءُ ...كَالأَقْمَارِ في نَهَرْ
يَرُجُّهُ المِجْدَافُ وَهْنَاً سَاعَةَ السَّحَرْ
كَأَنَّمَا تَنْبُضُ في غَوْرَيْهِمَا، النُّجُومْ ...
وَتَغْرَقَانِ في ضَبَابٍ مِنْ أَسَىً شَفِيفْ
كَالبَحْرِ سَرَّحَ اليَدَيْنِ فَوْقَــهُ المَسَاء ،
دِفءُ الشِّتَاءِ فِيــهِ وَارْتِعَاشَةُ الخَرِيف،
وَالمَوْتُ، وَالميلادُ، والظلامُ، وَالضِّيَاء؛
فَتَسْتَفِيق مِلء رُوحِي ، رَعْشَةُ البُكَاء
ونشوةٌ وحشيَّةٌ تعانق السماء
كنشوةِ الطفلِ إذا خَافَ مِنَ القَمَر !
كَأَنَّ أَقْوَاسَ السَّحَابِ تَشْرَبُ الغُيُومْ
وَقَطْرَةً فَقَطْرَةً تَذُوبُ في المَطَر ...
وَكَرْكَرَ الأَطْفَالُ في عَرَائِشِ الكُرُوم ،
وَدَغْدَغَتْ صَمْتَ العَصَافِيرِ عَلَى الشَّجَر
أُنْشُودَةُ المَطَر ...
مَطَر ...
مَطَر...
مَطَر...
أتعلمينَ أيَّ حُزْنٍ يبعثُ المَطَر ؟
وَكَيْفَ تَنْشج المزاريبُ إذا انْهَمَر ؟
وكيفَ يَشْعُرُ الوَحِيدُ فِيهِ بِالضّيَاعِ ؟
بِلا انْتِهَاءٍ – كَالدَّمِ الْمُرَاقِ ، كَالْجِياع ،

كَالْحُبِّ ، كَالأَطْفَالِ ، كَالْمَوْتَى – هُوَ الْمَطَر !

1- (عَيْنَاكِ حِينَ تَبْسُمَانِ تُورِقُ الكُرُومْ). كلمة (تورق) تدل على :

أ-الإزهار والإثمار
ب- النمو والكثرة
ج- الزيادة والتطور
د- الاكتساء بالورق

2- (عَيْنَاكِ غَابَتَا نَخِيلٍ سَاعَةَ السَّحَرْ)

(يَرُجُّهُ المِجْدَافُ وَهْنَاً سَاعَةَ السَّحَرْ). اختيار الشاعر ساعة السحر للدلالة على :

أ- البرد الشديد
ب- الهدوء والسكينة
ج- اختفاء الناس
د- الظلام الدامس

3- (عَيْنَاكِ شُرْفَتَانِ رَاحَ يَنْأَى عَنْهُمَا القَمَرْ)

يصور الشاعر عينا حبيبته (العراق) بالشرفتين للدلالة على :

أ- رؤية ما يود رؤيته
ب- انفتاح الآفاق أمامه
ج- الأمل في التحرر من الليل
د- تعدد الصور التي يشاهدها

4- استخدم الشاعر (الجمل الاسمية) ثم أعقبها (بالجمل الفعلية) ليشير إلى :

أ- التنوع في الأعمال التي يقوم بها.
ب- الضعف واللين الذي يتلوه الشدة .
ج- الألم والشقاء الذي تتبعه السعادة.
د-الهدوء والسكينة التي يتبعها الحركة والحياة.

5- إحدى العبارات التالية التي استخدمها الشاعر في النص فيها ما يعرف بـــ (تراسل الحواس):

أ- عَيْنَاكِ غَابَتَا نَخِيلٍ سَاعَةَ السَّحَرْ
ب- عَيْنَاكِ حِينَ تَبْسُمَانِ تُورِقُ الكُرُومْ.
ج- عَيْنَاكِ شُرْفَتَانِ رَاحَ يَنْأَى عَنْهُمَا القَمَرْ
د- وَتَرْقُصُ الأَضْوَاءُ ...كَالأَقْمَارِ في نَهَرْ

6- (ونشوةٌ وحشيَّةٌ تعانق السماء) وصف الشاعر النشوة بالوحشية للدلالة على :

أ- شدة هذه النشوة .
ب- عدم قدرته على السيطرة عليها.
ج- شراسة النشوة .
د- كل ما سبق .

7- (كنشوةِ الطفلِ إذا خَافَ مِنَ القَمَر). في العبارة ما يشير إلى تأثر الشاعر بـــ :

أ- أسطورة خسوف القمر والخوف الذي يدفع الأطفال للغناء.

ب- الخوف الشديد من سقوط الأمطار .

ج- السعادة الغامرة والفرحة لسقوط الأمطار .

د- الحالة النفسية المسيطرة عليه، ومدى حبه لوطنه العراق .

8- (كنشوةِ الطفلِ إذا خَافَ مِنَ القَمَر) . كلمة الطفل في النص ترمز لـــ :

أ- المستقبل الذي يبشر بالأمل ب- الخوف والفزع

ج- البراءة والبساطة د- الفرح والغبطة بنزول المطر

9- (كركر الأطفال في عرائش الكروم) . العبارة السابقة كناية عن :

أ- ضحك الأطفال وسعادتهم ب- الخير الذي أسعد الأطفال.

ج- السعادة والأمل التي يحملها المستقبل. د- الثمر الكثير الذي تنتجه الكروم.

10- (وَتَغْرَقَانِ في ضَبَابٍ مِنْ أَسَىً شَفِيفْ). في العبارة السابقة صورة جمالية وسر جمالها أنها:

أ- استعارة تمثيلية ب- استعارة تصريحية

ج- تشبيه بليغ د- استعارة مكنية

11- مطر ، مطر ، مطر

تكرار كلمة (مطر) في النص يدل على :

أ- شدة وغزارة المطر ب- أثر المطر في الخصب والنماء.

ج- حاجة البلاد للمطر د- الانزعاج من سقوط المطر .

12- أتعلمينَ أيَّ حُزْنٍ يبعثُ المَطَر ؟

وَكَيْفَ تَنْشج المزاريبُ إذا انْهَمَر ؟

وكيفَ يَشْعُرُ الوَحِيدُ فيهِ بِالضّيَاعِ ؟

الغرض من الاستفهام في المقطوعة السابقة :

أ- التقرير ب- التعجب ج- النفي د- الإنكار

13- إحدى العبارات التالية فيها مفارقة :

أ- بِلا انْتِهَاءٍ - كَالدَّمِ الْمُرَاقِ ، كَالْجِياع ، كَالْحُبِّ ، كَالأَطْفَالِ ، كَالْمَوْتَى - هُوَ الْمَطَر !

ب- وَكَرْكَرَ الأَطْفَالُ في عَرَائِشِ الكُرُوم
وَدَغْدَغَتْ صَمْتَ العَصَافِيرِ عَلَى الشَّجَر.

ج- وَتَرْقُصُ الأَضْوَاءُ ...كَالأَقْمَارِ في نَهَرْ
يَرْجُفُهُ المِجْدَافُ وَهْنَاً سَاعَةَ السَّحَرْ

د- ونشوةٌ وحشيَّةٌ تعانق السماء
كنشوةِ الطفلِ إذا خَافَ مِنَ القَمَر

14-العنوان الأنسب للنص :

أ- معاناة العراق

ب- المستقبل المشرق

ج- ألم وأمل

د- أهمية المطر

15-عاطفة الشاعر في النص :

أ- وطنية خاصة

ب- إنسانية عامة

ج- دينية

د- اجتماعية

16- (وَكَيْفَ تَنْشج المزاريبُ إذا انْهَمَر ؟) استخدام الشاعر كلمة (تنشج) مع المزاريب يدل على :

أ- كثرة الأمطار النازلة .

ب- صوت المزاريب المرتفع .

ج- قلق الشاعر من شدة المطر.

د- حزن الشاعر وأساه .

17- (فَتَسْتَفِيق مِلء رُوحِي، رَعْشَةُ البُكَاء) في العبارة السابقة تصوير وسر جماله :

أ- التجسيد

ب- التشخيص

ج- التوضيح

د- الإيجاز

18- وَكَرْكَرَ الأَطْفَالُ في عَرَائِشِ الكُرُوم ،
وَدَغْدَغَتْ صَمْتَ العَصَافِيرِ عَلَى الشَّجَر
أُنْشُودَةُ المَطَر ...

الفكرة الرئيسة في المقطوعة السابقة :

أ- السعادة بنزول المطر.

ب- لعب الأطفال وزقزقة العصافير.

ج- انتشار العصافير على الأشجار.

د- كثرة الكروم في العراق.

19- تحققت الوحدة العضوية في النص من خلال :

أ- حب الشاعر لوطنه والانتماء إلى هذا الوطن .

ب- المطر يساعد في نمو النبات والمزروعات .

ج- المشكلات التي تواجه العراق وكيفية الخلاص منها.

د- رفض الشاعر لمحاولات السيطرة على مقدرات وطنه .

20- الجو النفسي الذي يسود في القصيدة :

أ- الفرح والسعادة الغامرة بنزول المطر.

ب- الفاجعة والحزن والأسى لما ألم بالوطن.

ج- القلق الشديد من عواقب السيول .

د- الخوف من المستقبل وما ينتظر العراق.

يقول الإمام البوصيري في قصيدته المشهورة (البردة) مادحا الرسول صلى الله عليه وسلم **:**

أمِنْ تَـــذَكُّرِ جيرانٍ بـــذي سَـــلَمِ ... مَزَجْتَ دَمعـــا جرى من مُقلَةٍ بِدَمِ

أَم هَبَّتِ الريحُ من تلقـــاءِ كـــاظِمَةٍ ... وأومَضَ البرقُ في الظَّلماءِ من إِضَمِ

فـــما لِعَينـــيك إن قُلتَ اكْفُفَـــا هَمَـــتَا ... وما لقلبِكَ إن قلتَ اســـتَفِقْ يَهِـــمِ

محمدٌ ســيدُ الكـــونينِ والثـــقَلَـــيْنِ ... والفريقـــين من عُـــربٍ ومن عَجَـــمِ

هُو الحبيبُ الـــذي تُـــرجَى شـــفاعَتُهُ ... لكُـــلِّ هَوْلٍ من الأهـــوالِ مُقتَحَمِ

لم يمتَحِنَّـــا بمـــا تَعيَـــا العقولُ بـــه ... حِرصَـــاً علينـــا فلم نرتَـــبْ ولم نَهِمِ

أعيـــا الورى فَهْمُ معنـــاهُ فليسَ يُرَى ... في القُرْبِ والبُعـــدِ فيه غـــيرُ مُنفَحِمِ

كـــالشمسِ تظهَرُ للعينَيْنِ مـــن بُـــعُدٍ ... صغيرةً وتُكِـــلُّ الطَّـــرْفَ من أَمَـــمِ

وكيفَ يُـــدرِكُ في الدنيـــا حقيقَتَهُ ... قَـــوْمٌ نِيَـــامٌ تَسَلَّوا عنه بـــالحُلُمِ

فمَبْلَغُ العِـــلمِ فيه أنـــه بَشَـــرٌ ... وأَنَّـــهُ خيرُ خلْـــقِ اللهِ كُـــلِّهِمِ

أكـــرِمْ بخَلْـــقِ نبيٍّ زانَـــهُ خُلُـــقٌ ... بالحُســـنِ مشـــتَمِلٌ بالبِشْـــرِ مُتَّسِـــمِ

كالزَّهرِ في تَرَفٍ والبـــدرِ في شَـــرَفٍ ... والبحرِ في كَـــرَمٍ والـــدهرِ في هِمَمِ

كـــأنَّهُ وهْـــوَ فَرْدٌ مـــن جلالَتِـــهِ ... في عســـكَرٍ حينَ تلقاهُ وفي حَشَـــمِ

أبـــانَ مولِدُهُ عن طِيـــبِ عنصُرِهِ ... يـــا طِيـــبَ مبـــتدأً منه ومُختَتَـــمِ

يَـــومٌ تَفَرَّسَ فيـــه الفُرسُ أنَّهُـــمُ ... قَـــد أُنـــذِرُوا بِحُلُولِ البُؤسِ والنِّقَمِ

وبـــاتَ إيوانُ كِســـرَى وَهْوَ مُنْصَدِعٌ ... كَشَـــملِ أصحابِ كِســـرَى غيرَ مُلتَئِمِ

بُشـــرَى لنا مَعشَـــرَ الإســـلامِ أن لنا ... مِنَ العِنَايَـــةِ رُكنَـــاً غيرَ منهَـــدِمِ

مـــا زالَ يلقـــاهُمُ في كُـــلِّ مُعتَرَكٍ ... حتى حَكَوْا بالقَنَـــا لَحمَا على وَضَـــمِ

يَجُـــرُّ بحـــرَ خميسٍ فَوقَ ســـابِحَةٍ ... يـــرمي بمَوجٍ من الأبطـــالِ ملتَـــطِمِ

مِن كُـــلِّ منـــتَدِبٍ للـــهِ مُحتَسِـــبٍ ... يَســـطُو بمُســـتَأصِلٍ للكُفرِ مُصطَـــلِمِ

ومَن تَـــكُن برســـولِ اللـــهِ نُصرَتُـــهُ ... إن تَلْقَهُ الأُسْـــدُ في آجـــامِهَا تَجِمِ

معاني المفردات /

ذي سلم : موقع بالحجاز ، **كاظمة:** مكان منخفض على شاطئ البحر الأحمر

إضم : واد يبتدئ من المدينة المنورة ويصب في البحر الأحمر ، **منفحم** : ساكت عاجز عن الكلام

وضم : خشبة يقطع عليها اللحم ، **مصطلم** : مستأصل ، **آجامها** : جمع أجمة وهي الغابة الكثيفة.

تجم : تسكت عن الكلام لشدة الخوف أو الرهبة

21- أمِنْ تَـــذَكّرِ جيرانٍ بـــذي سَـــلَمِ مَزَجْتَ دَمعـــا جرى مِن مُقلَةٍ بِدَمِ

الغرض من الاستفهام في البيت :

أ- التعجب والحيرة ب- الإنكار والرفض ج- النفي والاستبعاد د- التقرير والتوكيد

22- العلاقة بين الشطر الأول والشطر الثاني من البيت الأول

أ- الشطر الأول سبب والثاني مسبب عنه. ب- الشطر الثاني سبب والأول مسبب عنه.

ج- الشطر الأول شرط والثاني جواب الشرط. د- الشطر الثاني شرط والأول جواب الشرط.

23- مزجت دمعا جرى من مقلة بدم . كلمة (جرى) وكلمة (دم) في البيت تدل على :

أ- شدة الاشتياق واللوعة. ب- شدة الأسى والحزن

ج- شدة المرض والألم في العين. د- شدة البكاء وغزارة الدموع

24- مزجت دمعا جرى من مقلة بدم ، استخدم الشاعر كلمة(مقلة)وسر جمالها يكمن في كونها :

أ- مجازا مرسلا علاقته السببية. ب- مجازا مرسلا علاقته الجزئية.

ج- كناية توضح المعنى . د- تشبيها بليغا .

25- فـــما لِعَينـــيك إن قُلتَ اكْفُفَـــا هَمَـــتَا وما لقلبِكَ إِن قلتَ اســـتَفِقْ يَهِـــمِ

نفهم من البيت السابق :

أ- تعلق الشاعر بالرسول وحبه له . ب- رغبته في السير إلى أرض الحجاز

ج- ألم في عينيه ووجع في قلبه د- فقدان القدرة على الصمود

26- (وأومض البرق في الظلماء من إضم)

استخدام الشاعر كلمة (البرق) مع (الظلماء) دقيق لأن ضوء البرق في الظلماء :

أ- مؤلم ومزعج ب- شديد الوقع على النفس ج- مرعب ومخيف د- أجلى وأوضح

27- (وما لقلبك إن قلت استفق يهم) كلمة (استفق) تدل على :

أ- النوم والغفلة ب- التعب والإرهاق ج-التعلق والحب د-المرض والضعف

28- (هُو الحبيبُ الـــــذي تُرجَى شــفاعَتُهُ)

استخدام الشاعر الفعل (ترجى) يدلل على :

أ- التمسك بالعفو ب- التطلع الشديد

ج- التجديد واستحضار الصورة د- الحرص على نيل الشفاعة.

29- أعيــا الورى فَهْمُ معنـــــاهُ فليسَ يُرَى في القُرْبِ والبُعــدِ فيه غــيرُ مُنفَحِمِ

كــالشمسِ تظهَرُ للعينَيْنِ مِن بُـــعُدٍ صغيرةً وتُكِــلُّ الطَّــرْفَ مِن أَمَــمِ

التشبيه التمثيلي في البيت السابق يشير إلى :

أ- مكانة النبي صلى الله عليه وسلم ب- ضعف البصر عند الشاعر

ج- قوة تأثير النبي صلى الله عليه وسلم. د- أ + ج

30- أحد الأبيات التالية يشتمل على موسيقى داخلية :

أ- كــالشمسِ تظهَرُ للعينَيْنِ مِن بُـــعُدٍ صغيرةً وتُكِــلُّ الطَّــرْفَ مِن أَمَــمِ

ب- وكيفَ يُـــدرِكُ في الدنيـــا حقيقَتَهُ قَـــوْمٌ نِيَـــامٌ تَسَلَّوا عنه بــالحُلُمِ

ج- كالزَّهرِ في تَرَفٍ والبــدرِ في شَــرَفٍ والبحرِ في كَـــرَمٍ والــدهرِ في هِمَمِ

د- كـــأنَّهُ وهْــوَ فَرْدٌ مِن جلالَتِـــهِ في عســكَرٍ حينَ تلقاهُ وفي حَشَـــمِ

31- كـــأنَّهُ وهْــوَ فَرْدٌ مِن جلالَتِـــهِ في عســكَرٍ حينَ تلقاهُ وفي حَشَـــمِ

في البيت إشارة إلى صفة من صفات النبي صلى الله عليه وسلم وهي :

أ- المهابة والعظمة ب- القوة والشدة ج- التواضع واللين د- الكرم والعطاء

32- وكيفَ يُـــدرِكُ في الدنيـــا حقيقَتَهُ قَـــوْمٌ نِيَـــامٌ تَسَلَّوا عنه بــالحُلُمِ

الغرض من الاستفهام في البيت :

أ- النفي ب- التعجب ج- التقرير د- الإنكار

33- يظهر من خلال النص السابق معرفة الإمام البوصيري بـــ :

أ- الفقه الإسلامي ب- علم الأنساب ج- السيرة النبوية د- علم التاريخ

34- يظهر من خلال النص أن العاطفة المسيطرة على الشاعر هي عاطفة :

أ- كره الفرس والروم ب- الرغبة في الانتقام من الفرس والروم

ج- الحب والاحترام للنبي د- الحنين إلى بيت الله .

35- (يوم تفرّس فيه الفرس) . في العبارة السابقة كناية عن :

أ- استعداد الفرس للحرب ب- التوقع الصائب للفرس

ج- قوة الفرس د- مقاومة الفرس

36- (قد أُنذروا بحلول البؤس والنقم) .بناء الفعل للمجهول يدلل على وجود حذف إيجاز، ومن المتوقع أن يكون المُنذر هنا :

أ- القيادة العسكرية ب- الشعراء والأدباء

ج- العلماء والكهان د- الضعفاء والمرضى

37- وبــاتَ إيوان كِســرَى وَهْوَ مُنْصَدِعٌ كَشَــملِ أصحابِ كِســرَى غيرَ مُلتَئِمِ

في البيت السابق صورة جمالية وسر جمالها أنها :

أ- استعارة مكنية ب- تشبيه بليغ ج- تشبيه تمثيلي د- استعارة تصريحية

38- (النبي يقود الجيوش الكثيفة فوق الخيول وفيها المقاتلون الشجعان)

البيت الذي يشمل الفكرة السابقة :

أ- يَجُــرُّ بحــرَ خميسٍ فَوقَ ســـابِحَةٍ يــرمي بمَوجٍ من الأبطـــالِ ملتَــطِمِ

ب- مــا زالَ يلقـــاهُمُ في كُــلِّ مُعتَرَكٍ حتى حَكَوْا بالقَنَــا لَحمًا على وَضَــمِ

ج- وبــاتَ إيوان كِســرَى وَهْوَ مُنْصَدِعٌ كَشَــملِ أصحابِ كِســرَى غيرَ مُلتَئِمِ

د- مِن كُـــلِّ منــتَدِبٍ لله مُحتَسِــبٍ يَســطُو بمُســتَأصِلٍ للكُفرِ مُصطَــلِمِ

39- بُشــرَى لنا مَعشَــرَ الإسلام أن لنا مِنَ العِنَايَــةِ رُكنَــاً غيرَ منهَــدِمِ

عبارة (ركنا غير منهدم) كناية عن :

أ- وجود الرسول بينهم ب- الشريعة الإسلامية

ج- الصحابة المحاربون د- القيم والأخلاق الإسلامية

40- أي الأبيات استخدام الفعل فيها أدق :

أ- **يَجُــرُّ** بحــرَ خميسٍ فَوقَ ســـــابِحَةٍ يــرمي بمَوجٍ من الأبطـــــالِ ملتَــطِمِ

ب- **يجمع** بحــرَ خميسٍ فَوقَ ســـــابِحَةٍ يــرمي بمَوجٍ من الأبطـــــالِ ملتَــطِمِ

ج- **يرأس** بحــرَ خميسٍ فَوقَ ســـــابِحَةٍ يــرمي بمَوجٍ من الأبطـــــالِ ملتَــطِمِ

د- **يقود** بحــرَ خميسٍ فَوقَ ســـــابِحَةٍ يــرمي بمَوجٍ من الأبطـــــالِ ملتَــطِمِ

يقول عروة بن الورد (عروة الصعاليك) مخاطبا زوجته :

أَقِلّي عَلَيَّ اللَومَ يا بِنتَ مُنذِرٍ ... وَنامي وَإِن لَم تَشتَهي النَومَ فَاسهَري
ذَريني وَنَفسي أُمَّ حَسّانَ إِنَّني ... بِها قَبلَ أَن لا أَملِكَ البَيعَ مُشتَري
أَحاديثَ تَبقى وَالفَتى غَيرُ خالِدٍ ... إِذا هُوَ أَمسى هامَةً فَوقَ صُيَّرِ
ذَريني أُطَوِّف في البِلادِ لَعَلَّني ... أُخَلِّيكِ أَو أُغنيكِ عَن سوءِ مَحضَرِ
فَإِن فازَ سَهمٌ لِلمَنِيَّةِ لَم أَكُن ... جَزوعاً وَهَل عَن ذاكَ مِن مُتَأَخِّرِ
وَإِن فازَ سَهمي كَفَّكُم عَن مَقاعِدٍ ... لَكُم خَلفَ أَدبارِ البُيوتِ وَمُنظَرِ
لَحى اللَهُ صُعلوكاً إِذا جَنَّ لَيلُهُ ... مُصافي المُشاشِ آلِفاً كُلَّ مَجزَرِ
يَعُدُّ الغِنى مِن نَفسِهِ كُلَّ لَيلَةٍ ... أَصابَ قِراها مِن صَديقٍ مُيَسَّرِ
قَليلُ التِماسِ الزادِ إِلا لِنَفسِهِ ... إِذا هُوَ أَمسى كَالعَريشِ المُجَوَّرِ
يَنامُ عِشاءً ثُمَّ يُصبِحُ ناعِساً ... يَحُثُّ الحَصى عَن جَنبِهِ المُتَعَفِّرِ
يُعينُ نِساءَ الحَيِّ ما يَستَعِنَّهُ ... وَيُمسي طَليحاً كَالبَعيرِ المُحَسَّرِ
وَلَكِنَّ صُعلوكاً صَفيحَةُ وَجهِهِ ... كَضَوءِ شِهابِ القابِسِ المُتَنَوِّرِ
مُطِلاً عَلى أَعدائِهِ يَزجُرونَهُ ... بِساحَتِهِم زَجرَ المَنيحِ المُشَهَّرِ
إِذا بَعُدوا لا يَأمَنونَ اِقتِرابَهُ ... تَشَوُّفَ أَهلَ الغائِبِ المُتَنَظَّرِ
فَذَلِكَ إِن يَلقَ المَنِيَّةَ يَلقَها ... حَميداً وَإِن يَستَغنِ يَوماً فَأَجدَرِ

معاني المفردات /

ابنة منذر : امرأة عروة ، **أم حسان** : كنية امرأته ، **صيّر** : القبر ، **لحى الله** : لعن الله وقبح ، **المشاش** : رؤوس العظام اللينة التي يمكن مضغها ، **مُيَسَّرِ** : الذي سهلت ولادة إبله وغنمه ولم يمت منها شيء ، **العريش** : خيمة من الجريد ، **المُجَوَّرِ** : الساقط ، **الطليح** : المعيي ، **المُحَسَّرِ** : الكليل المتعب

يحث الحصى: يفرك الحصى ، **صحيفة وجهه** : بشرة جلده ، **المنيح** :أحد قداح الميسر ، **المشهّر** : المشهور

41- يظهر من خلال النص السابق اهتمام الشاعر بـــ :

أ- القبيلة التي ينتمي إليها . ب- الذات الإنسانية للفرد

ج- جماعة الصعاليك د- نساء الصعاليك

42- في الأبيات الأولى من النص موقفان متضادان :

أ- موقف الشاعر المصر على المغامرة والتحدي وموقف الزوجة المتخوفة المذعورة .

ب- موقف الشاعر من الحياة السهلة البسيطة وموقفه من الخروج للمغامرة والمخاطرة .

ج- موقف الزوجة التي تدعوه للخروج والمغادرة وموقف الشاعر الرافض لذلك.

د- موقف الشاعر الذي يريد تحصيل الرزق بالغصب وموقف الزوجة التي تدعوه للعمل.

43- (إذا خرجت فإما أن أقتل فتتزوجين أو تستريحين مني)

الفكرة السابقة تتمثل في أحد هذه الأبيات :

أ- ذَريني وَنَفسي أُمَّ حَسّانَ إِنَّني بِها قَبلَ أَن لا أَملِكَ البَيعَ مُشتَري

ب- أَقِلّي عَلَيَّ اللَومَ يا بِنتَ مُنذِرٍ وَنامي وَإِن لَم تَشتَهي النَومَ فَاسهَري

ج- ذَريني أُطَوِّف في البِلادِ لَعَلَّني أُخَلِّيكِ أَو أُغنيكِ عَن سوءِ مَحضَرِ

د- فَذلِكَ إِن يَلقَ المَنِيَّةَ يَلقَها حَميداً وَإِن يَستَغنِ يَوماً فَأَجدَرِ

44- تبرز في النص (الثنائية الضدية) بين ضمير المتكلم (الذات) وضمير المخاطب(المرأة)، لكن السيطرة والهيمنة كانت لـــ :

أ- ضمير المتكلم (المعبر عن موقف الشاعر). ب- ضمير المخاطب(المعبر عن موقف المرأة).

ج- الموقف المتوسط بين ضمير المتكلم والمخاطب. د- ليس هناك سيطرة لأي منهم.

45- استحضار عروة للمرأة في النص يعود لـــ :

أ- العرف الشعري السائد آنذاك . ب- الحضور القوي للمرأة في ذهن عروة.

ج-رغبته في الإحسان إلى المرأة . د- رغبته في إيجاد ما يخفف عنه في ضيقه

46- استخدم الشاعر حرف الروي (صوت الراء) له أثره في النص لأنه :

أ- صوت تكراري ذو جرس موسيقي قوي. ب- يسهل الإتيان بالمفردات التي تنتهي بهذا الحرف.

ج- من عادة الشعراء استخدام هذا الروي . د- يترك أثرا قويا على السامع والقارئ .

47- يصف الشاعر نفسه في النص بمجموعة من الصفات :

أ- (الشجاعة، الزهد، حب النفس،الشرف) ب- (الشرف ، الإحسان ، الإيثار، الشجاعة)

ج- (الزهد ، الشرف ، الضعف ، الأثرة) د- (الشجاعة ، الإحسان ، العدوان ، الزهد)

48- جميع القيم التالية تشيع في القصيدة ما عدا :

أ- الإحسان ومساعدة الفقراء . ب- الزهد في الدنيا .

ج- معاملة النساء بلطف. د- إكرام الجار .

49- يظهر في النص قدرة الشاعر على المواءمة بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية من خلال :

أ- توظيف الشاعر أسلوب التشبيه بكثافة . ب- استخدام المفردات الموحية ذات الدلالة

ج- استغلال الطاقة اللغوية في تأكيد الذات وهمومها . د- كل ما سبق .

50- يكثر في النص استخدام الشاعر للأفعال الدالة على الأمر والمضارع مما يدلل على أنه:

أ- يرغب في إعطاء الأوامر والتنفيذ الفوري. ب- لا يكترث إلا بالحاضر والمستقبل

ج- يعمل للقبيلة التي ينتمي إليها. د- يعيش لنفسه فقط .

51- ذَريني أُطَوِّف فـــي البِـــلادِ لَعَلَّنـــي أُخَلّيكِ أَو أُغنيكِ عَن سوءِ مَحضـــرِ

البيت الذي يقترب في معناه من معنى البيت السابق هو :

أ- دعيني وقولي بعد ما شئت إنني سيغدى بـــنعش مـــرة فأغيـــب

ب- سلي الطارق المعتز يا أم مالك إذا ما أتاني بين قدري ومجزري

ج- أقيموا بني أمي صدور مطيكم فإنـــي إلى قـــوم ســـواكم لأميل

د- خاطر بنفسك كي تصيب غنيمة إن القـــعود مـــع العيال قـــبيـــح

52- تتوفر في القصيدة الوحدة العضوية بسبب:

أ- تمحورها حول محور الذات (المتكلم) . ب- ذكر الشاعر للمرأة فيها .

ج- تركيزها على فكرة العمل للجميع. د- ارتباط الأبيات ببعضها.

53- أظهرت القصيدة الحالة النفسية للشاعر والتي تمثلت في :

أ- الرغبة في التخلص من سيطرة المرأة عليه وتحكمها بمصيره .

ب- صرخة شاعر يسمو إلى الشرف والشجاعة والإقدام .

ج- إصرار على التمسك بالعادات والتقاليد الجاهلية .

د- دعوة إلى الأخذ بصفات الشعراء الصعاليك والتمسك بها .

54- أحد الأبيات يشمل (معتقد جاهلي) يقول أن روح القتيل الذي لم يؤخذ بثأره تصيح عند قبره:

أ- فَإِن فـــازَ سَهـــمٌ لِلمَنِيَّـــةِ لَـــم أَكُـــن جَزوعاً وَهَل عَن ذاكَ مِـــن مُتَأَخِّـــرِ

ب- وَإِن فازَ سَهمي كَفَّكُم عَـــن مَقاعِـــدٍ لَكُم خَلفَ أَدبـــارِ البُيـــوتِ وَمُنظَـــرِ

ج- إِذا بَعُـــدوا لا يَأمَـــنـــونَ اِقتِـــرابَـــهُ تَشَـــوُّفَ أَهـــلَ الغائِـــبِ المُتَنَظِّـــرِ

د- أَحاديثَ تَبقى وَالفَتـــى غَيـــرُ خالِـــدٍ إِذا هُوَ أَمسى هامَـــةً فَـــوقَ صُيَّـــرِ

ورقة إجابة اختبار التذوق الأدبي

الرقم	البدائل			
1	أ	ب	ج	د
2	أ	ب	ج	د
3	أ	ب	ج	د
4	أ	ب	ج	د
5	أ	ب	ج	د
6	أ	ب	ج	د
7	أ	ب	ج	د
8	أ	ب	ج	د
9	أ	ب	ج	د
10	أ	ب	ج	د
11	أ	ب	ج	د
12	أ	ب	ج	د
13	أ	ب	ج	د
14	أ	ب	ج	د
15	أ	ب	ج	د
16	أ	ب	ج	د
17	أ	ب	ج	د
18	أ	ب	ج	د
19	أ	ب	ج	د
20	أ	ب	ج	د
21	أ	ب	ج	د
22	أ	ب	ج	د
23	أ	ب	ج	د
24	أ	ب	ج	د
25	أ	ب	ج	د
26	أ	ب	ج	د
27	أ	ب	ج	د
28	أ	ب	ج	د
29	أ	ب	ج	د
30	أ	ب	ج	د
31	أ	ب	ج	د

الرقم	البدائل			
32	أ	ب	ج	د
33	أ	ب	ج	د
34	أ	ب	ج	د
35	أ	ب	ج	د
36	أ	ب	ج	د
37	أ	ب	ج	د
38	أ	ب	ج	د
39	أ	ب	ج	د
40	أ	ب	ج	د
41	أ	ب	ج	د
42	أ	ب	ج	د
43	أ	ب	ج	د
44	أ	ب	ج	د
45	أ	ب	ج	د
46	أ	ب	ج	د
47	أ	ب	ج	د
48	أ	ب	ج	د
49	أ	ب	ج	د
50	أ	ب	ج	د
51	أ	ب	ج	د
52	أ	ب	ج	د
53	أ	ب	ج	د
54	أ	ب	ج	د

الملحق رقم(4)

قائمة بأسماء السادة المحكمين :

1-	د. ماهر الحولي	أستاذ الشريعة المشارك	الجامعة الإسلامية
2-	د. زياد مقداد	أستاذ الشريعة المساعد	الجامعة الإسلامية
3-	د. ماهر السوسي	أستاذ الشريعة المساعد	الجامعة الإسلامية
4-	د.شريف حماد	أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك	جامعة القدس المفتوحة
5-	د. نايف العطار	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	الجامعة الإسلامية
6-	أ. أحمد أبو حرب	مشرف التربية الإسلامية	وكالة الغوث الدولية
7-	أ. محمد البنا	مشرف التربية الإسلامية	وكالة الغوث الدولية

ملحق رقم (5)

الصورة النهائية لاختبار الثقافة الإسلامية

الجامعة الإسلامية – غزة

الـــدراسات العليا

كليـــــة التـــربية

قسم المناهج وطرق التدريس– لغة عربية

الأخ الفاضل / .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد ،

يقوم الباحث بدراسة للوقوف على مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم .

ولقياس مستوى الثقافة الإسلامية فقد صمم الباحث اختبارا في الثقافة الإسلامية يشمل المجالات التالية :

1- القرآن الكريم .

2- السنة النبوية والسيرة العطرة .

3- الحديث الشريف .

4- الفقه

5- التاريخ والشخصيات الإسلامية

نرجو من سيادتكم الاطلاع على تصميم الاختبار وفقراته وإعطاء ملاحظاتكم القيّمة حوله . علما بأن الباحث سيستخدم هذا الاختبار لغرض البحث العلمي فقط .

المؤهل العلمي بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراة ☐

وأشكركم على تعاونكم معنا ، وجزاكم الله خيرا .

الباحث

عصام علي مقداد

اختبار الثقافة الإسلامية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا

أخي المعلم / أختي المعلمة

يهدف الاختبار إلى معرفة مستوى الثقافة الإسلامية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، ومدى تمكنهم من الحقائق والمفاهيم المتصلة بالدين الإسلامي، والمستقاة من القرآن الكريم والسنة النبوية والسيرة العطرة والحديث الشريف والفقه والتاريخ والشخصيات الإسلامية .

وقد صممت أسئلة الاختبار كلها من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل، أحد هذه البدائل هو الإجابة الصحيحة .

نأمل منك أيها المجيب التعاون وتحري الصدق حتى يكون الاختبار صادقا ومعبرا عن الواقع، ومحققا للهدف الذي صمم من أجله، مع العلم أن نتائج الاختبار ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

تعليمات للإجابة :

- لا تكتب شيئا في كراسة الأسئلة ولا تجب عنها .
- اكتب إجابتك في النموذج المعدّ للإجابة .
- لا تترك أي سؤال دون إجابة .
- لكل سؤال إجابة واحدة فقط هي الصحيحة؛ لذا عليك اختيار إجابة واحدة فقط.

نموذج لسؤال :

الفاكهة التي ذكرت في القرآن :

أ- التوت ب- التفاح ج- التين د- البطيخ

نموذج الإجابة :

يبين المثال أن الطالب اختار الإجابة المرموز لها بالرمز (ج) هي الإجابة الصحيحة .

أ	ب	ج	د

مع خالص شكر الباحث وتقديره

عصام علي مقداد

أولا : القرآن الكريم

1- يقول تعالى: " لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا" (الأنبياء:22) في الآية دليل على:-

أ- وجود الله تعالى في الكون . ب- نفي الشرك ونفي تعدد الآلهة

ج- غياب النظام عن الكون. د- التأكيد على عبادة الله وتعظيمه

2- من خصائص القرآن الكريم:-

أ- حرص المسلمين على حفظ آياته. ب- المعالجة لجوانب محددة في الحياة فقط

ج- أنه محفوظ من التغيير والتحريف . د- تفسير العديد من المفسرين لآياته .

3- يقول تعالى: "ولاَ يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلاَّ تَعْدِلُواْ اعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى" (المائدة:8).

في الآية دليل على أن:-

أ- العدل مأمور به المسلم وغير المسلم على السواء .

ب- بغض الناس وعداوتهم لا تسوغ لنا ترك العدل.

ج- العدالة في الحكم والقضاء مرتبط بالعقيدة لا الشريعة .

د- عداوة الناس تجبرهم على إتباع الحق والصواب .

4- البيعة المشار إليها في قوله تعالى: " إِنَّ الَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ اللَّهَ" (الفتح: 10)

هي البيعة المعروفة بـــ :

أ- بيعة العقبة ب- بيعة الرضوان ج- بيعة النساء د- بيعة الهجرة

5- يقول تعالى في سورة الفتح للذين تخلفوا عن رسول الله صلى الله عليه وسلم من القبائل:

" وَظَنَنتُمْ ظَنَّ السَّوْءِ وَكُنتُمْ قَوْماً بُوراً " (الفتح: 12) معنى "بوراً" في الآية:-

أ- إبداء الآراء غير منعمى النظر ب- أعراباً مقيمين في البادية

جـــ- مستوحشين لا يستأنس بهم. د – هلكى لفساد العقائد والنيات

6- سورتان سّماهما الرسول (صلى الله عليه وسلم) " الزهراوان"

أ- النساء وآل عمران ب- الأنفال والتوبة جـــ- الإسراء والكهف د- البقرة وآل عمران

7- يقول الله تعالى: " قُل لِّلْمُخَلَّفِينَ مِنَ الْأَعْرَابِ سَتُدْعَوْنَ إِلَى قَوْمٍ أُولِي بَأْسٍ شَدِيدٍ تُقَاتِلُونَهُمْ أَوْ يُسْلِمُونَ....." (الفتح:16) المراد بالقوم أولي البأس الشديد.

أ- فارس والروم ب- غطفان وفارس ج- هوازن وثقيف د- بنو حنيفة والفرس

8- السورة التي تسمى " عروس القرآن" :-

أ- سورة يس ب- سورة البقرة جـ- سورة الرحمن د- سورة الفاتحة

9- نزل قوله تعالى: " إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحاً مُّبِيناً " بعد : (الفتح:1)

أ- صلح الحديبية ب- فتح مكة جـ- غزوة بدر د- غزوة الخندق

10- الذي تولّى كِبره في حادثة الإفك هو:-

أ- مسطح بن أثاثة ب- حسان بن ثابت جـ- عبد الله بن سلول د- زيد بن رفاعة

11- يقول تعالى: الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ" (البقرة: 197) المقصود بالأشهر المعلومات هي:

أ- ذو القعدة وشعبان والعشر الأواخر من ذي الحجة .

ب- شوال ورجب والعشر الأوائل من ذي الحجة .

جـ ذو القعدة ورمضان والعشر الأواخر من ذي الحجة .

د- شوال وذو القعـدة والعشر الأوائل من ذي الحجة .

12- يقول تعالى: " فَالْتَقَمَهُ الْحُوتُ وَهُوَ مُلِيمٌ، فَلَوْلَا أَنَّهُ كَانَ مِنْ الْمُسَبِّحِينَ لَلَبِثَ فِي بَطْنِهِ إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ" (الصافات: 142-144) نزلت هذه الآية في النبي :

أ- يونس ب- عيسى ج- سليمان د- موسى

13- ترتيب القرآن الكريم توقيفي، ومعنى كونه توقيفياً:-

أ- وفق الصحابة في ذلك توفيقاً عزيزاً فقاموا بترتيبه على صورته الحالية .

ب- الترتيب تم عن موافقة جميع الصحابة عقب المشورة والنقاش بينهم.

ج- أنه ترتيب متوقف على التلقي من الرسول – عليه السلام- عن طريق الوحي.

د- أنه تم باجتهاد خواص الصحابة رضي الله عنهم حيث وضعوا هذا الترتيب.

14- حكم التلاوة في ما تحته خط في قوله تعالى:-

" وَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ آمَنَّا بِاللّهِ وَبِالْيَوْمِ الآخِرِ وَمَا هُم بِمُؤْمِنِينَ" (البقرة: 8)

أ- الإدغام ب- الإظهار جـ- الإخفاء د- الإقلاب

15- يقول تعالى " وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ " نزلت الآية السابقة في"-

أ- أمية بن خلف ب- أبي لهب ج- الوليد بن المغيرة د- أبي طالب

16- يقول الله تعالى :" وَالْعَادِيَاتِ ضَبْحاً " (العاديات : 1) ، يقسم الله تعالى في الآية الكريمة بـ :

أ- السيوف القاطعة ب- الخيول المسرعة ج- الملائكة المرسلة د- النجوم السيّارة

17- يقول تعالى:" وَأَنزَلَ الَّذِينَ ظَاهَرُوهُم مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مِن صَيَاصِيهِمْ وَقَذَفَ فِي قُلُوبِهِمُ الرُّعْبَ....." (الأحزاب: 26) المراد بكلمة صياصيهم:

أ- سجونهم ب- حصونهم ج- خيولهم د- جبالهم

ثانياً: السنة والسيرة النبوية:

18- يقول عليه الصلاة والسلام: عليكم بسنتي وسنة الخلفاء المهديين الراشدين تمسّكوا بها وعضوّا عليها بالنواجذ، وإياكم ومحدثات الأمور" المقصود بمحدثات الأمور:-

أ- التنوع في طرق الدعوة . ب- أساليب مبتكرة في عرض الإسلام

جـ البدع التي يوجدها الناس. د- المفسقات من الأفعال والأقوال .

19- أول عمل قام به الرسول صلى الله عليه وسلم عندما وصل إلي المدينة هو:

أ- بناء المسجد النبوي ب- كتابة الوثيقة مع اليهود

جـ بناء جيش قوي د- المؤاخاة بين المهاجرين والأنصار

20- استمر حصار المشركين للمسلمين في شعب أبي طالب مدة:-

أ- أربع سنوات ب- ثلاث سنوات جـ خمس سنوات د- سبع سنوات

21- أول سفير في الإسلام عمل على نشر الدين في المدينة:-

أ- عبادة بن الصامت ب- مصعب بن عمير ج- زيد بن حارثة د- حذيفة بن اليمان

22- وقعت غزة بدر الكبرى في السنة:-

أ- الثانية للهجرة ب- الثالثة للهجرة ج- الرابعة للهجرة د- الخامسة للهجرة

23- آخر غزوة للنبي صلى الله عليه وسلم:-

أ- مؤتة ب- تبوك ج- الخندق د- أحد

24- صحابي قال له أبو سفيان: " أيسرك أن محمداً عندنا نضرب عنقه وأنت في أهلك؟ فقال: والله ما يسرني أني في أهلي وأن محمداً في مكانه الذي فيه تصيبه شوكة تؤذيه." إنه:-

أ- زيد بن ثابت ب- أسامة بن زيد ج- خبيب بن عدي د- أبو سعيد الخدري

25- حاولوا اغتيال النبي صلى الله عليه وسلم بإلقاء صخرة عليه من فوق أحد الجدران، فأجلاهم النبي صلى الله عليه وسلم عن المدينة سنة 4هـ :-

أ- بنو فينقاع ب- بنو النضير ج- يهود خيبر د- منافقو المدينة

26- يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: (الآن نغزوهم ولا يغزونا) قيلت هذه العبارة بعد غزوة:-

أ- تبوك ب- مؤتة ج- فتح مكة د- الأحزاب

27- الغزوة التي اغترّ فيها المسلمون بكثرة عددهم فيها هي:-

أ- حنين ب- اليرموك ج- فتح مكة د- بدر الكبرى

28- الصحابي الذي أخبرنا النبي عليه الصلاة والسلام: (أنه غسيل الملائكة):-

أ- حنظلة بن عامر ب- سعد بن أبي وقاص ج- عمرو بن الجموح د- زيد بن ثابت

29- كانت غزوة مؤتة بين المسلمين و.....:-

أ- الفرس ب- اليهود ج- الروم د- المشركين

30- يعطى الله الشفاعة العظمى يوم القيامة للنبي .....

أ- إبراهيم عليه السلام **ب- محمد عليه الصلاة والسلام**

ج- موسى عليه السلام **د- آدم عليه السلام**

31- النامصة التي لعنها الرسول صلى الله عليه وسلم هي التي تقوم:-

أ- بوصل الشعر **ب- بوشر الأسنان**

ج- بترقيق الحواجب **د- بوشم الأبدان**

ثالثاً: الحديث الشريف وعلومه

32- الحديث الذي يرويه صلى الله عليه وسلم عن الله عز وجل:-

أ- الحديث القدسي **ب- الحديث النبوي** **ج- الحديث المرفوع** **د- الأثر والخبر**

33- الحديث الذي يُعّرف بأنه (ما اتصل سنده بنقل العدل الضابط عن مثله إلى منتهاه من غير شذوذ ولا علّة) هو الحديث:-

أ- الضعيف **ب- الصحيح** **ج- الحسن** **د- المرفوع**

34- صاحب كتاب (فتح الباري شرح صحيح البخاري):-

أ- ابن حجر العسقلاني **ب- ابن عبد البر القرطبي**

ج- الإمام النووي **د- شمس الدين السخاوي**

35- قال عنه كثير من العلماء: لولا..... لضاع كثير من العلم، (جمع أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم) وقال عن نفسه (لم يدوّن أحد هذا العلم قبل تدويني)

أ- ابن كثير القرشي **ب- ابن أبي بكر السيوطي**

ج- ابن شهاب الزهري **د- ابن الحسين البيهقي**

36- يقول عليه الصلاة والسلام: " ما أكرمهن إلا كريم، وما أذلهن إلا لئيم" المقصود بهن:-

أ- الخالات **ب- الأخوات** **ج- القبائل** **د- الزوجات**

37- " الحديث الذي رواه جمع تحيل العادة تواطؤهم على الكذب عن مثلهم، من أول السند إلى منتهاه، على ألا يختل هذا الجمع في أي طبقة من طبقات السند" هو:

أ- المشهور ب- المتواتر ج- الموصول د- الموقوف

38- يقول عليه الصلاة والسلام: " لا يزال المؤمن في فسحة من دينه، مالم يُصب.....

أ- قولاً حراماً ب- مالاً حراماً ج- دماً حراماً د- متاعاً حراماً

39- قال صلى الله عليه وسلم:-

" لولا أن أشق على أمتى، أو على الناس، لأمرتهم بـــ..... عند كل صلاة"

أ- الوضوء ب- التزين ج- السواك د- الاستغفار

40- كان النبي صلى الله عليه وسلم يقول:-

" لا إله إلا الله العظيم الحليم، لا إله إلا الله ربُ العرش العظيم ، لا إله إلا الله ربُّ السموات، وربُّ الأرض، ربُّ العرش الكريم، عند:

أ- المطر ب- الكرب ج- النوم د- الرعد

رابعاً: الفقه

41- فرض الصيام على المسلمين في السنة:

أ- الرابعة للهجرة ب- الخامسة للهجرة ج- السادسة للهجرة د- الثانية للهجرة

42- الوقوف بعرفة هو الركن الأكبر للحج ويكون يوم:-

أ- الثامن من ذي الحجة ب- التاسع من ذي الحجة

ج- العاشر من ذي الحجة د- الحادي عشر من ذي الحجة

43- من العبادات غير المؤقتة :

أ- صلاة الجمعة ب- نسك الحج ج- صلاة عيد الفطر د- نسك العمرة

44- صلاة الجنازة :

أ- فرض عين ب- سنة مستحبة ج- فرض كفاية د- مندوب

45- من أصاب حداً فأقيم عليه في الدنيا

أ- كان كفارة له من عذاب الآخرة ب- يعاقب عليه في الآخرة

ج- يخفف عنه العذاب يوم القيامة د- يمكث في النار بقدر ذنبه

46- من حِكم الزكاة ومقاصدها:-

أ- مساعدة الأفراد على جمع الأموال . ب- تطهير صاحبها من الذنوب والمعاصي.

ج- المنّ بالعطاء ليعرف المزكيّ بالجود. د- تدريب المسلم على الصبر والاحتمال .

47- رجل حج بيت الله الحرام وترك الوقوف بعرفة، فحكم الحج:-

أ- باطل ب- صحيح ج- مكروه د- مندوب

48- الصلاة التي وصف النبي صلى الله عليه وسلم مَنْ يحافظ عليها بأنه " أوّاب" :-

أ- صلاة الفجر ب- صلاة الضحى ج- صلاة الحاجة د- صلاة العشاء

49- عقوبة القذف في الإسلام:-

أ- الجلد ستون جلدة مع عدم قبول شهادته ب- الجلد ثمانون جلدة مع عدم قبول شهادته

ج- الجلد مائة جلدة مع عدم قبول شهادته د- الجلد تسعون جلدة مع عدم قبول شهادته

50- من سنن الوضوء :-

أ- غسل الوجه ب- غسل اليدين إلي المرفقين ج- النيّة د- التيامن

51- حكم زواج المتعة:-

أ- مشروع ب- حرام ج- مستحب د- مكروه

52- المسافر مسافة 85 كيلومتر فأكثر وأراد الصلاة يمكنه :

أ- الصلاة بدون وضوء ب- ترك الصلاة ج- التيمم للصلاة د- قصر الصلاة

53- عقوبة الزاني غير المحصن في الإسلام:-

أ- ستون جلدة ويغرّب سنة ب- ثمانون جلدة ويغرب سنة

ج- مائة جلدة ويغرب سنة د- الرجم حتى الموت

خامساً/ التاريخ والشخصيات الإسلامية.

54- صحابي من السابقين، وأول من جهر بقراءة القرآن بمكة، خدم رسول الله صلى الله عليه وسلم وكان قصير القامة، قال عنه عمر بن الخطاب: وعاء ملئ علماً.

أ- عبد الرحمن بن عوف ب- حذيفة بن اليمان ج- أبو هريرة د- عبد الله بن مسعود

55- المعركة الفاصلة بين المسلمين والروم هي:-

أ- معركة القادسية ب- معركة اليرموك ج- معركة ذات الصواري د- معركة عين جالوت

56-الصحابي الذي أشار على النبي صلى الله عليه وسلم بحفر الخندق هو:-

أ- أبو بكر الصديق ب- مصعب بن عمير ج- عمر بن الخطاب د- سلمان الفارسي

57- الخليفة الأموي الذي لُقب بخامس الخلفاء الراشدين:-

أ- عبد الملك بن مروان ب- عمر بن الخطاب

ج- عمر بن عبد العزيز د- معاوية بن أبي سفيان

58-أحد الذين ردهم النبي صلى الله عليه وسلم يوم أحد لصغر سنهم:

أ- أبو سعيد الخدري ب- الحسن بن على ج- أنس بن مالك د- زيد بن حارثة

59- الصحابي الذي وصف بأنه رأي المسيح الدجال رأي العين:-

أ- تميم بن أوس الداري ب- عمير بن الحمام

ج- قتادة بن النعمان د- أبو عبيدة الجراح

60- من المسلمين الأوائل، وأحد العشرة المبشرين بالجنة، فاتح القادسية والمدائن إنه الصحابي:-

أ- سعيد بن زيد ب- الزبير بن العوام

ج- أبو عبيدة بن الجراح د- سعد بن أبي وقاص

ورقة إجابة اختبار الثقافة الإسلامية

الرقم	البدائل			
1	أ	ب	ج	د
2	أ	ب	ج	د
3	أ	ب	ج	د
4	أ	ب	ج	د
5	أ	ب	ج	د
6	أ	ب	ج	د
7	أ	ب	ج	د
8	أ	ب	ج	د
9	أ	ب	ج	د
10	أ	ب	ج	د
11	أ	ب	ج	د
12	أ	ب	ج	د
13	أ	ب	ج	د
14	أ	ب	ج	د
15	أ	ب	ج	د
16	أ	ب	ج	د
17	أ	ب	ج	د
18	أ	ب	ج	د
19	أ	ب	ج	د
20	أ	ب	ج	د
21	أ	ب	ج	د
22	أ	ب	ج	د
23	أ	ب	ج	د
24	أ	ب	ج	د
25	أ	ب	ج	د
26	أ	ب	ج	د
27	أ	ب	ج	د
28	أ	ب	ج	د
29	أ	ب	ج	د
30	أ	ب	ج	د
31	أ	ب	ج	د

الرقم	البدائل			
32	أ	ب	ج	د
33	أ	ب	ج	د
34	أ	ب	ج	د
35	أ	ب	ج	د
36	أ	ب	ج	د
37	أ	ب	ج	د
38	أ	ب	ج	د
39	أ	ب	ج	د
40	أ	ب	ج	د
41	أ	ب	ج	د
42	أ	ب	ج	د
43	أ	ب	ج	د
44	أ	ب	ج	د
45	أ	ب	ج	د
46	أ	ب	ج	د
47	أ	ب	ج	د
48	أ	ب	ج	د
49	أ	ب	ج	د
50	أ	ب	ج	د
51	أ	ب	ج	د
52	أ	ب	ج	د
53	أ	ب	ج	د
54	أ	ب	ج	د
55	أ	ب	ج	د
56	أ	ب	ج	د
57	أ	ب	ج	د
58	أ	ب	ج	د
59	أ	ب	ج	د
60	أ	ب	ج	د

ملحق رقم 8

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	18	21	28	68	36-
2	86	29	29	75	50
3	46	7.1	30	79	43
4	43	71	31	86	29
5	61	36	32	50	43
6	11	7.1-	33	79	29
7	39	36	34	86	29
8	71	29	35	50	71
9	25	36	36	68	64
10	43	29	37	75	50
11	25	21	38	89	21
12	14	0	39	57	29
13	61	36	40	39	21
14	54	36	41	46	36
15	71	29	42	54	50
16	7.1	0	43	93	14
17	57	57	44	57	71
18	71	43	45	7.1	0
19	54	64	46	68	36
20	50	0	47	43	0
21	39	36	48	57	29
22	61	36	49	82	36
23	25	7.1-	50	57	0
24	82	36	51	32	7.1
25	32	7.1	52	32	36
26	71	29	53	39	7.1
27	57	29	54	61	36