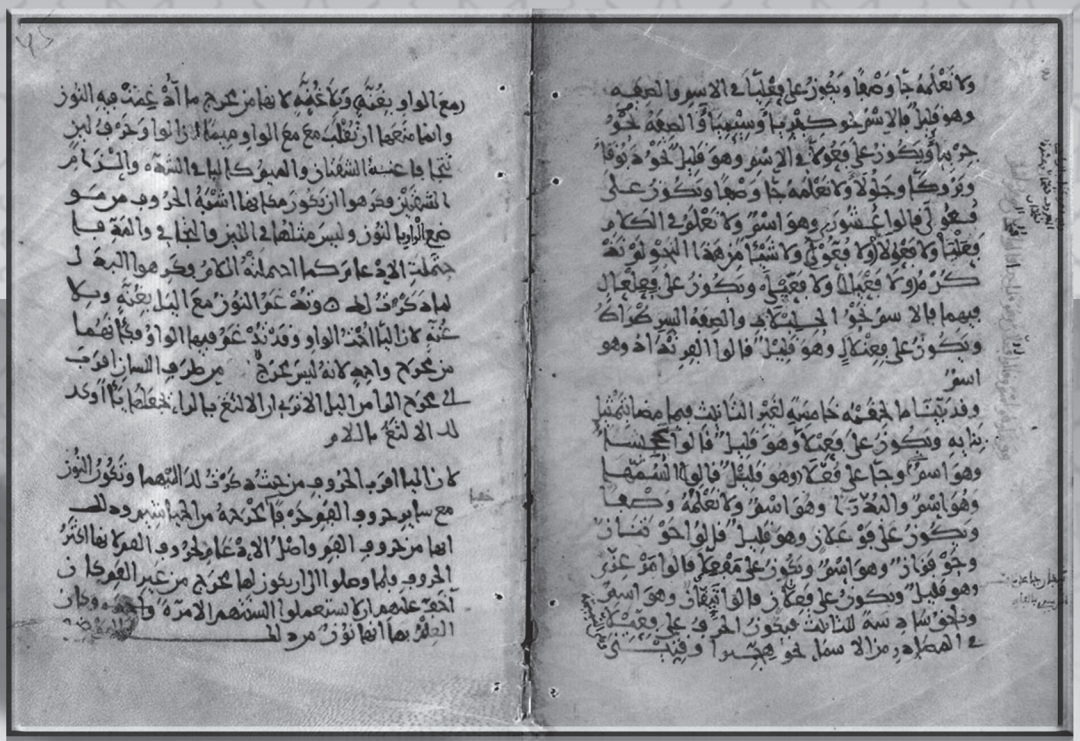
عام الثقافة
2020
Год Культуры

الدراسات العربية الأوراسية

АРАБИСТИКА ЕВРАЗИИ
EURASIAN ARABIC STUDIES
ЕВРАЗИЯ АРАБИСТИКАСЫ

2019, No. 5



جامعة قازان الفيدرالية
المؤسسة المصرية الروسية للثقافة والعلوم
مركز الثقافة العربية "الحضارة"

الدراسات العربية الأوراسية

مجلة علمية

العدد الخامس – 2019
الرقم الدولي المعياري **ISSN 2619-1261**
المجلة تُنشر في قواعد البيانات التالية:
Elibrary.ru, Cyberleninka, Ulrich`s Periodicals Directory
تصدر منذ أغسطس (آب) 2018 – أربعة أعداد في السنة.
عنوان هيئة التحرير:
420008، روسيا، جمهورية تترستان، مدينة قازان،
شارع م.ميجلاوكا، 3، الغرفة رقم 711.
هاتف: 21-33-221 (843) 7+
البريد الإلكتروني: arabicstudies@mail.ru
الموقع الالكتروني: http://eas20188.org
المؤسسون:
رأميل رافيلوفيتش خيروالدينوف، نائلة عبدالحميدتوفنا مينغازوفا.
المجلة مُسجلة لدى الوكالة الفيدرالية للمراقبة في مجال الإتصال وتقنيات المعلومات ووسائل الإعلام.
شهادة تسجيل النسخة المطبوعة لوئاسل الاعلام (مجلة) ب ي رقم ف س 77-73332 في 2018.07.24
وقعت للنشر في 2019.03.15 ورق أوفسيت، طباعة رقمية.
الحجم 60x84/8. عدد النسخ 500 نسخة. طُبعت وفق التصميم الأصلي الجاهز المُعد في دار طباعة دار النشر لجامعة قازان.
تاريخ صدور العدد 2019.03.28
الناشر: أ ن و "مركز الإرث الحضاري"
العنوان : 420111، روسيا، مدينة قازان،
شارع كريمليوفسكايا، 15/10.
هاتف: 21-33-221 (843) 7+ :.Тел
عناوين المطبعة: دار نشر جامعة قازان
420008، مدينة قازان، شارع الأستاذ نوجين، 37/1.
هانف: 28-73-233 ,59-73-233 (843)
طبعت في جمهورية مصر العربية:
المؤسسة المصرية الروسية للثقافة والعلوم .
11769 النزهة، 114 ش جوزيف تيتو، هليوبوليس - القاهرة.
هاتف: 58 & 57 271 219 (202) +
فاكس: 50 271 219 (202) +
secertary_ert@yahoo.com www.a-rfcs.org
الإشتراك والتوزيع: حسب الطلب.

مجموعة التحرير والنشر
السكرتير المسؤول
شمسوتدينوفا إنجه.خ. (قازان، روسيا).

المحرر العلمي
أستاذ مشارك د. سوبيتش فيتالي ج.، دكتوراه في العلوم اللغوية (قازان، روسيا).
مشغل الموقع
فيتول يفغيني .ف. (قازان، روسيا).
المسؤول عن هذا الإصدار
فيتول يفغيني .ف. (قازان ، روسيا).
المصحح
راحيموف إيدغار أ. (قازان، روسيا).
المؤسس والمشرف على التحرير
أستاذ مشارك د. خيرالدينوف راميل .ر.، دكتوراه في العلوم التاريخية (قازان، روسيا).
المؤسس، ورئيس التحرير
أستاذ مشارك د. مينجازوفا نائلة.ع.، دكتوراه في العلوم اللغوية، (قازان، روسيا).
مساعد رئيس التحرير
أساذ مشارك د. زاكيروف رافيس ر.، دكتوراه في العلوم اللغوية (قازان، روسيا).
مساعد رئيس التحرير
أستاذ / دكتور محمد صالح العماري، دكتوراه في العلوم التربوية (قازان، روسيا)
رئيس هيئة التحرير
د. حسـين الشـافعي رئيس مجلس إدارة المؤسسة المصرية الروسية للثقافة والعلوم (القاهرة، مصر).
رؤساء هيئة التحرير المشاركون
أستاذ مشارك د. رحيم علي الفوادي، دكتوراه في العلوم اللغوية (بغداد، العراق).
أستاذ/ دكتور ريما الجرف، دكتوراه في العلوم التربوية (الرياض، المملكة العربية السعودية).
أستاذ مشارك د. إبراهيموف إبراهيم .د.، دكتوراه في العلوم اللغوية (بياتيجورسك، روسيا).
أستاذ مشارك .د كيريلّينا سفيتلانا.أ.، دكتوراه في العلوم التاريخية (موسكو، روسيا).
أستاذ مشارك د. بيرنيكوفا أولغا.أ.، دكتوراه في العلوم اللغوية، (سانت بطرسبورج، روسيا).
هيئة التحرير
أستاذ / دكتور الحناش محمد (فاس، المغرب) .
أستاذ / دكتور. بولشاكوف أندريه.و.، دكتوراه في العلوم التاريخية (سانت بطرسبورج، روسيا).
أستاذ / دكتور بيوتروفسكي ميخائيل.ب.، دكتوراه في التاريخ (سانت بطرسبورج، روسيا).

أستاذ / دكتورتوليوبايفا سمال.أ.، دكتوراه في العلوم اللغوية (أستانا، كازاخستان).
أستاذ دكتور تيميرخانوف أينور.أ.، دكتوراه في العلوم اللغوية (قازان، روسيا).
أستاذ / دكتورجيونتير سبيستيان. (جيوتتينجين، ألمانيا).
أستاذ / دكتور دياكوف نوكولاي .ن.، دكتوراه في العلوم التاريخية (سانت بطرسبورج، روسيا).
أستاذ / دكتور ريدكين أليج .إي.، دكتوراه في العلوم اللغوية (سانت بطرسبورج، روسيا).
أستاذ / دكتور ريزفان إيفيم .أ.، دكتوراه في التاريخ (سانت بطرسبورج، روسيا).
أستاذ / دكتور ريسنير مارينا.ل.، دكتوراه في العلوم اللغوية (موسكو، روسيا).
أستاذ / دكتور زامالييتدينوف راديف .ر.، دكتوراه في العلوم اللغوية (قازان، روسيا).
أستاذ / دكتور زاينوللين جميل ج.، دكتوراه في العلوم اللغوية (قازان، روسيا).
أستاذ / دكتور سوفوروف ميخائيل .ن.، دكتوراه في العلوم اللغوية (سانت بطرسبورج، روسيا).
أستاذ / دكتور سيوكياينين ليونايد .ر.، دكتوراه في القانون (موسكو، روسيا).
أستاذ / دكتور شولتس أكيخارد. (ليبزج، ألمانيا) .
أستاذ / دكتور فرالوف دميتري .ف.، دكتوراه في العلوم اللغوية (موسكو، روسيا).
أستاذ / دكتور فرح سهيل.، دكتوراه في العلوم اللغوية (موسكو، روسيا).
أستاذ / دكتور لازيريني إدوارد. (بولمنجتون، أمريكا) .
أستاذ / دكتور مخيتدينوف دامير .ف.، دكتوراه في العلوم السياسية (موسكو، روسيا).
أستاذ / دكتور ناعومكين فيتالي.ف.، دكتوراه في في التاريخ (موسكو، روسيا).
أستاذ مشارك د. شيخوللين تيمور أ.، دكتوراه في العلوم اللغوية (قازان، روسيا).
بشيخاتشوف شفيع أ.، (موسكو، روسيا).
جاتين مراد .ي (قازان، روسيا).
د. علي أكبروف علي أكبر.ك.، دكتوراه في العلوم التاريخية (موسكو، روسيا)
د. سعيد المساوي (تطوان، المغرب)
د. آليكسييف يغور.ل.، دكتوراه في العلوم التاريخية (موسكو، روسيا).
د. إندرياسان أروسيك، دكتوراه في العلوم اللغوية (يريفان، أرمينيا).
د. بابوف فينيامين .ف.، دكتوراه في التاريخ (موسكو، روسيا).
د. برازوروف ستانيسلاف .م.، دكتوراه في التاريخ (سانت بطرسبورج، روسيا).
د. جالييف محمد حيدر.خ.، دكتوراه في العلوم اللغوية (موسكو، روسيا) .
د. دميتريييف كيريل . (سنت-أندروس، المملكة المتحدة وشمال إيرلندا).
د. كوزنيتسوف فاسيلي أ.، دكتوراه العلوم اللغوية (موسكو، روسيا).
د. كياميلوف سعيد.خ.، دكتوراه في العلوم اللغوية (موسكو، روسيا).
د. ألمازوفا ليلى .إ.، دكتوراه في العلوم الفلسفية (قازان، روسيا).
د. ليبيديف فلادمير .ف.، دكتوراه في العلوم اللغوية (موسكو، روسيا).
د. إيمان أحمد هيريدي دكتوراه في علم اللغات (القاهرة، مصر).
د. يرماكييف، إينغل.أ.، دكتوراه في العلوم التربوية (قازان، روسيا).
د. الأرفه لي، ب. (بيروت، لبنان).
كاشاف شاميل.ر. (موسكو، روسيا).
د. صابيروفا ديانا ، ر.د.، دكتوراه في العلوم التربوية (قازان، روسيا).
أستاذ / دكتور نورهان الشيخ . (القاهرة، مصر).

مكتب التمثيل بجمهورية مصر العربية:
مركز الحوار للدراسات السياسية والاعلامية .
2 ش الشركات متفرع من ش رشدى – عابدين – القاهرة – مصر.
ت / ف: 00223920375 . موبايل: -01021396352
01221646442. (+2)
بريد إلكتروني: hcpms.hewar2@gmail.com

(متاحة مجاناً)
حقوق النشر تعود لمجلة الدراسات العربية الأورأسية

Казанский (Приволжский) федеральный университет
Египетско-российский фонд культуры и науки
Центр арабской культуры «Аль-Хадара»

АРАБИСТИКА ЕВРАЗИИ

Научный журнал

2019, № 5
ISSN 2619-1261
Размещается на платформах **РУНЭБ (elibrary.ru), БД «КиберЛенинка» и Ulrich`s Periodicals Directory**
Издаётся с августа 2018 года – 4 выпуска в год
Адрес редакции:
420008, Россия, Республика Татарстан, г. Казань, ул. М. Межлаука, 3, каб. 117
Тел.: +7 (843) 221-33-21
E-mail: arabicstudies@mail.ru
Website: http://eas20188.org
Учредители: Хайрутдинов Рамиль Равилович, Мингазова Наиля Габделхамитовна
Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77-73332 от 24.07.2018.
Подписано в печать 15.03.2019. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84/8. Тираж 500 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, подготовленного в типографии Издательства Казанского университета.
Дата выхода выпуска в свет: 28.03.2019
Издатель: АНО «Институт культурного наследия»
Адрес: 420111, Россия, г. Казань, ул. Кремлёвская, 10/15.
Тел.: +7 (843) 221-33-21
Адреса типографий:
Издательство Казанского университета
420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37.
Тел.: (843) 233-73-59, 233-73-28.
Египетско-российский фонд культуры и науки (доп. тираж)
11769 Nozha, 114 Joseph Tito St., Helioplis – Cairo – Egypt
Tel.: + (202) 219 271 57 & 58
Fax: + (202) 219 271 50
www.russiannewsar.com
secertary_ert@yahoo.com
Подписка и распространение: на оформлении

Редакционно-издательская группа
Ответственный секретарь
Шамсутдинова Э.Х. (г. Казань, Россия)
Научный редактор
Субич В.Г., канд. филол. наук (г. Казань, Россия)
Оператор сайта
Витоль Е.В. (г. Казань, Россия)
Ответственный за выпуск
Витоль Е.В. (г. Казань, Россия)
Корректор
Рахимов Э.А. (г. Казань, Россия)
Учредитель, шеф-редактор
Хайрутдинов Р.Р., канд. ист. наук, доцент (г. Казань, Россия)
Учредитель, главный редактор
Мингазова Н.Г., канд. филол. наук, доцент (г. Казань, Россия)
Заместитель главного редактора
Закиров Р.Р., канд. филол. наук, доцент (г. Казань, Россия)
Заместитель главного редактора
Аль-Аммари М.С., канд. пед. наук (г. Казань, Россия)
Председатель редакционной коллегии
Эль-Шафи Х., директор Египетско-российского фонда культуры и науки (г. Каир, Египет)
Сопредседатели редакционной коллегии
Аль-Фоади Р.А., Ph.D., доцент (г. Багдад, Ирак)
Аль-Джарф Р.С., Ph.D., профессор (г. Рияд, Саудовская Аравия)
Берникова О.А., канд. филол. наук, доцент (г. Санкт-Петербург, Россия)
Ибрагимов И.Д., канд. пед. наук, доцент (г. Пятигорск, Россия)
Кириллина С.А., д-р ист. наук, профессор (г. Москва, Россия)
Редакционная коллегия
Алексеев И.Л., канд. ист. наук (г. Москва, Россия)
Аликберов А.К., канд. ист. наук (г. Москва, Россия)
Алмазова Л. И., канд. филос. наук (г. Казань, Россия)
Андреасян А.К., канд. филол. наук (Ереван, Армения)
Бельхамити М. Э.-М., канд. филол. наук (Оран, Алжир)
Большаков А.О., д-р ист. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)

Галиев М.Х., канд. филол. наук (г. Москва, Россия)
Гатин М.И. (г. Казань, Россия)
Гюнтер С., Ph.D., профессор (г. Гёттинген, Германия)
Дмитриев К., Ph.D. (Сент-Андрус, Соединённое Королевство Великобритании и Северной Ирландии)
Дьяков Н.Н., д-р ист. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Зайнуллин Г.Г., д-р филол. наук, профессор (г. Казань, Россия)
Замалетдинов Р.Р., д-р филол. наук, профессор (г. Казань, Россия)
Кашаф Ш.Р. (г. Москва, Россия)
Кузнецов В.А., канд. ист. наук (г. Москва, Россия)
Кямилев С.Х., канд. филол. наук (г. Москва, Россия)
Лаззерини Э., Ph.D., профессор (г. Блумингтон, США)
Лебедев В.В., канд. филол. наук (Москва, Россия)
Мухаметзянова Ф.Г., д-р пед. наук, профессор (г. Казань, Россия)
Мухетдинов Д.В., канд. полит. наук, профессор (г. Москва, Россия)
Наумкин В.В., д-р ист. наук, профессор (г. Москва, Россия)
Орфали Б., Ph.D. (Бейрут, Ливан)
Пиотровский М.Б., д-р ист. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Попов В.В., канд. ист. наук (г. Москва, Россия)
Прозоров С.М., канд. ист. наук (г. Санкт-Петербург, Россия)
Пшихачев Ш.А. (г. Москва, Россия)
Редькин О.И., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Резван Е.А., д-р ист. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Рейснер М.Л., д-р филол. наук, профессор (Москва, Россия)
Сабирова Д.Р., д-р пед. наук (г. Казань, Россия)
Суворов М.Н., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Сюкияйнен Л.Р., д-р юр. наук, профессор (г. Москва, Россия)
Тимерханов А.А., д-р филол. наук, доцент (г. Казань, Россия)
Тулеубаева С.А., д-р филол. наук, доцент (г. Астана, Казахстан)
Фарах С., д-р филос. наук, профессор (г. Москва, Россия)
Фролов Д.В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва, Россия)
Хириди И.А., д-р (г. Каир, Египет)
Шайхуллин Т.А., д-р филол. наук, доцент (г. Казань, Россия)
Шульц Э., Ph.D., профессор (г. Лейпциг, Германия)
Эль-Ханнаш М., Ph.D., профессор (г. Фес, Марокко)
Эль-Шейх Н., профессор (г. Каир, Египет)
Ярмакеев И.Э., д-р пед. наук, профессор (г. Казань, Россия)

Представительство в Арабской Республике Египет:
Центр политических и медиа-исследований
2 El Sharekat St. Off Roshdy St., Abdeen, Cairo, Egypt.
Т / Ф: (+202) 23920375 (+2) 01021396352-01221646442
2 ул. Эль-Шарекат Манфараа, ул. Рушди; Абдин; Каир; Египет
E-mail: hcpms.hewar2@gmail.com

Распространяется бесплатно
©Арабистика Евразии, 2019

Kazan (Volga Region) Federal University
Egyptian-Russian Foundation for Culture and Science
Arabic culture centre “Al-Khadara”

EURASIAN ARABIC STUDIES
Scientific journal

2019, № 5
ISSN 2619-1261
Hosted on the databases of **eLIBRARY.RU, CyberLeninka, and Ulrich`s Periodicals Directory**
Published since August 2018 – 4 issues per year
Editorial address:
Office 117, 3, M. Mezhlauk str., Kazan, Russia, 420008
Phone: +7 (843) 221-33-92
E-mail: arabicstudies@mail.ru
Web Site: http://eas20188.org
Founders: Ramil Ravilovich Khayrutdinov, Nailya Gabdelhamitovna Mingazova
Registered by the Federal service for supervision of communications, information technology, and mass media. Certificate of registration of the printed media source (journal) ПИ № ФС 77-73332. Issued on July 24, 2018.
Signed for printing 15.03.2019. Offset paper. Digital printing.
Page size 60x84/8. Printed copies 500 copies.
Printed on the basis of a make-up page, assembled by the Kazan University publishing house. Date of output: 28.03.2019
Publisher’s profile: Non-commercial organization “The Institute of Cultural Legacy”
Address: 420111, Russia, Kazan, Kremlyovskaya str., 10/15.
Tel.: +7 (843) 221-33-21
Printing office addresses:
Kazan Federal University Printing House.
1/37, Professor Nuzhin str., Kazan, 420008
Phone: (843) 233-73-59, 233-73-28.
Printed in Egypt, Egyptian-Russian Foundation for Culture and Science
11769 Nozha, 114 Joseph Tito St., Helioplis – Cairo – Egypt
Tel.: + (202) 219 271 57 & 58
Fax: + (202) 219 271 50
www.russiannewsar.com
secertary_ert@yahoo.com
Subscription and distribution: submitted for processing

Editorial and Publishing Board
Assistant Editor
Shamsutdinova E.Kh. (Kazan, Russia)
Science Editor
Subich V.G., Candidate of Philology (Kazan, Russia)
Website Operator
Vitol E.V. (Kazan, Russia)
Output Editor
Vitol E.V. (Kazan, Russia)
Corrector
Rakhimov E.A. (Kazan, Russia)
Founder, Editor-in-chief
Khayrutdinov R.R., Candidate of History, Associate Professor (Kazan, Russia)
Founder, Executive Editor
Mingazova N.G., Candidate of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)
Deputy Editor
Zakirov R.R., Candidate of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)
Deputy Editor
Al-Ammari M.S., Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kazan, Russia)
President of the Editorial Board
El-Shafie H., Dr., President of the Egyptian-Russian Foundation for Culture and Science (Cairo, Egypt)
Board Executives
Al-Foadi R.A., Ph.D., Associate Professor (Baghdad, Iraq)
Al-Jarf R.S., Ph.D., Professor (Riyadh, Saudi Arabia)
Bernikova O.A., Candidate of Philology, Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)
Ibragimov I.D., Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Pyatigorsk, Russia)
Kirillina S.A. Doctor of History, Professor (Moscow, Russia)
Editorial Board
Alekseev I.L., Candidate of History (Moscow, Russia)
Alikberov A.A., Candidate of History (Moscow, Russia)
Almazova L.I., Candidate of Philosophy (Kazan, Russia)
Andreasyan A.K., Candidate of Philology (Yerevan, Armenia)
Belhamiti M.E.-M., Candidate of Philology (Oran, Algeria)
Bolshakov A.O., Ph.D., Professor (Saint Petersburg, Russia)
Dmitriev K., Ph.D. (St Andrews, United Kingdom)
Dyakov N.N., Ph.D., Professor (Saint Petersburg, Russia)

El-Hannach M., Ph.D., Professor (Fez, Morocco)
ElSheikh N. professor (Cairo, Egypt)
Farah S., Ph.D., Professor (Moscow, Russia)
Frolov D.V., Ph.D., Professor (Moscow, Russia)
Galiev, M.Kh., Candidate of Philology (Moscow, Russia)
Gatin M.I. (Kazan, Russia)
Gunther S., Ph.D., Professor (Göttingen, Germany)
Kashaf Sh. R. (Moscow, Russia)
Khiridi I.A., Dr. (Cairo, Egypt)
Kuznetsov V.V., Candidate of History (Moscow, Russia)
Kyamilev S.Kh., Candidate of Philology (Moscow, Russia)
Lazzerini E., Ph.D., Professor (Bloomington, USA)
Lebedev V.V., Candidate of Philology (Moscow, Russia)
Mukhametzyanova F.G., Doctor of Pedagogy, Professor (Kazan, Russia)
Mukhetdinov D.V., Candidate of Political Science, Professor (Moscow, Russia)
Naumkin V.V., Ph.D., Professor (Moscow, Russia)
Orfali B., Ph.D. (Beirut, Lebanon)
Piotrovsky M.B., Ph.D., Professor (Saint Petersburg, Russia)
Popov V.V., Candidate of History (Moscow, Russia)
Prozorov S.M., Candidate of History (Saint Petersburg, Russia)
Pshikhachev Sh.A. (Moscow, Russia)
Redkin O.I., Doctor of Philology, Professor (Saint Petersburg, Russia)
Reisner M.L., Doctor of Philology, Professor (Moscow, Russia)
Rezvan E.A., Doctor of History, Professor (Saint Petersburg, Russia)
Sabirova D.R., Doctor of Pedagogy (Kazan, Russia)
Schulz E., Ph.D., Professor (Leipzig, Germany)
Shaikhullin T.A., Doctor of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)
Suvorov M.N., Doctor of Philology, Professor (Saint Petersburg, Russia)
Sykiainen L.R., Ph.D., Professor (Moscow, Russia)
Timerkhanov A.A., Doctor of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)
Tuleubaeva S.A., Doctor of Philology, Associate Professor (Astana, Kazakhstan)
Yarmakeev I.E., Doctor of Pedagogy, Professor (Kazan, Russia)
Zamaletdinov R.R., Doctor of Philology, Professor (Kazan, Russia)
Zaynullin G.G., Doctor of Philology, Professor (Kazan, Russia)

Representative Office In A.R.E.:
Al-Hewar Center for political & Media Studies.
2 El Sharekat St.-Roshdy St., Abdin, Cairo, Egypt.
T-F: (+202) 23920375- (+2) 01021396352-01221646442
E-mail: hcpms.hewar2@gmail.com

Available free of charge
©Eurasian Arabic Studies, 2019

المحتويات

كلمة رئيس التحرير (باللغة العربية) 12
كلمة رئيس التحرير (باللغة الروسية) 13
كلمة رئيس التحرير (باللغة الانجليزية) 14
كلمة رئيس التحرير (باللغة التتارية) 15

ذكريات مُستعرب مشهـــــور

توليبايفا س.أ. ذكريات مستشرق روسي من أصل كازاخي 16

العلـــــوم اللغوية

رحيم علي الفوادي. تطويع الملكة اللغوية ودوره في إكتساب اللغة الأجنبية 19

العلـــــوم التربوية

ريما الجرف. الجودة في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية 36

أماني خلف حمدان الغامدي، نعمة عبدالسلام محمد حسن. أثر نظام المقررات الدراسية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس التعليم الثانوي بالدمام 63

علم اللاهـــــوت

المُحَمَدوف أ.ر.، سماغولوف ك.ن.، زاكيروف ر. ر. المسؤولية الأخلاقية للشخصية في ضوء الوحي النبوي 82

جوبريغين أ.ف.، جوبريغينا ل.أ.، ريبوفا م.ف. تطور النشاط الإعلامي للدولة الإسلامية في مرحلة ما بعد الخلافة 95

أيلينا يو.ي. مفاهيم "التقدم" في الفلسفة الدينية الإيرانية المعاصرة والفكر السياسي 126

СОДЕРЖАНИЕ

كلمة رئيس التحرير 12

Колонка главного редактора 13

Editor-in-Chief column 14

Баш мөхәррир колонкасы 15

ПАМЯТИ ИЗВЕСТНОГО АРАБИСТА

Тулеубаева С.А. Памяти российского востоковеда казахского происхождения 16

ФИЛОЛОГИЯ

رحيم علي الفوادي. تطويع الملكة اللغوية ودوره في إكتساب اللغة الأجنبية 19

ПЕДАГОГИКА

ريما الجرف. الجودة في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية 36

أماني خلف حمدان الغامدي، نعمة عبدالسلام محمد حسن. أثر نظام المقررات الدراسية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس التعليم الثانوي بالدمام 63

ТЕОЛОГИЯ

Альмухамедов А.Р., Смагулов К.Н., Закиров Р.Р. Моральная ответственность личности через призму пророческого откровения 82

Чупрыгин А.В., Чупрыгина Л.А., Рябова М.В. Эволюция медийной активности Исламского государства в период пост-халифата 95

Ильина Ю.И. Понятия «прогресса» в современной иранской философско-религиозной и политической мысли 126

CONTENTS

Editor-in-Chief column (In Arabic) 12
Editor-in-Chief column (In Russian) 13
Editor-in-Chief column (In English) 14
Editor-in-Chief column (In Tatar) 15

IN MEMORY OF THE FAMOUS ARABIC SCHOLAR

Tuleubaeva S.A. In memory of Russian orientalist from Kazakh origin 16

PHILOLOGY

Al-foadi R.A. Adapting language competence and its role in foreign language acquisition 19

PEDAGOGY

Al-Jarf R. Quality in teaching reading to high school students 36

Alghamdi A.K.H., Hassan N.A. Applying courses in regime impact on the development of metacognitive thinking skills among high school female students in Dammam 63

THEOLOGY

Almukhamedov A.R., Smagulov K.N., Zakirov R.R. The moral responsibility of the individual through the prism of prophetic revelation 82

Chuprygin A.V., Chuprygina L.A., Ryabova M.V. Evolution of media activity of the Islamic state in post-caliphate period 95

Ilina Yu.I. The concepts of “progress” in modern Iranian philosophical, religious and political thought 126

القراء الأعزاء ..

أُطلق في جمهورية تترستان التابعة للإتحاد الروسي مشروع مدرسة الجيل الجديد للتدريس بثلاث لغات (الروسية والتترية والانجليزية)، حيث تم إقتراح فكرة إنشاء مدرسة متعددة اللغات من قبل مستشار الدولة لجمهورية تترستان م.ن. شايميفتش لإعداد شباب قادر على المنافسة ولإزالة التناقضات في الزيجات بين القوميات وتربية الجيل النامي على روح التوافق بين القوميات.

أن مفهوم التركيبة التعليمية متعددة اللغات "أديمنار هو الطريق الى المعارف التوافق" موجه لتجسيد فلسفة التوافق والإحترام المتبادل مع الأخذ بنظر الاعتبار متطلبات الدولة العامة والمتطلبات الإثنية الثقافية لشعوب جمهورية تترستان وروسيا الاتحادية. أن هذا المشروع مهم لتطوير الإستعراب بشكل عام لانه يطرح الإدراج الالزامي للغة العربية بوصفها لغة أجنبية ثانية وفق لخارطة طريق تحديث محتوى التعليم المدرسي وفق المادة التعليمية "اللغة الاجنبية" التابع لوزارة التعليم والعلم للإتحاد الروسي بتاريخ 2018/8/3.

ضم هذا العدد من مجلة "الدراسات العربية الاوراسية" بحوثاً علمية لعلماء من جمهورية العراق وجمهورية كازاخستان والمملكة العربية السعودية مكرسة لذكرى المستشرق الروسي من أصل كازاخي وهي د.ي. اوناييفا ولتوضيح طرق تطويع الملكة اللغوية وأهميتها عند دراسة اللغة الاجنبية ولتحليل تطور النشاط الإعلامي للدولة الاسلامية في مرحلة ما بعد الخلافة وتبيان معايير الجودة عند تعليم القراءة للدارسين في المؤسسات التعليمية في العربية السعودية والتعريف بدور الدورات التعليمية في تطوير مهارات التفكير الإدراكي للفتيات في المؤوسسات التعليمية لمدينة الدمام والتعريف بالمسؤولية الاخلاقية للشخص في ضوء الوحي النبوي وكذلك لكشف مفهوم "التقديم" في الفلسفة الدينية الايرانية المعاصرة والفكر السياسي.

نأمل ان يقدم هذا العدد من المجلة مساهمة معينة في نشر الافكار العلمية للعلماء الوطنين والمستعربين الاجانب والمختصين بالإسلام على طريق تطوير الإستعراب.

د. حسيـــن الشافعي

h.elshafie57@mail.ru

Дорогие читатели!

В Республике Татарстан Российской Федерации запущен проект школы нового поколения с обучением на трех языках (русском, татарском и английском). Идея создания полилингвальной школы была предложена госсоветником Республики Татарстан М.Ш. Шаймиевым для подготовки конкурентоспособной молодежи, снятия противоречий в межнациональных браках, воспитания подрастающего поколения в духе межнационального согласия. Концепция полилингвального образовательного комплекса «Адымнар – путь к знаниям и согласию» нацелена на воплощение философии согласия и взаимоуважения с учетом общегосударственных и этнокультурных запросов народов РТ и РФ. Данный проект значим и для развития арабистики в целом ввиду того, что предполагается обязательное введение арабского языка в качестве второго иностранного, согласно дорожной карте Модернизации содержания школьного образования по учебному предмету «Иностранный язык» Министерства образования и науки РТ от 3.08.2018.

В текущий номер журнала «Арабистика Евразии» включены научные исследования ученых из Республики Ирак, Республики Казахстан, Королевства Саудовская Аравия и Российской Федерации, посвященные памяти российского востоковеда казахского происхождения Д. И. Онаевой, выявлению путей адаптации языковой компетенции и ее значимости при изучении иностранного языка, анализу эволюции медийной активности Исламского государства в период пост-халифата, выявлению критериев качества при обучении чтению учащихся образовательных учреждений Саудовской Аравии, определению роли учебных курсов в развитии навыков когнитивного мышления девушек в образовательных учреждениях Даммама, определению моральной ответственности личности через призму пророческого откровения, а также раскрытию понятия «прогресса» в современной иранской философско-религиозной и политической мысли.

Мы надеемся, что данный выпуск журнала внесет определенный вклад в распространение научных идей отечественных и зарубежных ученых арабистов и исламоведов на пути развития арабистики.

С уважением, учредители
шеф-редактор Рамиль Хайрутдинов,

главный редактор Наиля Мингазова

Dear readers!

The Multilanguage School project has been launched in the Republic of Tatarstan, Russia. The idea of the multilingual school, with Russian, Tatar and English being the main languages was introduced by the state counselor of Tatarstan, M.Sh. Shaimiev, in order to eradicate misunderstanding in intermarriages and to bring up the young generation in terms of international friendly relations. The concept of the multilingual school called "Adimnar – the way to knowledge and concordance" is aimed at creating the atmosphere of friendliness and mutual respect in consideration with the state and ethnocultural demands of the people in Tatarstan and Russia. The project's importance is also crucial for the evolution of the Arabic studies owing to the fact that the Arabic language is planned to be introduced as the school second foreign language, according to the roadmap of the School Modernization (03.08.2018) concerning "the Foreign Language".

The current issue of the "Eurasian Arabic studies" journal comprises scientific research of scholars from the Republic of Iraq, the Republic of Kazakhstan, the Kingdom of Saudi Arabia and the Russian Federation. It is devoted to the memory of D.I. Onaeva, the Russian orientalist of the Kazakh origin; adapting language competence and its role in foreign language acquisition; the evolution of media activity of the Islamic state in post-caliphate period; the quality in teaching reading to high school students; applying courses in regime impact on the development of meta cognitive thinking skills among high school female students in Dammam; the moral responsibility of the individual through the prism of prophetic revelation; the concepts of "progress" in modern Iranian philosophical, religious and political thought.

We hope that our journal will contribute to the dissemination of the scientific ideas of the Russian and foreign specialists of the Arabic and Islamic studies for the benefit of the development of the Arabic studies.

Sincerely, the founders
Editor-in-Chief Ramil Khayrutdinov,

Executive Editor Nailya Mingazova

Хөрмәтле укучылар!

Татарстан Республикасында өч телдә (рус, татар һәм инглиз телләрендә) белем бирүче яңа буын мәктәбе проекты эшли башлады. Полилингваль мәктәпне оештыру идеясе Татарстан Республикасы Дәүләт Киңәшчесе М.Ш. Шаймиев тарафыннан тәкъдим ителде. Бу мәктәпнең максаты конкурентлыкка сәләтле яшьләрне әзерләү, милләтара никахларда каршылыкларны киметү, милләтара татулык рухында тәрбия бирү. Полилингваль белем бирү комплексының концепциясе «Адымнар – путь к знаниям и согласию» исеме астында ТР һәм РФ халкының гомумдәүләт һәм этнокультура ихтыяҗларын исәпкә алып, дуслык һәм үзара хөрмәт фәлсәфәсе ята. Элеге проект арабистика очен мөһим. РТ Мәгариф һәм фән министрлыгының мәктәп белеме эчтәлеге модернизацияләүнең юл картасы нигезендә гарәб телен икенче чит тел буларак өйрәнү күздә тотыла.

“Евразия Арабистикасы” журналының алдагы чыгарылыш санына Гыйрак Республикасының, Казахстан Республикасының, Согуд Гарәбстаны Патшалыгы һәм Рәсәй Федерациясе галимнәренең түбәндәге фәнни эшләре кертелде: көнчыгыш телләр белгече Д.И. Онаева истәлегенә багышланган хезмәтләр, чит телне өйрәнү барышында тел компетенцияләренә ияләшү юлларын һәм аның әһәмиятен ачыклау, халифат чорында ислам дәүләтенең медиа активлыгы эволюциясен анализлау, Согуд Гарәбстанының уку йортларында укытуда сыйфат критерийларын ачыклау, Даммаманың белем бирү йортларында кызларның когнитив фикерләү күнекмәләрен үстерүдә уку курсларының ролен һәм шәхеснең әхлакый җаваплылыгын ачыклау, Иранның хәзерге фәлсәфи-дини һәм сәяси фикерендә «алгарыш» төшенчәсен ачу.

Бу журналның чыгарылыш саны гарәб телен ойрәнүче безнен илебез һәм чит ил галимнәренең фәнни казанышларын таратуга ярдәм итүенә ышанып калабыз.

Хөрмәт белән, оештыручылар
шеф-мөхәррир Рамил Хәйретдинов,

баш мөхәррир Наилә Минһаҗева

ПАМЯТИ ИЗВЕСТНОГО АРАБИСТА

IN MEMORY OF RUSSIAN ORIENTALIST FROM KAZAKH ORIGIN
ПАМЯТИ РОССИЙСКОГО ВОСТОКОВЕДА КАЗАХСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ

С.А. Тулеубаева

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

samaltu@mail.ru

В прошлом году на 73-м году жизни в г.Москве скончалась российский арабист казахского происхождения Дарига Ибрагимовна Онаева (10.01.1946-22.02.2018). Она была представителем классической школы востоковедения, ряды которой сегодня редеют день ото дня.

Дарига Ибрагимовна родилась в г. Алма-Ате Казахской ССР (ныне – г.Алматы Республики Казахстан) в семье Заслуженного деятеля науки КазССР, известного ученого-металлурга, доктора технических наук, позже ставшего академиком АН РК, Ибрагима Абылгазиновича Онаева (1913-1994), который много лет проработал в одном из крупнейших и ведущих вузов страны – Казахском национальном техническом университете им. К.И. Сатпаева.

По окончании средней школы в 1962 г. Д.И. Онаева поступила на арабское отделение Института восточных языков (ныне – Институт стран Азии и Африки) МГУ им. М.В. Ломоносова и стала единственной казашкой-арабистом, которая в советское время закончила этот институт. Ранее здесь на китайском отделении обучался известный казахстанский общественный деятель, первый посол Республики Казахстан в Китае (1992-1995) М.М. Ауэзов, сын известного казахского писателя Мухтара Омархановича Ауэзова (1897-1961), автора романа «Путь Абая». В связи с тем, что факультет востоковедения в Казахстане открылся лишь в 1989 г. на базе Казахского государственного университета им. С.М.Кирова (ныне – Казахский национальный университет им. аль-Фараби), первая плеяда казахстанских востоковедов получила образование в различных вузах России (преимущественно в Ленинграде), Узбекистана и Таджикистана.

С дипломом специалиста по арабскому языку и литературе Д.И. Онаева в 1969 г. начинает свой трудовой путь на родине в Институте литературы и искусства

им.М.О. Ауэзова АН КазССР (ныне – при МОН РК). Через год она возвращается в г.Москву и поступает в аспирантуру Института востоковедения АН СССР (ныне – ИВ РАН). После успешной защиты здесь в 1974 г. кандидатской диссертации «Сират Бани Хилал – образец народного эпического творчества арабов» она была приглашена на работу в данное учреждение, где в качестве научного сотрудника и проработала до самой смерти в секторе текстологии и литературных памятников Отдела памятников письменности народов Востока. В этом же институте в свое время обучался в аспирантуре, защитил кандидатскую и докторскую диссертации известный казахстанский ученый, основатель школы востоковедения и арабистики, первый декан упомянутого ранее факультета востоковедения, доктор филологических наук, член-корреспондент НАН РК, бывший Верховный муфтий и председатель Духовного управления мусульман Казахстана (2000-2013), ныне директор Института востоковедения МОН РК А.Б. Дербисали (род. в 1947 г.), с которым Даригу Ибрагимовну связывала многолетняя дружба.

Научная деятельность Д.И. Онаевой была сосредоточена на проблемах народной и классической средневековой арабской литературы. Следуя по пути корифеев российской арабистики А.Е.Крымского, И.Ю. Крачковского и И.М. Фильштинского, она глубоко исследовала жанр народного романа в арабской литературе и внесла значительный вклад в разработку данной темы. Итогом ее многолетней работы стало издание в 1992 г. монографии «Сират бани хилал – характерное произведение позднесредневекового арабского эпоса».

Важной темой в творчестве ученого стала поэзия известного средневекового арабского поэта Абу-т-Тайиба ал-Мутанабби (915-965). Д.И. Онаева многие годы посвятила изучению его авторского словаря. В 2002 г. ею была подготовлена электронная версия «Словаря словоформ языка ал-Мутанабби», в 2013 г. – работа «Жанр риса' в поэтическом творчестве ал-Мутанабби (X в.)». Позже она занималась темой «Панегирическая поэзия Абу-т-Тайиба ал-Мутанабби: Буидский период (962-965 гг.)». В 2016 г. была издана ее монография «Арабская элегия. X век. Ал-Мутанабби», которая получила широкий отклик и высокую оценку в научных и академических кругах.

Среди других научных интересов Д.И. Онаевой можно выделить историю ислама, язык Корана, творчество аль-Фараби. Так, в 1990 г. в г.Душанбе была издана книга доктора философских наук, члена-корреспондента НАН РК А.Х. Касымжанова «Эстетические взгляды аль-Фараби», в которой ею был написан раздел «Большая книга музыки».

Отличаясь академической беспристрастностью и принципиальностью, Дарига Ибрагимовна сочла долгом отдать дань памяти своему учителю – известному арабисту М.С. Киктеву (1943-2005), наследие которого она активно пропагандировала, и занялась подготовкой издания его диссертации «Абу-т-Таййиб ал-Мутанабби (915-965) в средневековых арабских источниках (из истории средневековой арабской историко-биографической литературы», которая в 1970 г. была представлена на соискание ученой степени кандидата филологических наук по специальности «Литература народов Азии» (научный руководитель – И.М. Фильштинский). К сожалению, смерть Д.И. Онаевой не дала этим планам воплотиться в жизнь. Возможно, еще найдутся энтузиасты данной благой инициативы.

Дарига Ибрагимовна осуществляла научное руководство аспирантки ИВ РАН А.С.Серикбаевой, которая в 2001 г. защитила кандидатскую диссертацию «Кораническая традиция в казахской литературе».

Наряду с научными изысканиями Д.И. Онаева занималась переводческой и преподавательской деятельностью. В 70-е гг. ей выпала честь переводить супругам президентов Сирии и Египта, которые находились в г. Москве в рамках официальных визитов. В период с 1992 по 2002 гг. она преподает арабский язык в Университете мусульманской культуры, Институте исламской цивилизации в г. Москве. В 1993 г. в свет вышел осуществленный ею перевод с арабского языка на русский пособия «Мусульманское воспитание».

Дарига Ибрагимовна принимала активное участие в работе общественных организаций, в частности, «Форума женщин Евразии», выступающего за межнациональное согласие и сохранение этнокультурных традиций. Являлась ответственным секретарем Комиссии по образованию Совета по делам национальностей при Правительстве РФ.

Единственная дочь Д.И. Онаевой Манара Сагимбекова пошла по ее стопам и закончила бакалавриат и магистратуру турецкого отделения Института стран Азии и Африки МГУ им. Л.Н. Гумилева.

Дарига Ибрагимовна всю свою сознательную жизнь посвятила служению науке. Ее всегда отличали высокий профессионализм, преданность делу и врожденная интеллигентность. Это особо отмечают ее близкие, коллеги и друзья. Она олицетворяет собой последнее поколение классической школы востоковедения России, представители которого владели алгоритмами работы с древними текстами.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 81’44

ADAPTING LANGUAGE COMPETENCE AND ITS ROLE IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

تطويع الملكة اللغوية ودوره في إكتساب اللغة الأجنبية

Raheem Ali Al-foadi
University of Baghdad
raheem_3friend@yahoo.com

Submission Date: 20.10.18

الملخص
تؤدي الملكة اللغوية دوراً محوريا في إكتساب اللغة الاجنبية، ولغرض تعلم لغة اجنبية ينبغي تطويع الملكة اللغوية وفقا لآلية إنتاج الكلام في تلك اللغة، ولما كان التصنيف العالمي للغات الذي وضعه الالماني شليجل وتعديلاته يعتبر الهندواوربيات والعربية لغات متصرفة معتمداً على البنية اللغوية، فقد أدى ذلك الى خلط كبير بين البنى اللغوية لكون الهندواربيات تعتمد الإلصاق في أغلب الاحيان، في حين تعتمد العربية على تغير الكم الصوتي في آليات انتاج المفردات وقواعد ترابطها. إن تطويع الملكة اللغوية وفق التصنيف العالمي للسيد شليجل يُعقد القضية، فالعربية ليست لغة لصقية، بل هي لغة تامة التصريف، لكون كمها الصوتي يتغير للتعبيرعن كافة المعاني اللغوية، ناهيك عن كون العربية ذات الأصل المقنن هي لغة تامة التصريف تختلف عن الانجليزية ذات التصريف المُنصف، لذا فأن تطويع الملكة اللغوية لابد ان يتم بـ: 1) تطويع الملكة اللغوية بالتصريف الصوتي، 2) تطويع الملكة اللغوية بالتصريف الإشتقاقي، 3) تطويع الملكة عن طريق مبدأ تكامل المستويات اللغوية التصاعدي التصريفي، 4) التطويع بمبدأ الحماية الذاتية للغة المتحقق بـ: أ) تحديد الكم الصوتي المعياري، ب) تكامل المستويات اللغوية، ج) إسهام الكم الصوتي في التعبير عن المعاني الإعرابية وفق مبدأ تكامل المستويات اللغوية التصاعدي الصرفي، د) محايدة حروف الزيادة في العربية.

الكلمات المفتاحية: الملكة اللغوية، التصريف، التصريف التام، اللغة الاجنبية، اللغة الام

Abstract
Language competence plays an axial role in the acquisition of a foreign language and for teaching this language to foreigners, it is necessary to adapt the language competence on the mechanisms of speech in the native language. Based on the fact that the language classification takes into account only the formal structure, it has

become impossible to clearly distinguish the quantitative changes of language elements that change according to phonetic rules. The adaptation of language competence to recognize quantitative changes in the basic elements of languages will seriously help students to understand the language changes that they are subject to with full grammatical categorization and easily extract the rules by which language competence acts consciously and subconsciously. Thus, a foreign student can know the internal laws of a foreign language and compare them with what is in his native language, so it will be easy for him to establish the laws under which all the words of the same class (foreign) are categorized and formed.

Keywords: *Language competence, flexion, full flexion, foreign language, native language, language levels*

For citation: *Al-foadi, R.A. (2019). تطويع الملكة اللغوية ودوره في إكتساب اللغة الأجنبية [Adapting language competence and its role in foreign language acquisition]. Eurasian Arabic Studies, 5, 19-35.*

المقدمة

تُعد الملكة اللغوية الأساس الكامن للتواصل اللغوي، فاللغة بوصفها أصوات معبرة وغلاف للمفردات تجعل إتقانها مرهون بالملكة غير الظاهرة، مما يجعل تعلم لغة أجنبية أمراً يتطلب الكثير من الوقت والجهد لإكتسابها. فاللغة بطبيعتها تخضع لقوانين صارمة ينبغي الإلمام بها من قبل الأجنبي الذي يروم تعلم لغة أخرى بعد إشتداد ملكة لغته الأم. وهنا ينبغي التمييز بين عدة أنواع من المتعلمين، الأول وهو من يكتسب لغته ألام في وسطه اللغوي، والثاني من يكتسب لغة أجنبية في مراحل عمره المبكرة نتيجة للعلاقات الأسرية المختلفة "ثنائي اللغة"، والثالث الذي يسعى إلى تعلم لغة أجنبية بعد إشتداد ملكة اللغة الأم وغيرها.

لقد سعى علماء اللغة بشعور أو بغيره إلى تطويع الملكة اللغوية للمتعلمين عن طريق تعليم المفردات و القواعد اللغوية في مختلف أرجاء المعمورة، إلا أن جهودهم الحثيثة لم تصل إلى النتيجة المطلوبة، حيث أثبت تعليم اللغات الأجنبية في المدارس فشله، وهذا ما جعل البحث مستمرا في موضوع إكتساب اللغة (Khirja, 1988, p. 6). وكان لعلماء اللغة رأي مفاده أن الملكة تُطوع بالتخالط والمعايشة بين أبناء المجتمع الواحد، حيث يقول أبن جني في هذا المنوال: "إنهم بتجاورهم وتلاقيهم وتزاورهم يجرون مجرى الجماعة في دار واحدة، فبعضهم يلاحظ صاحبه ويراعي أمر لغته، كما يراعي ذلك من مهم أمره" (Ibn Jinni, 2007, V2, p.16). وهذا العالم الجليل خير مثال على الأجنبي الذي يكتسب ملكة لغة أجنبية بإتقان، فالرجل ليس عربي، بل تربى بين العرب وكانت ملكته الأولى العربية. وهذا خير دليل على إن الملكة في الصغر مُطوعة للتلقي وتحتاج للصقل فقط مادامت الملكة صناعية، وهذا ما أكده أبن خلدون في مقدمته بقوله: "اعلم أن

اللغات كلها **ملكات شبيه بالصناعة،** إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودها وقصورها حسب تمام الملكة أو نقصها. وليس ذلك بالنظر الدقيق إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة **في تركيب الألفاظ المفردة** للتعبير بها عن المعاني المقصودة **ومراعاة التأليف الذي ينطبق على مقتضى الحال،** بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة المقصود للسامع. وهذا هو معنى البلاغة (الخط الغامق- مؤلف البحث) (Ibn Khaldoon, 2005, V3, 250). ونستشف من قوله: "وليس ذلك بالنظر الدقيق إلى المفردات، وإنما هو **بالنظر إلى التراكيب"** دلالة واضحة على أن المفردات المكتسبة التي يحصل عليها قاصرة عن الإفادة في التعبير، بل إن **القدرة على صياغتها في التراكيب المطلوبة هي الجزء الرئيس في الملكة،** أي القدرة التحويلية التوليدية على المقايسة والإنتاج اللغوي وفق الثوابت اللغوية التي يكتسبها صاحب اللغة الأم، ويسعى المتعلم إلى الوصول إليها.

وهذه الثوابت غير متطابقة في كافة اللغات، إذ تتفاوت وفقا لإلية بناء المستويات اللغوية التي تتسم باختلاف نسبي، ففي بعض اللغات توجد أصوات خاصة بها مثل **الضاد العربية،** والأصوات الموجودة في الانجليزية. وحيث أن المستوى الصوتي يؤدي الدور الأساس في كافة مستويات اللغة (الصوتي، الصرفي، والدلالي)، فمن الطبيعي أن يلاقي المتعلم صعوبات جمة في التوفيق الدلالي المبني على قواعد اللغة الصوتية، فضلاً عن اختلاف البنية التركيبية عند الإشتقاق في المستوى الصرفي، والتي تؤدي بنيته التركيبية دوراً دلاليا محكوما بقواعد الاشتقاق التي تسهم في صيرورة المعنى الاشتقاقي المبني على أساس دلالة الصوامت الجذرية وحروف الزيادة في العربية، يقابله أساس المفردة ودلالة اللاصقة المورفيمية في الانجليزية (المورفيم – وهو أصغر وحدة لغوية لها معنى).

إلا أننا نرى أن الصعوبات الجمة التي يواجهها طلابُ اللغات ومعلموهم ناجمة عن النتيجة المغلوطة للتصنيف العالمي للغات الذي وضعه العالم الألماني فريدريك شليجل في تصنيف اللغات، حيث اعتمد هذا التصنيف على البنية الصرفية للغة دون الأخذ بالمقاييس الأخرى (الصوتي، النحوي، الدلالي)، وهذا منهج غير صالح، فالمستويات اللغوية مترابطة بعرى لا تفصم وفقا لمبدأ تكامل المستويات اللغوية التصاعدي (Al-foadi, 2018, p. 176)، والذي نقصد به "أن المستوى الأول الصوتي يؤدي دوراً أساس في الدلالة التمييزية، ففي العربية تختلف الدلالة بين لفظين بفارق صوتيمة واحدة كما في هر**ع** وهر**ب**، نا**م** ونا**ل**، أكل ومكل، كلم وثلم، فاد و زاد، نقد وفقد، قائم ونائم وغيرها، وهذه خاصية تنفرد بها العربية دون اللغات الأخرى، التي قد تصادف أحيانا مثل هذه الظاهرة، إلا أنها ليس بمثل هذا الشيوع في العربية. ولما كانت حروف الزيادة العربية هي صوتيمات بطبيعة الحال وليست مورفيم ذو دلالة جذرية، أو ذو أصل مفرداتي، إذ أن اللواصق المورفيمية في اللغات **نصف المتصرفة** هي في الأصل كلمات مستقلة، وذلك لكون التحليل اللغوي لصيرورة اللواصق يظهر أن أصلها كلمات، طالما "يكمن في أساسها كلمة تحولت في مرحلة محددة من صيرورتها إلى لاصقة" (Kubryakova, 1981, p. 34).

مما يجعل الكلمات المُشتقة باللواصق المورفيمية كلمات منحوتة بصورة قاطعة لا تقبل النقاش سيراً على نهج العالم الجليل أبي الفتح عثمان ابن جني، وحيث أن حروف الزيادة في العربية تؤدي الدور ألقواعدي الرئيس للمفردة، وهذه الحروف بطبيعتها صوتيمات، فيكون المستوى الأول "الصوتي قد أدى دوره داخل المستوى الأعلى الثاني "الصرف"، ولما كانت الحركات الإعرابية صوتميات وقد أدت الدور الإعرابي في النحو، فبذلك يكون المستوى الأول "الصوتي" قد قام بالوظيفية التمييزية في صيرورة الجذور وتمييز دلالاتها، وأسهم في تمييز أجراء الكلام في المفردات المشتقة من الجذور، حيث تكتسب جنسها وعددها وخصائصها الصرفية بفضل الدور التمييزي الصرفي لحروف الزيادة "الصوتيمات"، ثم أسهمت بعض هذه "الاصوات – "الحركات"، في الإعراب، وبذلك يكون المستوى الأول الصوتي قد أسهم في إكساب الكلمات المشتقة خصائصها الصرفية في المستوى الثاني "الصرف"، وميزاتها الإعرابية في الثالث عند الإعراب، وهذا ما نسميه **بمبدأ تكامل المستويات اللغوية التصاعدي**.

وبالتالي فان تطويع **الملكة وفقا للمستويات اللغوية لغرض وضع الآلية المعيارية في تكييف القدرات التوليدية المُقايسة يتطلب الوصول إلى المقاربة والمقارنة الحقيقيتين بين البنيتين الدلالتين** للغة الأم واللغة التي ينبغي تعلمها، ولما كان التصنيف العالمي للغات، والذي وضعه العالم الألماني فريديريك شليجل أساس المقاربة، **وهذا ما سبب التنافر في البنى اللغوية**، فقواعد التصنيف اعتمدت البنية دون الدلالة، وأغفلت دور النحو في التصنيف، ولما كانت آلية المقاربة على أساس البنية الشكلية، فقد أغفلت النحو والدلالة، وهذا عيب مفصلي، فلا فصل بين المعنى والمبنى، ناهيك عن دور الصوت الدلالي، والذي لم يؤخذ في الحسبان عند وضع التصنيف الذي قسم اللغات إلى عازلة، ولصقيه ومتصرفة، وأدخل اللغات الهندوأوروبية ضمن مجموعة اللغات المتصرفة، وهذا سبب رئيس جعل تعلم وتعليم اللغات صعبا، فالمقارنة بين اللغات تامة التصريف (كالعربية)، ونصف المتصرفة (الانجليزية وغيرها)، ومُنحلة التصريف (كالصينية والكورية وغيرها) وفق الأسس السليمة تعطي ملكة لغوية سليمة يتمكن المتعلم من خلالها الإلمام ليس فقط بحيثيات لغته، بل وباللغات الأخرى، لكون **جوامع الكلم واحدة**، ناهيك عن كون تصنيف فريديرك شليجيل قد **بدأ من الصنف الأدنى للغات مجارياً بذلك نظرية دارون في النشوء والتطور**، في حين أن حقائق علمية مسلم بها تشير إلى عكس ذلك وهذا الدليل الأول على شطط تصنيف شليجل، والدليل الثاني هو أن تاريخ اللغات البشرية لم يسجل ولا حقيقية علمية واحدة حول **تحول لغة عازلة أو لغة نصف متصرفة إلى لغة تامة التصريف**، مما يجعل التصنيف من الأدنى إلى الأعلى غير سليم بالمرة، والدليل الثالث على أن التصنيف يجب أن يتم من الأعلى إلى الأدنى هو ثبوت "أصل اللغات المقنن"، والذي يقصد به الأصل الإلهي للغات، وهذا برأينا منحى سليم وايجابي، ودليلنا عليه إن الديانات السماوية الثلاث نزلت باللغات السامية، والساميات هي أكثر اللغات تصرفا، وكما هو معلوم أن اللغات ذات التصريف هي ارقي أنواع اللغات.

المنهجية ومادة البحث

تُعتمد في هذ البحث المنهج المقارن في تبيان دور القواعد اللغوية في تسهيل عملية تطويع الملكة اللغوية بالمقارنة بين اللغات المحتلفة لغرض تسهيل كشف القواعد اللغوية الضرورية في اللغات الاجنبية ومقارنتها بالعربية لكي يتمكن الطالب من إكتساب اللغة الاجنبية بالمقارنة والمقايسة، وتمت الاستعانة بالمنتهج البنيوي في توصيف الاسس العلمية العلمية التي توضح الاسس التي تعزز البنوية للملكة اللغوية لحامل اللغة الأم وتطويعها لغرض تسهيل إكتساب اللغة الاجنبية وتبيان الفروق التي من شأنها تعزيز الملكة.

ولما كان للتصنيف العالمي للغات دورا في صيرورة الملكة اللغوية المقارنة، والتي بها يقيس المعلم والمتعلم ثوابت لغته بلغة أخرى، **فيتوجب علينا تطويع الملكة اللغوية من أجل الحصول على التكافؤ اللغوي بعد بيان أسس التصنيف الصحيحة، والتي تتكشف من خلال**:

1. **تطويع الملكة اللغوية عن طريق التصريف الصوتي**. تتميز العربية بخاصية فريدة، ألا وهي ان صوامتها هي أصل الدلالة، وفيها تكمن العلاقة بين اللفظ والمعنى، حيث إن إدراك الشكل الداخلي للمفردة يتم عن طريق الوظيفة التمييزية للصوامت في العربية. لذا فإن من الاهمية بمكان ان نُطوع الملكته التمييزية لكي تكون قادرة على إدراك معاني الالفاظ، فبعض اللغات الأجنبية فاقدة لخاصية الدلالة على اساس الصامت الواحد كما في قطع وقطع وقطف، وفرم وفرك وفرد، حيث إن النظام التصريفي يتوقف بالدرجة الأساس على قدرة الوحدات اللغوية الاصغر على حمل المعاني القواعدية، فاذا كانت "هذه العناصر التي تستطيع ان تعطي مفردات جديدة، وتُعد حاملة للفروقات الدلالية تسمى العناصر الاساسية، او تعبر عن ذلك المصطلح الذي اطلق عليه قديما تسمية فونيمات"(Scherba, 2004, p. 150) . فاذا كانت القاف والطاء تفيد القطع، والفاء والراء تفيد التجزئة، فان العين والميم والفاء تحدد نوع القطع، والميم والكاف والدال تدل على نوع التجزئة. إن الواقع اللفظي للصوامت العربية يتطابق مع دلالتها، ويعود الفضل في ذلك الى أن آلية لفظ الصوامت في العربية يتطابق مع معناها في الغالب، وهذا ما أفرد له أبن جني بابا في كتاب الخصائص، في حين إن اللغات الهندو أوربية قد فقدت هذه الخاصية، وما عادت قادرة على مجاراة العربية في هذا المجال، مما دفع الباحثين في مجال الهندواوربيات الى التخلي عن نظرية سوسور، حيث يشير الباحث أ.ن. تريغوبوف الى أن: "مشكلة تحديد العلاقة بين اللفظ والمعنى قد مرت بطريق طويل بحثا عن حل لها عن طريق الادراك الحسي، وذلك بالرفض التام لنظرية فرديناند دي سوسور وصولا الى التحليل متعدد الجوانب في علم اللغة المعاصر" (Trigubov, 2012, p. 119)، لذا فان الملكة اللغوية لدى العربي تعتمد على التمييز الدلالي على أساس الفونيمة بوصفها وحدة دلالية، أما في الهندواوربيات فتعتمد على أساس المورفيم كأساس للتمييز الدلالي، فتعليم الطالب القدرة التمييزية للمفردات يُمكنه من إدراك المعاني، فاذا كانت الصوامت المفردة تؤدي دور المُميز الدلالي في العربية على شاكلة قطع وقطع وقطف، وفرم وفرك وفرد، فان اللغات الهندواوربية تعتمد التمييز على أساس اتحاد مجوعة صوائت وسواكن كما في *ball, football, footballer* ويختلف اللفظ عن الاخر في طريقة تأدية المعاني، وهذا ما دفعهم الى

العودة الى ما وضعه علماء العربية قبل قرون خلت، وبالذات أراء أبن جني في باب تصاقب الالفاظ، وعلاقة اللفظ بالمعنى، حيث يشير عالم اللغة المعروف بوتبنيا الى أن: "الصوت في الكلمة يعني تفعيل الفكرة، يضعها ويمسك بها امامه كمادة خاضعة لفعل الفكرة التالية، أي إن القوة المستهلكة للفظ الصوت في الكلام تعلل فقط بنفس القدرة التي لا يمكن فيها الإمساك بالمعنى دون اللفظ، وكلما ضعفت طاقة الفكرة، كلما احتاجت الى اللفظ كداعم خارجي" (Potebnya, 1958, p. 65).

لذا، فإن تطويع ملكة الطالب اللغوية بتعليمه القدرة على التميز الدلالي بين المفردات على أساس التحليل الفونيمي في العربية، أي إدراك الفرق الدلالي بين مفردات العربية من خلال الفرق بين الصوامت التمييزية وتعليمه آلية التمييز الدلالي بين المفردات في اللغات الهندوأوروبية يجعل ملكته اللغوية قادرة على فهم آلية البناء الدلالي بين اللغتين، فتكرار الفروقات بين الفونيمات في لغته الام هو العامل الاساس في التمييز الدلالي، بينما في الهندواوربيات هو المورفيمات، إذ أن أي معرفة صوتية يجب أن تتم عن طريق التمارين اللغوية المنتظمة وتخفيض تأثير اللغة الام للطالب على لكنة اللغة الاجنبية الى الحد الأدنى ومن ثم الانتقال الى: "من الإلمام الواعي باللغة الى الاواعي، من إدراك الآليات الاواعية للغة الى الابتعاد الواعي عن اللغة الام" (Vinogradov, 1971, p. 3).

وبذلك يدرك الطالب أُسس التمييز الدلالي عن طريق التمارين المنظمة ومن ثم تُطوع ملكته اللغوية الى الإدراك الذاتي، أي آلياً بصورة واعية للفروقات الدلالية، وهذا هو قمة إتقان اللغة الاجنبية، حيث يتمكن حينها الطالب من التغلب على لكنة لغته الام عن التحدث باللغة الاجنبية.

ومن هنا يمكننا القول وبكل ثقة بان اللغات الهندوأوروبية قد فقدت القدرة التمييزية على اساس الصامت الواحد، في حين مازالت العربية تحتفظ به كخاصية اساسية بُني على اساسها كتاب العين للخليل بن احمد الفراهيدي، حيث ان قطف وقطم وقطع وقطش تجتمع بالمعنى العام القطع والصامت الاخير يحدد نوع القطع، اما في الهندواوربيات فيتم التمييز على اساس المورفيمات التي تضم في عداد الواحدة منها عدة صوامت وصوائت، لذا فان تصنيف شليجل للغات العالمية على اساس البنية اللغوية قد اعتمد الاساس المورفيمي في تصنيف الهندواوربيات ذات التصريف المنصف على انها لغات متصرفة، وهي في الحقيقية لا تملك امكانية التمييز على اساس الصامت الواحد او كما نسميه "التصريف الدقيق"، ناهيك عن كون الجذر العربي يتكون من صوامت متلازمة يجمعها معنى عام لمجموع صامتين يشيران الى المعنى الاساسي كما في **قطـع، قطـف، قطـم، و جرـف، جرـش**، في حين ان الهندواوربيات تحتاج الى تغيير مورفيمات كاملة لتؤدي هذا الغرض، لذا ينبغي إعادة التصنيف العالمي للغات من الاعلى الى الادنى أي من اللغات تامة الصرف الى نصف المتصرفة، ومنحلة التصريف. لا يكمن اعتماد اللغات العازلة كأساس للتصنيف لكون هذه اللغات منحلة التصريف تماما بل تعتمد العزل في التعبير عن المعاني القواعدية، في حين ان الهندواوربيات تعتمد الالصاق للتعبير عن المعاني القواعدية، أي ان المزيدات تلحق بالجذر للتعبير عن غرض لغوي معين، في حين ان العزل في الصينية يتم عن طريق ترتيب الوحدات اللغوية، وهذا انحلال للصرف، في حين ان العربية تعتمد التصريف الدقيق

للتعبير عن المعاني اللغوية، ناهيك عن كون الاصل المقنن للغات ذات التصريف العالي يعود بنا الى الاصل الالهي للغات، فالعربية لغة نزل بها كتاب سماوي، حيث تعد من اللغات تامة التصريف، واغلب الهندواوربيات تعود الى اصلها المقنن كالإنجليزية القديمة التي فقدت خاصية التذكير والتأنيث بعد تحديثها، في حين نجد ان الروسية التي نقلت عن السلافية القديمة التي إتت من اللغة الكنسية تحتفظ بالتذكير والتأنيث والرفع والنصب والجر، مما يدل على ان اللغات الهندوأوروبية في حالة انحلال صرفي، في حين ان العربية لاتزال تحتفظ بكافة الخصائص الاساسية للنص المقنن "السماوي".

لذا فان تطويع الملكة اللغوية لحامل اللغة الهندوأوروبية لكي يتعلم العربية ينبغي ان يتم على اساس الصرف الدقيق في العربية، والذي يتم عن طريق التصريف الدقيق، يقابله في الهندواوربيات مفردات ذات مورفيمات متعددة، اي ان الصامت التمييزي الاخير في الجذر العربي تقابله مجموعة متغيرة من الصوامت والصوائت في الهندواوربيات لكي يتحقق شيء من التكافؤ، اي ان **نام** العربية يقابلها ***sleep*** الانجليزية، و**نال** العربية يقابلها ***gain*** الانجليزية، اذ اعتمد التصرف الدقيق في العربية على اساس الصامت الواحد، في حين تتوالى مفردات عدة في الهندواوربيات لكي تقابل تغيير صامت واحد في العربية، ناهيك عن **قطف وقطع وقطم وقطش** العربية، فكم مفردة انجليزية تتغير لكي تكافئ التغير الدقيق في العربية والاختصار اللغوي الذي يتم على اساس الصامت الواحد، وهذا ما يثبت حكاية الصوت في اصل اللغات، مما يعطي دليل قاطعا على نباهة وحصافة صاحب كتاب العين للخليل بن احمد الفراهيدي الذي ادرك دور الصامت الواحد في الادراك اللغوي للمتغير الدلالي، وكتاب الخصائص لابن جني الذي اشار وبوضوح لهذا الظاهرة، فلا ريب في ان الابتعاد عن الثوابت اللغوية التي وضعها علماؤنا الاوائل هي الطريق الى التطويع اللغوي في المستوى الصوتي الاول، حيث يدرك المتعلم ان اساس الاختصار في العربية هو القدرة الدلالية التمييزية على اساس الصامت الواحد، يقابلها تغيير مفردات تامة في الهندواوربيات، وعزل في اللغات العازلة كالصينية والكورية.

فاذا كانت العربية قادرة على التمييز الدلالي المبني على اساس الصامت الواحد بوصفه اصغر وحدة لغوية يماثل لفظها دلالتها، مما يجعل اعتماد اللغات التي تعتمد العزل لغة منحلة التصريف لا يمكن اعتمادها كأساس لتصنيف اللغات، حيث تميل العازلة الى عزل المفردات الكامل لكي تؤدي غرضا لغويا تقوم به العربية بتغيير صامت واحد، في حين تعتمد الهندواوربيات على تغيير المورفيمات لكي تؤدي نفس الغرض.

2. **تطويع الملكة اللغوية عن طريق التصريف الاشتقاقي**. يمثل التصريف الاشتقاقي من أهم العمليات المعرفية في ادراك اللغة لان المتعلم لا يميز للوهلة الاولى الفرق الاشتقاقي في لغته الام واللغة الاجنبية التي يتعلمها، مما يستدعي تطويع الملكة اللغوية لكي يتمكن من ادراك الفروق الدلالية بين اللغة الام واللغة الاجنبية، حيث يدرك العربي الفرق التصريفي الدلالي عن طريق تغير الكم الصوتي للصوامت بفعل الصوائت اذ يميز بين **شرب** و**شارب**، **عمل** و**عامل** عن طريق

زيادة الكم الصوتي للالف وفق الميزان الصرفي العربي، فتحول فتحة الصامت الاول الى الف زاد الكم الصوتي للصامت الاول، مما ادى بدوره الى تغيير صرفي تبعه تغيير دلالي. ولزيادة التوضيح في هذا الموضوع نورد مثل اخر وهو ان بناء الفعل العربي للمجهول يتم بتغير الكم الصوتي للمصدر كما في **قتل** و**قُتل، مسك** و **مُسك،** فتغير الفتحة الى ضمة والتي غيرت الكم الصوتي للصائت ادت الى تغيير دلالي يدركه العربي عن طريق معرفته بلغته الام.

الا ان المشكلة تتمثل في ان بعض اللغات الاجنبية الاخرى تختلف بطبيعتها نصف المتصرفة، او منحلة التصريف، فالإنجليزية على سبيل المثال تعتمد الالصاق في اغلب مفرداتها، حيث يُعبر عن اسم الفاعل العربي المشتق بتغير الكم الصوتي للصامت بفعل الصائت **قاتل** من **قتل،** والمبني للمجهول **قُتل،** في حين تعتمد اللغة الانجليزية الالصاق كما في ***kill*** قتل و ***killer*** قاتل، و **قُتل** ***he was killed***، فلم تعتمد الانجليزية تغير الكم الصوتي التصريفي كآلية للإدراك اللغوي على الرغم من ان الانجليزية لا زالت تحتفظ ببعض خواصها التصريفية بتغير الكم الصوتي كما في ***foot→ feet, tooth→ teeth, see→ saw***، وهذا دليل على تحول الانجليزية التاريخي طويل الامد من اللغة تامة التصريف والمبنى الى تغير الكم الصوتي الى لغة نصف متصرفة. لذا ينبغي تطويع الملكة اللغوية للمتعلم العربي لكي يدرك الفروق الدلالية الالصاقية للإنجليزية عن طرق الالمام بالية تكون المفردات فيها، فالمورفيمات الالصاقية فيها تحوي دلالة ثابتة تضيف للجذر معنى اضافي عند الالتصاق به، في حين يعتمد العربي على تغير الكم الصوتي لكي يدرك الفروق الدلالية في لغته الام، وهذا ما يؤدي الى صعوبة تعلم اللغات فالملكتان في اللغتين مختلفتان، مما يؤدي الى الضجر من تعلم مفردات اللغة الاخرى **لكون الملكة اللغوية غير مطوعة لتلقي الفروق القواعدية التصريفية التامة الموجودة في العربية بالنسبة للأجنبي، والاجنبي في اغلب الاحيان قاصر عن ادراك البناء التصريفي في العربية لكون العربية لغة تامة الصرف لا تقبل الإلصاق، ولتسهيل تطويع الملكة اللغوية في هاتين اللغتين ينبغي وضع آلية تطويع الملكتين لكي يدرك المتعلم بصورة واعية الفروق القواعدية الصرفية بين اللغتين بشكل واعي يؤدي بالنهاية الى عملية توليدية ذاتية تتم بالمقايسة.** حيث ينبغي تعليم العربي ان تصريف الانجليزية يعتمد الالصاق في تكوين المفردات الجديدة، اذ ان اللواصق تكون ذات دلالة محددة، فاللاصقة ***er-*** في الانجليزية تدلل على الشخص او الالة التي تقوم بالعمل وغيرها، في حين يقابلها في العربية تغير للكم الصوتي للصامت كما في **شارب،** حيث لا تقبل العربية الالصاق مطلقا، فعندما يلم الانجليزية بالتغيرات الصوتية المؤدية للتغير التصريفي تتمكن ملكته من المطاوعة على الاشتقاق بالمقايسة، اذا ان كل الصيغ العربية تخضع لنفس النظام الصوتي، في حين ان الانجليزية تعتمد على اللواصق في اغلب الاحيان، وهذا ما يؤدي الى تكون الملكة المُطوعة على اساس المقايسة والمعايرة السريعة لإدراك الفروق الدلالية التصريفية في هاتين اللغتين.

ان صعوبة تطويع الملكة اللغوية يكمن في الفروق البنيوية بين اللغات، وهذا ما لم يدركه من صنف الاوائل، حيث لم يوفق السيد شليجل في تصنيفه الذي مازال معتمدا لحد الان، مما سبب

انعطافة غير موفقة في سير البحوث العلمية على نهجه في اعتماد اللغات الهندوأوروبية كلغات متصرفة ووضعها في مستوى العربية، وهنا ينبغي الالتفات الى هذه الانعطافة بتصويبها، فاللغات الهندوأوروبية لا تماثل في بنيتها العربية، فهناك فرق شاسع بين العربية الهندواوربيات مما يجعل من المستحيل اعتماد الهنداوربيات كلغات متصرفة شأنها شأن العربية، فالهنداوربيات تعتمد الالصاق بدرجة كبيرة، في حين ان العربية تعتمد على القدرة الصوتية في التعبير عن التغيرات اللغوية وليس الالصاق. وهذا الفرق الكبير بين العربية والهند أوربيات يتطلب اعادة تصنيف اللغات، فاللغة تامة التصريف تختلف عن نصف المتصرفة ومنحلة التصريف، فاعتماد السيد شليجل على المستوى اللغوي الثاني في تصنيفه ابعده ومع شديد الاسف عن الوصول الى حقيقية البنية اللغوية الدقيقة للعربية، ولعل لذلك اسبابه التي ربما تكمن في عدم المامه بقواعد العربية او لكون العربية تخضع لمبدا **تكامل المستويات اللغوية التصاعدي التصريفي**، او لربما ان واضع التصنيف لم يلتفت الى ان وجود مفردات من طراز ***foot→ feet, tooth→ teeth*** قد دفعه الى وضع الهندواوربيات و العربية على مسطرة واحدة، فهذه المفردات تعتمد التغير الصوتي الكمي في التصريف شأنها شأن العربية كما في **كتب←كاتب وشرب← شارب**، و **رجل←رجال، بيت← بيوت** الا ان هذا لا ينفي كون الهندواوربيات تعتمد الالصاق في تصريفها كما في ***kill*** قتل و***killer*** قاتل. وهنا لم يدرك مصنفو اللغات الالية الدقيقة للمرونة التصريفية. فالإنجليزية لغة نصف متصرفة وليس لغة تامة التصريف لكونها تعتمد الالصاق، في حين تعتمد العربية تغير الكم الصوتي، واما اللغات العازلة فهي لغات منحلة التصريف.

ان تغير الكم الصوتي في العربية يخضع للجامع الصوتي الذي هو **اتحاد مجموعة اصوات صامتة ذات حكاية صوت، تُحرِك كمها اللفظي الصوائت، فاذا كان الصامت يعبر عن حكاية الصوت وترابط اللفظ المعبر عن الحركة بآلية نطق الصوت، فان الصائت يعبر عن طول وقصر هذا اللفظ الذي يتوقف مقدار المعنى عليه، لذا فحكاية الصوت ترتبط بالصامت، وكم الصامت يتوقف على الصائت، وهذا هو الجامع الصوتي الصوتي الكاشف لاتحاد الاصوات العربية**، فأصوات الجذر العربي تتميز بقدرات فريدة مثل توقف النظام اللغوي بالدرجة الاساس على قدرة الوحدات اللغوية الاصغر على حمل المعاني القواعدية، فاذا كانت "هذه العناصر التي يمكن ان تعطي مفردات جديدة وتعد حاملة للفروق الدلالية والمسماة العناصر الاساسية او التي يعبر عنها بالمصطلح الذي شاع استخدامه قديما فونيمات في جميع المستويات اللغوية على التعبير عن كافة المعاني القواعدية وتعليم كافة عناصر اللغة، **فأمامنا لغة تامة التصريف ذات مرونة تامة** (تغير الكم الصوتي للصوامت) في كامل الصيغة الجذرية، المشتملة على دلالة اللفظ الصامت.

ان الحقائق العلمية حول قدرة العربية على التصريف التام تطرح مسائل عدة ينبغي بحثها بدقة، فالعربية لغة ذات أصل مقنن، أي نزل بها كتاب سماوي، ولو دققنا النظر في اللغات التي تحوي على نسبة جيدة من التصريف لوجدنا ان اصلها الاول كان مقنن وبمرور الزمن تعرضت الى الانحلال الصرفي، فالروسية مشتقة من السلافية القديمة التي نقلت بدورها عن اللغة الكنسية

القديمة، وهذا سبب احتفاظها بالتذكير والتأنيث والحالات القواعدية الاخرى مثل الرفع والنصب والجر وغيرها، والانجليزية القديمة ايضا كانت تحوي التذكير والتأنيث، فالعربية لغة مقننة جديدة نزلت بها نصوص مقننة أصلية، وحيث ان الادراك العميق للمفردات في لغات الشعوب، وحتى غيرا لمتعلمة منها يدل على أصلها السامي (الاعلى).

لذا فان نظرية السيد شليجل وتصنيفه للغات كانت تتماشى مع النظرية الدارونية في الاصل والنشوء، حيث اعتمدت اللغات العازلة كمرحلة اولى لظهور اللغات، وهذا ينافي الوقائع العلمية الموجودة، فلم يسجل تاريخ علم اللغة ان انتقلت لغة منحلة التصريف الى لغة تامة التصريف، بل العكس، ناهيك عن كون الجامع الصوتي في العربية يدل على اصالة تغير الكم الصوتي ودوره في التصريف، وحيث ان التغييرات القواعدية في كافة المستويات اللغوية هي صوتية تمثل جامعا قواعديا كما سوف نثبته في **مبدأ تكامل المستويات اللغوية التصاعدي التصريفي**، وهذه قاعدة لغوية وضعها سيد المرسلين (ص) بقوله: **"لقد أوتيت جوامع الكلم، واختصر لي الكلام اختصارا، والسبب الاخر هو ان تصنيف السيد شليجل لم يأخذ بنظر الاعتبار** قدرة اللغة على امتلاك خواص صنفين من اللغات، وهذا ما التفت اليه ف.ف. فورتوناتوف عند تحديده للصنف **التصريفي-الالصاقي**، وكما هو معروف، **فقد نسب** اللغويون العربية والانجليزية والروسية وغيرها الى النمط التصريفي من اللغات وفقا لمقياس شليجل المبني على البنية.

آلية التطويع في المستوى الثاني

مما لا شك فيه ان العربي يعتمد الصامت الواحد كحد ادنى لتمييز المفردات دلاليا في المستوى الاول كما في **قطع وقطم وقطش**، في حين تعتمد الهندواوربيات على اساس التمييز المورفيمي لإيجاد المقابل للمفردات العربية، فالعربي يدرك على اساس الصامت الواحد الذي فيه حكاية صوت، اما المستوى الثاني في العربية فيعتمد تغير الكم الصوتي لصوامت الجذر بفعل تغير الصوائت، وهذا ما يميزها عن الهندواوربيات التي تعتمد الالصاق. فتطويع ملكة العربي لتعلم اللغة الاجنبية تعتمد في الاساس على المعرفة الدقيقة وحفظ معاني المورفيمات التي تلصق بالجذور، وهذا صعب جدا قياسا بالعربية التي تعتمد تغير الكم الصوتي كقاعدة علمية في ادراك المعاني، فتحول فتحة الصامت الاول في المصدر الى الف كما في **كَتَبَ** ← **كاتب** وفق ميزان صرفي ثابت هو قاعدة علمية لاشتقاق اسم الفاعل لكافة الافعال العربية، في حين نجد ان الهندواوربيات تعتمد لواصق لإتمام هذا الغرض اللغوي كما في ***write → writer***، وقد تكون اللاصقة متعددة المعاني، مما يجعل تطويع الملكة اللغوية صعبا، فمتعلمو العربية يستطيعون ادراك تغير الكم الصوتي المنضبط بالميزان الصرفي، الا ان الالية الناجعة في تطويع الملكتين العربية (تامة التصريف)، والهند وأوربية (نصف المتصرفة) تتم بتعميق الادراك اللغوي للأجنبي الذي يتعلم العربية عن طريق معرفة الية تغير الكم الصوتي لعدة افعال ثم تنشط قدرته التحويلية التوليدية في المقايسة والمقارنة وانتاج الكلام المنضبط، في حين يمكن تطويع الملكة العربية لتعلم

اللغة الاجنبية بمعرفة دلالة المورفيم الذي يلتصق بالجذر، اي ادراك الدلالة على اساس المورفيمات ثابتة الدلالة واعتماد التجزئة الدلاية، والانتاج الكلامي بالمقايسة والمقارنة.

3. **التطويع عن طريق الإعراب**. مما لا شك فيه بان البناء اللغوي يعتمد في الاساس على الية ادراك العلاقات النحوية بين المفردات، وهذه الخاصية تختلف من لغة لأخرى، فاذا كان المستوى الاول في اللغة تامة التصريف (العربية) يعتمد بالاساس على التمييز الصوتي على اساس الصامت الواحد كما في **جرف** و**جرب**، **جرش**، ولكون هذه الخاصية صوتية دلالية، فان المستوى الثاني الصرف يعتمد على الية تغير الكم الصوتي لإدراك الدلالة الاشتقاقية كم في تغير الكم الصوتي ل **سَبَكَ** ← **سُبك** ← **سابك** ← **سابكان** ← **سابكون**، والتي تغيرت فيه حركات المصدر لزيادة الكم الصوتي، الذي ادى بدوره الى تغيير دلالة وقواعد هذه المفردات مع ثبات مكان صوامتها، **فان الاعراب في العربية تامة الصرف** يعتمد ايضا على تغير الكم الصوتي كما في **سابكان** و **عن سابكين**، و **عمل السابكين**، فقد تغيرت الاف المثنى الى الياء للتعبير عن الجار والجرور، وتغيرت الواو الى الياء في **عمل السابكين** للتعبير عن حالة قواعدية، وهذا ما يدل على ان الاعراب في العربية يعتمد على الصوائت، حيث احتفظت الصوامت بمواقعها، واما حروف الزيادة التي قد تضاف للمثنى وغيره والمجموعة في "سألتمونيها" هي حرف **قواعدية محايدة**، تفقد خاصية حكاية الصوت عند ورودها كحروف قواعدية.

مما سبق يتبن لنا ان اللغة العربية تعتمد التغير الصوتي للتعبير عن كافة الاغراض القواعدية، لذا فنحن نسمي العربية لغة تامة التصريف لثبات صوامتها من حيث ترتيبها في المفردة، وتغير صوائتها التي تغير كمها الصوتي، حيث يدرك العربي المقاصد الدلالية واللغوية عن طريق تغير الكم الصوتي كما يدرك الانجليزي هذا التغير في بعض مفردات لغته مثل ***foot → feet, tooth → teeth***، الا ان الانجليزية تعتمد الإلصاق في اغلب مفرداتها مما يجعلها لغة نصف متصرفة، ولغرض التطويع على المستوى الثالث، فعلى الانجليزي ان يلم بالتغير الصوتي في العربية لكي يدرك المقاصد النحوية، فالضمة والواو مثلاً للرفع، والفتحة للنصب يسهل عليه ادراك المقاصد النحوية لكون لغته الانجليزية قد فقدت هذه الخاصية التصريفية في اغلب مفرداتها، ففي المستوى الاول يتم الادراك عن طريق تجزئة المورفيمات وتغيرها، وفي الثاني عن طريق معاني اللواصق، وفي الثالث عن طريق ترتيب الجملة، ونادرا ما يدرك الانجليزية المقاصد اللغوية عن طريق تغير الكم الصوتي في لغته كما في بعض الضمائر المعربة ***him, them, her***.

فوجود العلامات الاعرابية في اللاتينية والانجليزية القديمة، واحتفاظ بعض اللغات الهندوأوربية ببعض الخصائص القواعدية المبنية على تغير الكم الصوتي كالفرنسية والروسية، يدل بشكل قاطع على ان اللغات الهندأوربية قد مرت بمرحلة إنحلال التصريف، فوجود بقايا المفردات المتصرفة بتغير الكم الصوتي، ووجود الالصاق في الانجليزية يجعلها لغة نصف متصرفة، لا يمكنها مجاراة العربية باي شكل من الاشكال لكون العربية تعتمد على تغير الكم الصوتي في التعبير عن المعاني القواعدية كافة.

4. **تطويع الملكة عن طريق مبدأ تكامل المستويات اللغوية التصاعدي التصريفي**. تمتاز كل لغة بطريقة معينة لتعليم مفرداتها دلاليا، فالجذر العربي يمتاز بتلازم صوامته وعدم انفراط عقدها وهناك التفاتة ذكية جداً للخليل ابن احمد الفراهيدي في ذلك حين بنى قاموسه العين على هذا الاساس، الا ان المهم في موضوع تكامل المستويات اللغوية، هو ان الصيغة الجذرية للفعل العربي محددة الصوت، حيث تمتاز اغلب جذورها الثلاثية بصوامت ذات كمية صوتية محددة كما في **كَتَبَ**، فكل صوت صامت محركه فتحة تقدر كمية صوته، ناهيك عن ان الجذر العربي متلازم الصوامت كما في **كبت** و**كتب**، و**بكت**، و**كلم** و**لكم** و**مكل**، وهذا ما التفت اليه علماءنا الاجلاء مثل الخليل وابن جني رحمة الله عليهم.

ولكون الكمية الصوتية للصوامت محدد في الصيغة الفعلية الاولى، فإنها تستخدم ككم معياري للتغيير الصوتي الاحق، ففتحة الصامت الاول تتحول الى ضمة للتعبير عن المبنى للمجهول كما في **كُتِبَ**، والفتحة الثانية الى كسرة، في حين تمد فتحة المصدر للتعبير اسم الفاعل كما في **كاتب**، حيث ان فتحة المصدر هي كمية معيارية يعني تغيرها اختلاف الكم الصوتي للصامت، اي ان المستوى الاول الصوتي هو القاعدة الاساسية للتغير الصرفي الاحق الذي يمكن ملاحظته في المستوى الثاني، اي ان المستويين الاول والثاني مترابطين ترابطاً وثيقا، ناهيك عن كون المستوى الثالث (النحو) يتوقف عليهما كما في **كتب**، **كاتب**، **كاتبان**، عن **كاتبين**، **كاتبون**، عمل **الكاتبين**.

فالمصدر قد حدد كمية الصوت لكل صامت من صوامت الجذر، ثم تلاه المستوى الثاني، والذي تم تمييز جنس المفردة على اساس تغير الكم الصوتي **كاتب** (مذكر مفرد)، **كاتبان** (مثنى مذكر)، ثم **عن كاتبين** (مثنى مذكر في الجار والجرور)، اي ان جنس الاسم المذكر المثنى تم ادراكه واعرابه عن طريق تغير الكم الصوتي فقط لكون حروف الزيادة محايدة دلاليا لا قواعديا.

فالإدراك القواعدية مبني على تغير الكم الصوتي للمفردة، حيث يحدد المستوى الاول الصوتي الكم الصوتي لصوامت الجذر، ثم تحدد التغيرات الصوتي في المستوى الثاني جنسه وعدده، والتي يعمد عليها المستوى الثالث، فالإعراب يأخذ بنظر الاعتبار الجنس والعدد، والتي يمكن تمييزها في اللغة العربية عن طريق تغير الكم الصوتي.

أن الملفت للنظر أن هذا المبدأ يخرق في اللغات الهندو أوربية جزئيا، فصوامتها لا تعبر عن حكاية صوت، ناهيك عن كون التمييز الدلالي لا يتم على اساس الوحدة اللغوية الاصغر الصوتمية المشروطة بوحدة الجذر كما في اللغة العربي: **جرش**، **جرف**، **جرب**، **وقطع**، **قطم** **قطف**، و لا تتحدد الكمية الصوتية المعيارية في اللغات الهندوأوروبية، حيث ان هذه الكمية الصوتية للصامت المُحرك من قبل الصائت تستمر في العمل في المستوى الثاني الصرفي في العربية وتستمر في الثالث، في حين تعتمد اغلب اللغات الهندوأوربية على التمييز على اساس المورفيمات.

آلية التطويع وفق مبدأ تكامل المستويات.

اذا كان العربي يدرك آلية تكامل المستويات اللغوية التصريفي عن طريق تغير الكم الصوتي لصوامت الجذر، فان العربي يفهم تلقائيا بان حروف الزيادة مُحيدة كما سوف نأتي على ذكره

لاحقا، لكونها تؤدي وظائف قواعدية صرفة، وهي بذلك تختلف عن اللواصق، التي هي في الاساس جذور لمفردات فقدت خاصيتها الاستقلالية كمفردة لتصبح لاحقة مُعرفة بدلالة الكلمة التي اتت منها، لذا ينبغي على الدارس للغات الهندوأوروبية كلغات اجنبية ان يُلم بدلالة اللواصق لكي يتمكن من التمييز الدلالي في المستوى الاول على اساس اختلاف المورفيمات، وفي الثاني على اساس التصريف بالإلصاق وذلك بمعرفة دلالة كل لاصقة، وفي المستوى النحوي ايضا، في حين يتمكن الاجنبي الذي يدرس العربية من ادراك التغيرات اللغوية عن طريق معرفة آلية التغيرات الصوتية المبنية على اساس مبدأ تكامل المستويات اللغوية التصاعدي التصريفي، الذي ينمي لدية القدرة التحويلية التوليدية، لكون الميزان الصرفي يضع قواعد معيارية تضبط التحولات القواعدية، وبذلك تتمكن ملكته من المعرفة التلقائية المبنية على المقايسة التلقائية لأوزان الميزان الصرفي والحركات.

5. التطويع عن طريق مبدأ الحماية الذاتية للغة. ان ثبات اللغة ورسوخها في اذهان حامليها **يتوقف على الحماية الذاتية التي توفرها قواعد اللغة لها**، فاذا كانت اللغة قد مرت بمراحل انحلال التصريف فنجد علامات ذلك فيها من بقايا اللغة الام في كما في وجود المفردات المصرفة وفق الية تغير الكم الصوتي في الانجليزية، **في حين ان اللغات ذوات الاصل المقنن تحتفظ بكامل تصريفها، وهو ما يشكل آلية الحماية الذاتية للغة، وهي:**

1. **تحديد الكم الصوتي المعياري** لكل صامت كما في فَرَسَ، فَرَمَ، فَرَزَ، فَرَقَ، و قَطَعَ، قَطَمَ، قَطَشَ، فتحديد الكم الصوتي في الصيغة الاولى يثبت حالتها القواعدية (فعل)، وهذا ما تدل عليه الحركات التي تُعلم كل صامت في العربية، فتغير الحركة يعني تغير الكم الصوتي للصامت، وبالتالي تغير الدلالة والحالة القواعدية كما في قُطِعَ، فهي تختلف عن قَطَعَ من حيث الدلالة والحالة القواعدية، وهذه التغيرات هي تغيرات صوتية صرفة تفتقر اليها اغلب اللغات الهنداوربية، التي تعتمد على الالصاق في التعبير عن الدلالة والحالات القواعدية في اغلب الاحيان.

2. **تكامل المستويات اللغوية في العربية**، فاذا كان الكم الصوتي هو الحاكم في المستوى الاول، فانه يصبح القاعدة المعيارية للدلالة والتصريف في المستوى الثاني "الصرف"، حيث تتحول الفتحة الاولى في المصدر الى الاف بزيادة الكم الصوتي للصامت الاول وفق الميزان الصرفي لتكوين اسم الفاعل، فزيادة الكم الصوتي قد ادى وظيفة صرفية دلالية في العربية، في حين تعتمد الهندواوربيات على الالصاق.

3. اسهام الكم الصوتي في التعبير عن المعاني الاعرابية كما مر ذكره في مبدأ تكامل المستويات اللغوية التصاعدي الصرفي.

4. **محايدة حروف الزيادة في العربية دلاليا**. ان اهمال اراء علماء العربية العظام امثال الخليل وابن جني المتعمد من قبل الباحثين الغربيين قد قادهم الى الخلط بين اللواصق في لغاتهم وحروف الزيادة في العربية، ومع شديد الاسف لم يلتفت العرب الى ذلك، في حين بنى الخليل عينه على اساس صوتي يثبت سمو العربية بذلك الشأن التي لا تدانيها فيه لغة، حيث تعتمد اللغات

الهندوأوروبية اللواصق التي هي في الاصل مفردات في حين ان الاصوات العربية لها حكاية صوت كما مر ذكره ونورده هنا: يتماثل لفظ الصوتيمات الصامتة مع الفعل الذي يقوم به الانسان، حيث ان الية نطق الصامت تتطابق مع الحركة، علي سبيل المثال، فان صوت /هـ/ يخرج بسلاسة، ولاشي يعرقل خروج الهواء عند نطقه، وهذا يدل على الخروج الهادئ، أما ال /ج/ فيلفظ بضغط الهواء وخروجه من بين الاسنان بصورة غير مستقرة، مما يعكس الخروج المضطرب للهواء، والذي يماثل قلق الانسان الذي لا يعرف وجهته عندما يهج، لذا فالفعل **هج** يعني "الهرب السري دون معرفة الوجهة". تُحدد في المستوى اللغوي الاول ايضا الكمية الصوتية لكل صامت بوساطة الصوائت كما في: **جرب، وجرف، وجرش،** أذ تُحدد في المستوى الاول الكمية الصوتية المعيارية التي تخضع للتغيرات الصوتية لغرض القيام بالوظيفة التصريفية للغة، ففي **جارب، وجارف، وجارش** يكون لفظ صوت /ج/ قلق وغير مستقر، أما لفظ الصوتين /ج/ و /ر/ فيعني الحركة غير المستقرة المتكررة التي تماثل يد الانسان عندما يحك من الجرب، ويماثل لفظ هذين الصوتين التيار غير المستقر المتكرر للماء الذي يجرف ما يعيق جريانه، ويطابق أيضا حركة الالة المتكررة التي تجرش الحبوب، واما الصوت الثالث، فيحدد نوع الحركة، فـ /ب/ في **جرب** قوي انفجاري ويرافق لفظه انفجار التيار الهوائي عند الشفاه، مما يعبر عن قوة فعل المخلوق عند الحك من الجرب، واما الصوت الثالث /ف/ في الصيغة الجذرية جارف فيماثل في لفظه حركة الشفة السفلى التي تلامس حافتها الاسنان العليا فتخرج من تحت الاسنان، مما يمثل قوة التيار القالع جرفا. وهكذا فان الصوت /ف/ في التركيبة التي تضمه مع /ج/ و /ر/ يعني الحركة المتكررة غير المستقرة الجارفة لشي ما من مكانه كما يجرف الماء ما يعترض مسيره. يعبر الصامت الثالث /ش/ في الصيغة الجذرية **جرش** عن الحركة المتكررة غير المستقرة على نسق واحد، **والمزيلة لبعض أجزاء الشيء،** والمماثلة لحركة الة الجرش. يتضح أن تناوب الصوائت في الصيغ الجذرية قد أدى الى ظهور معاني اشتقاقية جديدة **جَرَفَ جُرِفَ وجارف،** وصيغ جذرية اكتسبت جنسها وعدديتها وانتسابها لأجزاء الكلام، لذ فان نتيجة التصريف الداخلي هو تغيرات "جنس وعدد وغيرها" و مميزات قواعدية تتحدد على اساسها الحركة الصوتية التي تعبر عن المعنى الاعرابي على شاكلة تناوب الالف والياء للتعبير عن الجار والمجرور في المثنى، وعليه فان كافة المعاني القواعدية يُعبرعنها بالصوتيمات"، فكل صوامت العربية لها دلالة باستثناء الحروف العربية التي ترد في حالة حروف الزيادة التي تُحيد عن ورودها كحروف قواعدية وليس لواصق، لانها ليست بقايا مفردات كما في الهندواوربيات، بل هي حروف قواعدية ليست لها حكاية صوت عند تأديتها للدور القواعدي كتاء التأنيث، واو الجماعة والف الاثنين، والام التعريف، فهي لا تؤثر في المعنى الاساسي لصوامت الجذر بل تُعلمها قواعدياً كما في هارب ← هاربة ← هاربون ← هاربات، فالهاء والراء والباء ادت حكاية صوتها الدلالة المطلوبة وعلمتها حروف الزيادة قواعديا، ولم تؤثر اضافته على الحركة الاساسية المتمثلة بحكاية الصوت للصوامت في **جارف، جارفة، جارفون،**

لكون حكاية الصوت ارتبطت بالصوامت الثلاث، ولم تؤثر حروف الزيادة فيها في حين ان اللواصق في الهندواوربيات هي مورفيمات من عدة حروف مشتقة من اصل مفردة.

تطويع الملكة وفق مبدأ الحماية الذاتية للغة

ان آلية الحماية الذاتية في العربية ترتبط بشكل وثيق بتغير الكم الصوتي التصريفي الذي يعبر عن المعاني القواعدية والدلالية ويشكل ترابطا لا يفصم بين مستويات اللغة الثلاثة، حيث ان حاملي العربية الام غير المختصين باللغة لا يدركون هذه الفروق، لذا لغرض تطويع ملكة الاجنبي الذي يسعى لتعلم العربية، ينبغي بالدرجة الاساس عليه ان يدرك آلية تغير الكم الصوتي لكي يتمكن من معرفة القاعدة العامة التي تسهم في تطويع ملكته اللغوية، فاذا عرف بان الصيغة الفعلية ذات الكم الصوتي المحدد تتغير صرفيا وفق النظام الصوتي العربي الموزون، فان تكرار الالية الصوتية في عدة افعال تنمي ملكته اللغوية لكي يشتق بالمقايسة الصوتية وبالتالي فانه يدرك بان زيادة الكم الصوتي للصامت الاول في صيغة الفعل وفق الوزن الصرفي **فاعل** تستخدم لاشتقاق اسم الفاعل، الذي يعبر عنه في لغته الام على سبيل المثال بإضافة لاصقة، وتكرار معرفة الوزن تنمي لديه القدرة على ادراك ان هذا الوزن صالح للأفعال العربية، ناهيك عن ادراكه للتغيرات الصوتية الاخرى التي تؤدي الوظيفة الصوتية والاعرابية.

الخلاصة

أن تطويع الملكة اللغوية له كبير الأثر في تعليم اللغات الاجنبية لما لذلك من دور فعال في ترسيخ البنية اللغوية لدى المتعلم بما يسهل عليه الإلمام بقواعد اللغة الاجنبية وجعلها ثابتة لديه ومترسخة في سلوكه اللغوي عبر مستويات التطويع التي مر ذكرها. تتم عملية التطويع بصورة منتظمة وعلى مستويات يشرع بها من المستوى الاول (الأدنى)، فصعوداً نحو المسوى اللغوي الاعلى الذي من شأنه تسهيل إتقان اللغة الاجنبية، وهذا ما يجعل قضية إتقان اللغة الاجنبية يمر بمراحل مجدولة وفق البناء اللغوي من حيث السهولة واليسر نحو ما هو أكثر تعقيداً، إلا أن هذه العملية تتم بنظام دقيق ومحسوب وفق للبناء اللغوي الدقيق ووفق برنامج منتظم يعزز إتقان النماذج اللغوية عبر التكرار والاستخدام الفعلي للتراكيب اللغوية التي هي أساس البناء اللغوي و إتقان تعلم اللغة بعد الإلمام بثوابتها، وعلي سبيل المثال، فالعربية لغة محمية بقدرتها التصريفية المتمثلة بتغير الكم الصوتي للصيغة الفعلية المعيارية، لذا فإن الالصاق الذي في الإنجليزية مثلاً لا يمكن تطبيقه في العربية، وهذا هو اساس الصعوبة في التعلم بين اللغات، ناهيك عن كون الاجنبي لا يدرك بان حروف الزيادة في العربية هي حروف محايدة من الناحية الدلالية المرتبطة بحكاية الصوت فحسب، بل هي حروف قواعدية محضة تختلف عن اللواصق الهندوأوروبية التي هي في الاصل مفردات تحولت الى لواصق لتعبر عن المعنى الاساسي للكلمة التي بقي جزء منها يعبر عن معناها، فالعربية محمية ذاتيا بمبدأ الحماية الذاتي التصريفي المتمثل بتغير الكم الصوتي للتعبير عن كافة المعاني القواعدية والدلالية.

فاذا كانت الهندواوربيات تعتمد الالصاق كمبدأ للحماية اللغوية، فان هذا المبدأ ضعيف لكون تعدد اللواصق يؤدي الى ضياع الجذور في حين ان اللغة العربية تحافظ على مفرداتها الاصيلة بثبات جذورها، ناهيك عن نظرية ابن جني الفريدة في الاشتقاق الكبار كما في **كلم ولكم ومكل** وغيرها، فالجذر ثابت وتقاليبه تتقارب كما في **كبت، بكت، كتب**. عليه فآلية الحماية في العربية تتمثل في القدرة التصريفية المتمثلة في تغير الكم الصوتي، والذي يحافظ على الجذور العربية من الضياع، في حين ان المفردات الاوربية تفقد وجودها كمفردات ذات استقلالية لغوية وتتحول الى لاصقة، وهذا هو الفرق الاساس في مبدأ الحماية الذاتية بين العربية والهند أوربيات.

المصادر والمراجع

1. خرجا، د. نايف و حجاج، د. علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، 1988.
2. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، 2007 م، القاهرة: دار الحديث.
3. ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، 2005 م، الطبعة الخامسة، الجزء الثالث، ردمك.
4. Al-foadi, R.A. (2018). Derivation as the main way of adapting new terms to Arabic. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), 8 (3)*, 175-180.
5. Кубрякова, Е.С. Типы языковых значений производного слова. М.: Наука, 1981. 200 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система как деятельность. (Изд. 2-е, стереотипное). Москва: Идиториал. 2004.
7. Трегубов А.Н. Понятие фоносемемы в теории звукоизобразительности // Вестник ВЭГУ. 2012. № 5 (61). С. 102-106.
8. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике: В 4-х тт. М.: Учпедгиз, 1958. Т. I-II. 536 с.
9. Виноградов В.А. Консонантизм и вокализм русского языка: практическая фонология. М.: Изд-во МГУ, 1971. 83 с.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Khirja, d. Nayef, Hajjaj, d. Ali. (1988). *Foreign lalaghat al'ajnabiat taelimuha wataelumaha.*
2. Ibn Jinni, Abu al-Fath Othman. (2007). *Alkhasayis.* Alqahrt: dar alhadith.
3. Ibn Khaldun, Abdul Rahman, almuqadimat. (2005 ma). Altibeat alkhamisata, aljuz' althaalith, radamak.

4. Al-foadi, R.A. (2018). Derivation as the main way of adapting new terms to Arabic. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), 8. (3),* 175-180.
5. Kubryakova, E.S. (1981). Tipy yazykovykh znacheniy proizvodnogo slova [Types of linguisitc meanings of the derived words]. M.: Nauka.
6. Shcherba, L.V. (2004). Yazykovaya sistema kak deyatelnost [Language system as an activity]. (Izd. 2-e. stereotipnoye). Moskva: Iditorial.
7. Tregubov, A.N. (2012). Ponyatiye fonosememy v teorii zvukoizobrazitelnosti [The concept of monosemy in the theory of sound performance]. Bulletin of VEGU. № 5 (61). Pp. 102-106.
8. Potebnya, A.A. (1958). Iz zapisok po russkoy grammatike: V 4-kh tt [From notes on Russian grammar: In 4 Vol.]. M.: Uchpedgiz. 1958. Vol. I-II.
9. Vinogradov, V.A. (1971). Konsonantizm i vokalizm russkogo yazyka: prakticheskaya fonologiya [Consonantism and vocalism of the Russian language: practical phonology]. M.: Izd-vo MGU.

Information about the author

Associate Professor, PhD Raheem Ali Al-foadi
University of Baghdad
Baghdad, Republic of Iraq
raheem_3friend@yahoo.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373.1

QUALITY IN TEACHING READING TO HIGH SCHOOL STUDENTS

الجودة في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية

Reima Al-Jarf
King Saud University
reima.al.jarf@gmail.com

Submission Date: 10.09.2018

ملخص الدراسة

أظهرت نتائج دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة على عينة من الطالبات والأستاذات بجامعة الملك سعود سلبيات تعليم القراءة في المرحلة الثانوية. وحتى يكون الطالب قارئا جيدا أثناء الدراسة بالمرحلة الثانوية، وبعد التخرج منها، وضعت الباحثة مجموعة من المحاور ومجموعة من المعايير التي ينبغي توافرها في برنامج تعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية ليتمكنوا من اكتساب المهارات وتحقيق الأهداف المرجوة. وشملت قائم معايير الجودة ما يلي: الجودة في تحديد مهارات قرائية شاملة، الجودة في تصميم كتب قراءة شائقة، الجودة في اختيار نصوص قراءة ذات موضوعات عالمية ومعاصرة ومختلفة من حيث الشكل والمضمون، الجودة في تصميم تدريبات القراءة، الجودة في تصميم اختبارات القراءة، الجودة في إعداد معلم القراءة، تعليم المهارات القرائية في مقررات المحتوى مثل الكيمياء والفيزياء والأحياء والتاريخ والجغرافيا جنبا إلى جنب مع المادة العلمية، غرس عادة القراءة لدى الطلاب، غرس عادة البحث عن المعلومات في المكتبة والانترنت، تدريب الطلاب على القراءة الالكترونية. وتقدم الدراسة معايير الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية بالتفصيل.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، تعليم القراءة، القراءة الثانوية، المرحلة الثانوية، معايير برنامج القراءة، معايير كتب القراءة، الجودة في تعليم القراءة

Abstract

Findings of an exploratory study conducted with a sample of instructors and students at King Saud University showed several shortcomings in the teaching of reading at Saudi high schools. To enable high school students to be efficient readers while in school and after finishing school, the author set several quality criteria that the high school reading program should meet to help students acquire the reading skills and attain the required learning outcomes. The list of reading criteria included the

following: (i) quality of defining comprehensive reading objectives (skills); (ii) quality of designing interesting and attractive reading textbooks; (iii) quality of selecting reading texts with contemporary and global themes and that are diverse in themes and forms; (iv) quality of designing reading exercises; (v) quality of designing reading tests; (vi) quality of preparing the reading teacher; (vi) teaching reading in the content areas such as chemistry, physics, history, geography and others together with the specialized material; (vii) instilling reading habits among the students; (viii) training students to search for information online and in the library; and (xi) training students to read online. The study gives detailed quality criteria for teaching reading to secondary school students.

Keywords: *quality reading, quality criteria, high school reading, secondary reading, reading program evaluation, quality reading program*

For citation: *Al-Jarf, R. (2019). الجودة في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية [Quality in teaching reading to high school students]. Eurasian Arabic Studies, 5, 36-62.*

مقدمة

القراءة أهم مهارة يمكن أن نعلمها للطلاب. حيث يبدأ الطلاب تعلمها في مرحلة الروضة ويستمرون في ذلك حتى بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية. وتقدم القراءة خبرات ومعلومات عن الصراعات المشتركة والحكمة والفهم والجمال. كما تغني الفرد وترسخ المواطنة المسئولة وتحفظ الذاكرة الجماعية للأمة. وتتطلب المشاركة في المجتمع وتعبئة الاستمارات وفهم الصحف اليومية قدرة جيدة على القراءة والكتابة. والقراءة أداة أساسية للتعلم وللنمو المهني. إذ تتطلب معظم المهن قدرة على القراءة والكتابة، كما تتطلب مقررات الجامعة والمقررات المتخصصة technical مستوى عاليا من الإتقان في القراءة والكتابة. أي أن قراءة المواد المتخصصة هي مهارة أساسية في الحياة. وتشكل القراءة والكتابة مصدر قوة خاصة في تقديم المعلومات والتنوير. لذا ينبغي أن يقرأ الطلاب تشكيلة واسعة من النصوص ذات جودة عالية لتنمية الطلاقة والشعور بالمتعة أثناء القراءة. وينبغي أن ينتهز المعلمون كل فرصة لربط القراءة والكتابة بالمقررات الأخرى مثل التاريخ والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم. وينبغي أن يتدرب الطلاب على القراءة والكتابة في جميع المجالات خاصة في المراحل الأولى من مستقبلهم الأكاديمي. فالهدف الأساس من العملية التعليمية هو تدريب الطلاب على قراءة نصوص في جميع المجالات يوميا داخل المدرسة وخارجها، لأن الطلاب الذين يقرأون قراءة جيدة، يتعلمون إيقاع اللغة وتراكيبها في وقت مبكر، ويتقنون المفردات والطرق المختلفة في التعبير، ويكتسبون القدرة والمهارة على تقديم الأدلة لدعم أفكارهم.

وتجدر الإشارة إلى أن القراءة ليست مهارة يرثها الطلاب أو يكتسبونها من تلقاء أنفسهم، بل هي مهارة معقدة تحتاج إلى تدريب طويل. وهناك عدد الدراسات حاول التعرف على العوامل التي تؤدي إلى تحسين تحصيل الطلاب في القراءة منها دراسة ديرلي وآخرون Durley, Emlen, Knox, Meeker & Rhea (2001) التي أجروها لتحسين قدرة الطلاب الضعاف على فهم النصوص المقروءة في مقررات المحتوى. وبعد الإطلاع على الدراسات السابقة وجدوا أن أسباب ضعف هؤلاء الطلاب في فهم المقروء هي عدم استخدامهم استراتيجيات القراءة، ضعف معلوماتهم العامة، وذخيرتهم اللغوية، وعدم كفاية التدريب على القراءة. فقاموا بتصميم برنامج يركز على خمسة جوانب هي: إثارة المعلومات السابقة لدى الطلاب، وتنمية حصيلتهم اللغوية، وتدريبهم على استراتيجيات القراءة، وتنظيم مكونات القصة، وتحسين الطلاقة في القراءة. وأثبتت نتائج الاختبارات والاستبانات وملاحظات الآباء والمعلمين تحسنا ملحوظا في مهارات فهم المقروء لدى هؤلاء الطلاب. ونجم عن استخدام الأنشطة الماوراء عقلية انغماس الطلاب في عملية التعلم بصورة أكبر، وإحساسهم بالمسؤولية عن تعلمهم، وأصبح لديهم المعارف والأدوات اللازمة لفهم المادة المقروءة في مقررات المحتوى. وهناك دراسة شيلارد Shellard (2001) التي أبرزت الحاجة إلى استخدام مدخل متوازن لتعليم القراءة، وأبرزت أهمية تدريس القراءة في مقررات المحتوى والتنمية المهنية للمعلمين لتحسين تحصيل الطلاب في القراءة. وحددت دراسة دي كيارا DiChiara (1998) عددا من المفاهيم التي أشارت نتائج الأبحاث إلى أهميتها لبرنامج ناجح في تعليم المهارات اللغوية للطلاب منها تحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة والممارسات التعليمية التي تؤدي إلى ظهور تلك الصعوبات. ولتحقيق مستوى من الجودة في المدارس، أوصى الباحث بضرورة الأخذ بمبدأ التدريس المباشر وتزويد المعلمين بالأدوات والتدريب اللازمين لتنفيذ برنامج فعال لتعليم المهارات اللغوية.

وهناك أمثلة أخرى على الممارسات الناجحة في تعليم القراءة منها توفير فرص كثيرة للطلاب للتعلم عن طريق القراءة، واشتراك معظم الطلاب في برامج قراءة شائقة ومثيرة، وما لدى معظم المعلمين معلومات عن تدريس القراءة، وتقديم برامج تلبي احتياجات طلابهم في القراءة، وقيام المعلمين بجمع معلومات شاملة وتفصيلية عن التقويم الخاص بتحصيل الطلاب في القراءة وتحليلها للتعرف على حاجات الطلاب، واستخدام برامج قراءة ذات محتوى متدرج ومترابط وذي علاقة ببقية المقررات في المنهج المدرسي، واستخدام تشكيلة واسعة من النصوص المناسبة لتنمية القراءة بصورة فعالة.

وعلى الرغم من أهمية القراءة في الحياة اليومية والأكاديمية والعملية، إلا أن طلابنا يعانون من عدد من المشكلات القرائية. وهناك عدد من نواحي القصور في برنامج تعليم القراءة للطلاب داخل الفصل ومن خلال كتب القراءة المقررة عليهم في جميع المراحل. كما يعاني الطلاب من صعوبات في قراءة المواد المتخصصة في المدرسة كالتاريخ والجغرافيا والرياضيات والفيزياء والكيمياء

والأحياء مما يستوجب وضع معايير لضمان الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية بالمملة.

مشكلة الدراسة

وحيث إن طلاب الجامعة أكثر نضجا وخبرة من طلاب المرحلة الثانوية، وبإمكانهم أن يحكموا على سلبيات وايجابيات تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء دراستهم للمقررات الجامعية وما تتطلبه من مهارات قرائية، وحيث إن أساتذة الجامعة يمكنهم الحكم على مدى تمكن أو عدم تمكن طلاب المستوى الأول من المهارات القرائية المطلوبة لمقررات الجامعة، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة مكونة من 143 طالبة بالمستوى الأول و56 عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود، للتعرف على آرائهم في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية. ولقد أفادت الطالبات أن مادة القراءة في المرحلة الثانوية تعتبر مادة ثانوية غير مهمة، توضع آخر اليوم الدراسي، وتدرس الطالبات قطعة واحدة في الأسبوع. وتتصف موضوعات القراءة بأنها قديمة ومكررة، ولا علاقة بينها وبين ما يدور في العالم الخارجي والعصر الذي يعيشون فيه. وبرنامج القراءة بالمرحلة الثانوية لا يشجع الطالبات على القراءة الحرة ولا يتدربن على قراءة موضوعات من الإنترنت. لذا فهن لا يعرفن معاني المفردات التي تتردد في وسائل الإعلام مثل: الإسلام السياسي، اللوجستية، أسلحة الدمار الشامل، البرلمانات، المجتمعات التعددية، الأحادية القطبية، التخصيص، الحوار الوطني، غسيل الأموال، القوميات، حقوق الإنسان، متحدث رسمي، الحصانة الدبلوماسية. وليس لديهن فكرة عن موضوعات مثل: الحربين العالمية الأولى والثانية، والمنظمات مثل اليونسكو واليونسيف، وحلف الناتو، والاتحاد الأوروبي، وأي الدول تتحدث اللغة العربية، حيث إن مثل هذه المصطلحات والموضوعات لم تدرس في أي من المقررات ولا في كتب القراءة.

وأضافت الطالبات أن النصوص التي يقرأنها في جميع المراحل تنحصر في النصوص القصصية والتفسيرية، والمهارات التي يتدربن عليها هي نفسها في جميع الصفوف وتتلخص في قراءة النص، وشرح معاني بعض الكلمات، والإجابة عن عدد من الأسئلة في الصف، والإجابة عن الأسئلة نفسها في الواجبات المنزلية. وفي اختبارات المطالعة، يقرأ الطالبات جزءا من قطعة سبق وأن درسنها في الكتاب قراءة جهرية، ويسألن عن معاني كلمات من النص، سبق وأن حفظنها، ويجيبن عن سؤال أو اثنين شفهيا، سبق وأن أجبن عليهما في الصف، ولا يملن الى القراءة الخارجية. وتقوم المعلمات بتلخيص دروس الكيمياء والفيزياء والأحياء وتقوم الطالبات بقراءة الملخصات وحفظها بدلا من قراءة المادة العلمية من الكتاب.

وأفاد أعضاء هيئة التدريس أن طالبات الجامعة بطيئات في القراءة الجهرية باللغة العربية، ويتأتئن ويخطئن في نطق الكلمات عندما يلقين موضوعا أو بحثا في أحد المقررات أمام الزميلات في الفصل أو في إحدى المناسبات. وإذا كلفن أن يبحثن عن معلومة في الانترنت أو المكتبة، فإن الكثير منهن يتذمر، وقليل منهن من يفعل ذلك ويحضرن المعلومات إلى الفصل، وإذا كلفن القراءة من عدة مراجع، يشتكي بعضهن إلى الإدارة، وبعضهن يقرأ كتابا واحدا، والبعض الآخر يتصفح

الكتب فقط دون قراءة متمعنة. ويتفادى الكثير منهن التسجيل في شعبة الأستاذة التي تقرر على الطالبات قراءة ثلاث كتب في الثقافة الإسلامية مثلا. ويفتقر الكثير من الطالبات إلى مهارات القراءة الوظيفية مثل اتباع التعليمات، وقراءة النماذج وتعبئتها. كما أن حصيلة الطالبات من المفردات الحديثة ضعيفة. وليس لدى الكثير منهن معلومات عامة.

وللتعرف على نوعية الموضوعات التي تتضمنها كتب القراءة بالمرحلة الثانوية ومدى مواكبتها للعصر الحاضر وما به من متغيرات، قامت الجرف (2004م) بتحليل موضوعات القراءة بالمرحلة الثانوية، أظهرت نتائجها أن الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة تشكل 10%، وتشكل موضوعات التاريخ الإسلامي 29%، والموضوعات العامة 13%، وقصص التراث العربي القديم 11%، والشعر العربي 9%، والموضوعات التي تدور حول تاريخ المملكة وجغرافيتها 8%، والموضوعات العلمية 6%، والحيوانات والنباتات 6%، وحول العالمين العربي والإسلامي 4%، والأدب العربي المعاصر 2%، والمنظمات العربية والدولية 1%، والأعلام الأجانب 1%.

وحتى يكون الطالب قارئا جيدا أثناء الدراسة بالمرحلة الثانوية، ذكر أعضاء هيئة التدريس والطالبات، ضرورة أن تكون الطالبة قادرة على ما يلي: معرفة أجزاء الكتاب، استخراج موضوع معين من الكتاب بالبحث في الفهرس، وفهم طريقة تنظيم الفصل ككل، وفهم طريقة تنظيم كل فقرة، واستخراج الفكرة الرئيسة للنص ككل والفكرة الرئيسة لكل فقرة، والأفكار التفصيلية للنص ككل ولكل فقرة، واستخراج الكلمات والعبارات الانتقالية والروابط التي تربط الجمل والفقرات ببعضها البعض، وتعرف ما في النص من عبارات تشير إلى الفكرة التي تلخص الموضوع، أو الفقرات والعبارات التي تشير إلى الأسباب والنتائج أو التناقض في الأفكار، أو الاستمرار في عرض فكرة معينة، أو الانتقال إلى فكرة جديدة، قراءة ما في النص من صور وخرائط ورسومات بيانية وجداول وإحصائيات وأسماء وتواريخ ومعادلات ورموز وفهمها، فهم التعليمات المكتوبة، تحديد الأفكار الضرورية والأفكار غير الضرورية في موضوع معين، وإتقان القراءة الالكترونية والبحث في المراجع الورقية والإلكترونية.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى وضع معايير لتقويم مستوى جودة برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تشمل المجالات التالية: المهارات التي ينميها برنامج القراءة لدى الطلاب، ومهارات القراءة التي ينبغي تدريب الطلاب عليها في مقررات المحتوى، واختيار موضوعات القراءة، وتصميم تدريبات القراءة، وتصميم دروس القراءة وكتبها، وتصميم اختبارات القراءة.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة التالية: (1) ما المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم جودة برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟ (2) ما الإجراءات التي

يمكن اتباعها للتأكد من صدق المعايير وثباتها؟ (3) ما المقترحات التي يمكن تقديمها في ضوء معايير تقويم جودة برنامج تعليم القراءة في المرحلة الثانوية بالمملكة؟

أهمية الدراسة

تستخدم المعايير كدليل للمعلمين والإداريين ومصممي المناهج والآباء وغيرهم. حيث ترشدهم إلى المهارات التي يحتاج الطلاب إلى اكتسابها، وكيف نستمر في تدريبهم على المهارات إلى أن يتقنوها، وتساعد في تقويم المهارات القرائية لدى الطلاب ومتابعة مدى تحسنهم، وللتأكد من أن كل طالب يتخرج من المرحلة الثانوية وهو يتمتع بالمهارات والمعارف نفسها، ولرفع مستوى تحصيل الطلاب، وسد الفجوة التحصيلية بين الطلاب المحرومين اقتصاديا وأقرانهم. كما تساعد في تصميم برامج لتعليم القراءة، وتحديد المصادر التعليمية للأساتذة والطلاب، وتقترح استراتيجيات لتحسين التواصل بين المدرسة والمنزل والمجتمع، وتساعد المعلمين في النمو المهني. وأضاف فاوست وكايفر Faust & Kieffer (1998) أن وثيقة معايير المهارات اللغوية هي أداة قوية لتوجيه النقاش بين المعلمين حول العلاقة بين التقويم والتعلم، ويمكن الاعتماد عليها في صنع القرار وبناء المناهج والممارسات داخل الصف. وأشارا إلى أن استخدام الملف portfolio إلى جانب المعايير يمكن أن يساعد المعلمين في تحديد التوقعات وتهيئة بيئة تعليمية داعمة.

حدود الدراسة

ستقوم الباحثة بوضع معايير تقويم جودة برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، ولكنها لن تشرح وتوضح للمصطلحات التي وردت في المعايير ولن تقدم أمثلة توضح كيفية تطبيق المعايير في التدريس لمحدودية الصفحات المسموح بها للبحث، ولن تقوم الدراسة الحالية باستخدام هذه المعايير في تقويم جودة جوانب برنامج تعليم القراءة في المرحلة الثانوية بالمملكة والحكم عليه.
وعلى الرغم من عرض المعايير في قوائم تبدو منفردة ومنعزلة عن بعضها البعض، إلا انه من الضروري أن نتعامل معها على أنها كل متكامل، وليس من الضروري اتبع الترتيب الذي وردت فيه.

تعريف المصطلحات

المعايير

المعايير هي مجموعة من المواصفات أو المستويات أو الشروط المضبوطة علميا أو توقعات للتحصيل والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة ويتدربون عليها في اللغة والرياضيات والعلوم والتاريخ والتكنولوجيا والفنون الجميلة واللغات الأجنبية والصحة والتربية البدنية وغيرها. وتمثل هذه المعايير اتفاق الآباء والمعلمين والإداريين والأكاديميين وقادة المجتمع ورجال الأعمال على ما ينبغي أن تعلمه المدرسة للطلاب وما ينبغي أن يتعلمه الطلاب. وتحدد المعايير إطارا للمنهج، وتضع تفاصيل المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب لتحقق المعايير. ويصف كل معيار ما ينبغي أن يتقنه الطلاب آخر كل صف دراسي أو مرحلة دراسية.

وفي هذه الدراسة، تحدد المعايير إطارا لبرنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، وتفاصيل المهارات القرائية التي ينبغي أن يكتسبها طلاب المرحلة الثانوية لتتحقق المعايير في مقررات القراءة الثانوية. ويصف كل معيار المهارات القرائية والمحتوى الذي ينبغي أن يتقنه طلاب المرحلة الثانوية.

الجودة

هي المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة. ويعرفها المعهد الأمريكي للمعايير بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة.

وعرف موقع المعايير القومية الأمريكية American National Standard توكيد الجودة أنها جميع الإجراءات المتخذة للتأكد من الالتزام بجميع المعايير والإجراءات، وأن النتائج والخدمات المقدمة تحقق متطلبات الأداء المتوقعة. ويقصد بها السياسات والإجراءات والأفعال المنظمة التي تضعها مؤسسة ما بهدف الحفاظ على أو تقديم مستوى معين من الثقة في صحة البيانات ودقتها. ويشمل ذلك المدخلات والتحديث والمعالجة والمخرجات. كما تعني الأنشطة المخططة المنظمة اللازمة للتأكد أن المكون أو الوحدة أو النظام يتوافق مع المتطلبات الفنية الموضوعة.

القراءة

لوضع معايير تقويم جودة برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، لا بد من تعريف عملية القراءة وتحديد المهارات التي تتكون منها وذلك لوجود الكثير من التعريفات للقراءة تتراوح بين "الإدراك البصري لأشكال الكلمات ومعانيها" (هاريس Harris, 1969)، إلى إدراك الرسالة المكتوبة وفهمها بصورة مماثلة للرسالة الشفهية" (كارول Carroll, 1964)، إلى سلسلة من عمليات التفكير والتقويم وإصدار الحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات (NSSE, 1948). وعرف مربون آخرون القراءة على أنها عملية توضيح للمعاني وعملية تفكير مرتبطة بالرموز المكتوبة. ويفترض هذا المعنى ركنين أساسيين لعملية القراءة هما: تعرف الكلمات المكتوبة وفهم المادة المقروءة.

فهم المقروء

بما أن عملية القراءة تتكون من مهارتين رئيستين هما تعرف الرموز المكتوية وفهم المادة المقروءة، ينبغي تعريف فهم المقروء لأن الهدف الأساس من تعليم القراءة للتلاميذ هو تنمية القدرة لدى كل تلميذ على فهم معنى المادة المقروءة. وعملية الفهم هذه عملية داخلية تدور داخل عقل القارئ، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة ويقول يوكام Yoakam (1951) أن عملية فهم المادة المقروءة تشمل الربط بين رموز الكلمات ومعانيها، وتشمل تقويم المعاني التي يلتقطها القارئ من النص المقروء، واختيار المعنى الصحيح، وتنظيم الأفكار أثناء قراءتها وتذكر هذه الأفكار واسترجاعها واستخدامها في نشاط حاضر أو مستقبل. ويضيف إدواردز Edwards (1957) أن عملية فهم المادة المقروءة تشمل القدرة على التقاط معنى الوحدات الصغيرة للأفكار التي تشكل في مجموعها فكرة كبيرة موحدة.

ولفهم عملية فهم المقروء، هناك نظريتان تصفان عملية فهم المادة المقروءة. النظرية الأولى هي النظرية الكلية وتعتبر فهم المادة المقروءة عملية كلية واحدة لا يمكن تجزئتها، تعتمد أساسا على المعرفة والمعلومات الموجودة في ذهن القارئ، ويستخدمها أثناء القراءة، أي أنها عملية تفاعل مستمر بين القارئ والمادة المقروءة. وتؤكد هذه النظرية على ضرورة اعتماد طرق تدريس القراءة على عادة الإطلاع الواسع لدى الطلاب. وتركز هذه النظرية على المحصلة النهائية لعملية القراءة التي يقوم بها القارئ وهي فهم الأفكار التي وردت صراحة أو ضمنا في النص. وهناك عدة مستويات لفهم الأفكار التي وردت صراحة أو ضمنا في النص سيتم تفصيلها أدناه.

أما النظرية الثانية فهي نظرية المهارات المنفصلة وتعتبر فهم المقروء عملية معقدة جدا يمكن تجزئتها إلى عدة مهارات دقيقة مثل القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة للنص، والقدرة على تحديد الأفكار التفصيلية وغير ذلك. كما تعتبر فهم المقروء نشاطا عقليا يقوم فيه القارئ بمعالجة أنواع مختلفة من المعلومات لالتقاط المعاني والمعلومات عن موضوع النص. ويقوم بتعرف الرموز المكتوبة، ويستنبط معاني المفردات الصعبة من السياق، ويتعرف العلاقات النحوية داخل الجملة وبين الجمل، وأنواع الروابط داخل النص، وطريقة تنظيم النص، ويستنتج الأفكار والمعلومات، ويستخدم معلوماته السابقة عن موضوع النص لربط المعلومات الجديدة ا لواردة في النص بالمعلومات التي يعرفها عن الموضوع قبل البدء في قراءة النص. وقد يسبب النقص في المعلومات في جانب أو أكثر من هذه الجوانب اللغوية أو الخبراتية صعوبات في فهم النص. وتعتبر هذه النظرية فهم المقروء مهارة مكونة من مهارات دقيقة. من هنا يركز تعليم القراءة وفق هذه النظرية على تدريب الطلاب على هذه المهارات الدقيقة خصوصا تلاميذ المرحلة الابتدائية والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، لأنها تمكن المدرس من تجزئة المفهوم الواسع للقراءة إلى وحدات صغيرة يمكن التركيز عليها أثناء الدرس. لذا فإننا نجد كثيرا من برامج تعليم القراءة ومناهجها وكتبها قد ارتكزت على هذه النظرية (Richek, List and Lerner, 1983).

مستويات فهم المادة المقروءة

للتحقق من أن الطلاب قد اكتسبوا مهارات فهم المقروء، وأن برامج تعليم القراءة تدرب الطلاب على المستويات والمهارات المختلفة لفهم المقروء والتي ينبغي تضمينها في معايير تقويم جودة أهداف برامج القراءة، لا بد من تحديد مستويات فهم المقروء التي ينبغي تدريب الطلاب عليها. فقد قام من باريت (1979) Barrett وديتشانت وسميث (1977) Dechant and Smith ، وكارلن (1980) Karlin، وأولسون وديلنر (1980) Olson and Dillner، وهيلمان وبلير وروبلي (1982) Heilman Blair and Rupley أربع مستويات للفهم هي:

1. فهم المعنى الحرفي للنص: وهو التقاط المعنى الحرفي الرئيس المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة من السياق وفهم الأفكار والمعلومات والأحداث التي ورد ذكرها صراحة أو ضمنا في النص.

2. الفهم الاستنتاجي: وهو القدرة على مزج المحتوى الحرفي للقطعة المقروءة مع معلومات القارئ وحدسه ومخيلته كأساس لما يقوم به من تخمينات وافتراضات. وهو القدرة على قراءة ما بين السطور وما وراء السطور، والقدرة على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولكنة لم يذكرها صراحة في النص.

3. الفهم الناقد: وهو إصدار الحكم على جودة المادة المقروءة ودقتها وصدقها وهو إصدار الحكم على اللغة والتأثير العام للنص في ضوء معايير مناسبة.

4. التذوق: وهو التعرف على والاستجابة لمهارة الكاتب في استعراض موضوع وحبكة الأحداث وخلفيتها، وأحداث، وشخصيات مثيرة، ومهارته في اختيار أسلوب أدبي مثير واستخدامه.

المهارات القرائية للمرحلة الثانوية

للتعرف على ما ينبغي أن يقرأه الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، والأهداف التي من أجلها يتعلم الطلاب القراءة والمراحل التي ينبغي اتباعها في تدريب الطلاب على المهارات القرائية، قامت شول Chall (1983) بتحديد ست مراحل لتعليم المهارات القرائية ابتداء من المرحلة التمهيدية التي تسبق المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية هي: (1) مرحلة التهيؤ للقراءة (2) مرحلة تعرف الرموز المكتوبة (3) مرحلة التثبيت والطلاقة (4) مرحلة القراءة لتعلم الجديد من وجهة نظر واحدة (5) مرحلة القراءة لتعلم الجديد من وجهات نظر متعددة، (6) مرحلة البناء والابتكار.

وبناء على المراحل التي حددتها شول، يتبين أن المرحلة الثانوية في مدارسنا تعادل المرحلة الخامسة (أي مرحلة القراءة لتعلم الجديد من وجهات نظر متعددة). وهذه المرحلة هي مرحلة القراءة بمعناها الواسع، حيث يقرأ الطلاب تشكيلة واسعة وعدداً كبيراً من النصوص السردية والقصصية المعقدة وصعبة المحتوى والصياغة والتي تحتوي على وجهات نظر متعددة، مع التركيز على القراءة الحرة ودراسة مواد الفيزياء والأحياء والعلوم الإنسانية والاجتماعية والأدب والصحف والمجلات، والدراسة المنتظمة للمفردات والمصطلحات الجديدة واشتقاقاتها. وهنا تقترن القراءة بالكتابة. ويركز تعليم القراءة في هذه المرحلة على السرعة في القراءة، وزيادة حصيلة الطلاب اللغوية من المفردات، والتدريب على المهارات الدراسية والقراءة الناقدة.

الدراسات السابقة

لم تعثر الباحثة على دراسات عربية كثيرة وضعت معايير لتقويم جودة برامج تعليم القراءة بمراحل التعليم العام. ففي قطر كلف المجلس الأعلى للتعليم (2005م) هيئة التعليم بالمجلس الأعلى للتعليم نخبة دولية متميزة من خبراء المناهج بإعداد معايير للغة العربية تحت إشراف العاملين بهيئة التعليم. وقامت فرق العمل المؤلفة من المعلمين وخبراء المناهج القطريين بالتحقق من أن معايير المناهج تتسق والقيم والثقافة القطرية. وأنها ملائمة لاحتياجات الطلاب القطريين واهتماماتهم. ولكن قائمة المعايير غير موجودة في موقع المجلس.

وقامت وزارة التعليم المصرية (2003م) بوضع مجموعة من المعايير القومية للتعليم في مصر بهدف تحقيق الجودة الشاملة للتعليم في مصر، وذلك علي اعتبار أن المعايير القومية محددة لمستويات الجودة الشاملة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها. وتأخذ المعايير القومية للتعليم في مصر البنية التالية: (1) خمس مجالات رئيسة Domains(2) لكل مجال رئيسي مجالاته الفرعية الخاصة به Sub-domains (3) لكل مجال فرعي معاييره الخاصة به Standards(4) لكل معيار مؤشراته الدالة عليه Indicators (5) لكل مؤشر وحدات قياسية للتقدير Rubrics.

بالنسبة للدول الأجنبية مثل الولايات المتحدة، تقوم الجمعيات العلمية المتخصصة وإدارات التعليم في كل ولاية بوضع معايير جودة لبرامج تعليم جميع المقررات الدراسية لجميع الصفوف بما في ذلك تعليم المهارات اللغوية ومنها القراءة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، وضعت الجمعية الدولية للقراءة International Reading Association (IRA) عام 1996م بالتعاون مع المجلس القومي لمعلمي اللغة الإنجليزية The National Council of Teachers of English (NCTE) وثيقة معايير تعليم المهارات اللغوية جاءت نتيجة لمشروع ضم آلاف المربين والباحثين والآباء وصناع القرار وغيرهم في جميع أنحاء الولايات المتحدة. وهدف إلى تقديم التوجيه والإرشاد للتأكد من أن جميع الطلاب يتقنون استخدام اللغة الإنجليزية ليتمكنوا من النجاح في المدرسة، والمشاركة في المجتمع، ولإيجاد العمل الذي يتمنونه، وليقدروا الثقافة المحلية ويسهموا فيها، وليحققوا أهدافهم وميولهم طيلة حياتهم. وتكونت الوثيقة من 13 معيارا منها: يقرأ الطلاب تشكيلة واسعة من النصوص المطبوعة وغير المطبوعة ليفهموا النصوص ويفهموا أنفسهم وثقافة الولايات المتحدة والعالم، ويكتسبوا المعلومات الجديدة ويلبوا حاجات المجتمع والعمل ويحققوا ذواتهم، ويطبقوا تشكيلة واسعة من الاستراتيجيات، وليفهموا النصوص المقروءة ويفسروها ويقوموها ويتذوقوها. ويعتمدون على خبراتهم السابقة وتفاعلهم مع القراء والكتاب، ويعرفون معاني المفردات واستراتيجيات تعرف الرموز المكتوبة، ويفهمون خصائص النص، ويستخدمون تشكيلة واسعة من مصادر المعلومات والمصادر التكنولوجية مثل قواعد المعلومات وشبكات الحاسب لجمع المعلومات ودمجها ولابتكار المعرفة ونقلها.

وقامت إدارة التعليم بولاية نيو هامشير New Hampshire State Department of Education (1998) بوضع إطار عام لتعليم المهارات اللغوية في الروضة وحتى الصف الثالث الثانوي، ووضعت معايير تربوية تحدد ما ينبغي أن يعرفه الطلاب في نيوهامشير، وما ينبغي أن يفعلوه في المهارات اللغوية. وحدد الإطار خمس مهارات لغوية تحت كل منها ثلاث مكونات أساسية هي الهدف من كل محور، ومعايير المنهج، ومعايير الإتقان. ووضعت وزارة التربية والتعليم في كاليفورنيا California Department of Education المعايير التالية للمرحلة الثانوية: (1) تحليل المفردات والطلاقة والتنمية المستمرة للذخيرة اللغوية للطلاب وتشمل تطبيق ما يعرفونه الأصول الإغريقية واللاتينية للكلمات في استنباط معاني المفردات التي

يصادفونها أثناء القراءة واستخدام تلك المفردات بدقة. (2) فهم المقروء مع التركيز على المادة القرائية التي تقدم معلومات وتشمل قراءة النصوص المكتوبة المناسبة للصف الدراسي وفهمها، وتحليل طرق تنظيم النص. بحيث يقرأ الطلاب مع نهاية الصف الثالث الثانوي، معتمدين على أنفسهم، ما مجموعه مليوني كلمة تغطي تشكيلة واسعة من الأدب المعاصر والكلاسيكي والمجلات والصحف والمعلومات الالكترونية، ويحللون الخصائص والأساليب البلاغية للوثائق العامة مثل الخطب والمحاورات ومراسيم السياسات والطرق التي يستخدم بها الكتاب تلك الخصائص. ويحللون الطريقة التي تؤثر بها طرق تنظيم النص وتكرار الأفكار الرئيسة والتراكيب اللغوية واختيار المفردات على وضوح المعنى. ويوضحون الحقائق في أنواع أخرى من النصوص السردية مثل الوثائق المخصصة للجمهور والمستهلكين وأماكن العمل أو التحقق من صحتها. ويحللون الآراء الفلسفية للكاتب سواء كانت ظاهرة أم ضمنية. ويحكمون على الحجج التي استخدمها المؤلف لدعم وجهة نظره.(3) التحليل الأدبي المتعمق. وقامت إدارة التربية والتعليم بولاية أريزونا(2003) Arizona Department of Education بوضع معايير لتقويم جودة برامج تعليم القراءة تركز على العمليات العقلية القرائية شملت خمسة محاور هي: إدراك الأصوات، التحليل الصوتي (مهارات التهجئة)، والقراءة بطلاقة، واكتساب المفردات الجديدة في سياقات مناسبة، واستخدام استراتيجيات لفهم النص المقروء. ووضعوا تحت كل محور عددا من المعايير لكل صف دراسي.

كما قامت إدارات التربية والتعليم في الولايات بوضع معايير لإعداد معلمي القراءة واعتمادهم. فعلى سبيل المثال قامت وزارة التربية والتعليم في ولاية ميتشغان Michigan State Board of Education بوضع 30 معيار اعتماد لإعداد جميع معلمي القراءة بالمرحلة الثانوية منها: يعرف نظريات القراءة، يظهر استخدامه للمارسات المهنية، يظهر فهمه للطبيعة التكاملية للمهارات اللغوية في جميع مقررات المحتوى، يفهم أن القراءة، يصف خصائص القارئ الحاذق الطلق، يدرس وفقا للفروق الفردية بين الطلاب، يقدم الدعم والتدريس للطلاب المتأخرين في القراءة، ويطبق استراتيجيات فعالة لإشراك الآباء في تنمية مهارات القراءة في مقررات المحتوى وغيرها. ووضعت وزارة التربية والتعليم في ولاية إنديانا Indiana Department of Education (2005) معايير كفايات معلم القراءة في المرحلة الثانوية تحت عشرة محاور منها: يفهم معلم القراءة مفاهيم العمليات العقلية والأدوات والطريقة التي تعمل بها في القراءة، ويبتكر خبرات تعليمية تجعل القراءة ذات معنى لكل طالب، ويفهم المعلم كيف يتعلم الطلاب، وينمي لديهم استراتيجيات القراءة، ويقدم لهم فرصا تعليمية تدعم نموهم القرائي، ويفهم الفروق الفردية بين الطلاب من حيث أساليبهم في تعلم القراءة، ويقدم فرصا تعليمية تتناسب مع تلك الفروق، ويستخدم استراتيجيات تدريسية لتشجيع الطلاب على التفكير الناقد وحل المشكلات والأهداف السلوكية، يفهم دوافع الطلاب وسلوكياتهم فرادى ومجموعات ويخلق بيئة تعليمية تعزز الميول والنمو في جميع جوانب القراءة، يخطط ويدير عملية تعليم ترتكز على معرفة بعملية القراءة والطلاب وأهداف

المنهج، ويستخدم التقويم الرسمي وغير الرسمي للتأكد من نمو الطالب عقليا واجتماعيا وجسميا، ويسعى إلى تطوير نفسه مهنيا، ويتواصل مع الآباء والزملاء في المهنة والمجتمع، ويتفاعل معهم لدعم تعلم الطلاب.

يتبين من استعراض معايير تقويم جودة برامج تعليم القراءة في الولايات المتحدة قيام فريق كبير مكون من عينة ممثلة من المربين ومستشارين على مستوى الدولة وأساتذة جامعات ومستشارين من شركات الاختبارات. ويهدف عمل الفريق إلى استخلاص المعايير لكل صف من الصفوف من الروضة حتى الثالث الثانوي، وصياغتها، والتحقق من صدقها. وتختار المعايير في العادة وفقا لحاجات الطلاب والإمكانات المتاحة، وما يتوقع من الطلاب أن يفعلوه أثناء الدراسة وبعد التخرج.

طريقة البحث

بناء قائمة معايير الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية

اعتمدت الباحثة في بناء قائمة معايير تقويم جودة برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية على ما يلي:

1. الاطلاع على معايير تقويم الجودة في برامج تعليم القراءة بالمراحل المختلفة التي وضعتها وزارات التربية والتعليم في عدد من ا لولايات الأمريكية مثل إنديانا وأريزونا وميتشجان ونيوهامشير والجمعية الدولية للقراءة والمجلس القومي لمعلمي اللغة الإنجليزية والمعايير القومية الأمريكية.

2. الإطلاع على دراسات سابقة عربية وأجنبية وآراء المتخصصين وتعريفات القراءة وفهم المقروء ونظريتي فهم المقروء ومستويات فهم المقروء وآراء المتخصصين في مراحل تعليم القراءة للطلاب وما ينبغي أن يتعلمه الطلاب في المرحلة الثانوية.

3. نتائج دراسة استطلاعية على عينة من طالبات المستوى الأول وعينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

4. نتائج عشر دراسات قامت فيها الباحثة بتحليل محتوى كتب القراءة بالمرحلة الثانوية وتحليل طريقة تصميم الدروس فيها وتصنيف موضوعات نصوص القراءة المتضمنة في كتب القراءة وأظهرت نتائج تلك الدراسات وجود جوانب قصور في تعليم مهارات تعرف الرموز المكتوبة ومهارات فهم المقروء واستنباط معاني المفردات الصعبة من السياق وتعرف تنظيم النص وتعرف طرق الترابط في النص والمهارات الدراسة والمنظمات السابقة للطلاب في المملكة والتي أظهرتها نتائج عشر دراسات أجرتها الجرف (2002م) على تدريبات القراءة المتضمنة في كتب القراءة بالمملكة، إضافة إلى نواحي القصور في تصميم دروس القراءة، وجوانب القصور في موضوعات القراءة المتضمنة في كتب القراءة وجوانب القصور في الموضوعات التي تفضل طالبات الجامعة قراءتها (الجرف، 2004م، 2006م).

مكونات قائمة معايير الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية بصورتها المبدئية

أعدت الباحثة قائمة مبدئية لمعايير تقويم جودة برنامج تعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة تتكون من 6 مجالات رئيسة يمثل كل منها إحدى مكونات برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية وهي:

1. معايير تقويم جودة أهداف برنامج تعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية
2. معاير تقويم جودة أهداف تعليم القراءة في مقررات المحتوى
3. معايير تقويم محتوى برنامج القراءة (موضوعات القراءة)
4. معايير تقويم محتوى برنامج القراءة (تدريبات القراءة)
5. معايير تقويم الجودة في تصميم دروس القراءة وكتبها
6. معايير تقويم الجودة في تصميم اختبارات القراءة

ثم وضعت الباحثة عددا من المجالات الفرعية تحت بعض المجالات الرئيسة، ووضع تحت كل مجال رئيس وفرعي عدد من المعايير، وصيغ كل معيار بعبارات سلوكية تحدد المواصفات التي يستدل منها على تحقق أو عدم تحقق ذلك المعيار.

صدق قائمة معايير الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية:

الصدق هو أن تقيس قائمة تقوم الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية ما وضع لقياسه. وللتحقق من صدق قائمة معايير تقويم الجودة في برنامج تعليم القراءة ومن شموليتها ومناسبتها ودرجة معقوليتها، تم عرض القائمة بصورتها المبدئية على عينة من طالبات المستوى الأول بكلية اللغات والترجمة (40 طالبة)، وعلى عينة من المعلمات بالمرحلة الثانوية (10)، وعلى عينة من أعضاء هيئة التدريس متخصصين في اللغة العربية وتعليم القراءة (6). وطلب منهم الحكم على مدى أهمية كل محور وكل معيار لاكتساب المهارات القرائية بالمرحلة الثانوية، وللنجاح في الدراسة بالمرحلة الثانوية ثم الجامعية. كما طلب منهم أن يبدوا آراءهم في المعايير التي ينبغي حذفها أو إضافتها أو تعديل صياغتها. وتم إجراء التعديلات المطلوبة بناء على استجابات أعضاء هيئة التدريس والمعلمات والطالبات وتعليقاتهم.

ثبات قائمة معايير الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية:

في الوقت الحالي يصعب التحقق من ثبات قائمة المعايير لعدم إمكانية تطبيقها على عينات من المعلمات والموجهات والطالبات في المناطق ا لتعليمية المختلفة. ويمكن التحقق من ثبات قائمة معايير الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية عند تطبيقها وذلك باختيار عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وعينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية، وموجهي وموجهات اللغة العربية، وعينة من معلمي ومعلمات الفيزياء والكيمياء والأحياء والتاريخ والجغرافيا وموجهيها وموجهاتها. ويمكن اختيار تلك العينات من مدارس مختارة من جميع المناطق التعليمية أو من منطقة تعليمية بعينها. ويمكن تطبيقها على عينة من دروس القراءة تختار من كل كتاب مقرر لكل صف للتحقق من توافر معايير الجودة في المهارات التي يتم تدريب الطلاب عليها

وموضوعات القراءة والتدريبات المتضمنة في الكتب، واختبارات القراءة. حيث يمكن حساب معاملات الارتباط بين الاستجابات للأرقام الفردية والزوجية من المعايير تحت كل محور.

مكونات الصيغة النهائية لقائمة معايير الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية

تكونت الصيغة النهائية لقائمة معايير الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية الجدول من 115 معيارا تحت ست مجالات رئيسة وعدد المجالات الفرعية التي تشكل في مجموعها الجوانب المختلفة لبرنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية. ويبين الجدول رقم (1) المجالات الست الرئيسة والمجالات الفرعية وقوائم المعايير تحت كل منها، والتي تحدد المهارات والمعارف التي يتوقع من الطلاب أن يعرفوها ويستطيعون القيام بها، والمهام التي ينبغي تدريسها وتعلمها. إن الطريقة التي رتبت بها المحاور والمعايير تحت كل محور لا تعني انه ينبغي تجزئة تلك المهارات وتدريسها وتعلمها منفردة، ولا تعني أن هذا هو التسلسل الهرمي لتدريسها وتعلمها، لأن القراءة تكتسب على شكل مهارات حلزونية مرتبطة ببعضها البعض وتعتمد على بعضها البعض، ويقوم التدريس الفعال بدمج عدد من الأهداف الأدائية ويقدمها للطلاب على شكل خبرة تعليمية متكاملة. ونظرا لطبيعة القراءة وطبيعة كل محور، قد تتكرر بعض المعايير تحت أكثر من محور. ويفترض أن تزداد المهارات تعقيدا وعمقا وصعوبة مع انتقال الطلاب إلى صف دراسي أعلى. ويفضل أن ينظر المربون إلى معايير تقويم جودة برامج تعليم القراءة على أنها منظومة تغطي الصفوف المختلفة.

	المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	عدد المعايير
.1	معايير تقويم جودة أهداف برنامج تعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية	8	45
.2	معايير تقويم جودة أهداف تعليم القراءة في مقررات المحتوى إلى جانب المادة العلمية	6	24
.3	معايير تقويم جودة محتوى برنامج القراءة (اختيار موضوعات القراءة وتنظيمها)	-	10
.6	معايير تقويم جودة محتوى برنامج القراءة (تدريبات القراءة)	-	4
.5	معايير تقويم الجودة في تصميم دروس القراءة	4	18
.6	معايير تقويم الجودة في تصميم اختبارات القراءة	4	14

الخلاصة والتوصيات

قامت هذه الدراسة بوضع قائمة مكونة من 115 معيارا لتقويم الجودة في برنامج تعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية بها ستة محاور تمثل مكونات برنامج تعليم القراءة وتحت كل منها عدد من المعايير بالاعتماد على نتائج الدراسات السابقة وآراء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في نواحي القصور في برنامج تعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية، ونقاط الضعف التي يعاني منها كل من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في القراءة. وحتى تحقق قائمة المعايير هذه الفائدة المرجوة منها في تحسين المهارات التي ينبغي التركيز عليها في التدريس وطريقة تصميم دروس القراءة واختيار موضوعات معاصرة ذات بعد عالمي وإكساب الطلاب مهارات القراءة الحرة والالكترونية والبحث والمهارات القرائية في مقررات المحتوى، توصي الدراسة بما يلي:

- إنشاء وحدة لتقويم مستوى الجودة في برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية للتحق من مراعاة المعايير التي تم وضعها في هذه الدراسة في تأليف المقررات من حيث تحديد المهارات القرائية واختيار موضوعات القراءة والتدريبات وتصميم الدروس والاختبارات.
- تشكيل لجنة للتأكد من التزام المؤلفين والمعلمين والكتب بمعايير الجودة في الأهداف والمحتوى وتصميم الكتب والدروس والتدريبات والاختبارات.
- ضرورة استرشاد المؤلفين والقائمين على برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية بقائمة المعايير عند إعداد مقررات القراءة وتحديثها.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتعريف موجهي اللغة العربية وموجهاتها ومعلميها ومعلماتها بمعايير الجودة في تعليم القراءة لمراعاتها عند تطبيق برنامج تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب موجهي مقررات المحتوى كالتاريخ والجغرافيا والكيمياء والفيزياء والأحياء وغيرها وموجهات تلك المقررات ومعلميها ومعلماتها بمعايير الجودة في تدريب طلاب المرحلة الثانوية على مهارات الاختيار والتقويم والتنظيم واتباع التعليمات وتغيير السرعة أثناء القراءة واسترجاع المعلومات وتطبيقها واستخدامها جنبا الى جنب مع المادة العلمية في كل مقرر بما يحقق معايير الجودة.
- تضمين مقررات المناهج وطرق التدريس بالمعايير الواجب توافرها في برامج تعليم القراءة للمراحل المختلفة.
- إجراء دراسة تقويمية لاحقة لبرنامج تعليم القراءة في المرحلة الثانوية بالمملكة للوقوف على جوانب القوة والضعف فيه وسد الثغرات عند إعادة تصميم المقررات (الموضوعات والتدريبات وتصميم الدروس) وفي إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة.

جدول رقم (1)

قائمة معايير تقويم الجودة في برنامج تعليم القراءة المرحلة الثانوية في المملكة

المحاور	المعايير	مقدار تحقق المعايير			
		ممتاز	جيد جدا	جيد	ضعيف
(1)معايير تقويم جودة أهداف برنامج تعليم القراءة					
فهم المقروء	●يفهم المعنى الحرفي للنص ●يستنتج ويمزج المحتوى الحرفي للقطعة المقروءة مع معلوماته وحدسه ومخيلته ●يقرأ ما بين السطور وما وراء السطور ●يفهم المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولكنه لم يصرح بها. ●يصدر حكما على جودة المادة المقروءة ودقتها وصدقها. ●يصدر حكما على اللغة والتأثير العام للنص في ضوء معايير مناسبة. ●يتعرف على ويستجيب لمهارة الكاتب في استعراض موضوع النص وحبكة الأحداث وخلفيتها، والشخصيات، ومهارته في اختيار أسلوب أدبي مثير.				
القدرة على تعرف الرموز المكتوبة	●يتعرف الرموز الرياضية والكيميائية والفيزيائية والجغرافية والمصطلحات المتخصصة. ●يحلل مكونات الكلمة.				
القدرة على استنباط معاني المفردات الصعبة من السياق	●يستنبط معاني المفردات الصعبة من قرائن الدلالة الضمنية ●يستنبط معاني المفردات الصعبة من قرائن الدلالة الظاهرة يستنبط معاني الكلمات الصعبة من قرائن التركيب				

القدرة على تعرف تنظيم النص	●يتعرف تنظيم الفقرة والمقالة والفصل. ●يتعرف /يتذكر/يستنتج تنظيم القصة. ●يتعرف طرق تنظيم النصوص التفسيرية ●يتعرف المؤشرات التنظيمية في النص				
القدرة على تعرف الترابط في النص	●يربط الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وظروف الزمان والمكان، وكلاهما، كليهما، كل من، بعض، كل، جميع، القليل من، عدد من، عدة، جميع، كثير، الأول والثاني والاسم المعطوف، والمستثنى بالأسماء التي تعود عليه. ●يربط كلمة بكلمة مرادفة أو مضادة سابقة تشير إليها. ●يربط كلمة تشير إلى الفئة العامة أو الصنف العام بكلمة سابقة محددة تنتمي إليها. ●يربط كلمات وأجزاء محذوفة من الجملة بكلمات وأجزاء من الجملة سابقة لها في النص. ●يربط السبب بالنتيجة. ●يستخرج كلمات من النص تشكل مجموعة دلالية واحدة.				
ممارسة القراءة الحرة	●يكلف الطلاب البحث عن موضوعات معينة في مواقع الانترنت والمجلات. ●يكلف الطلاب قراءة كتب مناسبة لأعمارهم الزمنية في موضوعات مختلفة، وكتابة تقرير عنها ومناقشتها في الفصل. ●يعرف الطلاب بالمجلات والكتب الشائقة في التخصصات المختلفة. ●يشجع الطلاب على عمل سجل بالكتب التي يقرؤونها ●يقدر الطلاب المواظبين على القراءة بالجوائز				

	والدرجات. ●تجري المدرسة مسابقات في قراءة الكتب وتلخيصها وإعداد التقارير عنها ضمن برامج النشاط المدرسي. ●يشارك الطلبة في جمع مواد الإذاعة المدرسية وإعدادها وإلقائها. ●يرعى المعلمون أندية وجماعات للقراءة. ●يكتب الطلبة مجلات حائط بأبواب متنوعة. ●ينشئ الطلاب مواقعا على الانترنت يضعون فيها مواضيع من تأليفهم واختيارهم ويعرضون فهيا الكتب الجديدة. ●يشجع الطلاب على ارتياد معارض الكتب ودور النشر. ●يقوم الطلاب برحلات إلى مراكز الثقافة والمكتبات العامة من أجل قراءة بعض الكتب المتوافرة فيها. ●يوجد زاوية للكتب والقراءة في كل فصل ومكتبة في كل مدرسة. ●تزود المكتبات المدرسية بالكتب والقصص والمجلات المشوقة والجذابة والمصورة وكتب عن الثقافات الأخرى. ●يستعير كتبا من المكتبة				
ممارسة القراءة الإلكترونية	●يعرف الطلاب بالكتاب الإلكتروني ويتدربون على قراءته. ●يعرف الطلاب مواقع إنترنت ذات علاقة بالموضوعات المقروءة في الكتاب. ●يبحث الطلاب عن موضوعات للمطالعة الإضافية في الإنترنت.				
	●يتدرب الطالب على مهارات البحث عن				

البحث عن مصادر المعلومات في المكتبة	المعلومات في المكتبة والفهرس الالكتروني. ●يستخدم الطالب المكتبة ويستخرج المصادر المختلفة منها. ●يقرأ بسرعة ●يبحث الطالب عن المعلومات المطلوبة باستخدام مكونات الكتاب مثل قائمة المحتويات والفهرس *index*. ●يتدرب الطالب على مهارات البحث عن معلومات معينة واستخراجها من النص المقروء أو الكتاب.				
(2) معايير تقويم جودة أهداف تعليم القراءة في مقررات المحتوى					
القدرة على الاختيار والتقويم	●يتعرف أهمية النص المقروء. ●يحدد مدى دقة المعلومات المقروءة. ●يقرأ النص للبحث عن إجابات لأسئلة معينة. ●يقرأ النص للتعرف على غرض الكاتب.				
القدرة على التنظيم	●يحدد العلاقات بين فقرات النص المقروء. ●يكتب مخططا للنص المقروء سواء كان فصلا من كتاب أو جزءا من فصل. ●يلخص النص المقروء بأسلوبه. ●يدون الملاحظات من مصدر واحد أو عدة مصادر مقروءة ورقية وإلكترونية. ●يمثل الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء بالرسم.				
القدرة على إتباع التعليمات	●يدرك العلاقة بين التعليمات المقروءة والغرض منها. ●يتبع التعليمات المقروءة سواء كانت مكونة من خطوة واحدة وخطوات متتالية.				

القدرة على فهم الأشكال التوضيحية	●يربط الأشكال التوضيحية المصاحبة للنص المقروء بالأفكار والمعلومات المقروءة. ●يقرأ الجداول والرسوم البيانية والصور والخرائط الموجودة في النص المقروء ويفسرها.				
المرونة في القراءة	●يضع هدفا للقراءة قبل قراءة النص. ●يتصفح (يلقي نظرة سريعة) لتكوين فكرة عامة عن الموضوع ويحدد الأفكار الرئيسة. ●يقرأ النص بتأن بغرض البحث عن معلومات معينة. ●يغير سرعته في القراءة وفقا للهدف من القراءة. ●يغير سرعته في القراءة وفقا لمستوى صعوبة النص المقروء.				
القدرة على استرجاع المعلومات المقروءة وتطبيقها واستخدامها	●يلقي نظرة سريعة، ويطرح الأسئلة، ويقرأ، ويسمع، ويراجع. ●يلقي نظرة سريعة، ويطرح الأسئلة، ويقرأ، ويتمعن، ويكتب النقاط الهام مرة أخرى، ويراجع. ●يقرأ، ويعيد ما قرأ بأسلوبه، ويكتب الأفكار الهامة في الهامش، ويناقش الأفكار مع الآخرين. ●يضع هدفا للقراءة، ويطرح الأسئلة حول الهدف، ويقرأ للبحث عن إجابة للأسئلة، ويلخص ما قرئ بأسلوبه. ●يستخدم معينات التذكر. ●يستعد للاختبارات.				
(3) معايير تقويم محتوى برنامج القراءة (اختيار موضوعات القراءة وتنظيمها)					
	●تقدم قضايا وموضوعات معاصرة حديثة				

				●بها موضوعات ذات بعد عالمي تركز على الأنظمة ا لثقافية والبيئية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والصحية والتعليمية والاجتماعية. ●بها موضوعات ذات بعد عالمي تركز على القضايا الدولية الملحة. ●بها موضوعات ذات بعد عالمي تركز على القيم الإنسانية. ●بها موضوعات تركز على تاريخ العالم. ●متنوعة في مصادر لمعلومات التي اقتبست منها النصوص (الصحف والمجلات ودوائر معارف وغيرها). ●متنوعة الأسلوب وطرق التنظيم (قصصية وتفسيرية). ●تراعي التوازن بين الموضوعات. ●تعلم الطلاب معاني المصطلحات الحديثة التي تتردد في وسائل الإعلام. ●لا تكرر ما يدرس في مقررات الدين والتاريخ والأدب والنصوص. ●متدرجة في الطول ومستوى الصعوبة داخل الصف الواحد وبين الصفوف.		
(4) معايير تقويم جودة محتوى برنامج القراءة (تدريبات القراءة)					
				●تغطي جميع مستويات فهم المقروء. ●تغطي جميع العمليات العقلية. ●متوازنة (تغطي جميع المهارات بأعداد متقاربة). ●لا تعتمد الإجابة عن الأسئلة على الاستلال المباشر من النص.	
(5) معايير تقويم الجودة في تصميم دروس القراءة					
معايير تقويم مكونات درس القراءة				●به مكونات تمهيدية تسبق النص المقروء (قائمة محتويات، أهداف، مهارات). ●به منظمات سابقة مثل الأسئلة السابقة أو الصور السابقة أو شرح المفردات الهامة في الدرس أو وضع قائمة بالأفكار الرئيسة في النص أو المخططات الهرمية. ●به مكونات مصاحبة للنص المقروء (الصور ورسومات، وأسئلة وعلامات تنظيمية وعناوين فرعية، وتعليمات وملاحظات وتعليقات وشروح	

	في الهوامش). ●به مكونات تلي النص المقروء (ملخص ، أمثلة ، أسئلة وتدريبات).				
معايير تقويم الشكل العام للدرس	●يستخدم مساحة متوسطة للصفحة. ●يستخدم هوامش عريضة للصفحة. ●يستخدم خلفية بيضاء للنص. ●يستخدم علامات تنظيمية كالعنوان الرئيس للدرس والعناوين الفرعية وأرقام لمكونات الدرس وللفقرات والأسطر. ●يستخدم نصوصا مطبوعة في عمود واحد واثنين وأكثر. ●الفقرات مرتبة بطرق مختلفة. ●النقاط الواردة في النص مرقمة. ●يستخدم أسطرا مختلفة الطول. ●يستخدم مقاسات موحدة للخط في طباعة النصوص داخل الكتاب الواحد. ●يستخدم علامات مطبعية مختلفة في النص. ●الكلمات في النص مشكلة كلياً أو جزئياً وفق نوع النص.				
الجوانب الجمالية للنص	●المعلومات المقروءة مدعومة بالصور الفوتوغرافية الملونة والجداول والرسوم والخرائط الجغرافية والمفاهيمية. ●يستخدم ألوانا طبيعية جذابة، على خلفية ملونة، ومكتوبة بخطوط مطبعية ملونة أنيقة وورق صقيل.				
معايير تقويم طريقة تصميم مقرر	●يتكون المقرر من كتاب مقرر وكراسة تدريبات ووسائل تعليمية مصاحبة كالأفلام والصور ومواقع إنترنت.				

القراءة					
(6) معايير تقويم الجودة في تصميم اختبارات القراءة					
هدف الاختبار	●يشخص صعوبات القراءة. ●يقيس مدى إتقان الطلاب للمهارات القرائية				
طريقة الاختبار	●مكتوب				
محتوى الاختبار	●يحتوي نص من خارج الكتاب المقرر، طوله ومستوى صعوبته مقارب لنصوص الكتاب. ●يحتوي موضوعات تفسرية وقصصية				
المهارات التي يقيسها الاختبار	●تشمل جميع مهارات فهم المقروء (الفهم الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوق). ●تقيس القدرة على تعرف الموضوع العام للنص ●تقيس القدرة على استنباط معاني المفردات الصعبة من السياق الدلالي والنحوي. ●تقيس القدرة على تعرف طريقة تنظيم النص ومؤشرات تنظيم الأفكار فيه. ●تقيس القدرة على تعرف طرق الترابط في النص المقروء ●تقيس القدرة على ربط الضمائر والكلمات بكلمات أخرى سابقة أو لاحقة تعود عليها. ●تقيس القدرة على تعرف الرموز المكتوبة. ●تقيس القدرة على التحليل الصوتي للكلمات. ●تقيس القدرة على التحليل البنائي للكلمات.				

المراجع

1. الجرف، ريما سعد (2004م). المجلات والموضوعات المفضلة لدى طالبات الجامعة. سجل وقائع ندوة العولمة وأولويات التربية. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
2. الجرف، ريما سعد (2002م). دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مطبعة العصر الرياض.
3. المجلس الأعلى للتعليم في قطر (2005م). معايير اللغة العربية. مقتبس من http://www.education.gov.qa/content/resources/detail/7127
4. وزارة التربية والتعليم المصرية (2003). المعايير القومية للتعليم في مصر. مقتبس من www.moe.gov.eg/Arabic/about/achievement/field_develope
5. American National Standards. Quality assurance. Retrieved from http://www.its.bldrdoc.gov/projects/devglossary/_quality_assurance.html
6. Arizona Department of Education (2003). *Arizona academic content standards: Reading standard articulated by grade level*.
7. Barrett, T. C. (1979). Taxonomy of reading comprehension. In R. F. Smith and T. Barrett, *Teaching reading in the middle grade*. Addison-Wesley Publishing Co.
8. Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill Boo Company.
9. Dechant, E. & Smith, H. (1977). *Psychology in teaching reading*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
10. DiChiara, L. (1998). Effective reading instruction: Shattering the myth. ED426345.
11. Durley, J., Emlen, R., Knox, K., Meeker, M. & Rhea, P. (2001). Improving reading comprehension in the content areas. ERIC No. ED455504.
12. Edwards, T. (1957). Oral reading in the total reading process. *The elementary School Journal, 58,* 36-41.
13. Faust, M. & Kieffer, R. (1998). Challenging expectations: why we ought to stand by the IRA/NCTE standards for the English language arts. Journal of Adolescent and Adult Literacy; 41, 7, 540-47.
14. Harris, T. (1969). *Encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. p. 1075.
15. Heilman, A., Blair, T. & Rulpey, W. (1981). *Principles and practices of teaching reading*. Charles E. Merrill Publishing Co.

16. Hodges, C. (1982). Enhancing intermediate grade students' comprehension of and attitude toward reading in the content area. ERIC No. ED227450.
17. Indiana Department of Education (2005). Standards for the teacher of reading.
18. Reading Standarts. Retrieved from http://www.doe.state.in.us/ dps/standards/Reading_Standards.pdf
19. International Reading Association (1996). *Standards for the English language arts.*
20. Karlin, R. (1977). *Teaching reading in high school*. (3rd Ed.). Indianapolis: Bobbs-Merrill Educational Publishing.
21. Michigan State Board of Education (2002). Certification standards for the preparation of all secondary teachers in reading instruction.
22. The National Council of Teachers of English (NCTE) & International Reading Association (IRA) (1996). Standards for the English language arts. Retrieved from http://www.ncte.org/print.asp?id=110846&node=204
23. New Hampshire State Department of Education (1998). *K-12 English language arts curriculum framework.* ERIC No. ED431199.
24. NSSE (1948). *Reading in the elementary school*. 48th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago: University of Chicago Press. p. 3.
25. Olson, J. P. & Dillner, M. H. (1982). *Learning to teach reading in the elementary school*. (2nd Ed.). Macmillan Publishing Co., Inc.
26. Richeck, M., List, A., & Learner, J. (1983). *Reading problems, diagnosis, and remediation.* Prentice-Hall, Inc.
27. Shellard, E. (2001). Critical issues in developing a high-quality reading program. *ERS Spectrum, 19, 4,* 4-11.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Al-Jarf, R. (2004). Almajallat wal mawdeat almufdilat ladaa talibat aljami'at [University students' favorite magazines and topics]. Proceedings of the Symposium on Globalization and Education Priorities. College of Education, King Saud University. (In Arabic)

2. Al-Jarf, R. (2002). Dirasat fi ta'lim alqira'at bimarahil alta'lim al'ami bialmamlakat al'arabiat alsa'udia [Studies in teaching reading at the general education levels in the Kingdom of Saudi Arabia]. Riyadh: Al-Asr printing press. (In Arabic)
3. Supreme Council of education of Qatar (2005). Arabic language standards. Retrieved from http://www.education.gov.qa/content/ resources/detail/7127 (In Arabic)
4. Ministry of education of Egypt (2003). National standards of education in Egypt. Retrieved from www.moe.gov.eg/Arabic/about/achievement/ field_develope (In Arabic)
5. American National Standards. Quality assurance. Retrieved from http://www.its.bldrdoc.gov/projects/devglossary/_quality_assurance.html
6. Arizona Department of Education (2003). *Arizona academic content standards: Reading standard articulated by grade level*.
7. Barrett, T. C. (1979). Taxonomy of reading comprehension. In R. F. Smith and T. Barrett, *Teaching reading in the middle grade*. Addison-Wesley Publishing Co.
8. Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill Boo Company.
9. Dechant, E. & Smith, H. (1977). *Psychology in teaching reading*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
10. DiChiara, L. (1998). Effective reading instruction: Shattering the myth. ED426345.
11. Durley, J., Emlen, R., Knox, K., Meeker, M. & Rhea, P. (2001). Improving reading comprehension in the content areas. ERIC No. ED455504.
12. Edwards, T. (1957). Oral reading in the total reading process. *The elementary School Journal, 58*, 36-41.
13. Faust, M. & Kieffer, R. (1998). Challenging expectations: why we ought to stand by the IRA/NCTE standards for the English language arts. Journal of Adolescent and Adult Literacy; 41, 7, 540-47.
14. Harris, T. (1969). *Encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. p. 1075.
15. Heilman, A., Blair, T. & Rulpey, W. (1981). *Principles and practices of teaching reading*. Charles E. Merrill Publishing Co.

16. Hodges, C. (1982). Enhancing intermediate grade students' comprehension of and attitude toward reading in the content area. ERIC No. ED227450.
17. Indiana Department of Education (2005). Standards for the teacher of reading.
18. Reading Standarts. Retrieved from http://www.doe.state.in.us/ dps/ standards/Reading_Standards.pdf
19. International Reading Association (1996). *Standards for the English language arts.*
20. Karlin, R. (1977). *Teaching reading in high school*. (3rd Ed.). Indianapolis: Bobbs-Merrill Educational Publishing.
21. Michigan State Board of Education (2002). Certification standards for the preparation of all secondary teachers in reading instruction.
22. The National Council of Teachers of English (NCTE) & International Reading Association (IRA) (1996). Standards for the English language arts. Retrieved from http://www.ncte.org/print.asp?id=110846&node=204
23. New Hampshire State Department of Education (1998). *K-12 English language arts curriculum framework.* ERIC No. ED431199.
24. NSSE (1948). *Reading in the elementary school*. 48th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago: University of Chicago Press. p. 3.
25. Olson, J. P. & Dillner, M. H. (1982). *Learning to teach reading in the elementary school*. (2nd Ed.). Macmillan Publishing Co., Inc.
26. Richeck, M., List, A., & Learner, J. (1983). *Reading problems, diagnosis, and remediation.* Prentice-Hall, Inc.
27. Shellard, E. (2001). Critical issues in developing a high-quality reading program. *ERS Spectrum, 19, 4,* 4-11.

Information about the author
Ph.D., Professor Reima Saado Al-Jarf
King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia
reima.al.jarf@gmail.com

УДК 373.1

APPLYING COURSES IN REGIME IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE THINKING SKILLS AMONG HIGH SCHOOL FEMALE STUDENTS IN DAMMAM

أثر نظام المقررات الدراسية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس التعليم الثانوي بالدمام

Amani K. Hamdan Alghamdi, Neama Abdulsalam Hassan

Imam Abdulrahman Bin Faisal University

saakhalghamdi@iau.edu.sa, aamsalem@iau.edu

Submission Date: 11.11.2018

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى دور نظام المقررات في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الدمام ، وكذا التعرف الى الفروق بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في مهارات التفكير فوق المعرفي المتمثلة في (مراقبة الذات – التخطيط و التقويم الذاتي). ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعداد اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي و تطبيقه على طالبات المستوى الأول والسادس بالسنة النهائية وقد بلغ عدد الطالبات بالمستويين (82) طالبة وقد تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار T. test الاحصائي وأسفرت النتائج : وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين طالبات السنة الأولى والسنة النهائية في مهارة مراقبة الذات و التقويم الذاتي و الدرجة الكلية للمقياس لصالح طالبات المستوى السادس بنظام المقررات وبحجم تأثير متوسط ، في حين لم تسفر النتائج عن فروق دالة إحصائيا في مهارة التخطيط ، كما أسفرت النتائج عدم وجود فروق بين الطالبات في مهارات التفكير فوق المعرفي ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: نظام المقررات الدراسية، مهارات التفكير فوق المعرفي، طالبات المرحلة الثانوية، الدمام

Abstract

The present study is aimed to identify the role of courses system in developing metacognitive thinking skills among high school female students in Dammam, as well as to identify the differences between students of literary and scientific specialization in metacognitive thinking skills (self-control, planning, and self-evaluation). To achieve the study goals, a test of metacognitive thinking skills was prepared and applied to first-level students (novices who were not studying the courses system (credit hours) and students of the sixth level final year who are about to graduate and studied courses system. The number of students (82) was distributed as follows: 38

first level students, 44 final year students. The data was addressed statistically using test statistical results: there are significant differences (at 0.05) between the students of the first year and the end of high school students in the skill of self-control as well as in the skill of self-evaluation, as well as the total score of the scale (meta cognitive thinking skills) to the benefit of students who are studying courses system and the average size of the impact, while the results did not yield statistically significant differences in the planning skill, also the results yielded no differences between the students in metacognitive thinking skills due to the variable of academic specialization.

Keywords: *system of courses, the development of thinking skills, Metacognitive thinking skills, high school students, Dammam*

For citation: *Alghamdi, A.K.H., Hassan, N.A. (2019). أثر نظام المقررات الدراسية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس التعليم الثانوي بالدمام [Applying Courses in regime impact on the development of metacognitive thinking skills among high school female students in Dammam]. Eurasian Arabic Studies, 5, 63-81.*

مقدمة

تعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التي يتم فيها إعداد وتهيئة الطالب لمرحلة التعليم الجامعي، ومن ثم الدخول في سوق العمل ، لذا أصبح من الضروري السعي لمساعدة الطالب في هذه المرحلة لاختيار نوع التعليم المناسب لقدراته وإمكاناته ومهاراته واهتماماته وميوله ، وحتى تؤتي هذه المرحلة ثمارها وتحقق أهدافها ينبغي تنويع مسارات التعليم الثانوي لإتاحة الفرص التعليمية المتعددة للطلاب وارتباط التعليم بالحاجات والمتغيرات الثقافية والفكرية والسياسية والاقتصادية للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد (العبد الكريم وآخرون، 2012، 7).

وقد اعتبرت المملكة العربية السعودية أن المدخل الاصلاحي للتعليم الثانوي ووسيلته لتعدد التخصصات وتنوع المجالات وإتاحة الفرص للطلاب بما يتفق ويتمشى مع قدراتهم وإمكاناتهم وميولهم واهتماماتهم في المدرسة الموحدة وقد اشتمل منهج التعليم الثانوي المطور برامج تعليمية متنوعة ما بين عام وإجباري ومشترك على جميع الطلاب بمجموع ساعات 37 ساعة وتخصصي يختاره الطالب بمجموع ساعات 78 ساعة واختياري بمجموع ساعات 23 ساعة (العبد الكريم وآخرون ، 2012 ، 9)، إلا أن هذا النظام كانت له من السلبيات ما يوازي الايجابيات مما أدى الى إلغاء نظام التعليم الثانوي المطور وتم تقسيم التعليم الثانوي الى أربعة أقسام (العلوم الاسلامية والأدبية – الادارية والإنسانية والطبيعية والتقنية) في عام 1425 هـ صدر قرار لجنة التربية بالموافقة على تطبيق برنامج التعليم الثانوي بخطته الدراسية الجديدة (نظام المقررات) ولما كان أهم أهداف هذا النوع من التعليم تقويم التجربة في ضوء أهدافها والتي من أبرزها تنمية المستويات العقلية العليا من التفكير والتي في مقدمتها مهارات التفكير فوق المعرفي التي تشير إلى وعي

المتعلم بذاته وإمكاناته وقدراته ومراقبة ذاته باستمرار لتوجيهها والتحكم فيها أثناء أداء المهام المختلفة كانت الدراسة الحالية للتعرف إلى الدور الذي يلعبه هذا النظام أي نظام المقررات الدراسية بأساليبه واستراتيجياته ومقرراته في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي (مراقبة الذات – التخطيط – التقويم الذاتي) لدى طالبات المرحلة الثانوية بالدمام .

مشكلة الدراسة

تمشيا مع توجه وزارة التعليم في تحقيق النتائج الايجابية الذي أحدثه نظام المقررات الدراسية بمرحلة التعليم الثانوي بالإضافة الى اهمية و حساسية المرحلة الثانوية اذ أنها تعد المحطة النهائية للتعليم ما قبل الجامعي ومخرجات هذه المرحلة تؤثر على كفاءة التعليم العالي وجودة مخرجاته (آل مقبل، 2017، 119) لذا تسعى الدراسة الحالية الى معرفة أثر نظام المقررات في تنمية المهارات العليا للتفكير (مهارات التفكير فوق المعرفي) بآلياته واستراتيجياته وعلى هذا **يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:**

1- هل توجد فروق جوهرية بين طالبات الفرقة الأولى المبتدئات اللاتي لم يدرسن بنظام المقررات وطالبات السنة النهائية الدارسات بنظام المقررات في مهارات التفكير فوق المعرفي كل على حدة (مهارة مراقبة الذات - مهارة التخطيط - مهارة التقويم الذاتي) والدرجة الكلية ؟

2- هل توجد فروق جوهرية بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في مهارات التفكير فوق المعرفي كل على حدة والدرجة الكلية للمقياس؟

أهداف البحث

1- إلقاء الضوء على نوع مهم من أنواع التفكير العليا (التفكير فوق المعرفي) لما له من أهمية في التفوق التحصيلي من ناحية وكونه من المهارات الحياتية المعرفية من ناحية اخرى .

2- قياس مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

3- تقنيين مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي على البيئة السعودية .

4- التعرف الى الفروق بين طالبات القسم العلمي والأدبي في مهارات التفكير فوق المعرفي .

5- التعرف الى فاعلية نظام المقررات في تنمية مهارات التفكير العليا (التفكير فوق المعرفي) لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث

1- قد تفيد نتائج البحث الحالي المعلمين والقائمين على العملية التعليمية بضرورة الاهتمام بتدريب الطالبات على ممارسة مهارات التفكير فوق المعرفي (مراقبة الذات – التخطيط – تقويم الذات) في العملية التعليمية .

2- التوسع في الاهتمام بتضمين نظام المقررات استراتيجيات تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي (مراقبة الذات – التخطيط – تقويم الذات) لما تلعبه التفكير فوق المعرفي من دور حيوي فعال في مساعدة المتعلمين في حل المشكلات اليومية وصنع القرار النقدي (Lee et al., 2012).

مصطلحات الدراسة

نظام المقررات الدراسية:

هيكل جديد للتعليم الثانوي يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب ويتفرع الى مسارين تخصصيين أحدهما للعلوم الطبيعية والآخر للعلوم الانسانية يتجه الطالب للدراسة في أحدهما وتتبنى خطة الدراسة بهذا النظام جوانب عدة أهمها :

نظام الساعات الدراسية المقننة التي يسجلها الطالب في كل فصل دراسي

نظام المعدلات الفصلية والتراكمية

نظام المنهج التكاملي الذي يربط بين المقررات الدراسية ليمكن الطالب من اكتساب الجوانب المهارية والعملية والإعداد للحياة والتهيئة لسوق العمل .

أساليب نوعية في التعلم والتعليم وأدوات جديدة في التقويم (دليل التعليم الثانوي نظام المقررات، 1432، 11) .

التفكير فوق المعرفي: تعرفه نعمة عبد السلام حسن على أنه " قدرة الفرد على وصف تفكيره بدقة ومراقبة أدائه أثناء تنفيذ المهام المختلفة وكذا قدرته على وضع خطط محددة لإنجاز المهام الموكلة إليه والقدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار " ويقاس في الدراسة الحالية من خلال ثلاث مهارات هي (المراقبة الذاتية – التخطيط – التقويم الذاتي).

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بحدود مكانية و زمانية وبشرية تتمثل في طالبات المرحلة الثانوية بمدرسة الثامنة والعشرون الثانوية بالدمام للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1436 / 1437هـ .

الاطار النظري و الدراسات السابقة

اولا مهارات التفكير فوق المعرفي :

ماهية التفكير فوق المعرفي :

يشير مفهوم التفكير فوق المعرفي الى المهارات العقلية العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة أو اتخاذ القرار ووعي الفرد بتفكيره وتفكير الآخرين ، فهو يعد نوع من الحديث مع الذات أو التفكير في التفكير ويتضمن ثلاث مهارات أساسية : التخطيط – مراقبة الذات وتقييم الذات (فتحي جروان، 2013، 341).

وقد ظهر هذا المفهوم في منتصف السبعينات على يد (John Flavell,1976) وقد زاد الاهتمام به في العملية التعليمية لما له من دور ايجابي في تحسين التعليم وجعل التعلم ذا معنى ، اذ أنه يركز على الوعي الذاتي للمتعلم وكيفية ادراكه وتناوله لموضوع التعلم (الغامدي، ابراهيم، 2015، 39). وقد أوضحت Halpern's (1998) أن التفكير فوق المعرفي يشير الى قدرة الفرد على استخدام المعرفة لتوجيه وتحسين مهارات التفكير لديه وأن التفكير الناقد يعد ناتجا للتفكير فوق المعرفي كما أنها تعني تمكن الفرد وتحكمه في عمليات تفكيره والتحكم عند أداء المهام وتنفيذ اجراءات الحل (العدل؛ عبد الوهاب، 2003، 209) وأضاف (Downing et al., 2009, 611 (أن ما وراء المعرفة تشير الى الكيفية في التعامل مع المعارف والمعلومات ومعالجة المواقف

المختلفة (كيف تتأمل وتحلل أفكارك ، كيف تصل الى عمل ملخصات من هذه التحليلات وكيف تضع ما تعلمته في حيز التطبيق ، فالتلاميذ كي يستطيعوا حل المشكلات المختلفة ينبغي أن يفهموا كيف تعمل عقولهم.

كما عرفه أبسيس وآخرون (2013، 332) بأنه " درجة من الوعي بالعمليات المعرفية يتحكم من خلالها الفرد بتفكيره فيأتي التفكير وفق خطة موجهة ومراقبة يتخللها التقييم المستمر ويختلف مستوى امتلاك هذه الدرجة من الوعي من فرد لآخر " .

الأهمية التربوية للتفكير فوق المعرفي :

يساعد التفكير فوق المعرفي الطلاب في القيام بدور ايجابي وفعال في جمع وتنظيم المعلومات ومتابعة تقييمها وكذا مراقبة الطلاب أنفسهم باستمرار أثناء عملية التعلم ، وقد أكدت دراسة (Magno,2010) أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي لها تأثير فعال في تنمية مهارات التفكير الناقد فضلا عن أنه أي التفكير فوق المعرفي يعمل على السيطرة الفعالة على العمليات المعرفية من خلال تخطيط المتعلم لكيفية حدوث التعلم وتقييم مدى التقدم في احراز الهدف ، وكذا المتابعة المستمرة لخطوات وإجراءات التنفيذ لانجاز المهام المختلفة أثناء التعلم (زمزمي، 2010، 226) فلقد أكدت دراسة (Veenman et al., 2005) أنه يمكن التنبؤ بقدرة الطالب على التعلم وكذا قدرته العقلية من خلال مهارات التفكير فوق المعرفي.

إن استخدام المتعلم لمهارات التفكير فوق المعرفي في عمليتي التعلم والتعليم يسمح له باستخدام مهاراته الخاصة من انتباه وإدراك وتركيز والقدرة على حل المشكلات وتحمل مسؤولية تعلمه كما تمكنه من تنمية مهاراته المعرفية من انتباه وتركيز وتخزين واستدعاء المعلومات ، والجوانب المهارية المختلفة لديه (الوسيمي، 2011، 3) ، و أكدت نتائج دراسة (ابراهيم، السيد ابراهيم، 2007) وجود علاقة ارتباطيه بين مهارات التفكير فوق المعرفي والذكاء كقدرة عقلية وكذا بينها وبين التحصيل الدراسي حيث تعمل مهارات ما وراء المعرفة من مراقبة للذات وتخطيط وتقييم ذاتي على رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين ؛ فهي تزيد من قدرة المتعلم على التفكير الابداعي وحل المشكلات التي تواجهه سواء داخل حجرة الصف أو في الحياة اليومية (بحري ؛ فارس، 2014، 34) حيث تزيد مهارة المراقبة الذاتية من قدرة المتعلم على ادراك نقاط القوة والضعف لديه والتي يضعها في اعتباره أثناء عملية تعلمه ومن ثم تساعده في ايجاد الحل المناسب لقدراته وإمكاناته (بحري ؛ فارس، 2014، 43).

ثانيا نظام المقررات في المملكة العربية السعودية:

التعريف بنظام المقررات الدراسية:

تتكون الخطة الدراسية في نظام المقررات من البرنامج المشترك الذي يدرسه جميع الطلبة وهو برنامج إجباري ، كما يتكون من مسارين تخصصين ضمن ، حيث يتم توزيع المقررات الدراسية الإجبارية والاختيارية ، ويسمح النظام بأن يكون لكل طالب خطته الدراسية المستقلة الخاصة به بعيدا عن زملائه ولهذا السبب فالنظام لا يعتمد على نظام المستويات كما في النظام الفصلي.

ويتميز عدد المقررات في النظام بأنه قليل في الخطة الدراسية الكاملة حيث يتراوح عددها 28 مقررا على أن يكون الحد الأعلى لعدد المقررات التي يدرسها الطالب في الفصل الواحد سبعة مقررات إجبارية بالإضافة إلى المقررات الاختيارية ، وكل مقرر يدرس خمس ساعات مع العلم بأن النظام يتيح للطالب تسجيل عدد الساعات التي يرغب بدراستها في الفصل الواحد ، وفي النهاية يدرس الطالب 200 ساعة توزع على 130 ساعة للبرنامج المشترك ، و 60 ساعة للمسار التخصصي ، بالإضافة إلى 10 ساعات للبرنامج الاختياري ، وتستغرق مدة الدراسة في الفصل الواحد 18 أسبوع بواقع 90 يوما دراسيا على ألا يزيد اليوم الدراسي للطالب عن ثمان حصص.

ويتيح نظام المقررات للطالب الاختيار ما بين مسارين تخصصين وهما مسار العلوم الأدبية وضم العلوم الشرعية ، اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية الاجتماعيات ، العلوم الإدارية ، الحاسب وتقنية المعلومات ، ومسار العلوم الطبيعية ويضم الرياضيات ، والعلوم الطبيعية ، واللغة الإنجليزية.

يتمكن الطالب من اختيار المسار التخصصي الذي يناسب ميوله وقدراته بمساعدة المرشد الأكاديمي وولي أمره ، كما يمكنه أن يغير مساره إلى مسار آخر إذا وجد أن المسار الذي اختاره غير مناسب وفي حال التغيير يتم احتساب المقررات التي درسها ضمن المعدل التراكمي ، كما يتيح نظام المقررات دراسة بعض المواد الاختيارية ضمن برنامج اختياري حر لا يقل عن مقرر واحد بمعدل خمس ساعات ولا يزيد عن أربعة مقررات بمعدل عشرين ساعة خلال خطة الدراسة الثانوية ، يعمل البرنامج على تنمية مهارات الطالب العلمية والعملية ، وهذه المواد الاختيارية هي التدريب العملي والبحث ومصادر المعلومات ، التربية الفنية ، اللغة الإنجليزية متقدم ، والحاسب الآلي متقدم.

أهدافه:

يهدف نظام المقررات بالمرحلة الثانوية احداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي بالمملكة بأهدافه وهيكله وأساليبه فهو يهدف الى احداث التكامل في شخصية المتعلم وتنمية المهارات الحياتية لدى الطالب بتقليل العبء عن المعلم وتشجيع التعلم الذاتي وتجويد مخرجات التعلم كما انه يسعى الى تقليص وتحجيم الهادر في الوقت والتكاليف من خلال الحد من حالات الرسوب وما يترتب عليها من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية ، وتقليل عدد المقررات التي يدرسها الطالب وتركيزها في النوعية الجيدة التي تنمي قدرة الطالب على اتخاذ القرار الصحيح فيما يتعلق بمستقبله و يساعد على تدعيم ثقته بنفسه ويوطد الطالب بمدرسته لأنه يدرس ما يريده باختياره مما يعوده على الجدية والمواظبة .

فضلا عن ذلك نجد أن النظام يسعى الى تحقيق مبدأ التعلم حتى التمكن باستخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة ومتعددة تهدف الى تنمية مهارات التفكير العليا من تفكير ناقد وإبداعي وفوق معرفي وإمداد الطالب بالمهارات الحياتية من تعلم ذاتي ومهارات الاتصال والتواصل والعمل الجماعي والمناقشة والحوار وعرض الفكرة وقبول الرأي الآخر في إطار قيمي موضوعي.

المبادئ والأسس التي يقوم عليها :

يهدف نظام المقررات الى تنمية شخصية الطالب نموا شاملا يشمل جميع جوانب شخصيته من الناحية المعرفية و المهارية الادائية والنفسية الوجدانية ولقد أوضح (العبد الكريم ، 2012) المبادئ التي أسس عليها هذا النظام والتي من أهمها :

1-**التكامل بين المقررات:** حيث يقوم النظام على طرح خطة دراسية توزع على شكل مقررات دراسية ، كل مقرر خمس ساعات ويختار الطالب سبع مقررات في كل فصل دراسي تساعده على ابراز طاقاته وميوله وقدراته .

2- **المرونة والاختيار:** يتيح النظام للطالب فرص التسجيل لعدد الساعات التي يرغبها خلال الفصل الواحد ، كما يتيح فرص الحذف والإضافة في المقررات كما يسمح للطالب بالدراسة خلال فصل الصيف لإتمام الساعات المطلوبة كل حسب قدراته وإمكاناته في حدود ما توفره المدرسة من امكانات .

3-**الارشاد الاكاديمي:** يخصص النظام لكل عدد من الطلاب مرشدا اكاديميا مؤهلا للإرشاد والتوجيه ويتمتع بالعديد من المعارف والمهارات الارشادية والقدرة على التواصل الفعال مع الطلاب للقيام بالأدوار المنوطة به .

4-**التقويم:** يقوم نظام التقويم على استقلالية المقررات عن بعضها البعض حيث ان الرسوب في مقرر معين لا يتطلب اعادة السنة او اعادة الدراسة في جميع المقررات التي درسها فالنظام من المرونة انه يسمح بدراسة مقررات أخرى بدلا من التي رسب فيها او دراسته في فصل اخر حسب رغبة وقدرات الطالب .

5-**المعدل التراكمي:** الذي يحسب في ضوء المعدلات الفصلية بحساب متوسط جميع معدلات المقررات الدراسية التي درسها الطالب خلال الفصول المختلفة (العبد الكريم ، 2012 ، 29-30).

مزايا خطة نظام المقررات:

- يتجه نحو الاخذ بمنحى التكامل الرأسي للمقررات .
- تقليل حالات الرسوب والتعثر الدراسي.
- اتاحة الفرصة للطالب ليختار بعض المقررات التي يرغب في دراستها .
- يمكن للطالب تسريع تخرجه وفق قدراته يمكنه التخرج بعد سنتين ونصف .
- تقليل العبء الكمي عن المعلم ويقابله تحسن نوعي في الاداء التعليمي والتربوي.
- يمكن معادلة بعض المقررات الدراسية بالاختبارات الدولية والشهادات العالمية (آل مقبل ، 2017، 123) .

الدراسات السابقة:

دراسة الشريف (1987): هدفت الى مقارنة معدلات النجاح في المرحلة الثانوية والجامعة لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي واسفرت النتائج تفوق طلبة نظام المقررات على النظام التقليدي في مستوى التحصيل الدراسي.

دراسة مسعود (2009):

وهدفت التعرف على الفلسفة واهداف نظام حرية الاختيار للمقررات والجدوى التربوية لنظام حرية الاختيار التعليمي والحلول المقترحة للتصدي لمعوقات ادخال نظام الاختيار الحر للمقررات الدراسية بالإضافة الى الشروط والمتطلبات .

دراسة الحبوبي (2010):

هدفت دراسة أداء الطالبات من خلال مراكز مصادر التعلم في مدارس نظام المقررات في المدينة المنورة وقد أسفرت النتائج تمتع الطالبات بقدرات عالية في فن التعامل اثناء التطبيق والتعامل مع الموارد بدقة وكفاءة .

دراسة راشد (2011):

تناولت دراسة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي في نظام التعليم العام ونظام المقررات وقد أسفرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في تقدير الذات لصالح طلاب نظام المقررات .

دراسة المحرج و نيازي (2012):

هدفت الى تقويم نظام المقررات كتجربة تعليمية جديدة في المدارس الثانوية السعودية ومقارنته بنظام الثانوية العامة التقليدي وقد أسفرت النتائج عدم ملاءمته كنظام تعليمي قائم في هذه المرحلة حيث لم تشر النتائج تفوقه على النظام التقليدي وصاحبه هبوط في المستوى العلمي للخريجين .

دراسة الحسين (2013):

هدفت تناول المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وتقديم تصور مقترح لعلاجها .وقد أسفرت النتائج أن معلمي المواد الاجتماعية يعانون من مشكلات تدريسية تركزت أغلبها في الوسائل والتقنيات التعليمية ، الكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية والتقويم وادارة الصف والمحتوى والاهداف والتخطيط واعداد الدروس)

دراسة آل مقبل (2017):

هدفت التعرف على فاعلية نظام التعليم بالمدارس الثانوية المطورة بالمملكة العربية السعودية (الإيجابيات والسلبيات) وتكونت عينة الدراسة من جميع طلاب النظام بالمدينة المنورة والبالغ عددهم 720 طالبا وقد اسفرت نتائج الدراسة أن ترتيب المحاور كان على التوالي : تنمية الجوانب الحياتية للطالب ، ايجابيات النظام ، سلبيات النظام ، كما اسفرت ان نظام المقررات يركز على تنمية ميول واشتراكهم في الانشطة الطلابية ، ومراعاة تلبية حاجات الطلبة وميولهم .

يتضح مما سبق قلة عدد الدراسات التي تناولت تأثير نظام المقررات الدراسية على اداء ودافعية الطلاب بالمرحلة الثانوية وكذا مدى تأثيره على قدرات وتفكير الطلاب حيث اقتصر تناول الدراسات لشرح النظام واليات تنفيذه والخطة التي يقوم عليها وطريقة التقويم (العبد الكريم ، 2012) دون الاهتمام بتوضيح اثر ذلك النظام على مهارات تفكير الطلاب ومخرجات التعلم التي يسعى اليها، دراسة (راشد، 2011) التي اهتمت بدراسة تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى

طالبات نظام المقررات ، دراسة (الحبوبي، 2010) اداء الطالبات من خلال مراكز مصادر التعلم في مدارس نظام المقررات في المدينة المنورة ، دراسة آل مقبل (2017) التي تناولت ايجابيات وسلبيات نظام المقررات وجاءت ايجابيات النظام في تنمية الجوانب الحياتية للطالبات. وعلى هذا سعت الدراسة الحالية لمعرفة اثر نظام المقررات في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي كأحد المهارات العليا للتفكير

الطريقة والإجراءات:

1- منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي من نوع منهج البحث المسحى وهو أحد مناهج البحث الوصفية الذي يهدف إلى جمع معلومات وحقائق مفصلة تصف واقع ظاهرة معينة وصفاً دقيقاً من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (على ماهر خطاب، 2002، 173).

العينة:

أ- العينة الاستطلاعية:

تكونت هذه العينة من عدد 45 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدرسة الثامنة والعشرون الثانوية للبنات بمدينة الدمام ، بهدف تقنين أداة الدراسة والتأكد من سلامة خصائصها السيكومترية , وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية ، وقد تراوحت اعمار الطالبات بين (15 – 18) سنة بمتوسط عمر زمني (16.33) عام وانحراف معياري 0.768 .

ب-العينة الاساسية:

وتكونت من (82) طالبة بمدرسة الثامنة والعشرون الثانوية للبنات ممن يدرسن بنظام المقررات (نظام الساعات المعتمدة) والذي يشبه نظام الدراسة بالجامعات .وقد تراوحت اعمار طالبات هذه العينة (15 – 19) سنة بمتوسط عمر زمني (16.8) عام وانحراف معياري (0.894) .

أدوات الدراسة

مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لطالبات المرحلة الثانوية : اعداد نعمة عبد السلام حسن

يهدف المقياس الى قياس ثلاث مهارات أساسية للتفكير فوق المعرفي (مراقبة الذات – التخطيط والتقويم الذاتي).

وقد تم الاعتماد في اعداد المقياس على مقياس (O ' Neil & Abedie, 1996)حيث مر اعداد المقياس **بالخطوات التالية:**

1- تم مراجعة عدد من المقاييس والأدوات التي تناولت بالقياس متغير التفكير فوق المعرفي في البيئتين العربية والأجنبية ومنها قائمة الوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية اعداد (Schraw & Dennison, 1994)، حيث تحتوي 52 مفردة لقياس مكونين أساسيين للتفكير فوق المعرفي: المعرفة حول المعرفة وتنظيم المعرفة من خلال التخطيط، الوعي، التقويم الذاتي).

كما تم الاطلاع على قائمة الوعي بما وراء المعرفة اعداد (Jacobs & Paris, 1987) واستبيان ما وراء المعرفة كحالة مميزة لطلاب المرحلة الجامعية اعداد (O Neil & Abedie, 1996)

بعد تحليل هذه الأدوات تم الاحتكام الى ثلاث مهارات أساسية كمكونات للتفكير فوق المعرفي وهي المراقبة الذاتية – التخطيط – التقويم الذاتي) وبناءً عليه تم وضع تعريفا اجرائيا للأبعاد الثلاثة وكذا لمفهوم التفكير فوق المعرفي كما تقيسه الدراسة الحالية ، ولقياس التفكير فوق المعرفي تم اعداد عدد 50 عبارة في صورة عبارات تقريرية تقيس الثلاث مهارات حيث وجد أن العشرين عبارة التي يتكون منها مقياس (O' Neil & Abedie, 1996) غير كافية لقياس أبعاد التفكير فوق المعرفي لذا تم إضافة عدد 30 عبارة ليصبح عدد مفردات المقياس 50 عبارة .

وقد تم التأكد من فهم الطالبات للعبارات (الصدق الفهمي) حيث تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عدد 30 طالبة فقط طلب منهن قراءة تعليمات الاختبار والبنود دون اصدار استجابات على المقياس بل طلب منهن تحديد العبارات التي بها غموض او عدم وضوح او العبارات مكررة المعنى .

تم تعديل بعض العبارات من الصورة الايجابية الى الصورة السلبية حتى لا ينحو الطالبات نحو ثابت في اصدار الاستجابات مما قد يؤثر على ثبات المقياس.

كما تم حساب الخصائص السيكومترية للأداة (الصدق والثبات) للتأكد من صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

اولا الصدق:

قامت معدة المقياس بالتحقق من صدق المقياس والتأكد من صلاحيته في قياس ما وضع لقياسه عن طريق :

أ- صدق المحكمين:

تم عرض الأداة على عدد (9) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال علم النفس التربوي لإبداء الملاحظات حول مدى وضوح وسلامة العبارات ومناسبتها من حيث الصياغة والمحتوى لقياس المتغير الذي تنتمي اليه وكذا مدى مناسبتها للمرحلة العمرية وفي ضوء نتائج التحكيم تم تعديل صياغة بعض العبارات مثل :

أكون على وعي بتفكيري تم تعديلها لتكون أستطيع وصف ما يدور في عقلي وتفكيري .

ب-الصدق العاملي:

قامت معدة المقياس (نعمة عبد السلام حسن، 2004) بالتأكد من الصدق العاملي للمقياس بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية على عينة قوامها (245) طالبا من طلاب المرحلة الجامعية وباستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس تم الحصول على ثلاث عوامل وتم الاحتكام على دلالة التشبعات على العوامل بما اشار اليه كل من (فؤاد أبو حطب ، امال صادق ، 1996 ، 640) باعتبار التشبعات دالة اذا كانت تساوي او تزيد عن +_ 0.3 وعلى هذا تم الابقاء على 38 مفردة تشبعت على الثلاث عوامل (المراقبة الذاتية، التخطيط ، التقويم الذاتي) ملحق (1) يوضح تشبعات المفردات على الابعاد ، البعد الاول مراقبة الذات ، البعد الثاني التخطيط ، البعد

الثالث، تقويم الذات. وفي الدراسة الحالية تم الاكتفاء بصدق معدة المقياس (نعمة عبد السلام حسن) الباحث المشارك في الدراسة الحالية .

ثانيا ثبات المقياس:

في الدراسة الحالية تم حساب الثبات على العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (45) طالبة من طالبات مدرسة الثامنة والعشرون الثانوية للبنات بمدينة الدمام حيث تم حساب الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباك وبلغ معامل الثبات الفا للمقياس ككل والبالغ عدد مفرداته 38 مفردة (0.89)، كما كانت معاملات الثبات للأبعاد كما هو موضح بالجدول رقم (1) .

جدول (1)

قيم معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباك

(ن= 45)

الأبعاد	قيم معامل الثبات (الفا)
مراقبة الذات .	0.777
التخطيط	0.756
تقويم الذات	0.650
التفكير فوق المعرفي	0.890

اجراءات الدراسة

1-مراجعة التراث السيكولوجي والكتابات النظرية التي تناولت متغيرات الدراسة (التفكير فوق المعرفي ونظام المقررات) من حيث (التعريفاتـ ، والنماذج ، والمكونات أو الأبعاد) .

2- الاطلاع على الأدوات والمقاييس التي تناولت بالقياس متغير التفكير فوق المعرفي .

3-تم تحديد تعريف اجرائي لمتغير التفكير فوق المعرفي وكذا الابعاد (المهارات) المكونة لها .

4-تم اعداد الاداة (مقياس التفكير فوق المعرفي) .

5-تم تطبيق الاداة على العينة الاستطلاعية

6-حساب الخصائص السيكومترية للأداة.

7-تم تحديد العينة الأساسية للدراسة.

8-تم تطبيق الأداة على العينة الأساسية وهن طالبات المستوى الثالث ممن يدرسن بنظام المقررات وطالبات المستوى الأول اللاتي لم يدرسن بنظام المقررات المبتدئات .

9-تم تصحيح استمارات التطبيق وإدخال البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار تاء الاحصائي

10-تم حساب الدلالة العملية لاختبار تاء الاحصائي .

11-تم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الكتابات النظرية والدراسات السابقة .

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالتساؤل الاول وينص على "هل توجد فروق جوهرية بين طالبات الفرقة الاولى المبتدئات اللاتي يم يدرسن بنظام المقررات وطالبات السنة النهائية الدارسات بنظام المقررات في مهارات التفكير فوق المعرفي (مهارة مراقبة الذات - مهارة التخطيط - مهارة التقويم الذاتي) وكذا الدرجة الكلية للمقياس ؟

وللإجابة علي هذا التساؤل تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار " ت " الإحصائي لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المستوي التعليمي (الأول / السادس) في مهارات التفكير فوق المعرفي، كما تم حساب حجم التأثير لاختبار "ت" الإحصائي باستخدام معادلة مربع ايتا لحجم التأثير** والذي يشير إلي نسبة التباين المفسر الخاص بالعامل قيد الدراسة ، علما بأن مستويات حجم التأثير تبعا للجدول المرجعي لمستويات حجم التأثير كالآتي: (0.01 صغير، 0.06 متوسط، 0.14 كبير) (رشدي فآم، 1997، 65) .

وفيما يلي النتائج المتعلقة بالتساؤل الاول:

جدول (2)

الفروق بين طالبات المستوى الاول والسادس في متوسطات درجات الطلاب على مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

(ن = 82)

م	مهارات التفكير فوق المعرفي	المستوي التعليمي						د . ح	قيمة ت	قيمة مربع ايتا (η^2)	حجم التأثير
		المستوى الاول غير دارسات بنظام المقررات			المستوى السادس دارسات بنظام المقررات						
		ن	م	ع	ن	م	ع				
1	مراقبة الذات	38	41.5	4.69	44	39.22	5.12	80	2.28	0.060	متوسط
2	التخطيط	38	25.39	3.65	44	25.68	3.30	80	0.442	-	-
3	التقويم الذاتي	38	27.52	2.8	44	26.11	2.81	80	1.91	0.0436	صغير
4	الدرجة الكلية مهارات التفكير فوق المعرفي	38	94.42	9.78	44	90.2	10.78	80	1.85	0.0410	صغير

يتضح من الجدول السابق جدول (2) : وجود فروق دالة احصائيا في **مهارات التفكير فوق المعرفي** (مهارات مراقبة الذات وتقويم الذات) بين الطالبات الاتي يدرسن بنظام المقررات

وهؤلاء المبتدئات اللاتي لم يدرسن بعد ولم يتدربن على استراتيجيات التدريس بنظام المقررات حيث كانت الفروق دالة عند مستوى دلالة (0.05) وحجم تأثير متوسط بالنسبة لمهارة مراقبة الذات ، صغير في مهارة تقويم الذات والدرجة الكلية لمهارات التفكير فوق المعرفي وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الخزام ، طراد ، 2002) التي أظهرت نتائجها فروقا في درجة الوعي بما وراء المعرفة وعمليات ما وراء المعرفة تعزي لمتغير المستوى الدراسي حيث كانت الفروق لصالح الصفين التاسع والأول الثانوي أي المستوى الاعلى، كما اتفقت مع نتائج دراسة (غباري ، ثائر ؛ أبو شعيرة ، خالد ، 2010) حيث اظهرت النتائج فروقا بين طلاب الفرقة الاولى والرابعة في درجة استخدام عمليات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستيعاب القرائي لصالح طلاب الفرقة الرابعة ؛ كما تتفق مع دراسة (Downing et al ., 2009) التي تناولت بالدراسة اثر التدريب على التعلم عن طريق المشكلات والطريقة التقليدية في التدريس في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي على عينة مكونة من 66 طالبا من طلاب المرحلة الجامعية بهونج كونج وتوصلت الدراسة أن استخدام أسلوب المشكلات في التدريس وتعرض الطلاب لمواقف ومشكلات جديدة من شأنه تنمية مستوى التفكير فوق العرفي ويمكن ارجاع نتيجة الدراسة الحالية الى طبيعة الاستراتيجيات التدريسية التي ينتهجها اعضاء الهيئة التعليمية في التدريس بنظام المقررات ؛ من نظام المشروعات والتقييم الذاتي وتقييم الأقران ونقد الذات والزملاء ، وإحداث التكامل بين النواحي النظرية والتطبيقية واكتساب العديد من المهارات الحياتية حيث اتفقت مع نتائج دراسة (آل مقبل، 2017) التي اوضحت دور نظام المقررات في تنمية الجوانب الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية .

ان التدريب على اكتشاف الفرد لأخطائه ومعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء الشخصي وأداء الآخر ساعد على تنمية **مهارات التفكير فوق المعرفي** لدى الطالبات حيث اتضح ذلك من خلال استجابات الطالبات علي المقياس الذي تناول المهارات المختلفة للتفكير فوق المعرفي عدا مهارة التخطيط حيث أن هذه المهارة متطلب في جميع الاستراتيجيات التدريسية لإجادة المقررات والنجاح فيها.

وعلى هذا اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الحبوبي ، 2010) و دراسة (راشد، 2011)؛ دراسة (الحسين، 2013) ؛ دراسة (آل ، مقبل 2017) في أهمية نظام المقررات وضرورة الاخذ به لما له من اهمية في تنمية تحصيل ومهارات الطلاب الحياتية ة في حين اختلفت مع دراسة المحرج ، نيازي (2012) التي أسفرت نتائجها عدم ملاءمته كنظام تعليمي قائم في هذه المرحلة حيث لم تشر النتائج تفوقه على النظام التقليدي وصاحبه هبوط في المستوى العلمي للخريجين

السؤال الثاني وينص على: "هل توجد فروق جوهرية بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في مهارات التفكير فوق المعرفي كل على حده والدرجة الكلية للمقياس ؟

للإجابة علي هذا التساؤل تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار " ت " الإحصائي لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات القسم العلمي و الأدبي في **مهارات التفكير فوق المعرفي** . وفيما يلي نتائج التحليل الإحصائي.

جدول (3)
الفروق بين متوسطات درجات طالبات التخصصات العلمية والأدبية في عادات العقل باستخدام اختبار "ت"
(ن = 74)

م-	مهارات التفكير فوق المعرفي	التخصص الأكاديمي				د . ح	قيمة ت	مستوى الدلالة
		علمي (ن= 52)		أدبي (ن= 22)				
		م	ع	م	ع			
1-	مراقبة الذات	40.59	5.12	38.59	4.98	72	1.55	غير دال
2-	التخطيط	25.44	3.57	24.59	3.17	72	0.967.	غير دال
3-	التقويم الذاتي	26.90	3.35	25.86	4.03	72	1.146	غير دال
4-	الدرجة الكلية مهارات التفكير فوق المعرفي	92.94	10.60	89.04	10.76	72	1.144	غير دال

يتضح من الجدول السابق جدول (3): عدم وجود فروق دالة احصائيا بين طالبات التخصصات العلمية والأدبية في مهارات التفكير فوق المعرفي (الدرجة الكلية) والمهارات الفرعية (مراقبة الذات – التخطيط والتقويم الذاتي) وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (مشالي، زيزي ، 2008) التي أثبت وجود فروق دالة احصائيا بين طلاب التخصصات الأدبية والعلمية في مهارة التخطيط لصالح طالبات التخصص الادبي وعدم وجود فروق في مهارة التقويم ومراقبة الذات والمعرفة الاجرائية والدرجة الكلية لمهارات التفكير فوق المعرفي ، وكذا دراسة (ابراهيم، فاطمة مدحت، 2012) حيث اظهرت نتائجها وجود فروق بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح طلاب التخصص العلمي ، الا أن في الدراسة الحالية لم

تسفر النتائج عن فروق دالة في مهارات التفكير فوق المعرفي ترجع لمتغير التخصص الاكاديمي فكلا التخصصين العلمي والأدبي يتطلب من الطالبة اجادة واستخدام مهارات التفكير فوق المعرفي وبالتالي فان الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة وتركيز الطاقات في عدد محدود من المقررات تختارها الطالبة بنفسها بما يتفق مع ميولها وقدراتها والإمكانات المتاحة حيث تقوم الدراسة على المنحى الراسي من خلال تقديم مقررات يكافئ الواحد منها مقررين او اكثر وبالتالي يقل عدد المقررات في الفصل الواحد بحيث لا تتعدى سبع مقررات مركزة الاهداف كل هذا ادى الى تكافؤ الفرص في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات بصرف النظر عن طبيعة التخصص الاكاديمي ، بالإضافة الى الاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري من خلال تقديم مقررات مهارية ضمن البرنامج المشترك في الخطة الدراسية اسهم ايضا في تلاشي الفروق في ضوء التخصص في مهارات التفكير فوق المعرفي وبهذا اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (حسن، نعمة، 2004) ودراسة (بدير، خيري المغازي، 2009)، دراسة (أبسيس، عارف وآخرون، 2013) حيث اثبتت جميعها عدم وجود فروق بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في مهارات التفكير فوق المعرفي .

التوصيات:

- تدريب معلمي المراحل الدراسية (المتوسطة والثانوية) على كيفية تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب .
- عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمين على كيفية تضمين استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في المحتوى التعليمي للدروس لما له من اهمية كبرى في زيادة التحصيل وتحسين التعلم .
- عقد ندوات توعية لأولياء الامور والتلاميذ وتعريفهم بماهية ما وراء المعرفة والأهمية التربوية لها وكيفية تنميتها لدى الطلاب .

البحوث المقترحة:

-دراسة متغير ما وراء المعرفة في علاقته بأساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية .

-اجراء نفس الدراسة على مجموعتين مختلفتين من مدرستين مختلفتين بنفس السن لان ربما تكون الفروق بسبب عامل النضج والنمو .

-دراسة متغير ما وراء المعرفة في علاقتها بالذكاء الناجح لدى الطلاب.

المراجع

1. أبسيس، عارف حسين؛ السيد، عزيزة محمد؛ سليمان، ثناء محمد (2013). ما وراء المعرفة وعلاقتها بأنماط السيادة النصفية المخية لدى طلبة الجامعة ، مجلة فكر وإبداع، الجزء (77)، ص ص 323 – 380.

2. آل مقبل، علي بن ناصر (2017). فاعلية نظام التعليم في المدارس الثانوية المطورة (نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة ، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج (44)، ع (3) ، ص ص 119 – 135.
3. الحبوني، ن (2010). أداء الطالبات من خلال مراكز مصادر التعلم في مدارس نظام المقررات في المدينة المنورة ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، مصر ، ع (164)، ص ص 8-10.
4. الحسين ، أ (2013). المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ، مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، العلوم الانسانية والاجتماعية ، السعودية ، ع (30)، ص ص 13 -91.
5. الخزام، طراد (2002). درجة الوعي ما وراء المعرفي في قراءة العلوم وعلاقة ذلك بمتغيرات جنس الطلبة وتحصيلهم ومستواهم الدراسة في محافظة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الاردن.
6. الشريف، ن (1993). رأي طلبة الجامعة عن أثر النظام -التعليمي في اكسابهم بعض المهارات المعرفية والشخصية ، مجلة مركز البحوث التربوية ، قطر، ع (3) 163- 201.
7. العبد الكريم ، صالح عبد الله وآخرون (2012). تقويم تجربة التعليم الثانوي الجديد (نظام المقررات)، دار مسارات للدراسات والتطوير، المملكة العربية السعودية ، وزارة التربية والتعليم، وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير ، الادارة العامة للبحوث .
8. العدل، عادل محمد؛ عبد الوهاب، صلاح شريف (2003). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ع (27)، ج (3)، 181- 258.
9. الغامدي ، ابراهيم محمد علي (2015) . فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة k. w. l. plus في تنمية التفكير الابداعي ومهارات معالجة المعلومات في الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث المتوسط، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (210)، 15 -76.
10. المحرج، حمد و نيازي، حسين (2012). نظام المقررات والتقليدي في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية دراسة مقارنة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، ع (26)، 13 -60.
11. المطيري، مرزوق (2005). العلاقة بين الوعي بمهارات التفكير فوق المعرفية وفهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بدولة الكويت في ضوء متغيري الجنس والتخصص، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

12.الوسيمي، عماد الدين عبد المجيد (2011). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل المعرفي لمادة العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير المركب لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، مجلة التربية العلمية، ع (4)، المجلد (14)، 1- 83.

13.ابراهيم، السيد ابراهيم (2007). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

14.ابراهيم، فاطمة مدحت (2012). الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، بغداد.

15.بدير، خيري المغازي (2009). تباين التعلم بتباين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في حل المشكلات وعلاقتها بالنوع والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، المنوفية. ع (1).

16.بحري ،نبيل؛ فارس، علي (2014). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم الانسانية، جامعة قسنطينة، الجزائر، ع (41)، 31-52.

17.جروان، فتحي عبد الرحمن (2013). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط6، دار الفكر، عمان، الاردن .

18.خطاب، على ماهر (2002). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

19.حسن، نعمة عبد السلام (2004). ما وراء المعرفة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الجامعية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

20.راشد، أ (2011). العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي في نظام التعليم العام ونظام المقررات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية.

21.زمزمي، عواطف أحمد (2010). أساليب التعلم وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة ومتغيرات أخرى لدى الطالبة الجامعية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة، ع (74)، الجزء (2)، 220- 265.

22.غباري، ثائر؛ أبو شعيرة، خالد (2010). درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة بالاستيعاب القرائي للنصوص الاجنبية في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة دراسات، العلوم التربوية، مجلد (37)، ع (1).

23. مسعود، سناء محمد (2009). اختيار المقررات الدراسية في نظام التعليم الثانوي الشروط والمتطلبات، مجلة مستقبل التربية العربية، مج (16)، ع (60)، 63 – 15.
24.منصور، رشدي فام (1997). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الاحصائية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع (16)، المجلد (7) .
25.مشالي، زيزي احمد ابراهيم (2008). ما وراء المعرفة وعلاقتها بالاستراتيجيات المفضلة في حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
26.مشروع تطوير التعليم الثانوي نظام المقررات (1432). المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، 9-14.
27.وزارة التعليم، نظام المقررات، متاح على
https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/sec-expand.aspx

BIBILIOGRAPHIC REFERENCES

1. Downing, K., Kwong., Th., Chan., S.W., Lam., T.F., Downing, W.K. (2009). Problem-based learning and the development of meta cognition, *Journal of High Education*, 57, 609-621.
2. Halpern, D.F. (1998). Teaching critical thinking across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
3. Jacobs, J. & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Journal of Educational psychology*, 22 (3&4), 255- 273.
4. Lee, Ch.B., Koh, N.K., Cai, X.L., & Quek, Ch.L. (2012). Children's use of meta-cognition in solving everyday problems: Children's monetary decision making. *Australian Journal of Education, 56 (1), 22-39.*
5. Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Meta cognition Learning journal*, 5, 137-156.
6. O'Neil, H.F, & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of state meta cognitive inventory potential for alternative assessment. *Journal of Educational researches*, 89(4), 234-249.
7. Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

8. Veenman, M.V., Kok, R. & Blot e. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills2 in early adolescence. *Journal of Instructional Science*, 33, 193-211.

Information about the authors
Ph.D., Associate Professor Amani K. Hamdan Alghamdi
Imam Abdulrahman Bin Faisal University
Dammam, Kingdom of Saudi Arabia
akhalghamdi@iau.edu.sa

Ph.D., Assistant professor Neama Abdulsalam Hassan
Imam Abdulrahman Bin Faisal University
Dammam, Kingdom of Saudi Arabia
aamsalem@iau.edu.sa

ТЕОЛОГИЯ

УДК 2-183

THE MORAL RESPONSIBILITY OF THE INDIVIDUAL THROUGH THE PRISM OF PROPHETIC REVELATION

МОРАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРОРОЧЕСКОГО ОТКРОВЕНИЯ

Альмухамедов А.Р.[1], Смагулов К.Н.[1], Закиров Р.Р.[2]

Египетский университет исламской культуры «Нур-Мубарак»[1], Российский исламский институт[2]

alirauf210@mail.ru, skurmet@mail.ru, zakrafis@mail.ru

Submission Date: 24.03.2019

Аннотация

В данной статье рассматривается понятие моральной ответственности индивида и этапы его формирования с точки зрения религиозных текстов в понимании выдающихся ученых исламского вероучения (Абдуллаха Драза, Надима аль-Жисри, аль-Газали, аль-Мауарди, Ибн Мискуайха, Абу ль-Касима и др.). Подробно исследуется понятие «фард» в качестве повелений и запретов Аллаха в отношении нравственности. Иман (вера) – рассматривается в статье как основа морального права. В статье анализируются источники исламской морали в человеке и ее воздействие на целостность, и благополучие общественных взаимоотношений. Статья также содержит анализ факторов, воздействующих на формирование морального облика общества. Особое внимание в статье уделяется основному понятию исламского вероубеждения – таухиду (единобожию). Авторы статьи делают особый акцент на важности морали и нравственности для функционирования человеческого общества. В статье подробно рассматриваются такие принципы ислама как повеление к благому и запрет предосудительного. По мнению авторов статьи, среди факторов, оказывающих огромное влияние на нравственность и характер человека, можно выделить следующие: веру, разум, поклонение, призыв к совершению благого и запрет предосудительного. Теоретические положения, приводимые в статье, подкрепляются аятами Священного Корана в переводе на русский язык.

Ключевые слова: *Иман, мораль, фард, этика, долг, ответственность, вера*

Abstract

The paper deals with the concept of moral responsibility of the individual and the stages of its formation in the religious texts interpreted by the outstanding scholars of the Islamic lore (Abdullakh Draz, Nadim al-Jisri, al-Gazali, al-Mauardi, Ibn Miskuaikh, Abu al'Kasim, etc.). Deeply investigated is the concept of "fard" which represents Allah's behests and bans as far as morality is concerned. Iman (the belief) is studied as the foundation of the moral law. The paper analyzes the sources of the Islamic moral in an individual and its influence on the coherence and well-being of the social interactions as well as the factors affecting the formation of the moral image of the society. Special attention in the article is concentrated on the main concept of the Islamic faith – tauhid (monotheism); the authors underline the importance of moral for the society. The principles of decency behest and disgrace ban are pointed out by the authors who name these two principles in addition to faith, reason, worshipping as the main impacts on the person's moral and character. Theoretical arguments used in the paper are proved by the ayats of the Holy Quran translated into the Russian language.

Key words: *Iman, moral, fard, ethics, duty, responsibility, faith*

For citation: *Almukhamedov, A.R., Smagulov, K.N., & Zakirov, R.R. (2019). Moralnaya otvetstvennost lichnosti cherez prizmu prorocheskogo otkroveniya [The moral responsibility of the individual through the prism of prophetic revelation]. Eurasian Arabic Studies, 5, 82-94.*

ВВЕДЕНИЕ

«Фард» – одно из важных категорий в этике. «Фард» – это этическая категория, которая обязует формирование сущности человека в соответствии с человеческими ценностями и изображает духовную нужду, которая перерастает во внутреннюю обязанность [Куранбек, 2013, С. 408]. Например, такие формы повеления как: «будь справедлив», «будь честным» и «будь милосердным» означают обязательства, устанавливаемые как «фард». Т. Габитов в своем труде «Казахская этика» пишет: «в отличие от других категорий в «фарде» наиболее сильно развиты причинно-следственные обязательства. «Фард» не только дает четкое представление об идее, но и дает ей яркую характеристику, требует ее исполнения и достижения» [Ғабитов, 2014, С. 23]. Достижение таких целей как: человечность, нравственность и гуманизм тесно связаны с моральным

«фардом». И по этой причине необходимо наличие понятия о морали для каждого человека.

Исламский ученый Абдуллах Драз (1894-1958) в своем труде «Дустуруль Ахлак» писал: «Если у человека не будет моральных обязательств, то у него не будет ответственности. А если не будет ответственности – не будет справедливости. И таким образом в обществе распространится безнравственность и нечестие» [Драз, 1998, С. 21]. Только при наличии морального долга и ответственности в человеке будут упрочаться нравственные ценности. И. Кант: «Моральный долг – полезен для нравственности. Нравственные ценности необходимо соблюдать, не преследуя какие-либо цели, а из-за уважения к нравственным устоям. И только в этом случае человек будет отличен и более ценен от животных, которые удовлетворяют свои деятельные и чувственные потребности» [Губин, Некрасова, 2005, С. 26]. Абдуллах Драз в основном был согласен с теорией И. Канта, но разъяснил моральный долг с позиции Корана, Сунны, ижмаъа и кияса, утверждая, что необходимо подчиняться не нравственным канонам, а велению Аллаха, потому что в соответствии с исламом нравственные требования выполняются ради повелений Аллаха. И по этой причине в исламских источниках слово «фард» объясняется как повеления и запреты Аллаха касательно нравственности [Хилми, 2004, С. 122]. Исходя из этого, некоторые ученые разделили «фард» на четыре группы. Первая – обязательства перед Аллахом: познание Аллаха, намаз, пост. Вторая – обязательства перед самим собой: обязательства касающиеся тела и души, употребление полезных для здоровья продуктов, применение логики и разума. Третья – обязательства перед семьей: обязательства мужчины перед женщиной и детьми. Четвертая – общественный долг: отношение с уважением к жизни людей, их чести и достоинству, и праву выбора [Гюлчур, 2011, С. 30]. Тем самым, моральный долг занимает важную роль, в отношениях человека с Аллахом, обществом, самим собой, семьей и всем, кто его окружает.

Достижения морального долга напрямую связаны с высоким уровнем ответственности.

Ученые, занимавшиеся изучением морального долга, выделяют две его стороны. Одна из них субъективные обязательства. Это обязательства, наложенные верой, совестью и разумом. Вторая – объективные обязательства. В данной категории призыв к одобряемому и запрещение предосудительного, самобичевание. Шейх Надим аль-Жисри в своем труде «Исламское воспитание

в Коране сказал»: «моральный долг состоит из шести основ. Это: разум, совесть, устрашение и мотивирование, призыв к благому и запрет предосудительного, самобичевание, указания правителя» [аль-Жисри, С. 102]. В этих словах Шейх Надим аль-Жисри для исполнения моральных обязательств наравне со внутренней силой (разум, вера, совесть) ставит повеление к благому, запрещение предосудительного и приказы правителя. Это и есть особенность ислама. Исходя из этого, мы решили взять за основу морального долга веру, а в качестве его инструментов разум, поклонение, повеление к благому и запрет предосудительного. Во многих исламских трудах моральный долг описан в текстах о повелениях и запретах. К примеру, моральный долг в понятии Абдуллаха Драза – «повеления о выполнении и запреты каких-либо дел» [Драз, 1998, С. 27].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Итак, давайте рассмотрим, как основу морального права – иман (веру). Невозможно сказать, что в общественной жизни нет веры или моральной системы, которая не взваливает ответственность на человека, то есть нравственная система, которая не призывает к ответственности и обязательствам является пустой. Это объясняется тем, что внешний вид веры получает отражение только лишь в практическом проявлении. А для этого необходимы обязательства и требования. Очень тяжело ожидать практическое применение без требования. Иман, который не может обязать выполнение поклонения и отстранение от запретного, является слабым иманом недостаточным для Корана. О недостаточности такого имана Аллах говорит в Священном Коране в суре Хужурат 14-аят: «Бедуины сказали: «Мы уверовали». Скажи: «Вы не уверовали. Посему говорите: «Мы покорились». Вера еще не вошла в ваши сердца» [Акимханов, Анарбаев, 2015, С. 517]. Также известный казахский мыслитель Майлыкожа сказал: «У кого же нет мусульманства, оно есть на языке, да нет в сердце». А значит, когда человек примет ислам искренне, всем сердцем, также как он уверовал языком, только тогда он станет полноценным верующим, обладающим благим нравом. Если иман будет только в сердце возможно, что он не будет иметь воздействия на деяния. И по этой причине такие ученые как аль-Газали, аль-Мауарди, Ибн Мискуайх и Абу ль-Касим, когда говорили о нравственности, в обязательном порядке затрагивали тему имана. Аль-Мауарди в «Адабу ад-Дин уа дуния» писал: «В человеке есть несколько состояний нафса (эго). Первое – нафс, повинующийся благу и отстраняющийся от плохого. Причина его повиновения

– таухид (единобожие). Таухид велит человеку быть на верном пути». Таким образом, ученый акценировал на том, что человека воспитывает таухид [Аль-Ғазали, 1990, С. 98]. По словам Ибн Мискуайха сила, которая обязует человека быть нравственным – это «связь с Аллахом», то есть вера в Него.

Понятие таухида также глубоко описывал Абу Хамид аль-Газали, занимающий особое место в отрасли нравственности. В величайшем труде «Ихъя ъулум ад-дин» он рассказывал о таухиде в разделе «рубъ уль-мунжият». Там он пишет о таких моральных категориях как терпение, благодарность, покаяние, страх и надежда, намерение, искренность, правдивость, любовь. Таким образом, и Абу Хамид аль-Газали рассматривает таухид как силу, наставляющую к моральным ценностям. К примеру, объясняя слово «упование» он приводит аят из Корана: «если вы уверовали в Аллаха и стали мусульманами, то уповайте на Него». Из данного аята, он указывает на то, что упование приходит с верой. Следственно, исламские ученые выделяют два понятия, образующую силу, которая обязует человека делать благое. Первое – таухид, а второе – связь с Аллахом, то есть вера. Абуль Касим писал: «ученые науки калям говорят: иман – это вера в сердце, а для мирских положений необходимо произношение языком». Тем самым связывая веру в сердце с мирскими и бытовыми положениями: деление наследства, заключение брака, заупокойная молитва и другие. В акиде имама Матуриди иман и деяния, а также иман и нравственность теоретически рассматривают отдельно [Сейтбеков, 2011, С. 85]. Это уместно, потому что, если рассматривать иман, основываясь на деяния, то по причине того, что большинство людей не следуют аятам Корана, в которых говорится о нравственности, их нужно будет считать неверующими. Например, опираясь на смысл хадисов: ***«Нет имана (веры) у того, кто предаёт доверие. Нет веры у того, кто не соблюдает обещанного»*** и ***«Совесть и иман связаны между собой! И если исчезнет одно из них, то исчезнет и другое!»,*** можно считать неверующим того, кто предает доверие и бесстыдного. Потому что быть порядочным по отношению к вверенному и совесть относятся к категории деяний. Несмотря на то, что данное определение теоретически является верным, в практическом применении является причиной беспечного отношения многих мусульман к своим деяниям. Если быть точнее, то данная позиция говорит о том, что тот, кто не делает деяния, не является неверующим и бездействие не выводит человека из религии. А раз невыполнение шариатских велений не будет являться неверием, то человек будет свободно окунаться в бездну греха, и будет проявлять беспечность к действиям, считающимся

наилучшими с позиции шариата. Такое понимание ослабило бы силу, обязывающую выполнение благих дел и оставило бы далеко позади выполнение религиозных деяний. Иман будет ослабевать, если не будут выполняться практические стороны имана такие как: поклонение, нравственность и положения в бытовых отношениях. Хорошо понимавшие данную ситуацию, ученые Ахлю Сунны теоретически рассматривали иман и деяния отдельно, но в повседневной жизни считали, что деяния – это признак наличия имана и условие для полноценного имана. Без деяний тяжело спасти иман, без деяний будет сложно спастись в загробной жизни. Деяния – это пища для веры. Также как и деяния у имана есть разные, защищающие его факторы. Абу ль Касим в «Халисат уль хакаик» приводит хадис от Пророка (мир Ему и благословение Аллаха): «***Вера (включает в себя) более семидесяти*** (или: … ***шестидесяти***) ***ответвлений, наилучшим из которых является произнесение слов "Нет бога, достойного поклонения, кроме Аллаха"*** [Ля иляха илля-Ллах], ***а наименьшим – устранение с пути того, что наносит вред (людям), и стыдливость – (одно из) ответвлений веры***». Опираясь на него, ученый говорит о том, что вера обязует человека совершению более семидесяти благих деяний [al-Faraby, п 38/Б]. Самое высшее – признание Аллаха единым (таухид), а самое низшее – очищать дорогу от препятствий.

В вероучении имама Матуриди вера состоит из тасдика (вера сердцем), а деяния отдельны от веры. Такие ученые как Абу Муъин ан-Насафи (1027-1114) не принимали данный хадис в вероуставе, апеллируя тем, что он ахад, т.е. не дает сто процентной достоверности. Тем не менее, несмотря на то, что данный хадис признан непригодным в данном разделе, есть большое количество хадисов со схожим смыслом. Также наряду с этим, многие ученые признали этот хадис достоверным («сахих»). Одномазхабник имама Насафи Бадрад-дин Айни (1361-1451) давал определение иману, как вера сердцем и подтверждение языком, но при этом не говорил о недостатках в отношении такого рода хадисов. Он утверждал, что характеристика «деяний» не являются сущностью имана. Иман в данных деяниях описывается скрытыми смыслами и имеет отношение к полноценному, совершенному иману. Также утверждал и Сагд ад-Дин Масгуд ибн Умар ат-Тафтазани, говоря, что иман есть «тасдик», а деяния – это плоды имана [Насафи, 2012, С. 292]. На основе этого Абу ль-Касим, в своих выводах о нравственности, говоря о деяниях, благом нраве, щедрости, терпении и уповании на Аллаха, применял такие определения как «зуруату ль-иман» (вершина имана), «иману ль-камиль» (совершенный иман), «зака халауату-ль

иман» (вкусивший сладость имана), «хакикату-ль иман» (искренняя вера) [Хилми, 2004, С. 40]. Уместно будет остановиться на разъяснении имама Абу Хамида аль-Газали из книги «Ихья ъулум ад-Дин»: «Тасдик и деяния словно голова и руки имана. Также как человек не может существовать без головы, иман не может быть без тасдика (вера сердцем)». Аль-Газали сравнил тасдик с головой, а деяния с руками. Без рук можно прожить жизнь, однако это – недостаток. Полноценность человеческого тела оценивается его целостностью, а полноценность имана определяется наличием деяний. Поэтому нравственность – это внешнее проявление имана. Луч от солнца, но луч не является самим солнцем. Запах цветка исходит от цветка, но это не сам цветок. Также иман порождает благой нрав, праведные деяния, однако это не сам иман. Это – неразлучные составные друг друга. Так вот по этой причине иман это не только теоретическая задача, но и сила, которая на практике обязует направление ко благу. То есть мы делаем вывод, что сила имана порождает благой нрав. Абу ль-Касим говорил об имане: «Ученые говорили, что на основе веры формируются: страх и надежда, любить и быть влюбленным, покаяние, стыдливость, бедность, восхваление Аллаха, уважение друг к другу, проявление милосердия, упование на Аллаха, довольствие Аллахом, справедливость, терпение, повиновение, поклонение, следование шариату, дружба ради Аллаха, гнев и радость ради Аллаха, совершение каждого дела с искренностью». Ученый хоть и не разъяснял в данном утверждении, что иман это вера сердцем (тасдик), но указал на те качества, которые он порождает, то есть на его внешнее проявление. По внешним проявлениям имана можно говорить о силе имана, который в сердце. Задача имана – усиление и совершенствование этих качеств.

Если иман утвердится в сердце, то он будет наставлять человека на благие деяния. Данные обязательства кто-то выполняет частично, а другой выполняет полностью. В «Халисату ль-Хакаик» сказано: «верующий – это тот, кто взвешивает свой нрав…» Хасан аль-Басри давал определение нравственности верующего: «стойкий в религии, праведный, устремленный к знаниям, милосердный, проявляющий заботу, стойкий к бедности, не корыстный, зарабатывающий честным трудом, следующий прямому пути, удерживающий от порока».

О том, что проявление нравственности от совершенства имана, рассматривается не только в аспектах веры, но и, в частности, в книге «Халисату-ль хакаик» в каждой теме, где говорится о нравственности. В хадисе о «жадности» Пророк

(мир Ему и благословение Аллаха) говорил: «В праведном человеке не бывает двух качеств: жадности и скверного характера» [al-Faraby, п 187/Б].

Позиция средневековых ученых, о гуманизме, порожденном иманом, широко распространилась в странах Средней Азии. В том числе, глубоко впитавшись, в традиции казахского народа. Согласно традиционному мировоззрению вера формирует мораль. Вера – это свет в сердце, а внешнее проявление этого луча – моральность. Качества, которые присущи человеку, уверовавшему в Аллаха – искренность, довольствие, стыдливость, доверие, терпеливость, упование на Аллаха и прочие прекрасные черты характера. Великий писатель казахской степи Абай Кунанбаев в своем 38-слове назидания привел хадис: «Пророк (мир Ему и благословение Аллаха) сказал: «у кого нет стыда, у того нет и веры». Также он привел народную пословицу: «У кого есть стыд, у того есть иман». Таким образом, он провел параллели между иманом и стыдливостью. И таким образом, моральные обязательства или долг устанавливаются посредством имана. Опорой морального долга является иман, но ему необходимы вспомогательные инструменты. Абу-ль Касим отметил, что для полного установления морального долга необходимы такие вспомогательные инструменты как разум, повеление к благому и запрещение от предосудительного, а также поклонение, которые приведут к усовершенствованию нрава общества.

Касательно разума Абу-ль Касим в «Халисату-ль хакаик» сказал: «Есть десять признаков разумного человека. Пять из них внешние, а пять – внутренние. Внешние пять: безмолвность, скромность, благой нрав, правдивость, благие деяния. Внутренние пять: размышление, усердие, страх, мысли о смерти». Также ученые говорили: «Считается разумным, если у человека есть эти три качества: Искренность и правдивость в отношениях с Аллахом. Любовь и взаимопомощь в отношениях с людьми. Довольство и терпение в отношениях со своим нафсом». Хаким: «Также как зрение является светочем глаза, разум является светом сердца. Разум удерживает эго от запретов шариата и порочных желаний человеческой натуры». Вывод: разум – спаситель от мучений обоих миров, требующий от человека наилучших качеств в отношениях с Аллахом, окружающими людьми и самим собой, а также удерживающий человека от запретов шариата и действий чуждых человеческой природе. В основе разум и религия два явления, дополняющих друг друга. Поэтому ислам придает огромное значение разуму и знаниям. В Священном Коране есть ряд очень часто, встречающихся аятов: «неужели вы не разумеете?», «в этом есть

назидание для обладающих разумом», «они и есть обладающие разумом». Также наряду с этим хадис, приведенный Абу ль-Касимом: «кто не обладает разумом, тот не обладает иманом» – все это говорит нам о важности разума для религии и общества.

Сказано: «Плоды имана – благой нрав». Итогом ритуальной чистоты, совершения намаза, соблюдения поста, выплаты закята, совершения хаджа и других видов поклонений должен быть благой нрав. Как говорил Ибн Мискуайх (932-1030): «Чтобы достичь счастья, необходима мудрость. А мудрость обретается как теоретически, так и практически. Итог теоретической мудрости – правильные мысли. А итог практической мудрости – благие деяния». Таким образом, ученый в качестве главного воспитывающего фактора выделял практическую мудрость, то есть намаз, пост, закят и другие виды поклонения. Абу Хамид аль-Газали: «До тех пор, пока человек не будет очищать свои органы от грехов путем совершения поклонения, сердце не будет чистым от плохого нрава. Пока сердце не будет очищено от плохого нрава, человек не достигнет внутренней чистоты и восхваляемых качеств». Его слова также указывают нам на то, что поклонение главный фактор, ведущий нас к благому нраву [Аль-Ғазали, 1990, С. 244]. Аль-Мауарди: «Поклонение – это самый большой подарок Аллаха Своему рабу. Поклонение приносит огромную пользу для человека, как в этой жизни, так и в жизни вечной» [Аль-Ғазали, 1990, С. 87]. И в этих строках польза поклонения – это воспитание человека и улучшение нрава.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Наряду с этим, подобно тому, как Аллах обязал людей к поклонению с целью усовершенствования нрава, нельзя закрывать глаза на недостатки людей, а необходимо призывать их к благу. Человек является ячейкой общества, и его поведение выстраивается сообразно окружающим его людям. Мусульманское общество несет ответственность за благосостояние каждого индивида. Потому что деградация одного человека может привести к разложению всего общества. И по этой причине на мусульманской общине лежит обязанность повелевать к благому и запрещать предосудительное. Выполнение данного деяния одно из самых великих дел в исламе. Также особенно важно обязательство моральных ценностей друг другу, потому что некоторые люди по причине слабости своего имана боятся не Аллаха, а людей и живут согласно общественным устоям. Именно с этой целью Абу-ль Касим составил свой труд, побуждая человека воспитывать в себе праведность. Пророк (мир Ему и благословение Аллаха)

сказал: «Клянусь Аллахом, если вы не будете призывать к совершению благого и не будете запрещать предосудительное, Аллах накажет вас. И тогда вы будете молить Аллаха, но не последует ответа». Также Пророк Мухаммад (мир Ему и благословение Аллаха) сказал: «Если кто-то из вас увидит порицаемое, пусть изменит это своей рукой. А если не может сделать этого рукой, то тогда языком. А если не может и языком, то сердцем, и это будет самым слабым проявлением имана».

Исламские ученые определили хукм повеления к благому и запрета предосудительного (амр би-ль маъруф) – как фард кифая (если данный вид обязательства выполняется группой людей, то обязательства снимаются с остальных). В Священном Коране в суре «Али Имран» 104-аяте сказано: «Пусть среди вас будет группа людей, которые будут призывать к добру, повелевать одобряемое и запрещать предосудительное. Именно они окажутся преуспевшими». А в суре «ат-Тауба» в 71-аяте: «Верующие мужчины и женщины являются помощниками и друзьями друг другу. Они велят совершать одобряемое и запрещают предосудительное…». Оба аята вменяют в обязанность наличие группы людей, которые должны выполнять данное действие. Каждый мусульманин обязан повелевать к благому и запрещать предосудительное. Это вполне уместно. «Амр би-ль маъруф» предотвратит разложение общества, совершение ошибок, нарушение покоя и совершение грехов, напротив, наставит на путь истины и шариата, довольствия Аллаха и совершения благих дел. Абу-ль Касим выделил в своем труде отдельную главу для данной темы. Ибн Мискуайх: «Шариат повелевает к хорошим качествам, потому что хорошие качества от Аллаха» [324 ،بن مسكويه]. Также и имам Абу Хамид аль-Газали посвятил целую главу теме «амр би-ль маъруф», поясняя, что это обязанность каждого мусульманина. Лишь в моментах, когда человек находится в суфистском уединении, говорится: «Когда кто-либо находится среди людей, он видит плохие вещи и недостатки. Если он будет отмалчиваться, то будет находиться в грехе. А если он будет останавливать их, то подвергнет себя опасности или станет причиной совершения худшего деяния. В таком случае дозволено оставаться безмолвным». В данном случае имам Аль-Газали ставит во главу то, что призыв к совершению благого и запрет предосудительного может привести к совершению еще более тяжкого греха или нанести вред кому-либо. А в свою очередь, Абу-ль Касим приводит хадис: «Если кто-либо будет наставлять своего брата открыто, то это будет оскорблением, а если он будет наставлять брата мусульманина скрытно, то это

будет его украшением (возвышение его благих качеств)», указывая на то, что неуместно говорить о недостатках кого-либо на глазах других людей. Как бы то ни было и Абу Хамид аль-Газали и Абу-ль Касим при совершении «амр би-ль маъруф» ставят условием не нанесение вреда наставляемому и недопущение его к еще более тяжелым грехам.

Таким образом, человек выполняющий данное действие формирует в себе благие качества. В «Халисат-уль хакаик» приводятся слова Хатима аль-Асама: «Если призываешь других к совершению благого, в первую очередь это благо сделай сам, и, если запрещаешь предосудительное, сначала сам отстранись от него». Абу Хамид аль-Газали: «У повелевающего к благому и запрещающего предосудительное должны быть три качества: знание, богобоязненность и благой нрав. Самое важное качество – благой нрав. Если человеком будет овладевать гнев, то знаний и богобоязненности будет недостаточно, будет необходим благой нрав. Только с помощью благого нрава человек сможет успокоиться».

Человек совершающий «амр би-ль маъруф» будет причиной для отстранения от греха себя и других, а также причиной стабильности общества. Таким образом, основанный на вере, моральный долг в исламе призывает к совершению благого, оставлению предосудительного, а также усовершенствованию разума и поклонения. Мы считаем это правильным, как с индивидуальной, так и с общественной позиции. Потому что уровень восприятия у людей разный, а следственно, мерила обязующие благой нрав тоже разные. Если на одного человека может повлиять общество, которое совершает «амр би-ль маъруф», то на другого может повлиять разум, а на третьего поклонение. Каждый индивид в обществе может воспитывать себя различными религиозными взглядами.

ВЫВОДЫ

Подытоживая, мы можем сказать, что совершенно ясно видна роль морального долга в совершенствовании человека. Огромное влияние на нравственность и характер человека оказывают вера, разум, поклонение, призыв к совершению благого и запрет предосудительного. Как говорил Абай: «Для разумного человека – обязательна вера, а для верующего человека обязательно – поклонение». Соответственно после разума приходит иман. Все труды средневековых ученых ислама начинаются с разделов о разуме. А призыв к поклонению и благу будет являться хорошей практикой для души и тела. Поэтому очевидно, что моральные обязательства формируются за счет человеческого интеллекта, его праведности, поклонения, нравственности и

правильности общества. Плодами всего этого будут воспитанное потомство и примерные семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куранбек А.А. Философиялық энциклопедиялық сөздік. Алматы: ҚР БҒМ ҒК философия, саясаттану және дінтану институты,2013.527 б.
2. Ғабитов Т. Қазақ этикасы. Алматы: Қазақ университеті, 2014. 276 б.
3. Абдуллаһ Драз. Дустурул ахлақ. Кайр. 1998. 81 б.
4. Губин В.Д., Некрасова Е.Н. Основы этики. М.: Форум – Инфра-М, 2005. 222 с.
5. Мустафа Хилми. Ахлақ байна фаласифа уа улама ислам. Бейрут. 2004. 223 с.
6. Гюлчур М.К. Культура поведение в исламе. Алматы: Кокжиек, 2011. 192 с.
7. Надим Аль-Жисри. Құран фи тарбиатул ислам. 128 б.
8. Акимханов А., Анарбаев. Н. Құран Кәрім қазақша түсіндірмелі аударма. Алматы: Көкжиек, 2015. 624 б.
9. Abu al-Kasym al-Faraby. Halisatul Hakayik. Turkiye, Suleymaniye kutuphanesi. Amcazade Huseyin Pasa, № 276. 484 p.
10. Әбу Хамид Аль-Ғазали. Ихия улум аддин. Бейрут. 1990.
11. Сейтбеков С. Иман негіздері. Астана: Изд-во АСТ Полиграф ЖШС, 2011. 376 б.
12. Сағд ад-Дин Насафи. Шарх ақайди ан-насафия. Пакистан. Караши. 2012. 385 б.
13. أبي علي أحمد بن محمد بن مسكويه الخازن الرازي. الأخلاق وتطهير الأعراق. مقتبس من https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9105950m

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Kuranbek, A.A. (2013). *Philosophical encyclopedic dictionary.* Almaty: Institute of philosophy, political science and religious studies. (In Kazakh)
2. Gabitov, T. (2014). *Kazakh ethics*. Almaty: Kazakh University. (In Kazakh)
3. Draz, Abdullah. *Dusturul Akhlaq.* Cairo. 1998. (In Arabic)

4. Gubin, V.D., Nekrasova, E.N. (2005). *The foundations of Ethics.* M.: Forum – Infra-M. 222 p. (In Russian)
5. Hilmi, Mustafa. *Ahlyakh baina falasifa ya ulama Islam.* Beirut. 2004. 223 p. (In Arabic)
6. Gulchur, M.K (2011). *The Culture of behavior in Islam.* Almaty: Kokzhiek. 192 p. (In Russian)
7. Al-Jisri, Nadeem. *Quran fi tarbiyatul Islam.* 128 p. (In Arabic)
8. Akimhanov, S., Anarbaev, M.P. (2015). *Explanatory Kazakh translation of the Koran Karim.* Almaty: Kokzhiek. 624 p. (In Kazakh)
9. Al-Faraby, Abu al-Kasym. *Halisatul Hakayik.* Turkiye, Suleymaniye kutuphanesi. Amcazade Huseyin Pasa, № 276. 484 p. (In Arabic)
10. Al-Gazali, Abu Hamid. (1990). *Ihiya ulum addin.* Beirut. (In Arabic)
11. Seitbekov, S. (2011). *Fundamentals of religion.* Astana. (In Kazakh)
12. Nasafi, Sagd ad-Din. (2012). Sharkh Akaidi an-Nasafiya. Pakistan. Karachi. 385 p.
13. Abī ʿAlī Aḥmad ibn Muḥammad ibn Miskawayh al-Ḫāzin al-Rāzī. Tahḏīb al-aḫlāq wa-taṭhīr al-aʿrāq. Retrieved from https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9105950m

Information about authors

Associate Professor, Candidate of Philosophy Aliy Raufly Almukhametov
Department of Religious Studies
Egyptian University of Islamic Culture Nur-Mubarak
73 al-Farabi Ave., Almaty
Republic of Kazakhstan
alirauf210@mail.ru

Doctoral student Smagulov Kurmet Nurmukhambetovich
Department of Religious Studies
Egyptian University of Islamic Culture Nur-Mubarak
73 al-Farabi Ave., Almaty
Republic of Kazakhstan
skurmet@mail.ru

Associate Professor, Candidate of Philology Rafis Rafaelevich Zakirov
Russian Islamic Institute
420049, Kazan, Gazovaya Str., 19
Russia
zakrafis@mail.ru

УДК 297

EVOLUTION OF MEDIA ACTIVITY OF THE ISLAMIC STATE IN POST-CALIPHATE PERIOD

ЭВОЛЮЦИЯ МЕДИЙНОЙ АКТИВНОСТИ ИСЛАМСКОГО ГОСУДАРСТВА[1] В ПЕРИОД ПОСТ-ХАЛИФАТА

А.В. Чупрыгин1, Л.А. Чупрыгина1, М.В. Рябова2

Школа востоковедения факультета мировой экономики и мировой политики Научно-исследовательского университета «Высшая школа экономики»1, Центр цивилизационных исследований стран Востока2

achuprygin@hse.ru, lchuprygina@hse.ru, mvryabova2@gmail.com

Submission Date: 03.11.2018

Аннотация

Несмотря на отсутствие единого определения понятия «терроризм», большинство формулировок включают, как минимум, одну из основных характеристик террористических действий – направленность на устрашение и воздействие на общественное сознание. Некоторые исследователи полагают, что терроризм – это «акт насилия, задуманный в целях привлечения внимания и последующей передачи послания посредством огласки, которую он получает» [2] . Ergo, информационную активность террористических организаций можно рассматривать в качестве одной из принципиальных составляющих террористической деятельности. Начиная с начала XXI в. информационная активность террористических сообществ трансформируется из инструмента освещения и, в некотором роде, рекламирования террористических актов в отдельное самодостаточное направление, направленное на создание информационно-пропагандистских материалов. В настоящей работе мы рассматриваем эволюцию информационной деятельности террористических организаций на примере ИГ, анализируя факторы, влияющие на процесс адаптации информационной стратегии к изменяющимся условиям. С учетом центральной роли информационного инструментария в функционировании террористических группировок настоящее исследование создает некоторую ресурсную базу, необходимую для прогнозирования развития ситуации и принятия решений в

[1] Исламское Государство (далее – ИГ) – террористическая организация, деятельность которой запрещена на территории Российской Федерации.

[2] *Хоффман Б.* Терроризм – взгляд изнутри. М.: Ультра. Культура, 2003. С. 160.

сфере противодействия террористической пропаганде и террористической деятельности в целом.

Ключевые слова: *Исламское государство, медиастратегия, террористические группировки, джихадизм, пост-халифат*

Abstract

Although there is no uniform definition of "terrorism", the majority of existing ones include at least one common characteristic of terrorist activities – that is an attempt at intimidation and influencing the common consciousness. Some researchers posit that terrorism might be described as an act of violence conceived to attract attention and send a message through the raised publicity (Hoffmann, 1998).

That is, activities in the field of information may be perceived as as one of the principal parts of modus operandi of terrorist organisations. Starting the XXI Century, information activities of terror groups transform from the reporting instrument to the stand-alone self-sufficient track creating info-propaganda materials. In this work, we study evolution process in the field of info-activities of the terror groups through the Islamic State case-study. We analyse factors influencing adaptation process of information strategies of terror groups as affected by the changing environment. Considering the centrality of the information instruments in the functionality of terror organizations, we thus create a certain resource base needed to conduct further research and forecast developments in the crisis situations in order to facilitate decision-making process in the sphere of the counter-terrorist activities.

Keywords: *Islamic State, terrorist groups, Jihadism, media strategy, post-caliphate*

For citation: *Chuprygin, A.V., Chuprygina, L.A., & Ryabova, M.V. (2018). Evolyutsiya mediynoy aktivnosti Islamskogo gosudarstva v period post-khalifata [Evolution of media activity of the Islamic state in post-caliphate period]. Eurasian Arabic Studies, 5, 95-125.*

ВВЕДЕНИЕ

Медиастратегия ИГ не получила широкого освещения в работах отечественных и западных исследователей в связи с исторической новизной анализируемых процессов. В современных исследованиях подчеркивается значимость исторического контекста (в условиях которого формируется пропагандистский аппарат), культурных особенностей целевой аудитории, источников

информационных сообщений и их количества и интенсивности и других аспектов.[3] Отдельно следует упомянуть комплексное исследование В. О'Доннелл и Д. С. Джоветт[4], в рамках которого был разработан алгоритм анализа пропагандистских материалов, на который мы опирались при исследовании онлайн-изданий ИГ, а также приведен ряд инструментов информационного воздействия, включая демонстрацию сцен насилия и агрессии.

Определение медианасилия в работе П.С. Булатецкого[5] позволяет сформулировать критерии анализа визуального сопровождения текстового материала. Работа Т. Милосевска и Н. Танески[6], посвященная изучению взаимосвязи средств массовой информации и терроризма, способствовала определению первостепенности роли средств массовой информации для функционирования террористического сообщества.

К отдельной группе научной литературы, используемой в ходе исследования, относятся работы, содержащие описание структуры информационного отдела ИГ и функционирования отдельных медиацентров: например, аналитический доклад А. Крупнова[7] и работа М. Аль-Убайди, Н. Лахуд, Д. Милтона и Б. Прайса[8].

Вторая половина XX века характеризуется выходом террористической активности за пределы региона и переориентацией деятельности террористических групп на международный уровень[9]. Несмотря на то, что это утверждение Рогана носит спорный характер и может стать темой отдельной дискуссии, мы приводим его в качестве *in prima epistula* нашего исследования. Этот процесс обусловил необходимость привлечения иностранных специалистов, привел к возрастанию численности группировок, что требовало расширения средств информационного воздействия и их адаптации к новым задачам в условиях расширившейся целевой аудитории. Наибольшего успеха в области развития стратегии информационного воздействия добилось

[3] См. напр.: *O'Donnell V., Jowett G. S.* Propaganda and Persuasion. Sage, 1992.
[4] *O'Donnell V., Jowett G. S.* Op. cit.
[5] *Булатецкий П. С.* Медианасилие как криминогенная составляющая современных средств массовой информации // Юридическая мысль. 2014. №. 1. С. 79.
[6] *Milosevska T., Taneski N.* Terrorist Violence and the Role of the Media // Contemporary Macedonian Defense. 2014. Т. 14. № 27.
[7] *Крупнов А.* Исламское государство: Пропаганда группировки и механизмы ее распространения. М.: ЦИНК, 2017.
[8] *Lahoud N., Milton D., Price B.* The Group that Calls Itself a State: Understanding the Evolution and Challenges of the Islamic State. New York: Combating Terrorism Center, 2014.
[9] *Rogan H.* Al-Qaeda's Online Media Strategies: from Abu Reuter to Irhabi 007 // FFI/Report, Norwegian Defence Research Establishment. 2007. T. 2729.

руководство террористической организации ИГ, которое создало медиасистему небывалого масштаба. Онлайн-издания журналов создавались уже на ранних стадиях развития медиасистемы ИГ (ориентированной на неарабскую аудиторию), и, следовательно, являются отражением всех этапов ее становления и эволюции.

Медиастратегия ИГ по привлечению западной аудитории с помощью печатных брошюр не уникальна. Еще в 2010 г. медиацентр террористической организации Аль-Каида под названием *Al-Malahem* (араб. الملاحم, рус. *сражение, последняя битва*[10]) приступил к выпуску англоязычного журнала *Inspire*[11]. «Несерьезные» заголовки статей (напр. "*How to make a bomb in the kitchen of your mom*"), а также низкое качество публикуемого материала послужили поводом для дискуссии о подлинности журнала[12].

Публичное отделение ИГ (в то время – ИГИЛ, Исламское государство Ирака и Леванта) от Аль-Каиды в 2014 г. привело к созданию независимого глобального медиацентра, деятельность которого обеспечивала процесс расширения организации и постепенной трансформации ИГ в наднациональную структуру, полноценного актора мировой политики. В рамках выполнения новых задач формируется агентство *Al-Hayat* (араб. الحياة) в 2014 г., целью которого стало создание и распространение информационных сообщений и пропагандистских материалов на более чем 10 иностранных языках, среди которых английский, французский, немецкий, русский, турецкий и др.[13]

Первые брошюры ИГ появились в июне 2014 г. Основной акцент в новых материалах был смещен с демонстрации военных достижений на идеологическое сопровождение и пропаганду действий организации посредством публикации интервью с духовными лидерами группировки и псевдобогословских статей с теоретизированиями на кораническую тематику.

В июле 2014 впервые был опубликован журнал *Dabiq* (араб. دابق, рус.: *Дабик*, название города в северной Сирии), ставший результатом объединения двух ранее существовавших форматов *ISN (Islamic State News)* и *ISR (Islamic State Report)* в единый выпуск. Визуальное сопровождение материалов и содержание

[10] Здесь и далее перевод осуществлен с помощью словаря: *Баранов Х. К.* Большой арабско-русский словарь. М.: Живой язык, 2011.

[11] *Ambinder M.* Al Qaeda's First English Language Magazine Is Here // The Atlantic. June, 2010. [Электронный ресурс] URL: https://www.theatlantic.com/international/archive/2010/06/al-qaedas-first-english-language-magazine-is-here/59006/ (дата обращения: 23.12. 2017)

[12] *Idem.* So Is It an Inspired Parody? // The Atlantic. July, 2010. [Электронный ресурс] URL: https://www.theatlantic.com/international/archive/2010/07/so-is-it-an-inspired-parody/59020/ (дата обращения: 23.12. 2017).

[13] *Barrett R.* The Islamic State. The Soufan Group, 2014.

статей журнала качественно отличались от предшествующих брошюр. Каждый выпуск *Dabiq* в среднем состоит из 60 страниц (от 26 до 83) и состоит из статей, освещающих широкий набор тем – от репортажей о военных действиях и жизни на территории ИГ до агитационных материалов, обоснования сложных религиозных концепций с точки зрения лидеров группировки и статей о роли женщин в ИГ. Выглядит обоснованным предположение о том, что быстрая трансформация материалов центра *Al-Hayat* из довольно простых и бессодержательных брошюр в объемные журналы с многочисленными рубриками свидетельствует о высоком уровне развития и гибкости медиацентров ИГ в целом, а также о возможности задействовать необходимые человеческие и технические ресурсы[14].

Наряду с *Dabiq* начали выпускаться журналы на других языках: например, *Dar al-Islam* (выпускается с декабря 2014 г.) на французском, *Исток* (выпускается с апреля 2015 г.) на русском, *Konstantiniyye* (тур. Konstantîniyye, выпускается с июня 2015 г.) на турецком языке и т.д.

Вопреки тому, что в основе любой коммуникационной стратегии лежит принцип сегментации целевой аудитории, руководство медиацентра *Al-Hayat* к сентябрю 2016 решило отказаться от деления аудитории по национальному признаку и выпустило единый журнал *Rumiyah* (араб. رومية, рус.: *римляне (европейцы, западный мир*). Выбор названия является значимым, так как, с одной стороны, указывает на обращение к европейской аудитории, а с другой несет эсхатологическую коннотацию с учетом того, что именно армии روم (рус.: Византия) столкнутся с армией мусульман в последней битве, согласно эсхатологическим ожиданиям в исламе. Выбором названия руководство медиацентра подчеркивает универсализм идеи, несомой журналом читателю.

В связи с выпуском нового журнала возник ряд вопросов о причинах перехода медиацентров ИГ к новому алгоритму взаимодействия с аудиторией, что, в свою очередь, вызвало необходимость исследования эволюции медиастратегии ИГ в частности и террористических сообществ в целом.

Одной из основных задач медиастратегии террористических группировок является мобилизация на совершение на территориях других государств терактов и насильственных действий, обеспечивающих необходимый резонанс

[14] *Lahoud N., Milton D., Price B.* The Group that Calls Itself a State: Understanding the Evolution and Challenges of the Islamic State. New York: Combating Terrorism Center, 2014.

и освещение деятельности организации в государственных СМИ[15]. Чрезвычайные проявления насилия, отражающиеся в распространяемых ИГ материалах, – одна из основных черт, специфичных для пропаганды этой организации. Публикации казней пленников ИГ подверглись критике даже со стороны других террористических группировок: организация *Аль-Каида* в 2014 г. объявила подобный метод пропаганды «варварским», а съемку и распространение видео «неприемлемым методом борьбы во имя Ислама и джихада».[16]

В области изучения воздействия медиа на аудиторию дискуссия о существовании взаимосвязи между сценами насилия в средствах массовой информации и трансформацией поведения реципиентов информационных сообщений в сторону более агрессивного ведется еще с 60-х гг. XX в. Так или иначе, исследования подтверждают эффект влияния сцен насилия и жестокости на поведение зрителей, который хоть и не всегда является основным фактором изменения поведения[17], но, по нашему мнению, довольно существенен, чтобы говорить об информационном воздействии такого контента как инструмента пропаганды. В современных отечественных и зарубежных научных трудах существует термин «медианасилие», который, согласно формулировке П.С. Булатецкого, означает «информационно-психологическое воздействие средств массовой информации, имеющее деструктивный, антиобщественный, антиличностный характер, прямо или косвенно ведущее к изменению социального поведения, мнения об окружающей действительности, способствующее десенсибилизации личности, ее преступному или виктимному поведению»[18].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основным инструментом информационного воздействия на читателей пропагандистских журналов ИГ является визуальное сопровождение текстов статей в виде фотографий или графического оформления затекстового фона. Для дальнейшего анализа онлайн-журналов мы решили ограничиться материалами на английском языке, руководствуясь предположениями о

[15] *Milosevska T., Taneski N.* Terrorist Violence and the Role of the Media // Contemporary Macedonian Defense. 2014. Т. 14. № 27.
[16] *Greene K. J.* ISIS: Trends in Terrorist Media and Propaganda // International Studies Capstone Research Papers. 2015. № 3.
[17] См. Напр.: *Wood W., Wong F. Y., Chachere J. G.* Effects of Media Violence on Viewers' Aggression in Unconstrained Social Interaction // Psychological Bulletin. 1991. Т. 109. №. 3; *Grimes T., Anderson J. A., Bergen L.* Media Violence and Aggression: Science and Ideology. Sage, 2008.
[18] *Булатецкий П. С.* Медианасилие как криминогенная составляющая современных средств массовой информации // Юридическая мысль. 2014. № 1. С. 79.

наибольшем охвате целевой аудитории англоязычными журналами, и, следовательно, приоритетным значением англоязычных материалов для пропаганды в европейских странах и во всем мире. Во время первого просмотра материалов на английском языке в хронологическом порядке может сложиться впечатление о постепенном отказе медиацентра *Al-Hayat* от воздействия на аудиторию с помощью демонстрации сцен насилия в печатных изданиях и переориентации на другие способы информационного воздействия с момента появления журнала *Rumiyah*. С целью подтверждения или опровержения выявленной закономерности был проведен контент-анализ выпусков журналов *Islamic State Report, Dabiq* и *Rumiyah*[19], результаты которого представлены в Таблице 1. Стоит отметить, что для характеристики и классификации фотографий и графических иллюстраций использовался ряд параметров: наличие на единице визуального сопровождения оружия, боевой техники, изображения серьезных телесных повреждений, трупов, а также сцен взрывов и разрушения объектов культурного и религиозного значения.

Таблица 1. Визуальное сопровождение текстов журналов

Название журнала и номер выпуска	**Количество единиц визуального сопровождения**				**Коли - чество страниц**	**Итог**
	Оружие и боевая техника	Телесные повреждения, трупы	Взрывы, разрушение объектов культурного значения	Общее коли-чество		
Islamic State Report						
Вып. 1	-	-	-	-	7	0
Вып. 2	1	-	-	1	7	0.1
Вып. 3	2	-	1	3	6	0.5
Вып. 4	5	2	-	7	8	0.9
Dabiq						
Вып. 1	5	14	11	30	26	1.2
Вып. 2	22	4	9	35	44	0.8

[19] Полный список выпусков анализируемых журналов представлен в разделе «Источники»

Название журнала и номер выпуска	**Количество единиц визуального сопровождения**				**Коли - чество страниц**	**Итог**
	Оружие и боевая техника	Телесные повреждения, трупы	Взрывы, разрушение объектов культурного значения	Общее коли-чество		
Вып. 3	10	9	3	22	42	0.5
Вып. 4	28	11	3	42	56	0.8
Вып. 5	19	-	6	25	40	0.6
Вып. 6	25	6	2	33	63	0.5
Вып. 7	20	19	5	44	83	0.5
Вып. 8	20	11	8	39	68	0.6
Вып. 9	41	11	8	60	79	0.8
Вып. 10	36	15	5	46	79	0.6
Вып. 11	32	13	12	57	66	0.9
Вып. 12	33	25	11	69	66	1
Вып. 13	36	14	7	57	56	1
Вып. 14	23	9	9	41	68	0.6
Вып. 15	20	14	5	39	82	0.5
Rumiyah						
Вып. 1	8	5	-	13	38	0.3
Вып. 2	7	4	2	13	38	0.3
Вып. 3	6	3	2	11	46	0.2
Вып. 4	4	3	2	9	40	0.2
Вып. 5	6	6	2	14	44	0.3
Вып. 6	7	3	-	10	44	0.2
Rumiyah						
Вып. 7	6	2	1	9	38	0.2
Вып. 8	9	-	1	10	48	0.1
Вып. 9	4	6	3	13	58	0.2
Вып. 10	8	1	2	11	46	0.2

Название журнала и номер выпуска	**Количество единиц визуального сопровождения**				**Коли - чество страниц**	**Итог**
	Оружие и боевая техника	Телесные повреждения, трупы	Взрывы, разрушение объектов культурного значения	Общее коли-чество		
Вып. 11	6	1	1	8	60	0.1
Вып. 12	7	4	4	15	46	0.3

Необходимо подчеркнуть, что первые выпуски брошюр на английском языке (*Islamic State News*) выполняли главным образом информационную функцию и содержали только короткие сообщения о военных операциях.[20] Так как характер информационных поводов был связан исключительно с насильственными действиями, все изображения содержали сцены жестокости и агрессии. По этой причине выпуски *ISN* были исключены из анализа.

Переход на новый формат публикаций обусловил появление журнала *Islamic State Report*, первые выпуски которого содержат статьи о работе исламской полиции и службы по защите прав потребителей на подконтрольной организации территории, о сборе урожая и раздаче еды беднякам, а также о состоявшемся образовательном курсе для имамов.[21] Тем не менее, уже в третьем выпуске основной темой статей становится вооруженная борьба против «крестоносцев с запада» и «неверных», управляющих государствами исламского мира.[22] Вместе с изменением тем статей меняется и характер визуального сопровождения, что отражено в Таблице 1. Если во втором выпуске *ISR* на единственной фотографии, подходящей под критерии отбора, изображен процесс обыска подозреваемого исламской полицией, то в следующем, третьем выпуске, посвященном захвату Мосула, количество иллюстраций, призывающих к насилию, увеличивается. Существенным обстоятельством является то, что все иллюстрации в выпуске не являются

[20] См. напр.: Islamic State News /Al-Hayat, 2014. № 1.; Islamic State News /Al-Hayat, 2014. № 2; Islamic State News / Al-Hayat, 2014. № 3.

[21] An Insight into the Islamic State. Islamic State Report /Al-Hayat, 2014. № 1; An insight into the Islamic State. Islamic State report /Al-Hayat, 2014. № 2.

[22] An Insight into the Islamic State. Islamic State Report /Al-Hayat, 2014. № 3; An insight into the Islamic State. Islamic State report /Al-Hayat, 2014. № 4.

репортажными фотографиями боевых действий, а значит, несут не только информационную, но и пропагандистскую функцию.

Как мы уже подчеркивали выше, буквально за один месяц произошла качественная трансформация информационных печатных материалов ИГ, что обусловило быструю эволюцию первых экспериментальных брошюр *ISN* в полноценный глянцевый журнал *Dabiq*, формат и содержание которого вызвали обеспокоенность международных и государственных структур по противодействию терроризму.[23] Новая концепция объединила информационную и пропагандистскую функцию в рамках одного журнала, а также стала манифестом глобальных целей ИГ. Название журнала является отсылкой к исламской эсхатологической мифологии: Дабик (ар. دابق) – название сирийского города, рядом с которым, согласно сборнику хадисов Абу Дауда ас-Сиджистани, должна свершиться последняя битва между христианами и мусульманами[24]. Название и основной лозунг журнала (из высказывания лидера группировки *Jama'at al-Tawhid wal-Jihad* Абу Мусаба аз-Заркави: «Искра, вспыхнувшая здесь, в Ираке, будет разгораться все сильнее, пока не сожжет армии крестоносцев в Дабике») уже содержит призыаы к насилию и задает тон всему содержанию.

Количество единиц визуального сопровождения, содержащих призывы к агрессии и жестокости, колеблется от выпуска к выпуску в зависимости от тематик статей. Больше всего в журналах *Dabiq* изображений террористов, демонстрирующих боевое снаряжение, и фотографий военной техники, находящейся в распоряжении группировки (в среднем по 26 изображений на один выпуск). Причем фотографии вооруженных людей сопровождают даже те статьи, тематика которых, на первый взгляд, далека от призывов к вооруженной борьбе за ИГ: например, статьи о хиджре на территорию исламского государства как главной цели каждого мусульманина[25], статьи, поясняющие концепцию имамата[26] или таухида[27], или посвященные жизнеописанию Абу Бакра ас-Сиддика[28]. Изображения людей с оружием в качестве иллюстраций к статьям об основных религиозных концепциях ислама могут служить дополнительным инструментом, способствующим искажению первоначального

[23] *Ingram H. J.* An Analysis of Islamic State's Dabiq Magazine // Australian Journal of Political Science. 2016. T. 51. № 3. C. 458-477.

[24] *عطوان عبد الباري*. الدولة الإسلاميّة: الجذور، التوحش، المستقبل. دار الساقي.2015.

[25] Hijrah and Forgiveness // Dabiq: A Call to Hijrah. Al-Hayat. 2014. № 3.

[26] The Concept of Imamah // Dabiq: The Return of Hkilafa. 2014. Al-Hayat. № 1.

[27] Tawhid and Our Duty to Our Parents // Dabiq: The Law of Allah or the Laws of Men. Al-Hayat. 2015. № 10.

[28] Abu Bakr As-Siddiq's Monumental Stance // Dabiq: Shari'ah Alone will Rule Africa. Al-Hayat. 2015. № 8.

значения этих концепций и восприятию их сквозь призму идеологии террористической организации.

Иллюстрации второй группы, а именно фотографии жертв физического насилия, казненных пленников или убитых членов группировки – второй по распространенности вид визуального сопровождения. В среднем, на один номер журнала приходится 12 изображений второй категории. Стоит отметить, что редакторы журнала с одинаковой периодичностью используют фотографии убитых и раненых боевиков ИГ и жертв среди мирного населения, проживающего на подконтрольной ИГ территории, а также жертв терактов на территории других государств и погибших военных сирийской армии и других сил, противодействующих группировке. Можно предположить, что равномерная публикация фотографий жертв, понесенных одной и другой сторонами, нацелена не только на устрашение противника, но и на стимулирование агрессивных и воинственных настроений у категории целевой аудитории журнала, разделяющей взгляды и идеологию ИГ. Например, сообщения и статьи об авиаударах, нанесенных силами западных государств или сирийского правительства, практически всегда сопровождаются фотографиями погибших и изувеченных детей или подростков[29]. Еще один метод воздействия – публикация историй погибших террористов. Начиная с седьмого выпуска *Dabiq*, в журнале появилась постоянная рубрика *Among believers are men*, содержащая историю и основные достижения одного из погибших террористов с посмертной фотографией героя статьи в конце[30]. Вероятнее всего, этот прием используется, чтобы вызвать у читателя уважение к погибшему, эмпатию в отношении героя статьи, сожаление по поводу его смерти и агрессию по отношению к виновникам его гибели.

Для обращения к мировым лидерам и воздействия на целевую аудиторию за рубежом руководители ИГ применяют публикацию съемок казней граждан других государств, попавших в плен. Высокое качество съемки и спецэффектов, а также постановочный характер казней позволяют сделать вывод, что подавление и устрашение аудитории являются первостепенной целью создания таких видеороликов.[31] В журнале *Dabiq* с этой же целью используются фотографии процесса казни и посмертные фотографии убитых.

[29] См. напр.: Regime Targets Ar-Raqqah // Dabiq: The Return of Hkilafa. Al-Hayat. 2014. №1; A Message from Soltoff to his Mother // Dabiq: The Failed Crusade. Al-Hayat. 2014. №4; The Burning of the Murtadd Pilot // Dabiq: From Hypocrisy to Apostasy. Al-Hayat. 2015. № 7.

[30] См. напр.: Among the Believers are Men: Abu Qudamah Al-Misri // Dabiq: From Hypocrisy to Apostasy. Al-Hayat. 2015. № 7, а также последующие выпуски.

[31] *Greene K. J.* Op. cit.

От репортажных фотографий, иллюстрирующих другие рубрики, они отличаются высоким качеством разрешения изображений и профессиональным ракурсом съемки. Редакторы журнала публикуют статьи и фотографии совершенных казней, исходя из значимости и государственной принадлежности жертвы: к середине 2015 года количество казненных в опубликованных видеороликах достигло 5 тыс.[32], но на страницы журнала попали кадры только шести казней, жертвами которых стали два американских журналиста, сотрудник японской военной компании, японский журналист и иорданский летчик[33]. Выбор изображений жертв наводит на мысль о стремлении лидеров ИГ подчеркнуть международную направленность террористических действий и пропаганды, обращаясь к согражданам казненных. Начиная с девятого номера *Dabiq* фотографии публичных казней используются реже, но появляется страница с рубрикой «*Selected 10*»[34], содержащая рейтинг видеороликов казней и репортажей ИГ с пометкой «Обязательно к просмотру» и указанием хэштега в социальной сети Twitter. Визуальный контент рубрики нацелен в первую очередь на привлечение внимания и увеличение количества просмотров видеороликов в интернете, а следовательно, и на дальнейшее распространение видео и передачу его от пользователя к пользователю.

Среди изображений второй группы можно выделить еще одну категорию – фотографии казней и телесных наказаний преступников, нарушивших законы шариата, установленные на территории ИГ. Публикации этой категории способствуют убеждению аудитории в намерениях лидеров ИГ придерживаться законов шариата и оберегать население псевдогосударства от действий, вредящих, согласно идеологии группировки, нравственным устоям и порядку в мусульманской общине. Так, в выпусках журнала *Dabiq в* новостных разделах регулярно публикуются сведения и соответствующие фотографии совершенных казней и исполненных наказаний за кражи, грабежи, наркоторговлю[35], прелюбодеяния[36] и гомосексуальные отношения[37].

К третьей группе иллюстраций мы отнесли фотографии уничтожения объектов культурного наследия и религиозной значимости, а также разрушения жилых

[32] *Ларинина Е.* Анатомия террора. ИГ в цифрах и фактах // АИФ. 29.06.2015. [Электронный ресурс]. URL: http://www.aif.ru/politics/world/anatomiya_terrora_ig_v_cifrah_i_faktah (дата обращения: 25.03.2018).
[33] См.: Dabiq. № 1-7.
[34] См.: Selected 10 // Dabiq: They Plot and Allah Plots. Al-Hayat. 2015. № 9, а также последующие выпуски.
[35] Highway Robbers Executed // Dabiq: The Return of Hkilafa. Al-Hayat. 2014. № 1; The Law of the Allah or the Laws of Men // Dabiq: The Law of Allah or the Laws of Men. Al-Hayat. 2015. № 10.
[36] Hadd of the Stoning // Dabiq: The Flood. Al-Hayat. 2014. № 2.
[37] Claiming Down on Sexual Deviance //Dabiq: From Hypocrisy to Apostasy. Al-Hayat. 2015. № 7; By the Sword // Dabiq: Break the Cross. Al-Hayat. 2016. № 15.

объектов в результате терактов и военных действий. Фотографии этой категории встречаются реже, чем визуальное сопровождение из первых двух групп: на каждый выпуск приходится около семи единиц (см. Таблица 1). Несмотря на то, что иллюстрации этой категории являются прямым изображением сцен насилия, мы полагаем, что они должны быть включены в анализ как визуальное сопровождение, содержащее призыв к действиям, противоречащим общечеловеческим принципам уважения и сохранения культурных ценностей. При этом если фотографии разрушенных городов и деревень в результате военных действий могут выполнять информационную функцию, оповещая аудиторию о масштабах нанесенного ущерба, то фотографии процесса целенаправленного подрыва церквей, мечетей, храмов и объектов культурного наследия являются, в первую очередь, инструментом информационного воздействия.

Статистика, представленная в Таблице 1, отражает постепенное снижение количества единиц визуального сопровождения статей, изображающих сцены насилия и жестокости, демонстрируя постепенный отказ редакторов печатных материалов от этого метода информационного воздействия на аудиторию. В журнале *Rumiyah* присутствуют все три группы изображений, но некоторые категории иллюстраций, выделенные при анализе *ISR* и *Dabiq*, исчезли или видоизменились.

Значительно сократился и объем выпускаемых журналов с переходом на публикацию *Rumiyah.* В последнем столбце Таблицы 1 приведено итоговое соотношение количества иллюстраций и объема одного номера журнала, которое демонстрирует значительное сокращение визуального контента, содержащего призывы к насилию и агрессии, с 0.7 в среднем для журнала *Dabiq* до 0.2 для *Rumiyah.* Необходимо учитывать и качественные изменения визуального контента. Для первой группы иллюстраций характерно отсутствие отдельных фотографий боевой техники на переднем плане вне боевых действий или оружия вне боевого снаряжения террористов. Среднее количество иллюстраций первой группы снизилось с 26 единиц на выпуск в *Dabiq* до 6.5 изображений на номер *Rumiyah,* что, даже с учетом сокращения объема журналов почти в полтора раза, свидетельствует о значительном снижении количества визуального контента этого типа.

Публикация изображений второй группы тоже претерпела значительные качественные и количественные изменения. Со страниц журнала *Rumiyah* исчезли все фотографии, свидетельствующие о жертвах и ранениях среди

населения подконтрольной ИГ территории и боевиков группировки, за исключением фотографий в рубрике *Among believers are men*. Снимки казней и телесных наказаний преступников, нарушивших законы, установленные руководством ИГ, в выпусках журнала встречаются крайне редко (примерно по одному изображению на 6 выпусков). А рубрика *Selected 10*, упоминаемая выше, есть только в первом номере *Rumiyah*. Третья группа иллюстраций используется в постоянном разделе *Military Operations* и содержит изображения разрушенных и захваченных ИГ деревень или последствия совершенных терактов.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Таким образом, стратегия ИГ опиралась на информационное воздействие с помощью демонстраций сцен насилия и жестокости, что нашло отражение и в онлайн-изданиях агентства *Al-Hayat*. Однако переключение на новую концепцию онлайн-журналов в конце 2016 г. сопровождалось постепенным отказом от пропаганды агрессии и садизма, что является одной из особенностей эволюции медиастратегии ИГ. Причины перемен могут заключаться как в общем ослаблении группировки, так и в поиске новых инструментов привлечения потенциальных адептов на фоне уменьшения притока иностранцев в ряды группировки.

Ранее отмечалось, что сегментирование аудитории – одна из основных особенностей пропаганды ИГ, медиацентры которого разработали инструментарий распространения информации на более чем десяти языках, включая английский, французский, немецкий, русский, турецкий и т.д. Создание уникального контента на каждом языке позволяет охарактеризовать стратегию пропаганды ИГ как мультинациональную, то есть адаптированную под интересы локальных аудиторий. Стремление информационного отдела террористической организации придерживаться мультинациональной стратегии пропаганды проявляется и в онлайн-изданиях центра *Al-Hayat*, под эгидой которого публиковались журналы *Dabiq*, *Dar al-Islam*, *Исток* и *Konstantiniyye*. Большая часть статей в каждом из журналов содержит оригинальные тексты, созданные с учетом исторического прошлого государства, внутриполитических событий, международных отношений государства и позиции правительства по отношению к ИГ.

Журнал *Dabiq* изначально представлял собой глобальную платформу для обращения к мусульманам всего мира и правительствам враждебных государств: речь лидера ИГ Абу Бакра аль-Багдади, опубликованная в первой

статье первого номера журнала, адресована всем мусульманам на Кавказе, в Индии, Китае, Ираке, Йемене, Северной Африке, Франции, Германии, Австралии и т.д.[38] Но с третьего выпуска основной акцент в тематике пропагандистских текстов смещается в сторону обличения действий американских лидеров и предостережения граждан США. И хотя некоторые статьи содержат обращение к европейской, канадской, австралийской и даже японской аудитории, основным вектором пропаганды, безусловно, является американская аудитория, для привлечения внимания которой используется ряд триггеров: высказывания популярных и известных политиков (Барака Обамы[39], Джона МакКейна[40], Чака Хэйгела[41], Рика Санторума[42]) в рубрике *In the words of the enemy*, истории плененных сограждан и боевиков ИГ американского происхождения (Джеймса Фоули и Стивена Сотлоффа[43], Джона Кентли[44]).

В отличие от *Dabiq,* созданного с целью охватить максимально широкий круг читателей, последующие три журнала имеют локально-направленный характер, и, следовательно, более широкий инструментарий привлечения внимания целевой аудитории. Например, во франкоязычном журнале *Dar al-Islam* в дополнение к переведенным текстам из *Dabiq* часто публикуются статьи, затрагивающие интересы различных крупных национальных групп внутри мусульманской общины Франции. По данным на 2005 г., доля выходцев из Северной Африки в населении Франции составляла практически 6%, а самыми крупными мусульманскими общинами являлись алжирская, марокканская и тунисская.[45] Обращаясь к обозначенным группам, пропагандисты ИГ создают статьи о джихаде в Тунисе[46], публикуют истории террористов, прибывших в ИГ из Франции[47]. В дополнение к этим материалам во французском журнале опубликованы статьи о совершенных терактах на территории страны (атаке на редакцию газеты *Charlie Hebdo*[48], террористических актах, произошедших в

[38] Khilafa Declared // Dabiq: The Return of Hkilafa. Al-Hayat. 2014. № 1.
[39] In the Words of the Enemy // Dabiq: A Call to Hijrah. Al-Hayat. 2014. № 3.
[40] In the Words of the Enemy // Dabiq: The Flood. Al-Hayat. 2014. № 2.
[41] In the Words of the Enemy // Dabiq: The Failed Crusade. Al-Hayat. 2014. № 4.
[42] In the Words of the Enemy // Dabiq: Shari'ah Alone will Rule Africa. Al-Hayat. 2015. № 8.
[43] The Complete Message from James Foley // Dabiq: A Call to Hijrah. Al-Hayat. 2014. № 3; A Message from Sotloff to his Mother // Dabiq: The Failed Crusade. Al-Hayat. 2014. № 4.
[44] См. напр.: If I were the US President Today //Dabiq: Remaining and Expanding. 2014. № 5.
[45] *Hackett C.* 5 Facts about the Muslim Population in Europe // Pew Research Center. 2016. [Электронный ресурс]. URL: http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/07/19/5-facts-about-the-muslim-population-in-europe/ (дата обращения: 27.04.2018).
[46] Djihâd en Tunisie // Dar al-Islam: La destruction des idôles. Al-Hayat. 2014. № 3.
[47] Interview de l'épouse de notre frère Aboû Basîr 'Abdoullâh Al-Ifriqî // Dar al-Islam: Qu'Allah maudisse la France. Al-Hayat. 2015. № 2.
[48] Attaquer ceux qui insultent le Prophète // Dar al-Islam: Qu'Allah maudisse la France. Al-Hayat. 2015. № 2.

ноябре 2015[49]), в тексте которых ответственность за погибших возлагается на правительство государства. Во всех пропагандистских текстах подчеркивается «историческая враждебность Франции по отношению к исламу и мусульманам», чему посвящена отдельная глава второго выпуска[50]. Рубрика *L'État Islamique dans les mots de l'ennemi*, аналогичная рубрике *In the words of the enemy* в журнале *Dabiq,* преимущественно содержит высказывания французских политических и культурных деятелей и комментарии к ним.

В отличие от журналов, нацеленных на англо- и франкоговорящую аудитории, в контексте издания *Исток* создателям пропагандистских материалов не удалось задействовать широкий инструментарий для привлечения локальной аудитории. Возможно, это связано с непродолжительным периодом существования издания. С апреля 2015 г. до мая 2016 г. было опубликовано всего лишь четыре номера журнала. Большая часть статей в журнале *Исток* – материалы, переведенные с английского из журнала *Dabiq*, а количество статей, созданных с учетом интересов мусульман Кавказа или постсоветских государств Средней Азии, не превышает пяти. Среди них статья о пути группы чеченских боевиков в ИГ[51], материал о подрыве российского самолета Airbus A321 над Синайским полуостровом[52] и статья о казни россиянки Эльвиры Караевой, обвиненной ИГ в шпионаже[53].

Исследователи медиастратегии ИГ отмечают, что турецкий журнал *Konstantîniyye* отличается от остальных изданий медиацентра *Al-Hayat* тем, что практически все публикуемые в нем материалы уникальны и созданы исключительно для турецкой аудитории.[54] Причиной столь тщательной проработки контента, вероятно, является большая численность целевой аудитории: если редакторы изданий, о которых речь шла выше, в качестве основных читателей рассматривали членов мусульманских общин внутри европейских государств, то создатели *Konstantîniyye* обращаются ко всему населению Турции, как к мусульманам, потенциально способным разделить идеологию группировки.

Таким образом, в рамках мультинациональной стратегии пропаганды медиацентры ИГ разработали ряд инструментов для вовлечения аудитории, применяя их с разной степенью интенсивности, в зависимости от

[49] Attentats sur la voie prophétique // Dar al-Islam: Attentats sur la voie prophetique. Al-Hayat. 2015. № 8.
[50] L'histoire de l'inimitié de la France envers l'Islâm // Dar al-Islam: Qu'Allah maudisse la France. Al-Hayat. 2015. № 2.
[51] Мы из вас и вы из нас // Исток. Al-Hayat. 2015. № 1.
[52] Дни расплаты // Исток. Al-Hayat. 2015. № 3.
[53] Караева Эльвира. Агент спецслужб России // Исток. Al-Hayat. 2016. № 4.
[54] *Крупнов А*. Указ. соч.

предполагаемых особенностей целевой аудитории. Новая концепция онлайн-изданий (*Rumiyah*) предполагает отказ от создания уникального контента для локальных аудиторий. По некоторым оценкам, примерно 90% материалов в журналах *Rumiyah* на разных языках совпадают[55]. Универсальный характер пропагандистских текстов позволяет осуществлять перевод статей для их публикации без последующей адаптации в журналах *Rumiyah* на других языках. Переориентация на глобальный формат интернет-изданий журнала может рассматриваться в качестве одной из особенностей эволюции медиастратегии ИГ.

Возникновение новой концепции онлайн-изданий является результатом стремления медиацентров ИГ создавать информационные материалы, отражающие текущие цели и смещающиеся акценты в идеологии группировки. Тенденция к переориентации основного лейтмотива пропагандистских текстов с эсхатологических сюжетов на цивилизационное противостояние мусульманского мира и «западных крестоносцев» отражена в новом названии онлайн-изданий. *Rumiyah* в рамках риторики ИГ является символом могущества и расцвета западной христианской цивилизации – главного противника террористической организации[56]. Некоторые исследователи полагают, что смена названия и общие изменения характера повествования в журналах *Rumiyah* обусловлены потерей ИГ большого количества завоеванных территорий и ослаблением группировки в результате успешных военных действий международной коалиции.[57]

Первые выпуски журнала *Dabiq* были опубликованы в период расширения ИГ и успешных боевых действий в Ираке и Сирии. По данным на декабрь 2014 г., под контролем террористической организации находилось около 100 тыс. км.[58] – в результате захвата Мосула, других городов на севере Ирака, сирийской провинции Ар-Ракка и северных сирийских городов.[59] Ранее мы отмечали, что трансформация первых информационных брошюр ИГ в полноценный

---

[55] Там же.

[56] *Mahzam R.* Rumiyah: Jihadist Propaganda & Information Warfare in Cyberspace // Counter Terrorist Trends and Analyses. 2017. T. 9. № 3. P. 8-14.

[57] См. напр.: *Wignell P. Tan S., O'Halloran K. L.* A Mixed Methods Empirical Examination of Changes in Emphasis and Style in the Extremist Magazines Dabiq and Rumiyah // Perspectives on Terrorism. 2017. T.11. № 2. .P. 2-20; *McKernan B.* Isis' New Magazine Rumiyah Shows the Terror Group is 'Struggling to Adjust to Losses'// The Independent, September 06, 2016. [Электронный ресурс]. URL: http://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/isis-propaganda-terror-group-losses-syria-iraq-a7228286.html (дата обращения: 30.04.2018).

[58] *Lahoud N., Milton D., Price B.* Op. cit.

[59] *أبو هنية حسن.* تنظيم "الدولة الإسلامية" ما بعد أفول خلافته \\مركز الجزيرة للدراسات.05.02.2018 [Электоронный ресурс] URL: http://studies.aljazeera.net/ar/reports/2018/02/180205104744654.html (дата обращения: 02.05.2018).

глянцевый журнал за короткий срок требовала значительных финансовых и технологических ресурсов. По оценкам на конец 2014 г., доход ИГ от нелегального экспорта нефти с захваченных месторождений Ирака и Сирии достигал 500 млрд. долларов в год, оставаясь далеко не единственным способом финансирования деятельности группировки.[60] Финансовые поступления руководители ИГ получали также от сбора налогов (в том числе закята), «таможенных сборов» и пожертвований населения подконтрольных территорий, доходы от которых могли достигать 8 млн. долларов ежемесячно.[61] Стоит учитывать, что в распоряжение террористов попадали и средства банков на захваченных территориях, а в качестве постоянных статей дохода необходимо отметить прибыль от продажи исторических реликвий из разграбленных объектов культурного и исторического наследия и выкупы, полученные за захваченных заложников.[62] Таким образом, располагая значительными финансовыми ресурсами, руководство ИГ имело возможность развивать и поддерживать сеть информационных центров, постепенно расширяя и совершенствуя стратегию пропаганды.

В августе 2014 г. боевики ИГ захватили г. Дабик, играющий значительную роль в эсхатологической исламской мифологии, используемой в контексте пропаганды ИГ. Это событие сопровождалось новой волной публикации текстов о приближающемся конце света[63], в которых завоевание Дабика объявлялось знаком приближающейся последней битвы с крестоносцами.

После вмешательства международных сил во главе с США в конфликт на территории Ирака и Сирии с августа 2014 г. и оказания поддержки правительственным войскам Ирака, боевики ИГ потерпели ряд поражений, в результате которых к апрелю 2015 г. организация потеряла контроль над 25-30% захваченных в Ираке территорий.[64] Военные поражения не нашли отражения в темах пропагандистских текстов, тем не менее, в 2015 году выпуск онлайн-изданий ИГ перестает быть регулярным: за весь год было опубликовано только 6 номеров *Dabiq,* хотя раньше журнал выходил ежемесячно. Кроме необходимости возвращения территорий и концентрации усилий на военных

[60] *Pagliery J.* Inside the $2 Billion ISIS War Machine // CNN. 11.12.2015. [Электронный ресурс]. URL: http://money.cnn.com/2015/12/06/news/isis-funding/index.html (дата обращения: 29.04.2018).
[61] *Lahoud N., Milton D., Price B.* Op. cit.
[62] Ibidem.
[63] См. напр.: The Islamic State before al-Malhamah // Dabiq: A Call to Hijrah. Al-Hayat. 2014. №3; The Islamic State Founders on Signs of the Hour // Dabiq: The Failed Crusade. Al-Hayat. 2014. № 4.
[64] *Лебедев И.* Пентагон: исламисты потеряли в Ираке четверть территории, которая была под их контролем // ТАСС. 14.04.2015. [Электронный ресурс]. URL: http://www.rosbalt.ru/main/2015/04/14/1388439.html (дата обращения: 01.05.2018).

действиях, причиной изменения графика публикации журнала могла являться нехватка ресурсов в связи с расширением пропагандистской деятельности: в 2015 г. медиацентр *Al-Hayat* приступил к созданию журналов *Dar al-Islam*, *Исток* и *Konstantiniyye.*

Начало военной операции России в Сирии в конце сентября 2015 г. еще сильнее пошатнуло позиции ИГ. Сообщается, что за 2016 г. группировка лишилась еще 23% подконтрольных территорий, а общая площадь владений организации сократилась до 60.4 тыс. км.²[65] Потеря значительной части иракских и сирийских территорий сказалась и на сокращении доходов Исламского государства: авиаудары международной коалиции в Ираке и российская операция в Сирии лишили организацию контроля над нефтяными месторождениями, сокращение подконтрольной территории привело к уменьшению налогооблагаемого населения, а военные поражения - к отсутствию трофеев для последующей нелегальной торговли. В результате доходы террористической организации от экспорта нефти снизились в два раза (до 200-250 млн. долларов), налогообложение населения подконтрольных территорий в 2016 г. принесло только 200 млн. долларов, а общий уровень доходов снизился с 2 млрд. долларов в 2014-2015 гг. до 500 млн. в 2016 г.[66]

В октябре 2016 г. ИГ потеряло контроль над городом Дабик.[67] Некоторые исследователи отмечают, что руководство террористической группировки, предполагая возможность потери идеологически значимого города, намеренно разработало новую концепцию медиавоздействия, подчеркивая потенциал медиастратегии организации адаптироваться к изменениям.[68] Так или иначе, дальнейший выпуск одноименного журнала ИГ неизбежно вызвал бы у аудитории ассоциацию с текущим ослаблением группировки и ее будущим поражением. Однако медиацентры ИГ не только переименовали журнал для англоязычной аудитории, но и перешли к новому формату онлайн-изданий, отказавшись от мультинациональной стратегии пропаганды в пользу глобальной.

Хотя данные на 2017 г. о финансовых ресурсах ИГ недоступны, нетрудно предположить, что их объем продолжает сокращаться в связи с

---

[65] «Исламское государство» за год потеряло четверть территории // Русская служба Би-би-си. 19.01.2017. [Электронный ресурс]. URL: https://www.bbc.com/russian/news-38673575 (дата обращения: 01.05. 2018).

[66] *Heißner S., Neumann P. R., Holland-McCowan J.* Caliphate in Decline: An Estimate of Islamic State's Financial Fortunes. International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence, 2017.

[67] *الحسين عدنان* .سقوط "دابق" يضرب "داعش".. إعلامياً أيضاً \\ المدن. 18.10.2016 [Электронный ресурс]. URL: http://www.almodon.com/media/2016/10/18/ (дата обращения: 01.05.2018).

[68] См. напр.: *Wignell P. Tan S., O'Halloran K. L*. Op. cit.

продолжающимися военными поражениями группировки: к октябрю 2017 г., территории, подконтрольные ИГ в Сирии, сократились до 7%.[69] Возможно, сокращение финансирования медиацентров стало одной из причин переориентации медиастратегии ИГ на публикацию универсального контента. Основа эффективного функционирования мультинациональной стратегии - изучение интересов целевой аудитории, внутриполитической ситуации, что требует привлечения специалистов с профессиональными знаниями и навыками, а также значительных затрат ресурсов и времени, невозможных в условиях значительного ослабления организации. В то же время, перевод статей – это намного менее ресурсоемкий процесс, который и до перехода к новой концепции онлайн-изданий осуществлялся без профессиональной помощи, если судить по наличию многочисленных орфографических и синтаксических ошибок в выпусках журналов *Исток* и *Dar al-Islam.* Необходимо отметить, что создание универсального контента позволило медиацентрам ИГ расширить территорию информационного воздействия, включив в набор языков выпусков *Rumiyah* немецкий, фарси, уйгурский, индонезийский и др. [70]

Причины отказа от информационного воздействия с помощью демонстрации сцен насилия и агрессии в рамках издания *Rumiyah* не столь очевидны. Являясь одним из инструментов привлечения иностранных бойцов в ряды организации, онлайн-издания ИГ в первую очередь направлены на создание определенного имиджа в глазах потенциальных сторонников. Можно предположить, что на пике расцвета группировки призывы к войне с «западными крестоносцами» и демонстрация жестоких проявлений противостояния как с одной, так и с другой стороны рассматривалось руководством информационных отделов ИГ как эффективный метод воздействия. Фотографии жертв среди мирного населения подконтрольной ИГ территории и убитых боевиков организации использовались с целью стимулирования у аудитории недоверия к силам международной коалиции, использующим варварские методы борьбы, ставшие причиной гибели женщин и детей, а также бойцов, воевавших за объединение мусульманского мира под эгидой ИГ. Как уже отмечалось, иллюстрации этой категории практически исчезли со страниц *Rumiyah,* причиной чего могло стать нежелание группировки демонстрировать изображения, свидетельствующие о

[69] *براء الشمري*. "داعش" يسيطر على 6.8 % من أراضي العراق \\ العربي الجديد.11.04.2017. [Электоронный ресурс] URL: https://www.alaraby.co.uk/politics/2017/4/11 (дата обращения: 02.05.2018).

[70] *Winter. C.* Ninth Issue of Islamic State's Rumiyah Outlines Operational and Messaging Priorities // IHS: OSINT Summary. 2017.

слабости и потерях ИГ. Исчезновение изображений, свидетельствующих о применении законов шариата на территории ИГ, могло быть обусловлено нежеланием отпугнуть потенциальных сторонников чрезвычайной жестокостью руководства организации по отношению к собственным «гражданам». Причиной отсутствия фотографий разрушений объектов, представляющих культурную и историческую ценность, может являться прекращение экспансии ИГ, и, следовательно, отсутствие подходящих объектов в распоряжении группировки.

Более того, фактором изменения характера информационного воздействия в рамках журнала *Rumiyah* могла стать обеспокоенность руководства организации резким снижением количества иностранных бойцов: к концу 2016 г. приток иностранных граждан, прибывших с целью присоединиться к ИГ, снизился с 2000 человек ежемесячно до менее 50 человек в месяц.[71] Следует предположить, что руководство информационного отдела ИГ решило отказаться от старых инструментов воздействия в новых условиях ослабления группировки и перешло к более мягкому способу пропаганды (включающему отказ от интенсивной демонстрации жестокости и агрессии), сместив основной акцент в текстах онлайн-изданий с призывов к хиджре и вооруженному противостоянию на поощрение одиночных террористических актов.

ВЫВОДЫ

Настоящее исследование подтверждает существование тенденций трансформации инструментов информационного воздействия в рамках онлайн-изданий ИГ под влиянием общего ослабления позиций группировки. Особенностями эволюции пропаганды ИГ являются:

- переориентация с эсхатологической идеологии как основного мотива пропагандистских текстов на призывы к самостоятельной борьбе;
- частичный отказ от демонстрации сцен насилия и агрессии;
- переход от мультинациональной к глобальной стратегии пропаганды.

В качестве основных факторов эволюции медиастратегии ИГ выделяются:

- потеря ИГ контроля над большей частью оккупированных территорий;
- дефицит финансовых ресурсов, их недостаточность для поддержания функционирования медиацентров;
- снижение притока иностранных бойцов в ряды организации;

[71] *Siyech M. S.* “Islamic State” Sowing the Seeds of its Own Destruction // Counter Terrorist Trends and Analyses. 2016. Т. 8. № 11. P. 24-28.

- потеря стратегически значимого города Дабик, игравшего центральную роль в пропагандистских сюжетах группировки.

Несмотря на то, что в декабре 2017 г. лидеры большинства стран-участников международной операции по противодействию ИГ в Сирии и Ираке объявили о победе над террористической организацией, а на протяжении всего 2017 г. группировка страдала от постоянных военных поражений, публикация онлайн-издания *Rumiyah* прекратилась только в октябре 2017 г. До появления последнего выпуска предыдущие номера публиковались ежемесячно и без перерывов, что подтверждает приоритетную роль пропагандистской деятельности для руководства ИГ и указывает на высокую вероятность существования отделений информационных центров ИГ вне территории Сирии. В дополнение к уже отмеченному потенциалу медиастратегии группировки адаптироваться к внешним изменениям, такие отделения могут стать базой для возобновления и совершенствования пропагандистской активности ИГ. Как отмечают специалисты, идеологическая составляющая террористической деятельности – основной аспект, препятствующий окончательному разгрому ИГ[72]. Результаты данной работы и дальнейшие исследования медиастратегии ИГ и других группировок, а также инструментов информационного воздействия террористической пропаганды и их эволюции позволят внести вклад в создание эффективной системы противодействия уже существующим террористическим группам и предотвращения появления и развития подобных формирований в будущем.[73]

ИСТОЧНИКИ

1. Исток / Al-Hayat, 2015. № 1.
2. Исток / Al-Hayat, 2015. № 2.
3. Исток / Al-Hayat, 2015. № 3.
4. Исток / Al-Hayat, 2015. № 4.
5. Islamic State News / Al-Hayat. 2014. № 1.
6. Islamic State News / Al-Hayat, 2014. № 2.
7. Islamic State News / Al-Hayat, 2014. № 3.

[72] «Полный разгром»: Россия объявила об окончательной победе над ИГ в Сирии // РИА Новости. 06.12. 2017. [Электронный ресурс] URL: https://ria.ru/syria/20171206/1510372695.html (дата обращения: 02.05.2018).

[73] Chuprygin A., Kudelin A. A., Matrosov V. Practices of Islamic State (ISIS) in the Context of Islamic Eschatology // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Всеобщая история (Российская Федерация)*. 2016. No. 3. P. 19-31.

8. An insight into the Islamic State. Islamic State report / Al-Hayat, 2014. № 1.
9. An insight into the Islamic State. Islamic State report / Al-Hayat, 2014. № 2.
10. An insight into the Islamic State. Islamic State report / Al-Hayat, 2014. № 3.
11. An insight into the Islamic State. Islamic State report / Al-Hayat, 2014. № 4.
12. Dabiq: The Return of Hkilafa / Al-Hayat, 2014. № 1.
13. Dabiq: The Flood / Al-Hayat, 2014. № 2.
14. Dabiq: A Call to Hijrah / Al-Hayat, 2014. № 3.
15. Dabiq: The Failed Crusade / Al-Hayat, 2014. № 4
16. Dabiq: Remaining and Expanding / Al-Hayat, 2014. № 5.
17. Dabiq: Al Qa'idah of Waziristan: A Testimony from Within / Al-Hayat, 2014. № 6.
18. Dabiq: From Hypocrisy to Apostasy / Al-Hayat, 2015. № 7.
19. Dabiq: Shari'ah Alone will Rule Africa / Al-Hayat, 2015. № 8.
20. Dabiq: They Plot and Allah Plots / Al-Hayat, 2015. № 9.
21. Dabiq: The Law of Allah or the Laws of Men / Al-Hayat, 2015. № 10.
22. Dabiq: From the Battles of Al-Ahzāb to the War of Coalitions / Al-Hayat, 2015. № 11.
23. Dabiq: Just Terror / Al-Hayat, 2015. № 12.
24. Dabiq: The Rafidah from Ibn Saba' to the Dajjal / Al-Hayat, 2016. № 13.
25. Dabiq: The Murtadd Brotherhood / Al-Hayat, 2016. № 14.
26. Dabiq: Break the Cross / Al-Hayat, 2016. № 15.
27. Rumiyah / Al-Hayat, 2016. № 1.
28. Rumiyah / Al-Hayat, 2016. № 2.
29. Rumiyah / Al-Hayat, 2016. № 3.
30. Rumiyah / Al-Hayat, 2016. № 4.
31. Rumiyah / Al-Hayat, 2016. № 5.
32. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 6.
33. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 7.
34. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 8.
35. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 9.
36. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 10.
37. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 11.

38.Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 12.
39.Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 13.
40.Dar al-Islam: Qu'Allah maudisse la France / Al-Hayat, 2015. № 2
41.Dar al-Islam: La destruction des idôles / Al-Hayat, 2014. № 3.
42.Dar al-Islam: Attentats sur la voie prophetique / Al-Hayat, 2015. № 8.
43. عطوان عبد الباري. الدولة الإسلاميّة: الجذور، التوحش، المستقبل. دار الساقي. 2015.
44."داعش" لم يعد يسيطرعلى 6.8 % من أراضي العراق. (11 أبريل، 2018). المنار. مقتبس من http://www.almanar.com.lb/1845567
45.أبو هنية حسن. (5 فبراير، 2018). تنظيم الدولة الإسلامية ما بعد أفول خلافته. مركز الجزيرة للدراسات. مقتبس من http://studies.aljazeera.net/ar/reports/2018/02/ 180205104744654.html
46.الحسين عدنان. (18 أكتوبر، 2016). سقوط "دابق" يضرب "داعش".. إعلامياً أيضاً. المدن. مقتبس من https://www.almodon.com/media/2016/10/18/

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов Х.К. Большой арабско-русский словарь. М.: Живой язык, 2011.
2. Булатецкий П.С. Медианасилие как криминогенная составляющая современных средств массовой информации // Юридическая мысль. 2014. №. 1. С. 79.
3. «Исламское государство» за год потеряло четверть территории // Русская служба Би-би-си. 19.01.2017. [Электронный ресурс]. URL: https://www.bbc.com/russian/news-38673575 (дата обращения: 01.05. 2018).
4. Крупнов А. Исламское государство: Пропаганда группировки и механизмы ее распространения. М.: ЦИНК, 2017.
5. Ларинина Е. Анатомия террора. ИГ в цифрах и фактах // АИФ. 29.06.2015. [Электронный ресурс]. URL: http://www.aif.ru/politics/world/anatomiya_terrora_ig_v_cifrah_i_faktah (дата обращения: 25.03.2018).
6. *Лебедев И.* Пентагон: исламисты потеряли в Ираке четверть территории, которая была под их контролем // ТАСС. 14.04.2015. [Электронный ресурс]. URL:

http://www.rosbalt.ru/main/2015/04/14/1388439.html (дата обращения: 01.05.2018).

7. «Полный разгром»: Россия объявила об окончательной победе над ИГ в Сирии // РИА Новости. 06.12. 2017. [Электронный ресурс] URL: https://ria.ru/syria/20171206/1510372695.html (дата обращения: 02.05.2018).
8. Ambinder, M. (2010, June). Al Qaeda's First English Language Magazine Is Here. *The Atlantic.* Retrieved from https://www.theatlantic.com/international/archive/2010/06/al-qaedas-first-english-language-magazine-is-here/59006/
9. Ambinder, M. (2010, July). So Is it an Inspired Parody? *The Atlantic*. Retrieved from https://www.theatlantic.com/international/ archive/2010/ 07/so-is-it-an- inspired-parody/59020/
10. Barrett, R. (2014). The Islamic State. *The Soufan Group*.
11. Chuprygin A., Kudelin A. A., Matrosov V. Practices of Islamic State (ISIS) in the Context of Islamic Eschatology // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Всеобщая история (Российская Федерация). 2016. No. 3. P. 19-31.
12. Foreign Fighters. (2015). An Updated Assessment of the Flow of Foreign Fighters into Syria and Iraq. *The Soufan Group.*
13. Greene, K. J. (2015). ISIS: Trends in Terrorist Media and Propaganda. *International Studies Capstone Research Papers*.
14. Grimes, T., Anderson, J. A., Bergen, L. (2008). Media violence and aggression: Science and ideology. *Sage.*
15. Hackett, C. (2016). 5 facts about the Muslim population in Europe. *Pew Research Center*. Retrieved from http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/07/19/5-facts-about-the-muslim-population-in-europe/
16. Heißner, S., Neumann, P. R., Holland-McCowan, J. (2017). Caliphate in Decline: An Estimate of Islamic State's Financial Fortunes. *International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence*.
17. Ingram, H. J. (2016). An analysis of Islamic State's Dabiq magazine. *Australian Journal of Political Science*.
18. Ingram, H. J. (2014). Three traits of the Islamic State's information warfare. *The RUSI Journal*.
19. Katz, E., Lazarsfeld, P. F., Roper, E. (2017). Personal influence: The part played by people in the flow of mass communications. *Routledge*.

20. Lahoud, N., Milton, D., Price, B. (2014). The group that calls itself a state: understanding the evolution and challenges of the Islamic State. *New York: Combating Terrorism Center*.
21. Lasswell, H. D. (1927). Propaganda technique in the World War. *Oxford*.
22. Mahzam, R. (2017). Rumiyah: Jihadist Propaganda Information Warfare in Cyberspace. *Counter Terrorist Trends and Analyses*.
23. Milosevska, T., Taneski, N. (2014). Terrorist violence and the role of the media. *Contemporary Macedonian Defense*.
24. McKernan, B. (2016, September 6). Isis' New Magazine Rumiyah Shows the Terror Group is 'Struggling to Adjust to Losses'. *The Independent*. Retrieved from http://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/isis- propaganda-terror-group-losses-syria-iraq-a7228286.html
25. O'Donnell, V., Jowett, G. S. (1992). Propaganda and persuasion. *Sage*.
26. Pagliery, J. (2015, December 11). Inside the 2 billion dollar ISIS war machine. *CNN*. Retrieved from http://money.cnn.com/2015/12/06/news/isis- funding/index.html
27. Rogan, H. (2007). Al-Qaeda's online media strategies: from Abu Reuter to Irhabi 007. *FFI/Report, Norwegian Defence Research Establishment*.
28. Siyech, M. S. (2016). "Islamic State" sowing the seeds of its own destruction. *Counter Terrorist Trends and Analyses.*
29. Walter, L. Public opinion. (1922). *NY: Harcourt, Brace and Company*.
30. Wignell, P. Tan, S., O'Halloran, K. L. (2017). A mixed methods empirical examination of changes in emphasis and style in the extremist magazines Dabiq and Rumiyah. *Perspectives on Terrorism*.
31. Winter, C. (2017). Ninth issue of Islamic State's Rumiyah outlines operational and messaging priorities. *IHS: OSINT Summary*.
32. Wood, W., Wong, F. Y., Chachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological bulletin*.

RESOURCES

1. Istok / Al-Hayat, 2015. № 1.
2. Istok / Al-Hayat, 2015. № 2.
3. Istok / Al-Hayat, 2015. № 3.
4. Istok / Al-Hayat, 2015. № 4.

5. Islamic State News / Al-Hayat. 2014. № 1.
6. Islamic State News / Al-Hayat, 2014. № 2.
7. Islamic State News / Al-Hayat, 2014. № 3.
8. An insight into the Islamic State. Islamic State report / Al-Hayat, 2014. № 1.
9. An insight into the Islamic State. Islamic State report / Al-Hayat, 2014. № 2.
10. An insight into the Islamic State. Islamic State report / Al-Hayat, 2014. № 3.
11. An insight into the Islamic State. Islamic State report / Al-Hayat, 2014. № 4.
12. Dabiq: The Return of Hkilafa / Al-Hayat, 2014. № 1.
13. Dabiq: The Flood / Al-Hayat, 2014. № 2.
14. Dabiq: A Call to Hijrah / Al-Hayat, 2014. № 3.
15. Dabiq: The Failed Crusade / Al-Hayat, 2014. №4
16. Dabiq: Remaining and Expanding / Al-Hayat, 2014. № 5.
17. Dabiq: Al Qa'idah of Waziristan: A Testimony from Within / Al-Hayat, 2014. № 6.
18. Dabiq: From Hypocrisy to Apostasy / Al-Hayat, 2015. № 7.
19. Dabiq: Shari’ah Alone will Rule Africa / Al-Hayat, 2015. № 8.
20. Dabiq: They Plot and Allah Plots / Al-Hayat, 2015. № 9.
21. Dabiq: The Law of Allah or the Laws of Men / Al-Hayat, 2015. № 10.
22. Dabiq: From the Battles of Al-Ahzāb to the War of Coalitions / Al-Hayat, 2015. № 11.
23. Dabiq: Just Terror / Al-Hayat, 2015. № 12.
24. Dabiq: The Rafidah from Ibn Saba' to the Dajjal / Al-Hayat, 2016. № 13.
25. Dabiq: The Murtadd Brotherhood / Al-Hayat, 2016. № 14.
26. Dabiq: Break the Cross / Al-Hayat, 2016. № 15.
27. Rumiyah / Al-Hayat, 2016. № 1.
28. Rumiyah / Al-Hayat, 2016. № 2.
29. Rumiyah / Al-Hayat, 2016. № 3.
30. Rumiyah / Al-Hayat, 2016. № 4.
31. Rumiyah / Al-Hayat, 2016. № 5.
32. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 6.
33. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 7.
34. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 8.

35. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 9.
36. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 10.
37. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 11.
38. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 12.
39. Rumiyah / Al-Hayat, 2017. № 13.
40. Dar al-Islam: Qu'Allah maudisse la France / Al-Hayat, 2015. № 2
41. Dar al-Islam: La destruction des idôles / Al-Hayat, 2014. № 3.
42. Dar al-Islam: Attentats sur la voie prophetique / Al-Hayat, 2015. № 8.
43. Utwan Abd Al-Bari. (2015). Ad-Dawlah Al-Islamiyyah: al-Judur, at-Tawahhush, al-Mustaqbal (Islamic State: Roots, Savagery, the Future). Beirut: Dar As-Saqy.
44. "Daish" lam yaud usaitiru ala 6.8% min aradi al-Iraq ("Da'ish" does not control 6.8% of the territory of Iraq any more). (1917.04.11). Al-Manar News. Retrieved from: http://www.almanar.com.lb/1845567.
45. Hasan, Abu Haniyyah. (05.02.2018). Tanzim ad-dawlah al-islamiyyah ba'da uful hilafatih (IS after demise of the Hilafah). Markaz Al-Jazira lid-Dirasat. Retrieved from: http://studies.aljazeera.net/ar/reports/2018/ 02/ 180205104744654.html.
46. Al-Hasan, Adnan. (16.10.2018). Suqut "Dabiq" yadribu "Da'ish"… i'lamiyyan aidan (The fall of Dabiq strikes information blow on Daesh). Retrieved from: http://www.almodon.com/media/2016/10/18/.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Baranov, H.K. (2011). Bolshoy arabsko-russkiy slovar [The Grate Arabic-Russian Dictionary]. Moscow, Russia: Zhivoy yazik. 934 p. (In Russian)
2. Bulatetskiy, P.S. (2014). Medianasilie kak kriminogennaya sostavlyayushchaya sovremennykh sredstv massovoy informatsii [Violence in media as a criminogenic construct of the modern media]. Yuridicheskaya mysl. 1. Pp. 79-83. (In Russian)
3. «Islamskoe gosudarstvo» za god poteryalo chetvert' territorii [Islamic State lost a quarter of its territory during the last year]. (2017.01.19). Russkaya sluzhba Bi-bi-si. Retrieved from https://www.bbc.com/russian/news-38673575. (In Russian)

4. Krupnov, A. (2017). Islamskoe gosudarstvo: Propaganda gruppirovki i mekhanizmy ee rasprostraneniya [Islamic State: Group Propaganda and Mechanism of Proliferation]. Moscow, Russia. Retrieved from http://zn.center/article/islamskoe-gosudarstvo-propaganda-gruppirovki-i-mehanizmy-ee-rasprostranenia. (In Russian)
5. Larinina, E. (06.2015). Anatomiya terrora. IG v tsifrakh i faktakh [Anatomy of Terror. IS in figures and facts]. *AIF*. Retrieved from http://www.aif.ru/politics/world/anatomiya_terrora_ig_v_cifrah_i_faktah. (In Russian)
6. Pentagon: Islamisty poteryali v Irake chetvert' territorii, kotoraya byla pod ikh kontrolem [The Pentagon: Islamists have lost a quarter of the territory under their control in Iraq]. (15.04.2014). *Rosbalt.* Retrieved from http://www.rosbalt.ru/main/2015/04/14/1388439.html
7. «Polnyy razgrom»: Rossiya ob"yavila ob okonchatel'noy pobede nad IG v Sirii ["Total wipe-out": Russia announced final victory over IS in Syria]. (06.12. 2017). RIA Novosti. Retrieved from https://ria.ru/syria/20171206/1510372695.html.
8. Ambinder, M. (2010, June). Al Qaeda's First English Language Magazine Is Here. *The Atlantic*. Retrieved from https://www.theatlantic.com/international/archive/2010/06/al-qaedas-first-english-language-magazine-is-here/59006/
9. Ambinder, M. (2010, July). So Is it an Inspired Parody? *The Atlantic*. Retrieved from https://www.theatlantic.com/international/archive/2010/07/so-is-it-an-inspired-parody/59020/
10. Barrett, R. (2014). The Islamic State. *The Soufan Group*.
11. Chuprygin, A., Kudelin, A. A., Matrosov, V. (2016). Practices of Islamic State (ISIS) in the Context of Islamic Eschatology. Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Vseobshchaya istoriya (Rossiyskaya Federatsiya)) [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: General History (Russian Federation))]
12. Foreign Fighters. (2015). An Updated Assessment of the Flow of Foreign Fighters into Syria and Iraq. *The Soufan Group.*
13. Greene, K. J. (2015). ISIS: Trends in Terrorist Media and Propaganda. *International Studies Capstone Research Papers*.

14. Grimes, T., Anderson, J. A., Bergen, L. (2008). Media violence and aggression: Science and ideology. *Sage.*
15. Hackett, C. (2016). 5 facts about the Muslim population in Europe. *Pew Research Center*. Retrieved from http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/07/19/5-facts-about-the-muslim-population-in-europe/
16. Heißner, S., Neumann, P. R., Holland-McCowan, J. (2017). Caliphate in Decline: An Estimate of Islamic State's Financial Fortunes. *International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence*.
17. Ingram, H. J. (2016). An analysis of Islamic State's Dabiq magazine. *Australian Journal of Political Science*.
18. Ingram, H. J. (2014). Three traits of the Islamic State's information warfare. *The RUSI Journal*.
19. Katz, E., Lazarsfeld, P. F., Roper, E. (2017). Personal influence: The part played by people in the flow of mass communications. *Routledge*.
20. Lahoud, N., Milton, D., Price, B. (2014). The group that calls itself a state: understanding the evolution and challenges of the Islamic State. *New York: Combating Terrorism Center*.
21. Lasswell, H. D. (1927). Propaganda technique in the World War. *Oxford*.
22. Mahzam, R. (2017). Rumiyah: Jihadist Propaganda Information Warfare in Cyberspace. *Counter Terrorist Trends and Analyses*.
23. Milosevska, T., Taneski, N. (2014). Terrorist violence and the role of the media. *Contemporary Macedonian Defense*.
24. McKernan, B. (2016, September 6). Isis' New Magazine Rumiyah Shows the Terror Group is 'Struggling to Adjust to Losses'. *The Independent*. Retrieved from http://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/isis- propaganda-terror-group-losses-syria-iraq-a7228286.html
25. O'Donnell, V., Jowett, G. S. (1992). Propaganda and persuasion. *Sage*.
26. Pagliery, J. (2015, December 11). Inside the 2 billion dollar ISIS war machine. *CNN*. Retrieved from http://money.cnn.com/2015/12/06/news/isis- funding/index.html
27. Rogan, H. (2007). Al-Qaeda's online media strategies: from Abu Reuter to Irhabi 007. *FFI/Report, Norwegian Defence Research Establishment*.
28. Siyech, M. S. (2016). "Islamic State" sowing the seeds of its own destruction. *Counter Terrorist Trends and Analyses.*
29. Walter, L. Public opinion. (1922). *NY: Harcourt, Brace and Company*.

30. Wignell, P. Tan, S., O'Halloran, K. L. (2017). A mixed methods empirical examination of changes in emphasis and style in the extremist magazines Dabiq and Rumiyah. *Perspectives on Terrorism*.
31. Winter, C. (2017). Ninth issue of Islamic State's Rumiyah outlines operational and messaging priorities. *IHS: OSINT Summary*.
32. Wood, W., Wong, F. Y., Chachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological bulletin*.

Information about the authors

Senior lecturer Andrey Vladimirovich Chuprygin
National Research University Higher School of Economics
101000, Moscow, Myasnitskaya ulitsa, 20
achuprygin@hse.ru

Senior lecturer Larisa Albertovna Chuprygina
National Research University Higher School of Economics
101000, Moscow, Myasnitskaya ulitsa, 20
lchuprygina@hse.ru

Researcher-trainee Mariya Viktorovna Ryabova
Center for Civilizational Studiies of the Eastern Countries,
121248, Moscow, Kutuzovsky ave, 7/4
mvryabova2@gmail.com

УДК 297.1

ПОНЯТИЯ «ПРОГРЕССА» В СОВРЕМЕННОЙ ИРАНСКОЙ ФИЛОСОФСКО-РЕЛИГИОЗНОЙ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

THE CONCEPTS OF "PROGRESS" IN MODERN IRANIAN PHILOSOPHICAL, RELIGIOUS AND POLITICAL THOUGHT

Ю.И. Ильина

Московский Государственный Университет имени М.В. Ломоносова

a_khr1@mail.ru

Submission Date: 26.10.2018

Аннотация

Вопрос «прогресса» актуален не только для развивающихся стран, но и развитых. Смысл данного термина не является универсальным, а зависит от культурно-исторических или «цивилизационных» особенностей каждого народа. Особым своеобразием отличается понимание прогресса в Исламской Республике Иран. В настоящей статье автор анализирует программу государственного развития Ирана и её интерпретацию духовным лидером Исламской Республики Иран Али Хаменеи.

Данная программа определяет дальнейший курс развития страны в целом, а также формулирует приоритеты, на которых будет строиться внутренняя и внешняя политика государства, в частности, речь идет о реформе морально-нравственных ценностей.

«Исламский путь», которому следует Иран, предполагает ориентацию идеологии на особую систему ценностей, которая складывалась в течение длительного времени существования персидской цивилизации на основе традиций и религии.

В статье подробно разбираются все смыслообразующие основы концепции Имама Хомейни, что были заложены в идею «исламского государства», а также их различие с западными идеологиями современных демократических государств. Особое место отводится подробному разбору «сбоев» в морально-нравственных ориентирах современного иранского общества.

Ключевые слова: *цивилизация, ислам, программа, мировоззрение, шаблоны, прогресс, развитие*

Abstract
The problem of "progress" is relevant not only for developing countries, but also for developed ones. The meaning of this term is not universal, but depends on the cultural-historical or "civilizational" features of each nation. A special peculiarity is the understanding of progress in the Islamic Republic of Iran. In this article, the author analyzes the program of state development of Iran and its interpretation by the Supreme leader of the Islamic Republic of Iran, Ali Khamenei.
This program determines the further course of development of the country in general, and also postulates the principles of Iranian internal and foreign policy.
The "Islamic way", which Iran follows, implies an orientation of the ideology towards a specfic system of values that has evolved over the long period of the existence of Persian civilization based on traditions and religion.
The article examines the pillars of Imam Khomeini's political conceptions, of "Islamic state", as well as their difference from the Western ideology of «Demorcracy». A special place is given to a detailed analysis of the moral and ethical "failures" of the modern Iranian society.
Key words: *civilization, Islam, program, worldview, patterns, progress, development*

For citation: *Ilina, Yu.I. (2019). Ponyatiya «progressa» v sovremennoj iranskoj filosofsko-religioznoj i politicheskoj mysli [The concepts of "progress" in modern Iranian philosophical, religious and political thought]. Eurasian Arabic Studies, 5, 126-135.*

ВВЕДЕНИЕ

Али Хаменеи 7 лет назад подписал программу «Базовой исламской модели прогресса» [Full text of the "Basic Islamic Model of Iran Progress"] дальнейшего культурного развития, согласно которой Иран будущие 5 лет должен продвигать свою идею прогресса и превратиться в «рупор культурных ценностей» для близких по традициям и языку народам. По сути, это альтернативная программа культурно-цивилизационного развития, в которой предполагается подробное описание представления прогресса и его направления и те цели, которые предстоит достичь в результате этого пути. В частности, в этом документе раскрываются: принципы и идеалы прогресса и желательные горизонты развития страны, эффективные меры по его достижению. Все эти культурные ценности, идеалы и методы прогресса в конечном счете направлены на формирование исламского социально-

политического мировоззрения, что должно укрепить исламскую цивилизацию. Предполагается реализация данной программы среди всех слоев общества Исламской республики, что закрепит исламскую модель государственного устройства на Ближнем Востоке, в Азии и Северной Африке. Это глобальные по своему географическому охвату меры и по своему временному отрезку планы в частности им отводится минимум 50 предстоящих лет. Для укрепления потенциала гражданского общества всех социальных уровней предложено ввести определённые образы, которые были б понятны широкому кругу общества, некие шаблоны хорошего и плохого, чтобы в дальнейшем облегчило любую руководящую и социально-политическую работу [Full text of the "Basic Islamic Model of Iran Progress"]. Эти шаблоны должны быть подкреплены твердой верой и являться своеобразным мерилом для морально-нравственной оценки того или иного поведения других. По сути это механизм саморегулирования общества. Но в тоже время большое место отводится и анти-образам. Которые могут также легко запасть в подсознание широких масс населения. Даются рекомендации и меры по предупреждению таких ситуаций [Full text of the "Basic Islamic Model of Iran Progress"].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Али Хаменеи, рассуждая о развитии «development» в про-западном его понимании, подчеркивает то, что эта идея была основана в эпоху Ренессанса, когда люди перечеркнув свое прошлое отказались от Бога, церкви не только в политическом понимании, но что катастрофически для всей человеческой цивилизации, в морально-нравственном отношении, потеряв таким образом все естественные ориентиры в жизни, которые отвечают за собственно развитие и сохранение человеческого рода в физическом и духовном смысле [Kazemi, Seyyed Ali Asghar, 1998, p. 14-15]. Описывая «развитие» по западному образцу, он подчеркивает, что это не что иное как механическое материальное усовершенствование, основанное на нефте-энергии, что в конечном счете не способствовало духовному развитию и кроме того привело к многочисленным ухудшениям в том числе и окружающей среды и не принесло ожидаемого физического комфорта, а лишь психологические, морально-нравственные и физические болезни [The Supreme Leader's Office. The pattern of Iran's progress in the next fifty years].

Именно поэтому он выступает за сохранение естественных, выработанных определенным народом их исторических традиций и принципов жизненного уклада. Именно сохранение и развитие этого наследия он считает –

«прогрессом» и отказывается от «развития» в западном его понимании [Kazemi, Seyyed Ali Asghar, 1998, p. 15-16]. В тоже время в своих рассуждениях Али Хаменеи говорит о том, что развитие народных традиций не означает возврат к древности и отказ от технологического развития, как это попытались сделать в Афганистане (период Талибана) или в некоторых других арабских, африканских, азиатских странах. С другой стороны, полная ориентация государства только лишь на науку, которая заменила церковь в западном обществе и поставила его развитие на рельсы материального производства и накопительства, не принесло ожидаемого результата. Возможно ли параллельное развитие и духовных традиционных ценностей, и материально-технической базы? (Последнее это риторический вопрос, но это не значит, что он не нуждается в решении) [The Supreme Leader's Office. The pattern of Iran's progress in the next fifty years]1400 лет назад ислам был привнесен в Персию и ту культуру, которая существовала на этой земле. Длительное время местная культура конфликтовала с исламскими канонами, но прошло уже так много времени, что были найдены компромиссные формы, и сегодня иранская культура немыслима без исламской компоненты. Поэтому в настоящее время рассматривать естественный прогресс иранского мировоззрения невозможно без духовного исламского наполнения, но в то же время стоит учитывать и более древние национальные традиции, и представления народа. Это и есть отличительная специфика иранского менталитета в отличие от арабских народов соседних стран [Najafi Akhimi, Kazem, 2004, p. 37-38].

Ренессанс в Европе проходил под идеями гуманизма, который подразумевает несостоятельность церкви, а вместе с этим вполне земным институтом, почему-то и Бога направлять сердца и умы людей. Возможно, это произошло еще и из-за непринятия христианством слияния духовного и материального – они всегда шли конфликтуя друг с другом. В то же время этого конфликта нет в исламе, именно поэтому и не произошло отделения духовного правления от государственного. Далее в своих рассуждениях Али Хаменеи приходит к тому выводу, что раз гуманизм (человекопоклонничество) не принес ожидаемого духовного и материального роста, то зачем мы мусульманские страны должны следовать этому пути. «Исламский путь» позволил сохранить и местные доисламские традиции, следование духовным идеалам, позволяет усваивать иностранный и духовный и материальный опыт, поощряя естественно-научные достижения [The Supreme Leader's Office. The pattern of Iran's progress in the next fifty years]. Само слово «الگوی» («ольгу´») в переводе

означает «основа», «теоретические рамки», «шаблон», если брать шире в философском масштабе, то это «вектор», «запланированный путь». В 1389 (2010) Али Хаменеи не раз упоминал в своей официальной речи ошибки, которые касались неверно сформированного представления о своем будущем («ольгу»). Он говорил, что наш путь сегодня похож на зигзаг, выравнивание сделало б его проще, понятнее и мы бы быстрее приблизились к намеченной цели [The Supreme Leader's Office. The pattern of Iran's progress in the next fifty years].

Какими путями формируется представление своего «будущего»? Путем научно-философского диалога в ученых кругах, которые и должны сформировать в каждой научной сфере соответствующие идеалы, которые потом будут внедряться в различные жизненные отрасли пока не охватят умы и сердца (на подсознательном уровне) всех жителей данного общества [The Supreme Leader's Office. The pattern of Iran's progress in the next fifty years]. Если мы говорим об особом иранском мировоззрении, то идеал (исламский «шаблон» («ольгу») обладает определенной спецификой. И говорить здесь об универсальных «шаблонах», как это провозглашают мыслители запада, невозможно, они могут прижиться только в своем обществе, в другом они будут порицаться, а если и станут насаждаться насильно или скрытно, все равно принесут только ущерб, вплоть до разрушения общества [Azimi, Hussein, 2018, p. 42]. Распространять свои исламские мыслеформы и представления Ирану не получится на территории тех же мусульманских стран, с преобладающим арабским населением. Хотя возможно это даст толчок для развития их собственных версий, приемлемых для их менталитета и исторического опыта [Nedae, Hashem, 2008, p. 113-114].

«Быть иранцем» – это ощущение на глубоком уже подсознательном уровне своего единства с общим течением истории Персии, здесь подчеркивается могущество страны, прогресс, согласие и гордость с мыслителями древности, которые и формировали те самые «шаблоны», мыслеформы в прошлом [The Supreme Leader's Office. The pattern of Iran's progress in the next fifty years].

«Прогресс» на фарси «**پیشرفت**» («пишрафт») – осознанное и целенаправленное движение человека, направленное на его духовный рост, рассчитанное на длительную перспективу, без остановок, сомнения, с учетом самоанализа, где мы сейчас находимся в настоящий момент относительно намеченного пути и желаемого результата [Ma'ari, Hassan, 2010, p. 42].

В Иране сегодня существует предположение, что в основании каждой большой цивилизации есть религия, это касается и основ культуры [Najafi Akhimi, Kazem, 2004, p. 37-38]. Если предположить, что культура образует цивилизацию, то религия оказывается в основании мировоззрения данного общества, пусть даже и порой не в явном виде, или как наследие нескольких верований.

Есть понятие «исламской» культуры, которая в Иране сформировалась гораздо ранее, чем проявилась в Исламской революции, которая собственно является материализацией этих идей, став отсчетным моментом для формирования специфической государственности и институтов [Marashi, Seyed Jafar,1998, p. 59]. Однако, это гособразование не было полным и не соответствовало изначальным целям, в частности идеям Имама Хомейни. Предполагалось, что именно Иран станет той государственностью – воплощением «исламской» культуры и исламской цивилизации. Во многом проявился недостаток и недопонимание истинных целей исламской революции, непонимание как должно выглядеть исламское государство, а также чувствовалась острая нехватка нужных руководящих кадров, кроме того, были и разногласия внутри самих исламских ученых (факихов), да и политиков), что в конечном счете стало причиной существенных заимствований из западных практик (в частности республиканская форма), поскольку не было особых идей относительно данного аспекта практического воплощения.

Центральная идея исламской революции и цели исламского государства, исламской цивилизации в том, чтобы противостоять или быть альтернативой секулярному типу цивилизаций. Именно поэтому так часто встречается в иранской научной литературе и прессе сравнение своей страны как единственного «оазиса духовности» в безбожном мире или как «осаждаемой крепости», которая единственная, что выстояла под натиском народов, отказавшихся от Бога.

Все политические и культурные потрясения, которые сегодня сотрясают основы исламской государственности в Иране, происходят из-за незнания местным населением этих вполне простых вещей. Но это всего лишь недоработка тех, просветительских кадров, что непосредственно работают с людьми (студентами, учениками в школе, прихожанами в мечетях) [Hosseini, Monir al-Din,1998, p. 129-135]. В данном случае иранские ученые не ограничиваются границами только Ирана, но и рассматривают распространение этих идей на близкие культурно-языковые территории (Таджикистан,

Афганистан, Пакистан, Азербайджан, Ирак и др) [Najafi Akhimi, Kazem, 2004, p. 37-38].

Формирование исламской республики в Иране происходило снизу, то есть с основания от народа. В данном случае это очень важно. Основание на персидском в данном контексте «محور» («мехвар»), включающее:

1. Мировоззрение и активность самого населения

В исламской традиции: сила, возможность, предпочтение, уважение (достоинство), возможность реализации, все это заключено в собственно народе – это его социальный потенциал. Этот взгляд правительства на народ в исламской традиции гораздо демократичнее, ибо народ в данном случае ценен своим не материальным капиталом – а является силой и базисом государственности. В западной демократической практике – государственность определяет ценность народа. Именно поэтому, несмотря на систему велаяте–факих (единовластное правление законодателя – факиха), правительство исламского государства должно основываться на желаниях и нуждах своего народа. Это никоем образом не похоже и не заимствовано из демократии западных стран, поскольку там точно также называемый механизм управления работает иначе и основан на других принципах [Ali Ahmadi, Alireza, 2011, p. 6-10].

2. Семья

Семья – ячейка общества, вмещающая и передающая мусульманские ценности, является основой, образующей собственно общество страны. Именно поэтому столь пристальное внимание необходимо уделять состоянию семейного института. Развал его ценностей, повлечет развал собственно устоев и самого общества, и всей государственности [Tabatabaei, Seyyed Mohammad Hossein, 1996, p. 40-45].

3. Справедливость и безопасность общества.

Основа функционирования институтов государства зависит от гармоничного соотношения интересов народа и руководства. Безопасность также связана с рациональным функционированием госинститутов и соблюдением интересов народа, иначе нарушения в одной сфере влечет угрозы для населения, а те в свою очередь деструктивно отражаются и на смежных сферах [Ali Ahmadi, Alireza, 2011, p. 51-55]. Гармония между интересами и обязанностями этих сторон сохраняет духовный и материальный потенциал общества. Что в свою очередь становится основой для «прогресса» общества и как итог поддержка действующей власти [Supreme Leader. Hadith on velyat].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Только основы («ольгу») духовной природы, что выработаны и связаны с верованием и традициями способны привести народ к «прогрессу» как в морально-нравственном отношении, интеллектуальном, так и материальном, бытовом. Разрушение духовных исторических идеалов (образов добра и зла) приводит к гибели культуры, моральному разложению общества, гибели государства и даже целых цивилизаций.

ВЫВОДЫ

С нашей точки зрения, какими бы ни были новыми и научно-обоснованными механизмы управления, то или иное политическое решение управляющей элиты может быть поддержано народом только в том случае, если цели и задачи запланированного социально-политического проекта понимаемы и воспринимаемы, в том числе и на подсознательном уровне. И поскольку государства большинства, так называемых, исламских государств в действительности очень разнородное и по своим традициям, и культуре, и историческому прошлому, языку и ментальности, то универсального «исламского» шаблона также не существует. Поэтому исходя из современной обстановки и глобализации, которая усугубляет процессы взаимного общения, стоит заключить, что наиболее рациональным является все же исламский принцип – справедливости, который требует не только ориентации на религиозные исламские ценности, но и соблюдение баланса между многочисленными интересами столь разнообразного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. حسینی، منیرالدین.(1380). یادی از استاد، دفتر فرهنگستان علوم اسلامی قم: انتشارات فجر ولایت.، صفحه135-129
2. عظیمی، حسین، پیشنهاد خطوط اساسی الگویی برای برنامه ریزی در ایران بر اساس اصول قانون اساسی ج.ا.ا. ایران امروز در آیینه مباحث توسعه، نشر فرهنگ اسلامی. ، صفحه 42
3. علی احمدی، علیرضا.(1390). پیش طرح الگوی اسلامی – ایرانی پیشرفت، نشر تولید دانش، چاپ اول، صفحه 55-51،10-6
4. کاظمی، سید علی اصغر، (1377)، بحران جامعه مدرن، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلام. ، صفحه15-14، 16-15

5. متن کامل "الگوی پایه اسلامی ایرانی پیشرفت": ایران در 50 سال آینده جزو 7 کشور برتر دنیا می شود(2018) .
URL: https://www.asriran.com/fa/news/635915/متن-کامل-الگوی-پایه-اسلامی-ایرانی-پیشرفت-ایران-در-50-سال-آینده-جزو-7-کشور-برتر-دنیا-می-شود ((Дата обращения - 09.03.2019)
6. مرائی،حسن.(1388).مهندسی سیاست.تهران:شوکا.چاپ اول، صفحه42
7. مقام معظم رهبری(مدظله العالی)، سی دی حدیث ولایت، موسسه حفظ و نشر آثار حضرت آیت الله خامنه ای.
8. نجفی علمی، کاظم.(1383). تعیین چگونگی اجرای سیاستهای کلی براساس اصول و مبانی سیاستهای فرهنگی کشور، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، کمیسیون فرهنگی، صفحه 38-37 .
9. ندایی، هاشم.(1387). توسعه اسلامی، مولفه ها و شاخصهای آن، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، کارگروه مدیریت کلان دستگاههای فره ، صفحه 114-113
10.. پایگاه اطلاع رسانی دفتر مقام معظم رهبری10.
URL: الگوی پیشرفت ایران در پنجاه سال آینده http://leader.ir/fa/content/22262/leader.ir
11. مرعشی، سید جعفر. (1377). (توسعه اجتماعی)درآمدی بر مدیریت توسعه اجتماعی)، سازمان مدیریت صنعتی، صفحه 59
12. طباطبایی، سید محمد حسین.(1374). مجله اندیشه حوزه، شماره57، دانشگاه علوم رضوی صفحه 40-45

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

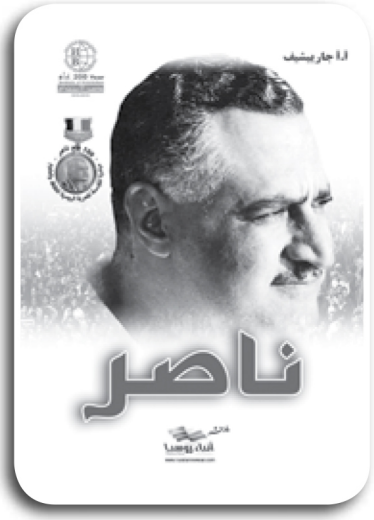
1. Hosseini, Monir al-Din. (1998). *A reminder of the professor*. The office of the Islamic Sciences Academy of Qom: Fajr Province Province, pp. 129-135. (In Persian)
2. Azimi, Hussein. (2018). Proposed Basic Patterns for Planning in Iran Based on the Principles of the Constitution of the Islamic Republic of Iran. *Iran Today in the Mirror of Development*, Islamic Culture Publishing, p. 42. (In Persian)
3. Ali Ahmadi, Alireza. (2011). *Preliminary Islamic-Iranian Pattern Development*, pp. 6-10, pp. 51-55. Tehran: Science Production Publishing. (In Persian)

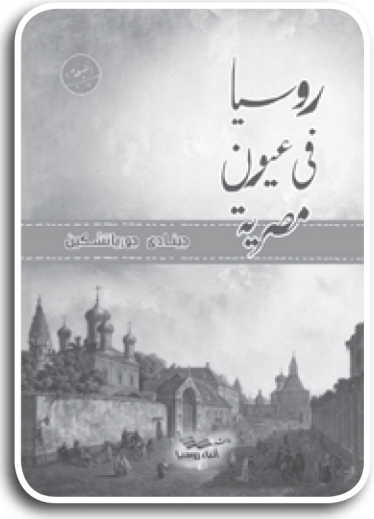
4. Kazemi, Seyyed Ali Asghar. (1998). The Crisis of Modern Society, Tehran: The Publishing House of the Islamic Culture, pp. 14-15, pp. 15-16. (In Persian)
5. Full text of the "*Basic Islamic Model of Iran Progress*": Iran in the next 50 years will be among the top 7 countries in the world (2018). Retrieved from https://www.asriran.com/en/news/635915/Text-Full-Pattern-Base-Islamic-Iranian-Progress-Iran-In-50-Year-Future-Part-7-Country-Superior- The world becomes. (In Persian)
6. Ma'ari, Hassan. (2010). *Policy Engineering*. Tehran: Shoka. 42 p. (In Persian)
7. Supreme Leader. *Hadith on velyat.* Qom: Institute for Preservation and Publication of the Works of Ayatollah Khamenei. (In Persian)
8. Najafi Akhimi, Kazem. (2004). *How to implement general principles of cultural policies of the country*. Tehran: The Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution, the Cultural Commission, pp. 37-38. (In Persian)
9. Nedae, Hashem. (2008). *Islamic Development, its Components an Indicators*, Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution, Farroh Machinery Management Working Group, pp. 113-114. (In Persian)
10. The Supreme Leader's Office. *The pattern of Iran's progress in the next fifty years.* Retrieved from http://leader.ir/fa/content/22262/leader.ir. (In Persian)
11. Marashi, Seyed Jafar. (1998). *Social Development* (Income on Social Development Management), Industrial Management Organization, 59 p. (In Persian)
12. Tabatabaei, Seyyed Mohammad Hossein. (1996). *Andisheh Hoseh Journal, 57*, Tehran: Razavi University of Science, pp. 40-45. (In Persian)

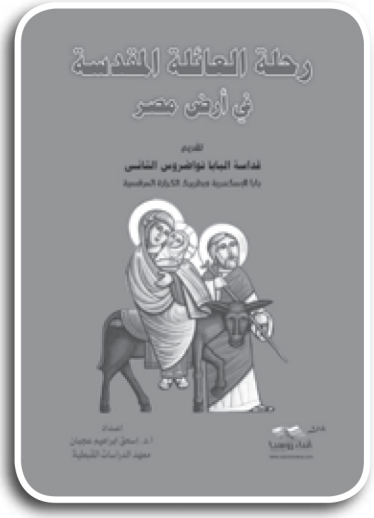
Information about the author
Postgraduate student Yulia Ilina
Lomonosov Moscow State University
170009, Tver, Tverskaya oblast', Reszinstroya str, 9/3-67
Russian Federation
a_khr1@mail.ru

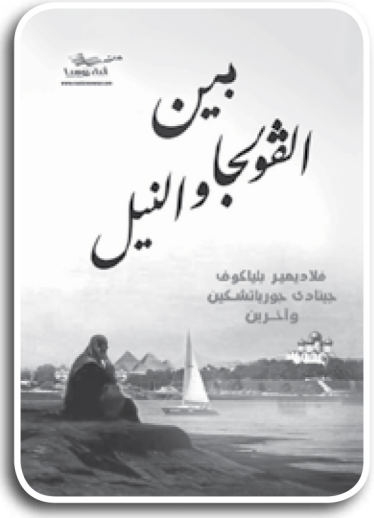
www.a-rfcs.org

من إصداراتنا



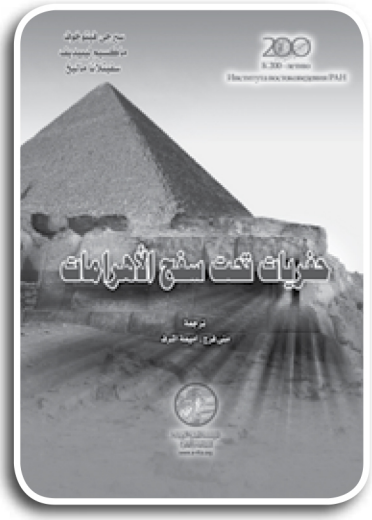


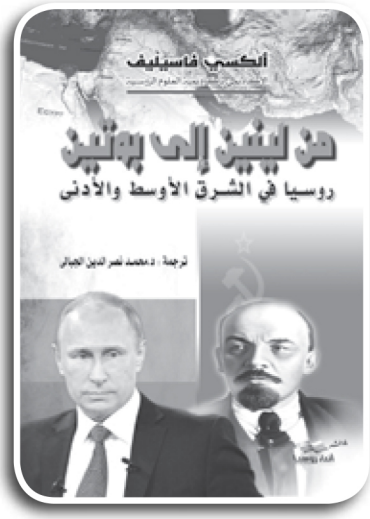


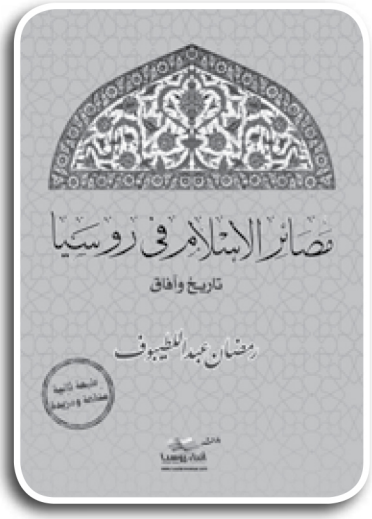


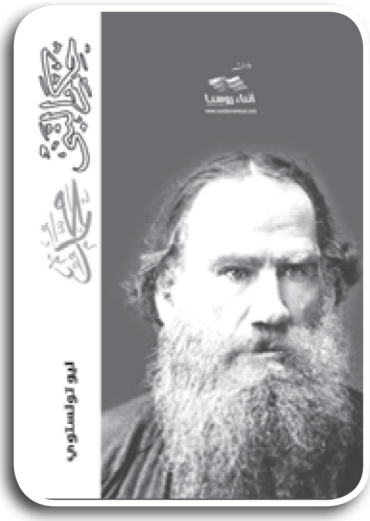
www.a-rfcs.org

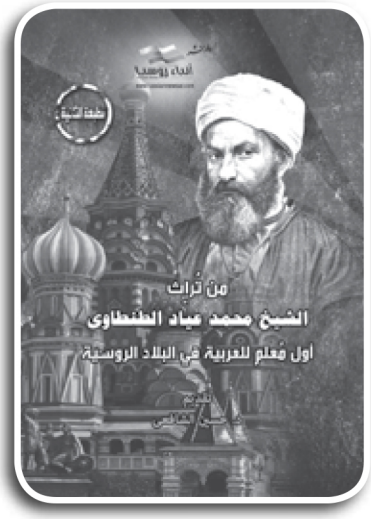
من إصداراتنا

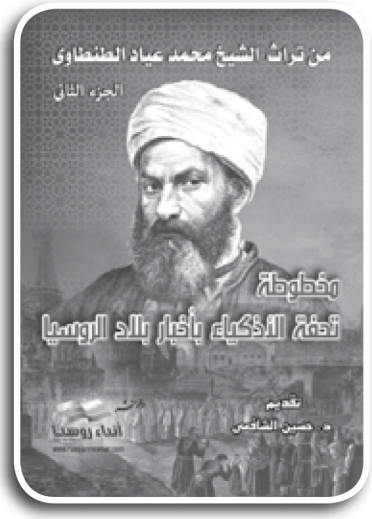












Напечатано в Египте **Printed In Egypt** **Мисырда нәшер ителде** طُبعت بمصر

11769 Nozha, 114 Joseph Tito St., Helioplis – Cairo – Egypt
Tel.: + (202) 219 271 57 & 58 Fax : + (202) 219 271 50
www.a-rfcs.org secertary_ert@yahoo.com

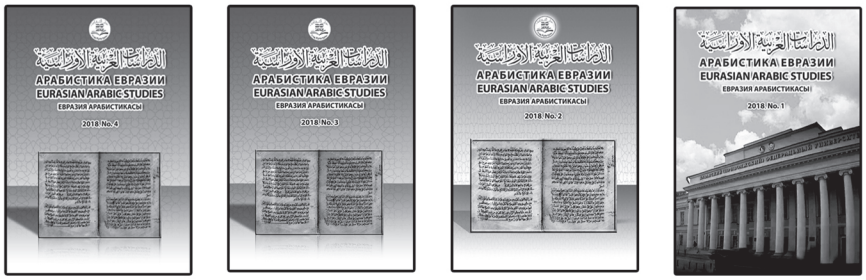
Representative Office In A.R.E. :
Al- Hewar Center for political & Media Studies .

الدراسات العربية الأوراسية

АРАБИСТИКА ЕВРАЗИИ

EURASIAN ARABIC STUDIES

ЕВРАЗИЯ АРАБИСТИКАСЫ



Издано Issued by Нәшер ителгән تصدر عن

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ 1804

Египетско-Российский фонд культуры и наук

www.a-rfcs.org

Центр арабской культуры Аль-Хадара

تتارستان - قازان

ТАТАРСТАН - КАЗАНЬ

Напечатано в Египте **Printed In Egypt** **Мисырда нәшер ителде** طُبعت بمصر

11769 Nozha, 114 Joseph Tito St., Helioplis – Cairo – Egypt
Tel.: + (202) 219 271 57 & 58 Fax : + (202) 219 271 50
www.a-rfcs.org secertary_ert@yahoo.com

Representative Office In A.R.E. :
Al- Hewar Center for political & Media Studies .