ISSN 2976-7237 (Online)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

International Journal of Educational Sciences and Arts - IJESA

مجلة علمية دولية محكمة

Vol. (3), No. (7) July 2024

الإصدار (3)، العدد (7) يوليو 2024

تصدرها دار النشر

رؤية للبحوث العلمية والنشر

Vision for Scientific Research and Publishing, London, UK

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

مجلة علمية دولية محكمة متخصصة

المجلة حاصلة على رقم تسلسلي معياري دولي: ISSN 2976-7237 (Online)

Journal Doi: https://doi.org/10.59992/IJESA.ISSN.2976-7237

موقع المجلة: https://ijesa.vsrp.co.uk/
البريد الإلكتروني: ijesa@vsrp.co.uk
رقم التليفون (واتس): 442039115546+

تصدرها دار النشر **رؤية للبحوث العلمية والنشر**، لندن، المملكة المتحدة

Vision for Scientific Research and Publishing, London, UK

71-75 Shelton Street, Covent Garden, London, WC2H 9JQ

جميع حقوق النشر محفوظة لدار النشر رؤية للبحوث العلمية والنشر

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (3), No. (7)

IJESA

July 2024

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (3)، العدد (7)

تقديم

عزيزي الباحث

يسعدنا في دار النشر **رؤية للبحوث العلمية والنشر** أن نقدم لكم المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA وهي مجلة علمية دولية محكمة متخصصة، تهدف إلى أن تكون عوناً للباحثين العرب لتساعدهم على نشر إنتاجهم العلمي من الأبحاث، والدراسات العلمية. وتهتم المجلة بنشر الأبحاث العلمية التي يتوافر فيها الأصالة والحداثة والمنهجية العلمية والتي تشكل إضافة علمية في جميع التخصصات والعلوم باللغتين العربية والإنجليزية. وتخضع البحوث المنشورة في المجلة لعملية تحكيم على يد نخبة من الأساتذة الأكاديميين المتخصصين من العديد من دول العالم.

تنشر المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA الإنتاج العلمي في العديد من المجالات والتخصصات العلمية لإتاحة الفرصة أمام الباحثين وطلاب الدراسات العليا لنشر بحوثهم وأوراقهم العلمية. ومن أهم هذه التخصصات على سبيل المثال (وليس الحصر):

- طرق ومناهج تدريس Teaching methods and curricula
- التعليم في مرحلة الابتدائي Education at the primary stage
- التعليم في مرحلة الإعدادي (المتوسط) Education at the preparatory stage
- التعليم في مرحلة الثانوي Education at the secondary
- رياض الأطفال Kindergarten
- تعليم أطفال ذو الفئات الخاصة Education of children with special needs
- التربية الفنية Art Education
- التربية البدنية (التربية الرياضية) Physical Education
- تكنولوجيا التعليم Educational Technology
- جودة التعليم Quality of Education
- إدارة مدرسية School management
- إدارة دور الأيتام Management of orphanages
- مؤسسات الرعاية الاجتماعية Social Care Foundations

- الخدمة الاجتماعية Social Service
- التعليم الإلكتروني E-learning
- تخصصات العلوم في كليات التربية Science majors in the faculties of education
- تخصصات الرياضيات والإحصاء في كليات التربية

Mathematics and Statistics majors in the faculties of education

- التربية والثقافة الإسلامية Islamic Education and Culture
- المكتبات والمعلومات Libraries and information
- إدارة المعرفة وعلم المعلومات Knowledge management and information science
- علم النفس Psychology
- الإرشاد والصحة النفسية Counselling and Mental Health
- علم الاجتماع Sociology
- الفلسفة Philosophy
- صحافة Press
- إعلام Media
- إذاعة وتليفزيون Radio and Television
- علاقات عامة Public Relations
- التاريخ History
- الجغرافيا Geography
- السياحة Tourism
- الآثار Archaeology
- اللغة العربية Arabic language
- اللغة الإنجليزية English language
- العلاقات الدولية International Relations
- العلوم السياسية Political Science

كما تشجع المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA نشر الإنتاج العلمي في العلوم والموضوعات المتداخلة ذات الفائدة العلمية أو التطبيقية الواضحة. وهذه النوعية من الأبحاث تشمل موضوعين أو أكثر من الموضوعات المذكورة سابقاً.

نظراً لأهمية الوقت لجميع الباحثين، تتعاون المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب IJESA مع مجموعة من المحررين المتميزين والمراجعين النظراء الذين لديهم الخبرة الكافية والمهارات الفنية والأدوات لتسريع عملية المراجعة والنشر قدر الإمكان. وغالباً ما تستغرق هذه العملية فترة زمنية من أسبوع إلى 3 أسابيع على الأكثر.

رئيس التحرير

أ.د. / الهادي بووشمة

هيئة التحرير

- الأستاذ الدكتور/ الهادي بووشمة، أستاذ علم الاجتماع، جامعة تامنغست، الجزائر.
- الأستاذ الدكتور/ أحمد محمد إبراهيم اليحيى، أستاذ اللغة العربية، قسم اللغة العربية، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي، جامعة شقراء (وكيل جامعة شقراء سابقاً).
- الأستاذ الدكتور/ فايز صبحي عبد السلام تركي، أستاذ النَّحو والصَّرف والعروض، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- Prof. Joibel Tadea Gimenez Mogollon, Language Faculty, Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, Mexico
- الدكتورة / سيسيل عواد، خبيرة دولية في علم الاجتماع، دكتوراه علم الاجتماع، جامعة السوربون، فرنسا.
- الدكتور /نجم عبدالله راشد الراشد، أستاذ مشارك، قسم التليفزيون، المعهد العالي للفنون المسرحية، الكويت، مخرج لدى وزارة الإعلام، إذاعة وتليفزيون الكويت.
- الأستاذ الدكتور/ محمد ياسين عليوي الشكري، أستاذ الدراسات العليا في جامعة الكوفة، كلية التربية للبنات، العراق.
- الأستاذة الدكتورة/ هدى بنت دليجان الدليجان، أستاذ التفسير وعلوم القرآن، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.
- الأستاذة الدكتورة/ أسماء سعود ادهام، أستاذ اللغة العربية، عميد كلية الآداب (سابقاً)، جامعة الموصل، العراق.
- الدكتور/ الطاهر الجزيري، أستاذ اللغة العربية (الأدب والنقد) المساعد، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
- الدكتورة/ سارة نجاح عطية، أستاذ مساعد في اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية عمان للإدارة والتكنولوجيا، مسقط، سلطنة عمان.
- الأستاذ الدكتور/ عباس الطيب بابكر مصطفى، أستاذ الجغرافيا ونظم المعلومات الجغرافية، جامعة الملك فيصل، السعودية.
- الأستاذ الدكتور/ مؤيد عبد الرزاق حسو، أستاذ التربية البدنية وعلوم الرياضة، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الموصل، العراق.
- الأستاذة الدكتورة/ منى توكل السيد إبراهيم، أستاذ الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

- الأستاذ الدكتور/ عامر عزيز جواد محمد، أستاذ مساعد التربية البدنية وعلوم الرياضة، الكلية التربوية المفتوحة، وزارة التربية، الأنبار، العراق.
- الدكتورة/ ماجدة مولود رمضان الشرع، أستاذ مشارك التاريخ، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.
- الدكتورة/ زكية النور يوسف مكي، أستاذ مشارك في الإعلام، قسم الاتصال والإعلام، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.
- الدكتور/ إحسان قدوري أمين عبد القادر النجاري، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة كركوك، رئيس الجمعية الأكاديمية الرياضية العراقية فرع كركوك العراق.
- الأستاذ الدكتور/ هشام الخالدي، أستاذ التعليم العالي، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة تلمسان، الجزائر.
- الدكتور/ أحمد مانع حوشان، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة البصرة، العراق.
- الدكتور/ جمال محمد سعيد حمد، أستاذ النحو والصرف المشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- الدكتور/ عبدالمنعم عبدالله خلف حميد الدليمي، قسم اللغة العربية، كلية التربية الأساسية، جامعة تكريت، العراق.
- الدكتور/ سالم فرج صالح رحيل الزوي، أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.
- الدكتور/ عدنان يوسف أحمد الشعيبي، أستاذ الأدب والنقد المشارك ورئيس قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة صنعاء، اليمن.
- الدكتور/ لقمان وهاب حبيب المظفر، كلية التربية الأساسية، جامعة الكوفة، العراق.
- الأستاذ الدكتور/ فواز أحمد الموسى، أستاذ الجغرافيا الطبيعية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حلب، سوريا – رئيس فرع الجمعية الجغرافية السورية بحلب.
- الأستاذ الدكتور/ عمر امحمد البنداق، أستاذ علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة طرابلس، ليبيا.
- الدكتورة/ أمال ميلاد البوعيشي زريبة، أستاذ مشارك فنون تشكيلية (رسم وتصوير)، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة طرابلس، ليبيا.
- الدكتور/ سيد المختار محمد الأمين البشير، أستاذ مساعد البلاغة والأدب والنقد، كلية العلوم والآداب بلقرن، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية. - أستاذ تعليم عالي، جامعة المحظرة الشنقيطية الكبرى، موريتانيا.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (3), No. (7)

IJESA

July 2024

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (3)، العدد (7)

قائمة الأبحاث المنشورة بالعدد

م	عنوان البحث	اسم الباحث الجامعة، الدولة	تخصص البحث	الصفحة
1	التحول الصوتي في الفاصلة القرآنية: دراسة في سورة التكوير	قصي محمود خلف، هاونياز مصطفى رشيد جامعة كركوك، العراق	اللغة العربية، دراسات إسلامية	28-10
2	قياس فاعلية نموذج مقترح لتضمين مهارتي التحدث والكتابة في اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP في تطويرها وفقاً لمعايير تقويم الإطار المرجعي الأوربي المشترك وفي ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال وجهة نظر المختبرين في مدينة جدة	إيمان أحمد طاهر طالبي، نوال بنت محمد الزهراني جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية	علوم تربوية، مناهج وطرق التدريس	74-29
3	A Metaphor to Build Empires: Imitatio and the Politics of Representation in European Humanism	Fouzi Slisli King Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia	English Language, Linguistic Studies	101-75
4	الأدب والتاريخ وهياكل التراكم المعرفي: دراسة في إيريك آورباخ ومحمد عابد الجابري	فوزي سليسلي جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية	الأدب والنقد	115-102
5	القيم الجمالية والخطية الزخرفية لكسوة الكعبة	بسمة عبدالرحمن ابورويص جامعة طرابلس، ليبيا	التربية الفنية، الفنون	133-116

م	عنوان البحث	اسم الباحث الجامعة، الدولة	تخصص البحث	الصفحة
6	واقع إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة بالمرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة	أفنان ريف السعيدي، حبه بنت أحمد أكرم جامعة جدة، المملكة العربية السعودية	علوم تربوية، المناهج وطرق التدريس، دراسات إسلامية	154-134
7	تداعيات الاختلاف بين المدارس الحديثية	أسماء عبد الله الحسون جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية	دراسات إسلامية	191-155
8	واقع تدريس الحكاية التربوية بالمدرسة الابتدائية بالمغرب ودورها في اكتساب الكفاية اللغوية	بوحبة حفيض، الطيب بركان، بلقاسم الجطاري جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب	علوم تربوية	227-192
9	Examining the Suitability of Multiple-Choice Questions for Assessing Grammatical Ability in Foreign Language Testing	Naif Saeed Alsaedi Taibah University, Medina, Saudi Arabia	English Language, Linguistic Studies	248-228

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

التحول الصوتي في الفاصلة القرآنية: دراسة في سورة التكوير

قصي محمود خلف
أستاذ مساعد، قسم القانون، كلية القانون والعلوم السياسية، جامعة كركوك، العراق

هاونياز مصطفى رشيد
مدرس، قسم الشؤون العلمية، رئاسة الجامعة، جامعة كركوك، العراق
hawneazmustafa@uokirkuk.edu.iq

الملخص

تعدُّ الفواصل القرآنية من أبرز سمات النظم القرآني، وتشكّل جزءاً من بنية الآيات التي تنتهي بها، وهي تمثل البنية الصوتية في السور القرآنية، وتتميز سورة التكوير بتنوّع فواصلها، ومن ثم تنوعها الصوتي، وهو تنوع ذو صلة وثيقة بمعنى الآيات التي يرد فيها، أي أن للفواصل وظيفة ثنائية: الأولى: فنّيّة متمثلة بتوليد الإيقاع الموسيقي في نص السورة، والثانية: معنوية- بلاغية من حيث إسهامها في إبراز المعنى وتوضيحه، ولعل التنوع الصوتي يظهر بشكل واضح من خلال التحول الصوتي في الفواصل ضمن السورة، وهذا التحول يخلق تنغيمات متنوعة، كما يحقق الانسجام والائتلاف والاتساق الفني والمعنوي والبلاغي للآيات، وفي هذا البحث سوف نتناول جماليات التحول الصوتي في الفاصلة القرآنية في سورة التكوير الصوتية والدلالية، وجماليات التناسب التي تنشأ من التحول الصوتي بين الفواصل، مظهرين بذلك أهمية الفواصل ودورها ووظيفتها في نص السورة.

الكلمات المفتاحية: التحول الصوتي، الفاصلة القرآنية، الإيقاع، التكوير.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

Phonetic Transformation in the Qur'anic Comma: A Study of Surat Al-Takwir

Qusay Mahmoud Khalaf
Assistant Professor, Department of Law, College of Law and Political Science, Kirkuk University

Hawneaz Mustafa Rashid
Lecturer, Department of Scientific Affairs, University Presidency, University of Kirkuk
hawneazmustafa@uokirkuk.edu.iq

Abstract

Qur'anic separators are one of the most prominent features of the Qur'anic systems, and form part of the structure of the verses that end with it, and it represents the vocal structure in the Qur'anic surahs, and Surat Al-Takweer is characterised by the diversity of its diverses, and then its vocal diversity, which is closely related to the meaning of the verses in which it appears, that is, the intervals have a dual function: the first: artistic represented by generating the musical rhythm in the text of the surah, and the second: moral - rhetorical in terms of its contribution to highlighting and clarifying the meaning, and perhaps the vocal diversity manifests clearly through the vocal transformation in the commas within the surah, and this transformation creates diverse tones, and achieves harmony, coalition and artistic, moral and rhetorical consistency For verses, and in this research we will address the aesthetics of the vocal transformation in the Qur'anic comma in Surat Al-Taweer Al-Tawir Al-Sasoud Al-Saq, and the aesthetics of proportionality that arise from the vocal transformation between the separators, thus showing the importance of the intervals, their role and function in the text of the surah.

Keywords: Vocal Transformation, Quranic Comma, Rhythm, Petising.

المقدمة

يتميز النص القرآني بخصائص تجعله متفرداً عن باقي النصوص الأدبية، فهو كلام الله المعجز ببيانه وبلاغته، وهو يمتلك قوة تأثيرية في السامع، لقدرته على التواصل مع المتلقي وإقامة جسر تواصل يشكل عامل جذب واستقطاب للآخر، والفواصل القرآنية جزء مهم من بنية السورة القرآنية، لأنها تشكّل إحدى آليات الترابط بين الآيات، وهو ترابط فنّيّ ومعنويّ وبلاغيّ في آن.

والفواصل مصدر رئيس للإيقاع من خلال ما تولده من التنغيم الظاهر، ولا سيما في الفواصل المتماثلة والمتوازنة والمتقاربة، وهي ليست مجرد حلية لفظية، وإنما هي على علاقة وثيقة بالمعنى، وهنا تبرز سمات إعجاز النظم القرآني المتعلقة بالناحية الصوتية. وسوف نتناول في هذا البحث دراسة التحول الصوتي للفاصلة القرآنية في سورة التكوير، وهي من السور القِصار التي امتازت بتنوع فواصلها، وهذا التنوع أحدث تنوعاً صوتياً أدى إلى ثرائها بالتنغيمات والإيقاعات الموسيقية التي تضفي على المعنى جمالية خاصة، كما تشكّل عامل جذب للسامع لما تخلقه من جمالية السبك المنظم ذي المعنى البليغ، أي أن الفواصل تميز الخطاب القرآني عن غيره من الخطابات، ويأتي تميُّزها من موقعها المحكم في السورة، فكل فاصلة وُضعت لما توافقه من المعاني، ومن ثم فإن دراسة عمل الفاصلة يُظهر أهميتها في جلاء المعنى، وإكسابه تنغيماً خاصاً به، وكلما كثرت التحولات الصوتية في الفواصل تنوعت التنغيمات، فتشيع الحيوية في نص السورة، وتعطي المعنى بهاءً فنياً.

وعلم الأصوات: هو العلم الذي يدرس الأصوات اللغوية من ناحية وصف مخارجها وكيفية حدوثها وصفاتها[1]. وللتحول الصوتي في الفواصل في سورة التكوير جمالية صوتية ناتجة عن صوت تلك الفواصل، وقد مالت نحو التنغيم الهابط في المقطعين الأول والثاني، ثم تصاعد الإيقاع في المقطع الثالث، ولهذا الهبوط والتصاعد دلالته المعنوية والبلاغية، مما يوضح مقاصد السورة، وغاياتها الإيمانية والأخلاقية، إذ أن الخطاب فيها موجه للإنسان في كل زمان ومكان، ويحذره من يوم واقع لا محالة، وهو يوم البعث والحساب، وفيه يتغير الكون، وتنقلب الأنظمة، ويقف كل الخلق للحساب، فيصدق الوحي، لأنه تبليغ رسول كريم، ذي قوة مكين، ويؤكد أن القرآن هو كلام الله ووحيه، ولا سبيل إلى تكذيب ذلك، وقد أسهمت الفواصل في توضيح ذلك كله، كما أضفت موسيقى ظاهرة في نص الآية، مما عمق المعنى وزاد في جمالياته الفنية والمعنوية والبلاغية.

[1] - صفات الأصوات عند أبي شامة المقدسي، هاونياز مصطفى رشيد، ص6.

أسباب اختيار البحث

عدم وجود دراسة تعني بدارسة التحول الصوتي في الفاصلة القرآنية في سورة التكوير ويأتي هذا البحث ليكون سلسة عنت بدراسة صوتية [2].

إشكالية البحث

تتمثل إشكالية البحث في توضيح العلاقة بين التحول الصوتي في الفاصلة القرآنية في سورة التكوير، ودلالات السياق ومعاني الآيات.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث بوصفه يُعنى بالإيقاع النغمي للفاصلة، وعلاقة ذلك بالمعنى، أي يبحث في دلالات التحول الصوتي بما يحقق الانسجام والتناغم الصوتي والدلالي انطلاقاً من أن للصوت معنى، والفاصلة القرآنية تسهم في تقديم المعنى وتوضيحه، وإن التحول الصوتي في الفواصل يشكل تنوعاً في الأصوات من جهة، وإثراء لدلالة الآيات من جهة ثانية، بالإضافة إلى دورها في توليد الإيقاع الموسيقي في الآية.

منهج البحث

المنهج المتبع في البحث هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول جماليات التحول الصوتي في سورة التكوير، وبما يكشف العلاقة بين التحول الصوتي، والانتقال بين المعاني المتعلقة بين يوم القيامة والدلائل الدالة عليه، ومحاججة الناس في ثبوت وقوعه.

خطة البحث

يتكون البحث من مقدمة ومبحثين وخاتمة على النحو الآتي:

مقدمة

المبحث الأول: التعريف بمصطلحات البحث:

- المطلب الأول: مفهوم التحول الصوتي.
- المطلب الثاني: مفهوم الفاصلة القرآنية وأنواعها.
- المطلب لثالث: التعريف بسورة التكوير.

[2] - الإبدال الحرفي (الصوامت) في قراءة نافع بن عبد الرحمن بن ابي نعيم، هاونياز مصطفى رشيد، ص3.

المبحث الثاني: التحول الصوتي في الفاصلة القرآنية في سورة التكوير:
- المطلب الأول: جمالية الإيقاع للتحول الصوتي في الفاصلة القرآنية.
- المطلب الثاني: جمالية الدلالة للتحول الصوتي في الفاصلة القرآنية.
- المطلب الثالث: جمالية المناسبة بين فواصل الآيات في سورة التكوير.

الخاتمة.
نتائج البحث.
قائمة المصادر والمراجع.

المبحث الأول: تعريف بمصطلحات البحث

المطلب الأول: مفهوم التحول الصوتي

أ- تعريف التَّحوُّل:

1. **التَّحوُّل لغة:** جاء في لسان العرب: "حال الشيء حولاً وحؤولاً، وأحال، وكلها بمعنى: تحول، وحال الشخص، يحولُ إذا تحول، وكذلك كل متحول عن حاله وتحول من موضعه، والحوالة: تحويل ماء نهر إلى نهر، والحائل: المتغير اللون، وكل متغير حائل، والتحول: التنقل من موضع إلى آخر" [3]، وهذه المعاني المعجمية توحي بالتغيير والانتقال من شكل إلى آخر، أو من حال إلى آخر.
2. **التَّحوُّل اصطلاحاً:** هو انتقال صوتي في السلسلة الكلامية، من حيز اعتماد خاص بصوتية إلى حيز اعتماد يميز الصوتية اللاحقة، وقد يكون حراً، وقد يكون مقيداً [4].

ب- تعريف الصوتي:

1. **الصوتي لغة**: اسم نسبة إلى (الصوت)، والصوت "من صاتَ يصوتُ صوتاً، فهو صائتٌ، ومعناه: صائح، وقال ابن السكيت: الصوت: صوت الإنسان وغيره، والصائتُ: الصائح، ورجل صيّت: شديد الصوت" [5]
2. **الصوتي اصطلاحاً**: قال ابن جني بأن الصوت هو "عَرضٌ يخرج من النفس مستطيلاً متصلاً حتى تعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما

[3] - ابن منظور، جمال الدين بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1997، 11 / 189.
[4] - يُنظر: البعلبكي: معجم المصطلحات اللغوية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1953، 442.
[5] - ابن منظور، لسان العرب، 7/ 302.

عرض له حرفاً، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها" [6]، أما الجاحظ فقد قال "الصوت آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف، ولن تكون حركات اللسان لفظاً، ولا كلاماً موزوناً إلا بظهوره" [7].

وعرف إبراهيم أنيس الصوت بأنه "ظاهرة طبيعية ندرك أثرها قبل أن ندرك كنهها، فكل صوت مسموع يستلزم وجود جسم يهتز، على أن تلك الهزات قد لا تُدرك بالعين في بعض الحالات" [8].

ومن ثم فإن الصوتي هو ما يمثله الصوت مما يسمعه المتلقي جراء لاهتزازات المشكلة للصوت، والتحول الصوتي هو الانتقال من فاصلة إلى أخرى، وهذه يقتضي تحولاً في المعنى وتنوعاً في الدلالة.

المطلب الثاني: مفهوم الفاصلة القرآنية وأنواعها

أولاً: مفهوم الفاصلة:

أ- **الفاصلة لغة:** من الفعل (فَصَل)، وتُجمع على (فواصل)، والفاصلة: الخرزة بين الخرزتين تفصل بينهما في العقد الذي تنتظم فيه الخرزات، ومذكر (فاصلة): (فاصل) وهو الحاجز بين الشيئين، فصل بينهما فصلاً فانفصل، وفصلتُ الشيء إذا قطعته [9].

ب- **الفاصلة اصطلاحاً**: هي كلمة آخر الآية كقافية الشعر، وقرينة السجع" [10].

وعرفها الباقلاني بقوله أن الفواصل هي: "حروف متشاكلة في المقاطع، يقع بها إفهام المعاني" [11]، أي أن الفواصل حروف ومقاطع متوافقة، ووسيلة من وسائل توضيح المعنى، إذ لها دور في إبرازه، وتشكل جزءاً من بنية الآية.

ثانياً: أنواع الفاصلة: للفواصل القرآنية أنواع، وأهمها [12]:

1- الفاصلة المتوازنة: تتفق الكلمات التي تنتهي بها الفواصل وزناً، نحو قوله تعالى: {نمارق مصفوفةٌ * وزرابي مبثوثةٌ} (الغاشية: 15، 16)

---

[6] - ابن جني، أبو الفتح عثمان: سرُّ صناعة الإعراب، 1 / 19.
[7] - الجاحظ، عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تحقيق: محمد عبد السلام هارون، دار صعب، بيروت، ط1، 1986، 56/1.
[8] - أنيس، إبراهيم: الأصوات اللغوية، 5.
[9] - يُنظر: معلوف، لويس: المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، 1988، 585.
[10] - السيوطي، جلال الدين: الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1974 ، 3/ 332.
[11] - الباقلاني، أبو بكر: إعجاز القرآن، تحقيق: سيد أحمد صقر، دار المعارف، مصر، ط1، 1971، 27.
[12] - يُنظر: الجيوسي، عبدالله محمد: التعبير القرآني والدلالة النفسية، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، ط2، 2014، 192.

2- الفاصلة المتماثلة بالحروف: تتشابه الفواصل من حيث بنيتها اللغوية، ومثال ذلك قول الله تعالى: {والفجر * وليالٍ عشرٍ * والشّفْعِ والوتْرِ * والليلِ إذا يَسْرِ} (الفجر: 1، 2، 3، 4)

3- الفاصلة المتساوية في القرائن: تتساوي التراكيب في الآيتين أو أكثر، نحو قوله عز وجل: {في سدْرٍ مخضودٍ * وطلْحٍ منضودٍ * وظلٍّ ممدودٍ} (الواقعة: 28، 29، 30)

4- الفواصل المتوازية: تتفق الكلمات في الوزن والحرف، نجو قوله عز وجل: {فيها سررٌ مرفوعةٌ * وأكوابُ موضوعةٌ} (الغاشية: 13، 14)

5- الفواصل القصيرة: قصيرة التراكيب، ومثالها قول الله تعالى: {والمرسلاتِ عُرْفاً * فالعاصفاتِ عصْفاً * والناشراتِ نشْراً} (المرسلات: 1، 2، 3)

6- الفواصل الطويلة: تطول قرائنها بشكل متفاوت، نحو قول الله تعالى: {خُذوه فغلّوه * صمَّ الجحيمَ صَلُّوه * ثمَّ في سِلسلةٍ ذرعُها سبعونَ ذراعاً فاسلكوه} (الحاقة: 30، 31، 32)

7- الفواصل المتوسطة: تتوسط ما بين الطول والقصر، ومثالها قوله عز وجل: {اقتربتِ الساعةُ وانشقَّ القمرُ * وإنْ يروا آيةً يُعرضوا ويقولُوا سِحرٌ مسْتَمِرٌ} (القمر: 1، 2)

ومن خلال ما سبق يمكن أن نقول أن سورة التكوير يغلب فيها وجود الفواصل المتوازنة والمتوازية والمتوسطة، وكلها تؤدي وظيفة ثنائية: فنّيّة من حيث توليد التنغيم والإيقاع الموسيقي، ومعنوية – دلالية من حيث ارتباطها بالمعنى ودورها في توضيحه.

المطلب الثالث: سورة التكوير

هي سورة مكية، تقع في الجزء الثلاثين من القرآن الكريم بعد سورة (عبسَ) وتليها سورة الانفطار، ويبلغ عدد آياتها تسع وعشرون آية، وترتيبها الحادية والثمانون، وتقسم إلى ثلاثة أقسام، هي:

- مشهد تصوير لمجريات يوم القيامة: الآيات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14)
- مشهد القسم الإلهي: الآيات :(15، 16، 17، 18)
- مشهد دعم وتأييد الرسول صلى الله عليه وسلم: الآيات (19، 20، 21، 22، 23، 24)

بسم الله الرحمن الرحيم

{إذا الشَّمسُ كُوِّرَتْ * وإذا النُّجومُ انكدرَتْ * وإذا الجبالُ سُيِّرَتْ * وإذا العِشارُ عُطِّلَتْ * وإذا الوحوشُ حُشِرَتْ * وإذا البِحارُ سُجِّرَتْ * وإذا النُّفوسُ زُوِّجَتْ * وإذا الموءودةُ سُئِلَتْ * بأي ذنبٍ قُتِلَتْ * وإذا

الصُّحفُ نُشِرَتْ * وإذا السَّماءُ كُشِطَتْ * وإذا الجحيمُ سُعِّرَتْ * وإذا الجنَّةُ أُزْلِفَتْ * علِمَتْ نفْسٌ ما أحضَرَتْ * فلا أُقسِمُ بالخُنُّسِ * الجِوارِ الكُنّسِ * والليلُ إذا عسْعَسَ * والصُّبحُ إذا تنفَّسَ * إنَّهُ لقولُ رسولٍ كريمٍ * ذي قوّةٍ عندَ ذي العرشِ مكينٍ * مُطاعٌ ثمَّ أمين * وما صاحبُكم بمجنونٍ * ولقدْ رءاه بالأفقِ المبين * وما هو على الغيبِ بضنينٍ * وما هو بقولِ شيطانٍ رجيمٍ * فأينَ تذهبون * أن هو إلا ذكرٌ للعالمين * لمنَ شاءَ منكم أن يستقيم * وما تشاؤونَ إلّا أن يشاءُ اللهُ ربُّ العالمين}

وقد نزلت هذه السورة في أبي جهل حين قال عن قول الله تعالى: {لمنْ شاءَ منكم أن يستقيم} إذ قال: ذلك إلينا، أن شئنا استقمنا، وإن لم نشأ لم نستقم، فأنزل الله تعالى: {وما تشاؤون إلا أن يشاءُ ربُّ العالمين} [13].

المبحث الثاني: التحول الصوتي في الفاصلة القرآنية في سورة التكوير

يتمثل التحول الصوتي في الفاصلة القرآنية في السور القرآنية من خلال التنوع في الحروف التي تنتهي بها هذه الفواصل، وما يتولد عن هذا التنوع من تنوع في الأصوات والمعاني، لأن لكل صوت في العربية معنى ملازماً له، والتحول الصوتي في سورة التكوير ناتج عن وجود عدد من الحروف انتهت بها الفواصل، وهو تحول له دلالاته وجمالياته المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعاني الآيات، وقد ولّد إيقاعاً خاصاً بالسورة توافق مع موضوعها الذي قدمته تلك الآيات، مما يعني أن للإيقاع جمالياته الفنية والبلاغية، لأنه إيقاع حامل لدلالات كثيرة نتناولها وفق ما يأتي:

المطلب الأول: جمالية الإيقاع للتحول الصوتي في الفاصلة القرآنية

تتولد جمالية الإيقاع في النص القرآني من جمالية الصوت الناتج عن جرس الحروف المكونة للكلمات والتراكيب من جهة، ومن الفواصل القرآنية من جهة ثانية، إذ تُعد الفاصلة ذات أهمية صوتية، أي أنها مصدر الإيقاع الموسيقي في السور القرآنية، وبذلك فهي تمتاز بإحدى سمات الإعجاز القرآني من حيث الإعجاز الصوتي، ويتجلى ذلك في العلاقات الداخلية التي تنظّم بنية الصوت في الآيات [14]، ودراسة الصوت تقتضي أولاً دراسة الفاصلة القرآنية، لأنها تُحدث موسيقى ظاهرة تعد من سمات الأسلوب القرآني الجمالية، مما جعل لكل سورة إيقاعاً خاصاً وفق المقاطع الموسيقية للآيات، والفواصل التي تنسق هذه الآيات، وهي ذات

[13] - يُنظر: الواحدي ، أبو الحسن: أسباب النزول، تحقيق: عصام بن عبد المحسن، دار الإصلاح، الدمام، ط2، 1992. 1/ 232.
[14] - يُنظر: الوعر، مازن: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس للدراسات والنشر، دمشق، ط1، 1988، 63

أوزان خاصة لا تجعلها تشبه قوافي الشعر [15]، ومن المعروف أن القوافي هي مصدر الموسيقا الشعرية في النص الشعري، لأنها تقسم القصيدة إلى مقاطع موزونة ذات إيقاع نغمي خاص وفق حرف الروي والقافية، وكذلك فإن الفواصل القرآنية تسهم في تشكيل مقاطع صوتية في السور القرآنية، وقد تكون متماثلة أو متقاربة أو متوازنة، ولكنها تحدث إيقاعاً موسيقياً، وتشترك الفاصلة القرآنية مع القافية من حيث إحداث الصوت الذي يؤدي إلى إحداث أثر في نفس السامع، ومن هنا اجتهد القرّاء في تلاوة القرآن [16]، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ليس منّا مَن لم يتغنَّ بالقرآن [17]"

ويتمثل الإعجاز الصوتي في الفواصل أنها ليست مجرد وسيلة إحداث تنغيم وإيقاع، وإنما ذات ارتباط وثيق بالمعنى، مما يجعل علاقة بين المعنى والجرس الناتج عن خاتمة الآية من جهة، والعلاقة مع السياق العام للسورة من جهة ثانية.

وإيقاع الفواصل يتولد "عن رجوع ظاهرة صوتية، أو ترددها على مسافات زمنية متساوية أو متجاوبة أو متقابلة [(18)]، وقد عرَّفه البلاغيون والمختصون في هذا المجال بأنَّه التكرار المنتظم لمقاطع صوتية بارزة في اللغة المنطوقة من خلال تبادلها مع مقاطع أخرى أكثر بروزاً، ويتحدد البروز بعوامل درجة الصوت وديناميكيته، ومدته [(19)].

ونلحظ أن الفواصل في القسم الأول انتهت بحرف التاء الذي تكرر في الآيات، والتاء حرف "انفجاري دال على الاضطراب [20]، كذلك رافقه حرف الراء في كثير من الكلمات (كوّرت، انكدرَتْ، سُيّرتْ، حُشِرَتْ، سُجِّرَتْ، نُشرت)، وفي صوت الراء تردد واضطراب [21]، وهذا الاضطراب متوافق مع تصوير مشاهد يوم القيامة؛ وهو "مشهد الانقلاب التام لكل معهود، والثورة الشاملة لكل موجود، الانقلاب الذي يشمل الأجرام السماوية، والأرضية، والوحوش النافرة، والأنعام الأليفة، ونفوس البشر، وأوضاع الأمور، حيث ينكشف كل مستور، ويُعلم كل مجهول، وتقف النفس أمام ما أحضرت من الرصيد والزاد في موقف الفصل والحساب، وكل شيء

[15] - يُنظر: العبد، محمد سلمان: من صور الإعجاز الصوتي للقرآن الكريم، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، العدد /36/ السنة التاسعة، 1989، 85.
[16] - ميسة، محمد الصغير: جماليات الإيقاع الصوتي في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر ، 2012 ، 62.
[17] - صحيح البخاري، رواه أبو هريرة، رقم / 7527/ حديث صحيح، سنن أبي داوود: 74/2.
[(18)] مندور، محمد: في الميزان الجديد ، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ط.1، د.ت ، ص 187.
[(19)] سي، موريه: الشعر العربي الحديث، ترجمة: شفيع السيد وسعد مصلوح، دار الفكر العربي، القاهرة، 1986، 470.
[20]- عباس، حسن: خصائص الحروف العربية ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1989، ١٠٩.
[21] -يُنظر: عباس، حسن: خصائص الحروف العربية ومعانيها، 89.

من حولها عاصف، وكل شيء من حولها مقلوب" [22]، أي أنه مشهد يضج بالحركة والرهبة، مما جعل صوت التاء والراء متوافقين مع هذه الحركة الرهيبة التي تبعث الاضطراب في النفس، فتدفعها إلى التحضّر لهذا اليوم المهيب.

وتكرار التاء والراء هو تكرار لأصواتها، وهذا التكرار الصوتي يثري الإيقاع الداخلي لهذه الآيات بلون خاص، إذ خلق تنوعاً صوتياً، والتنوع الصوتي ينتج من تنوع الحروف وتكرارها، وهذ يحقق وحدة صوتية متناغمة ومنسجمة، يكسب الكلمات قيمة جمالية من خلال جرسها المتميز وانسجامه وتناسقها [23].

وهذا كله جعل الآيات مسجوعة، والسجع تواطؤ الفواصل في النثر على حرفٍ واحدٍ، والأصل فيه الاعتدال في مقاطع الكلام [24]، والمقصود بالاعتدال تساوي عدد كلمات الفقرات، وهذا الاعتدال يولّد إيقاعاً، أو ما يسمى وزن النثر، والذي يكون حاداً اذا كانت عدد الكلمات متساوية في القرآن، وقد تختلف قليلاً، وهو مسموح به ذوقياً، لتولد في النهاية ما يسمى بالتوازن [25] وأما الفواصل فهي حروف متشاكلة في المقاطع توجب حسن إفهام المعاني، والفواصل بلاغة، والأسجاع عيب، وذلك أن الفواصل تابعة للمعاني، وأما الأسجاع فالمعاني تابعة لها" [26] وبناءً على ذلك فإن المبرد قال: السجع في كلام العرب: أن يأتلف أواخر الكلام على نسقٍ واحد، كما تأتلف القوافي [27] وجعل السكاكي السجع مشابهاً للقافية فقال: الأسجاع من النثر كالقوافي في الشعر [28] وبذلك يكون السجع "نثر مقفى ذو إيقاع" [29] ومن هنا تولدت الجمالية الصوتية للفواصل في السورة.

وفي القسم الثاني انتهت الفواصل بحرف السين، وهو من حروف الهمس، وله ميزة الهمس والرخاوة [30]، وذلك يدل على الانقباض والاستخفاء، إذ أن خنوس النجوم "إشارة إلى رجوع الكواكب الخمسة السيّارة، واستقامتها، فرجوعها هو الخنوس، وكنوسها اختفاؤها تحت ضوء الشمس" [31]، مما يعني أن صوت الفاصلة المتمثل بحرف السين المكسور وافق دلالة المعنى المراد في الآيات في هذا المقطع.

---

[22] - قطب، سيد: في ظلال القرآن، دار جسور للترجمة والنشر، مصر، 1959 ، 6 / 3838.
[23] - خلف، حسن: دراسة الموسيقى الداخلية في الصحيفة السجادية، مجلة بحوث في اللغة العربية وآدابها، العدد /1392/8، 72.
[24] ابن الأثير، ضياء الدين: المثل السائر، تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ط1، د.ت، 192.
[25] حسان، تمام: خواطر من تأمل القرآن الكريم، دار عالم الكتب، ط1، 2006م، ١٢٦.
[26] الرماني، أبو الحسن على بن عيسى: النكت في إعجاز القرآن، تحقيق: خلق الله، محمد سلام زغلول، دار المعارف، القاهرة، ص٨٩.
[27] المبرد، محمد بن يزيد أبو العباس: الكامل في اللغة والأدب، (ت: 285). ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي _القاهرة، ط3، 1417هـ _1997م، 606/2.
[28] القزويني، جلال الدين: الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003، 222.
[29] ستيوارت، ليفن: السجع في القرآن الكريم، ترجمة إبراهيم عوض، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 21.
[30] أنيس، إبراهيم: الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، د .ط، د.ت، ص74.
[31] - الرازي: مفاتيح الغيب، 31/ 22.

أما الفواصل في المقطع الثالث فقد انتهت بحرفي الميم والنون، والميم له دلالات الليونة والمرونة والتماسك مع شيءٍ من الحرارة [32]، أما النون فله دلالات الإحاطة والنفاذ، [33]، أي أن ذلك يدل على احتواء الأمر، ونفاذ حصوله، وتحقق حدوثه، وهنا جاء الدعم للنبي، وتأييده، أي أن الله تعالى يمنح قول الرسول للناس صدقاً، ويقول لهم "أن هذا الكلام الذي أخبركم به محمد من أمر الساعة على ما ذُكر في هذه السورة، ليس بكهانة، ولا ظن، ولا افتعال، إنما هو قول جبريل أتاه به الله تعالى" [34]، فتوافق المعنى المراد مع دلالات صوت حرفي الميم والنون.

ويمكن القول بأن الفواصل المسجعة شكّلت مصدراً للإيقاع النابع من "تآلف الكلمات وانسجامها، وتلاؤمها في علاقات صوتية لا تنفصل عن العلاقات الدلالية والنحوية" [35] فكانت اللحمة قوية بين اللفظ ومعناه، وظهر دور السجع في ترتيب الإيقاع في السورة، كما أن ترتيب العبارات والتراكيب بشكل متناوب أحدث إيقاعاً في نص السورة. وكان لجرس الحروف نغمها المتميز الذي تضافر مع السجع ليشكل التنغيم الصوتي الذي تحقق من خلال ترتيب الألفاظ ترتيباً يُراعي فيه انتظام أصوات الكلمات حتى يتحقق الإيقاع المنتظم من خلال بنية الآيات المتوازنة، وبذلك يحقق السجع التأثير [36]، أي أن للسورة مقاصد وغايات قُدمت بشكل تأثيري ومقنع، ولذلك كان للإيقاع الصوتي دوره الفعال في ذلك.

المطلب الثاني: جمالية الدلالة للتحول الصوتي في الفاصلة القرآنية

يُعنى علم الدلالة بمعنى الكلام، من خلال دراسة معاني بنيته التي تكونها الكلمات والتراكيب والجمل[37]، وكما سبق آنفاً فإن الفاصلة ذات علاقة وثيقة بالمعنى، مما يكسبها أهمية كبيرة، فهي مقاطع صوتية متتابعة، وتوحي بالمعنى إلى جانب ما تمنحه للسورة من تنغيم وإيقاع موسيقي ظاهر، أي أنها ذات دلالات نابعة من معنى الآيات.

وتتمثل الجمالية الدلالية لهذه الفواصل من خلال معاني الآيات، فالمشهد الأول يصور ما سيحدث يوم القيامة، وقد انتهت الفواصل بحرف التاء الساكنة، ورافقتها في كثير من الكلمات الراء المشددة، مما جعل

---

[32] عباس، حسن: خصائص الحروف العربية ومعانيها، 71.
[33] - المصدر السابق، 167.
[34] - يُنظر: الرازي، فخر الدين، مفاتيح الغيب، التفسير الكبير، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1420 هـ، الطبعة الثالثة، 31/ 73.
[35] حمدان، ابتسام: الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، تدقيق: أحمد عبدالله فرهود، دار القلم العربي، د. ط، د.ت، 232.
[36] عبد العزيز، ألفت محمد كمال: نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين، دار التنوير للطابعة والنشر، ط1، 1983، 242.
[37] - يُنظر: ياقوت، محمود سليمان: فقه اللغة وعلم اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، 226.

الفواصل في هذا المقطع متماثلة وموزونة، وقد أحدثت توازناً لفظياً ولّد جرساً موسيقياً ظاهراً ناتجاً عن صوت حرفي التاء الساكنة والراء، وهذا التوازن الصوتي أدى بدوره إلى حدوث توازن داخل السورة، والآيات في هذا المقطع تتمحور حول علائم يوم القيامة، وما سيحدث فيه، ومن ثم فإن كلًّا من التاء والراء أسهما في إظهار حالة الكون يوم القيامة، وما سيكون عليه من الاضطراب والحركة، مما يوحي بالرهبة في هذا اليوم المهيب، فكان لصوت الفاصلة المتجانسة، وما فيه من توازن بين اللفظ ودلالته ما يثير في النفس من مشاعر الخوف والرعب والانقباض من النهاية المأساوية التي يعيشها الإنسان في يوم الحساب، أو يوم القيامة [38].

وهذه التاء الساكنة تشكل جزءاً من بنية الفعل المبني للمجهول، أي أنه تم طي الفاعل، وصيغت الجمل الفعلية التي أُضمر فعلها أصلاً، ونائب الفاعل وقرينة فعلية دالة على الفعل المضمر، أو المحذوف، وهذا يسجل في النص انزياحات دلالية، نحو التخويف والتَّرقُّب، أي أنه يوجد "انزياح دالٌّ، وهو وحده الذي يسمح بتحويل ما كان في الحدْس، والعاطفة مجرد فرضية واقعية إلى حقيقة واقعية" [39].

ولعله من باب الإعجاز القرآني أن يكون الهدف في النص القرآني للسورة هو التركيز على الهدف، والتأكيد عليه وفيه من الإسناد المجازي والمطاوعة، وتقرير الأحداث في طواعية تلقائية، حيث تهيئ الكون ليوم القيامة، بما لا يحتاج إلى أمر أو فاعل [40]. بمعنى أن الشمس تُكوَّر، والنجوم تُطمس، والجبال تُسيَّر، والبحار تُسجَّر، والفاعل هو معلوم لدى السامع، وهو الله تعالى المبشر والمنذر، باستثناء ما جاء في الآية (إذا الموءودةُ سُئِلتْ)، إذ أن قاتلها- الفاعل هو من الناس من بني البشر، ولكنه حُذف لوجود القرينة الدالة عليه، وهنا تتمركز دلالة الإعجاز البلاغي في هذه الصورة، فحذفُ الفاعل -الله تعالى هنا من باب التعظيم، وعلو الشأن، لكن حذف الفاعل في (الموءودة سُئِلت) أضمر الفاعل للتحقير؛ لأن القتل هو من الكبائر التي نهى عنها الله تعالى، إذ حرَّم قتل النفس البشرية، فجاء الاستفهام الإنكاري حاملاً دلالات التهكم والتخويف في أن، مما حقق الانسجام بين هذه الآية، وما سبقها من الآيات التي جاءت أفعالها مبنية للمجهول، وهنا تحقق التماسك والتناسب من خلال تكرار الفعل المبني للمجهول، ووجود ما يدل عليه، أي أن الحذف علاقة استبدال من النقطة (صفر)، أو اكتفاء بالمبنى العدمي" [41].

---

[38] - يُنظر: غنيم، كمال أحمد: جماليات الموسيقى في النص القرآني، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، غزة ، المجلد /20/ العدد /2/ يونيو، 2012، 22.

[39] - جان كوهين: بنية اللغة الشعرية، ترجمه محمد الغلي ومحمد العمري دار توبقال للنشر، مكتبة طريق العلم، 1986، 17.

[40] - بنت الشاطئ، عائشة محمد علي عبد الرحمن بنت الشاطئ : التفسير البياني للقران الكريم ، 81/1

[41] - روبرت دو بوجراند، النص والخطاب والإجراء، 340.

وأما في المقطع الثاني وفيه القسم الإلهي (فلا أقسم بالخنس * والجوار الكنس)، يقسم تعالى بعناصر الكون التي خلقها وتضمن هذا القسم وصف الهيئة التي تصوِّر حركة الكواكب في السماء، وتمَّ رسم الحركة في الصورة من حيث ظهورها واختفائها مما خلق مشهداً حياً ينبض بالتشخيص، حيث الحركة الرشيقة، والإيحاء العميق، فهذه الكواكب في حركتها طالعة وغائبة تشبه حركة الظباء التي تجري على الأرض، وتختبئ في كناسها، ثم تظهر في مكان آخر [42]، وظاهر الآية له دلالة عامة لجميع النجوم [43].

وقيل "هي خمسة نجوم، زحل، المشتري، المريخ، الزهرة، عطارد، وسميت كذلك لأنها تختس في مجراها، أي ترجع وتكنس، بمعنى: تستتر كما تكنس الظباء في كنسها" [44].

وهذا الوصف في هذا المقطع شكل وسيلة من وسائل التماسك النصي مما "يجعل الموصوف مرتبطاً بالموضوع ويبعد عنه الوهم بالدلالة أو الخروج عن الموضوع" [45]، وهذا الوصف زال الوهم، وأبعده عن المتلقي في تحديد مقصد الآيات في المقطع الثاني: (إنه لقول رسول كريم * ذي قوةٍ عند ذي العرش مكين * مطاعٌ ثمَّ أمين) ويزداد تماسك نص السورة في المقطع الثاني القسم، إذ نسمع همس السين المكررة تكاد تستشف نعوم ظلها مثل ما تستريح إلى خفه وقعها في قوله تعالى: (فلا أقسمُ بالخنس * والجوار الكنس* والليل إذا عسعسَ * والصبح إذا تنفسَ).

نلحظ وقع حرف السين، "فلفظ (عسعس) مؤلف من مقطعين: (عس، عس) وهو يوحي بجرسه بحياة هذا الليل، وهو يعس في الظلام بيده أو برجله لا يرى، وهو إيحاء عجيب، واختيار للتعبير رائع" [46]

والفواصل السابقة متماثلة ومتوازنة وقد أحدثت تماسكاً دلالياً أيضاً.

ويأتي الوصف في المقطع الثاني حول الرسول الكريم- صلى الله عليه وسلم –(إنه لقول رسول كريم * بقوه عند العرش مكين * مطاع ثم أمين)، أي هو ذكر الصفات: الكرم والقوة، قوة الذات في قدرتها على القيام بالأعمال العظيمة التي لا لم يكن مقدوراً عليها غالباً، والقوه عند ذي العرش، وقوة النفس لمناسبتها للتعليم

[42] - ينظر: عبد السلام احمد الراغب: وظيفة الصورة الفنية في القرآن، فصلت للدراسات والنشر والترجمة، حلب،ط1، 2001 209.
[43] - المرادي، أبو جعفر النحاس احمد بن محمد بن إسماعيل؛ إعراب القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت ،5/ 101.
[44] - الصالح، صبحي: مباحث في علوم القرآن، دار العلم للملايين، بيروت ط24، 2000 ، 335.
[45] - استيتية، سمير شريف: اللسانيات، المجال، الوظيفة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2005، 335.
[46] - قطب، سيد: في ظلال القرآن.

إذا كان المقصود جبريل، وإذا كان المقصود محمد- صلى الله عليه وسلم- فإن وصفه بذي القوة عند ذي العرش يراد بها المعنى المجازي، وهو الكرامة والاستجابة له، والمكين: علو رتبته عند غيره [47].

ونجد استطراداً من خلال الثناء على الملك المرسل، وذلك تنويهاً بالقرآن، ونسبة أوصاف الثناء على الرسول للتنويه به أيضاً، والكناية على أن ما نزل به صدق، لأن كمال القائل يدل على صدق القول [48].

ومن ثم يمكن أن نقول: أن هذا الوصف تمَّ من خلال الفواصل التي أسهمت في توضيحه، فكان وسيلة الاتساق في نص السورة؛ إذ قام بالربط بين المفردات، وكذلك بين الجمل وبين الآيات [49]، أي أن التحول الصوتي أدى دوره في الربط بين الآيات ومعانيها، وأحدث تنغيماً واضحاً تمثل في التنوع في الأصوات.

أما المقطع الثالث فقد ختمت الفواصل القرآنية بأصوات حروف المد واللين، وقد تلحق النون بعد صوت المد، وهنا يوضح محمد صادق الرافعي الجمالية الصوتية لهذين الحرفين فيقول: "وما هذه الفواصل التي تنتهي بها آيات القرآن الكريم إلى سوره التامة الأبعاد التي تنتهي بها أجمل الموسيقى، وتراها أكثر ما تنتهي بالنون والميم وهي وهما الحرفان الطبيعيان في الموسيقى نفسها، أو بالمد وهو كذلك طبيعي في القران [50].

والتناوب بين المد واللين يظهر هندسة ترتيب الجملة القرآنية المتضمنة للفاصلة، إذ أن نسق الجمل يبين صوت الفواصل، وتسلسل تتابع تلك الجمل يولد الانتظام والاتساق لجرس الجمل داخل التركيب النحوي للآية، وإن إيقاع الفواصل هو إيقاع صوتي يتكرر، وله صوت يختلف وفق نوع الفواصل، ويتم التحوّل الصوتي حين يتم الانتقال من فاصلة لأخرى، كما هو الحال بين المشهد الأول الذي تنتهي فواصل آياته بالتاء والراء، ليتحول إلى السين المكسورة، ثم ينتقل إلى الميم والنون، وفي كل مقطع أو مشهد نجد ثمة تنغيم يتكرر، وهو تكرار منتظم، يخلق تنغيماً يتغير عند كل تحول وانتقال من مقطع – مشهد إلى آخر.

وينتج أيضاً عن التحول الصوتي ما يُعرف ب (النبر) وهو : "نشاط في جميع أعضاء النطق في وقت واحد" [51]، وهو "وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا قُورن ببقية الأصوات والمقاطع في الكلام، ويكون نتيجة عامل أو أكثر من عوامل الكمية، والضغط والتنغيم" [52]، ومن ثم فإن النبر خاصة من خصائص نطق المفردات

[47] - ينظر: ابن عاشور، محمد طاهر بن محمد :التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر والتوزيع، 1963، 30/ 156.
[48] - المرجع السابق : 30 / 155.
[49] - يُنظر: الفقي، إبراهيم: علم اللغة النص بين النظرية والتطبيق، دار النابغة للنشر والتوزيع، 2015، 126/1
[50] - الرافعي، محمد صادق: إعجاز القرآن، البلاغة النبوية، دار الكتاب العربي، بيروت، 2005، 20.
[51] -أنيس، إبراهيم: الأصوات اللغوية، 118.
[52] - حسان، تمام: مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1955، 160.

والتراكيب، وما يرافق هذا النطق من علو أو ارتفاع أو هبوط في الصوت، ومن هنا ارتبط النبر بالمقطع [53]، لأنه يختص بالدلالة، فالنبرة هي: "إشباع مقطع من المقاطع، بأن تقوى إمَّا ارتفاعه الموسيقي، أو شدته، أو مداه، أو عدة عناصر في الوقت نفسه، وذلك بالنسبة إلى نفس العناصر في المقاطع المجاورة" [54].

ومن هنا فإن وضوح المقطع في الكلمة يرتبط بالصوت حين يكون أعلى وأوضح، وله ميزته في النطق، وهناك نبر الطول، أو النبر الزمني، ويعني طول التلفظ النسبي بالصوت، ليكون أطول زمنياً في النطق [55].

ونبر الشدة، وهو "ضغط يستلزم علواً سمعياً نسبياً لمقطع على غيره من المقاطع، فتكون دفعة الزفير في أحد المقاطع أقوى من الآخر" [56].

وللنبر علاقة وثيقة بالفواصل القرآنية، لما يؤديه من دور مهم في إحداث التنغيم أو الإيقاع في الآية، وهذا بدوره يحقق التأثير المنشود، مما يجعل وظيفة النبر الإيقاعية مرتبطة بعنصري التأثير وإقناع المتلقي.

ويظهر النبر في سورة التكوير من خلال التحول الصوتي للفواصل بين آيات السورة، إذ أن التنغيم يكون هابطاً في المقطعين – المشهدين: الأول والثاني.

أما شدة النبر فتظهر في المقطع الثالث، إذ يتصاعد الإيقاع مع تغيير الفواصل، والانتقال من السكون إلى الحركة والنشاط المتمثلتين بالأفعال المضارعة، مما يعني أن التحول يؤدي دوراً مهماً في إحداث توازن في النطق بين الهبوط والارتفاع-التصاعد، ومن هنا تتنوع الإيقاعات بين علو وانخفاض، وبين شدة ورخاوة، وهذا التنوع يرافقه تنوعاً في المعاني انطلاقاً من ارتباط الفاصلة بالمعنى، ولكل معنى دلالته الخاصة به.

المطلب الثالث: جمالية المناسبة بين فواصل الآيات في سورة التكوير

وجدنا فيما سبق تنوعاً في الفواصل التي ولد تنوعاً في الأصوات، وهي أصوات ذات دلالات متنوعة، ومرتبطة بالسياق العام للسورة، فمن الناحية الصوتية، عملت الفواصل على إثراء الجانب الموسيقي؛ ففي المقطع الأول الذي انتهت فواصله بحرفي التاء والراء- وكان أغلبها ضمن الفعل الماضي المبني للمجهول - جاءت

[53] - يُنظر: الغامدي، منصور: الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، السعودية، ط1 ، 2001 ، 76، 81.
[54] - كا نتينو، جان: دروس في علم أصوات العربية، ترجمة: صالح القرمادي، الجامعة التونسية، د، ت، ، 194.
[55]- يُنظر: العزاوي، سمير: التنغيم اللغوي في القرآن الكريم، دار الضياء، عمان، الأردن، 2000، 123.
[56]- 32.

متناسبة مع فواصل المقطع الثاني الذي يدعم ما جاء في المقطع الأول، أي أنه حقيقة واقعة، وستحدث في يوم القيامة.

وجاءت الفواصل في المقطع الثاني وفق حرف السين الهامس، وصار الانتقال من التاء الساكنة والراء إلى السين المكسورة، مما يبعث الخوف من أهوال يوم القيامة، ثم تمَّ الانتقال في المقطع الثالث ليعزز ما جاء في المقطعين السابقين في التحذير والوعيد الذي جاء به الوحي، وتمَّ إبلاغه للناس، وأُتبع بتحذيرهم: (أين تذهبون)، وهنا جاءت الفواصل المنتهية بحرفي النون والميم، وغلب وجود الفعل المضارع الدال على الاستمرارية والحالية [57]، وهذا يعبر عن حالة الناس الذين لم يصدقوا الرسول آنذاك، وامتد عدم التصديق إلى غيرهم مما هم عليه من ضعف الإيمان بالرسول واليوم الآخر، أي أن الفواصل وردت في حيز التقرير، إذ تحوَّل الخطاب القرآني من تصوير مشهد يوم القيامة إلى القسم الإلهي المؤكِد على تأييد النبي، وإلى الاختتام بفواصل قاطعة وحاسمة ومؤكدة لكلِّ ما سبق أي أن التناسب بين الفواصل متحقق، و في هذا الصدد يقول الزركشي: "أعلم أنه من المواضع التي يتأكد فيها إيقاع المناسبة بين مقاطع الكلام وأواخره، وإيقاع الشيء فيه بما يشاكله، فلابد أن تكون مناسبة للمعنى المذكور، وإلا خرج بعض الكلام عن بعض، وفواصل القران الكريم لا تخرج عن ذلك، لكن هناك ما يظهرها، ومنها ما يُستخرج بتأمل اللبيب" [58].

أي أن الفواصل وتناسبها متحصل من حيث أن كل فاصلة تأتي في موقعها المناسب بما يحقق المعنى، ويمنح النص تماسكاً وإيقاعاً موسيقياً، أي أن الفاصلة تأتي متمكنة في موقعها، مستقرة في مكانها، ويتعلق معناها بمعنى الآية بحيث لو طرحت أو غُيرت لاختلَّ المعنى، وفسد النظم؛ لأنها لم تكن مجرد حلية لفظية، بل هي جزء من المحكم العبارة، وهي حجر الزاوية في ذلك البناء" [59].

ومن ثم جاءت الفواصل في سوره التكوير تراعي المعنى، والسياق العام، والجرس الموسيقي، والجو العام للسورة، وقد تميزت بجرس إيقاعي تتناسب فيه مع المقاطع الثلاثة، فهي فواصل متنوعة حققت تنغيمات متنوعة، ودعمت المعنى ومقاصد السورة.

[57] - يُنظر: همع اللوامع في شرح جمع الجوامع: السيوطي جلال الدين، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، 1997 ، 1/ 33.
[58] - الزركشي: الإتقان في علوم القرآن، دار الحديث، القاهرة، 1964، 78.
[59] - حامد أبو زيد، 369.

نتائج البحث

- تعد الفواصل القرآنية مصدراً رئيساً للإيقاع في السور القرآنية.
- أن تنوع الفواصل أدى إلى تنوع الأصوات، ومن ثم إثراء نص السورة بالإيقاعات المتنوعة، وقد وجدت الفواصل المتنوعة في سورة التكوير.
- ترتبط الفاصلة ارتباطاً وثيقاً بالمعنى، مما يجعلها ثنائية الوظيفة، إذ أن لها وظيفة معنوية- بلاغية، ووظيفة فنّيّة –صوتية.
- تولد الإيقاع في المشهد- المقطع الأول من خلال حرفي التاء الساكنة، والراء، وتم التحول الصوتي في المقطع الثاني نحو السين المكسورة.
- يوجد تناسب بين فواصل السورة، وقد أظهر التحول الصوتي جماليات ذلك التناسب الذي ولد تنغيماً دلالياً نتج عن المعنى، مما يؤكد العلاقة الوثيقة بين الفواصل القرآنية ومعاني الآيات.
- إن التحول الصوتي يحدث انسجاماً واتساقاً وانتظاماً في معاني الآيات؛ كما يحدث انتقالاً بين ألوان التنغيم المتنوعة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- استيتية، سمير شريف: اللسانيات، المجال، الوظيفة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2005.
- ابن عاشور، محمد طاهر بن محمد: التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر والتوزيع، 1963.
- الباقلاني، أبو بكر: إعجاز القرآن، تحقيق: سيد أحمد صقر، دار المعارف، مصر، ط1، 1971.
- ابن الأثير، ضياء الدين: المثل السائر، تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ط1، د.ت.
- أنيس، إبراهيم: الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، د. ط، د.ت.
- حسان، تمام: خواطر من تأمل القرآن الكريم، دار عالم الكتب، ط1، 2006.
- حسان، تمام: مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1955.
- حمدان، ابتسام: الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، تدقيق: أحمد عبدالله فرهود، دار القلم العربي، د. ط، د.ت، 232.

- خلف ، حسن: دراسة الموسيقى الداخلية في الصحيفة السجادية، مجلة بحوث في اللغة العربية وآدابها، العدد /8/ 1392.
- الرماني، أبو الحسن على بن عيسى: النكت في إعجاز القرآن، تحقيق: خلق الله، محمد سلام زغلول، دار المعارف، القاهرة.
- ستيورات، ديفن: السجع في القرآن الكريم، ترجمة إبراهيم عوض، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- السيوطي، جلال الدين: الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1974.
- سي، موريه: الشعر العربي الحديث، ترجمة: شفيع السيد وسعد مصلوح، دار الفكر العربي، القاهرة، 1986.
- الصالح، صبحي: مباحث في علوم القرآن، دار العلم للملايين، بيروت ط24، 2000.
- عباس، حسن: خصائص الحروف العربية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1989.
- عبد العزيز، ألفت محمد كمال: نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين، دار التنوير للطابعة والنشر، ط1، 1983.
- قطب، سيد: في ظلال القرآن، دار جسور للترجمة والنشر، مصر، 1959.
- القزويني، جلال الدين: الإيضاح في علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003.
- القلقشندي، أبو العباس: صبح الأعشى، دار الكتب المصرية، ط1 ، 1412هـ.
- العبد، محمد سلمان: من صور الإعجاز الصوتي للقرآن الكريم، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، العدد /36/ السنة التاسعة، 1989.
- الغامدي، منصور: الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، السعودية، ط1، 2001.
- غنيم، كمال أحمد: جماليات الموسيقى في النص القرآني، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، غزة، المجلد /20/ العدد /2/ يونيو، 2012.
- المبرد، محمد بن يزيد أبو العباس: الكامل في اللغة والأدب، (ت: 285) . ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي _القاهرة ، ط3، 1417هـ _1997م.
- معلوف، لويس: المنجد في اللغة والأعلام، دار الشروق، بيروت، 1988.
- مندور، محمد: في الميزان الجديد، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ط.1، د.ت.

- ميسة، محمد الصغير: جماليات الإيقاع الصوتي في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر ، 2012.
- الوعر، مازن: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس للدراسات والنشر، دمشق، ط1، 1988.
- ياقوت، محمود سليمان: فقه اللغة وعلم اللغة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995.
- كا نتينو، جان: دروس في علم أصوات العربية، ترجمة: صالح القرمادي، الجامعة التونسية، د، ت.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

قياس فاعلية نموذج مقترح لتضمين مهارتي التحدث والكتابة في اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP في تطويرها وفقاً لمعايير تقويم الإطار المرجعي الأوربي المشترك وفي ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال وجهة نظر المختبرين في مدينة جدة

إيمان أحمد طاهر طالبي
باحثة ماجستير المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية
etalby@stu.kau.edu.sa

نوال بنت محمد الزهراني
أستاذ القياس والتقويم المشارك، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية نموذج مقترح لتضمين مهارتي التحدث والكتابة في اختبار اللغة الإنجليزية STEP وتطويرها وفقاً لمعايير تقويم الإطار المرجعي الأوربي المشترك وفي ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال وجهة نظر عينة من المختبرين بمدينة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة لجمع البيانات، كما طبقت على عينة بلغت (153) من الطلاب الذين خضعوا لاختبار STEP بمدينة جدة، وأشارت النتائج أن تطوير مهارة التحدث والكتابة باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP تعتبر منخفضة، كما أشارت النتائج إلى أن موافقة أفراد عينة الدراسة على المقترحات الخاصة بإضافة مهارتي التحدث والكتابة STEP جاءت مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: قياس، مهارة التحدث، مهارة الكتابة، اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP، معايير تقويم الإطار المرجعي الأوربي المشترك.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

Evaluating the effectiveness of a proposed model to incorporate the speaking and writing skills in the English language proficiency test STEP in its development according to the evaluation standards of the Common European Framework and in light of the vision of Saudi Arabia 2030 from the perspective of examiners in Jeddah

Iman Ahmed Taher Talebi
Master's Researcher in Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Abdulaziz University, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia
etalby@stu.kau.edu.sa

Nawal bint Muhammad Al-Zahrani
Associate Professor of Measurement and Evaluation, College of Education, King Abdulaziz University, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The aim of the research is to submit a proposal to include the speaking and writing skills of the STEP English language test according to the standards of Evaluation of the Common European Framework of Reference in the of Vision 2030 Saudi Arabia's, the researcher followed the descriptive quantitative approach to achieve this goal and a list of the criteria of the Common European Framework of Reference was prepared. Speaking and writing skills, the researcher prepared a questionnaire that included these standards to ensure their availability among learners after conducting the STEP test, In addition to learners' opinions on improving their speaking and writing skills if these two skills are included in the test, The questionnaire was applied to a random sample of learners who underwent the STEP test and their number was (153) learners, Based on the researcher's findings, which were that the speaking and writing skills of the learners were not affected after the test, and the support of most

learners Those who took the test in addition to speaking and writing skills and that this will contribute to improving their language and writing skills, It recommended the following recommendations: Seeking to include speaking and writing skills to test English language competencies in accordance with the evaluation of international standards, including For languages due to their flexibility and comprehensiveness, in addition to recommending teachers to seek to develop writing and speaking skills using various teaching methods Evaluate learners' participation and activities immediately to motivate learners and increase their appetite for learning English, and try to link English language learning to the reality of learners, And clarify the importance of the English language in order to achieve Vision 2030 and its importance for the integration of teachers in the labor market in addition to their integration into international universities.

Keywords: Measurement, Speaking Skill, Writing Skill, English Test STEP, Common European Framework of Reference for Evaluation Standards.

المقدمة

في الخامس والعشرين من شهر أبريل لعام 2016 طرحت المملكة العربية السعودية رؤية 2030 العامة للوصول إلى مستقبل مشرق للمملكة في جميع القطاعات ومختلف المجالات، ولترجمة هذه الرؤية إلى واقع ملموس فقد صممت الكثير من البرامج التعليمية ومنها برنامج تنمية القدرات البشرية التي تهدف لتنمية قدرات المواطن، من مراحل الطفولة المبكرة، مروراً بالتعليم العام، والتعليم الجامعي والتدريب التقني والمهني، ووصولاً إلى التدريب والتعلّم مدى الحياة، بمشاركة العديد من الجهات منها الجهات الحكومية والقطاع الخاص والقطاع غير الربحي. (رؤية المملكة 2030، برنامج تنمية القدرات البشرية)، وباعتبار أن رقي الأمة يعكس رقي تعليمها فقد جعلت السعودية التعليم من أول اهتماماتها، من أجل بناء جيل واعد يمتلك ثقافات متنوعة مرتكزة على تعليم راسخ.

ولتطوير التعليم في المملكة، قامت وزارة التعليم ببناء مناهج حديثة متوافقة مع القيم الإسلامية وتلبي

احتياجات العصر والتطورات العلمية. كما قامت بإعادة هيكلة قطاع التعليم وتقويم البرامج وتدريب المعلمين على التطور المعرفي والمهني، إضافة إلى تنظيم الإشراف التربوي وتزويد المدارس بأجهزة تعليمية حديثة مثل السبورة الذكية. هذا بهدف تعزيز مهارات القرن 21 وتحقيق رؤية 2030 عبر تقويم البرامج التعليمية وإدماج هذه المهارات في المناهج، مع التركيز على أهمية اللغة الإنجليزية كمهارة أساسية للمتعلمين في العصر الحالي.

وفي ضوء ذلك أكدت نتائج وتوصيات العديد من الورش والندوات والجمعيات التعلمية اهتمام متزايد بتعليم اللغة الإنجليزية على الصعيدين العربي والمحلي، وهذا يتضح من نتائج وتوصيات العديد من الورش والندوات والجمعيات التعليمية. مثال على ذلك هو "الجمعية العلمية السعودية لتعليم اللغة الإنجليزية (Saudi TESOL)" التي أُنشئت في جامعة الملك عبد العزيز في عام 2020م. تعد هذه الجمعية الأولى من نوعها في المملكة العربية السعودية، وهي معتمدة من وزارة التعليم. تسعى الجمعية إلى تحسين تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة من خلال التعليم العام والجامعي، وتقديم التطوير المهني والاستشارات والدراسات العلمية. من أبرز أهداف الجمعية تطوير الفكر العلمي في مجال تعليم اللغة الإنجليزية وإنشاء قنوات اتصال علمية وبحثية ومهنية بين معلمي اللغة الإنجليزية داخل وخارج المملكة.

ومن زاوية أخرى نظمت جامعة الطائف، ممثلة بمركز اللغة الإنجليزية بكلية الدراسات المساندة، بالتعاون مع جامعة كامبريدج بالمملكة المتحدة الندوة الثانية لتدريس وتعليم اللغة الإنجليزية، بعنوان "الاتجاهات المستجدة في تدريس اللغة الإنجليزية"، حيث تناولت الندوة ضمن موضوعاتها تعليم وتدريس اللغة الإنجليزية في ضوء رؤية المملكة 2030. (وكالة الأنباء السعودية ،2018)

أما على الصعيد العربي فقد نظم مركز اللغات بمعهد الدوحة للدراسات العليا 2021، ندوة بعنوان اللغة الإنجليزية وتعليمها. ركزت هذه الندوة على موضوع اللغة الإنجليزية الأكاديمية في بيئة التعليم الافتراضي ومتطلبات تعليمها، وفرصة تطوير وتقييم البرامج والاستراتيجيات لتحسين العملية التعليمية واستدامتها في ظل جائحة كورونا.

والجدير بالذكر أن تحقيق رؤية 2030 تتطلب تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين كالتفكير الإبداعي للمتعلمين والقدرة على التواصل مع الآخرين، وابتكار أفكار جديدة من أجل الوصول إلى حلول إبداعية لحل المشكلات التي تواجههم في القرن ال 21. وليعيش المتعلمين في مجتمع زاهر ومستقبل مليء بالمعلومات والمعرفة، ولامتلاك مهارات القرن الـ21 لابد من تدريبهم وتنمية المهارات اللازمة التي تساعدهم في مواكبة التغيرات المتسارعة، وذلك في ظل التوجيهات الحديثة لوزارة التعليم التي تنطلق من أهداف ومحاور رؤية

المملكة 2030، والتي اعتنت بتقويم البرامج التعليمية وتطويرها من أجل بناء جيل واعد قادر على تحقيق التنمية والازدهار. وصنفت نوال الشبلي (2014) مهارات القرن 21 على النحو التالي:

1. مهارات العصر الرقمي Digital Age Literacy.
2. مهارات التفكير الإبداعي Inventive Thinking.
3. مهارات الاتصال الفعال Effective Communication.

ووفقا للإطار المرجعي الأوروبي المشترك الذي يعتبر أن برامج التدريس والدراسة تتطلب تنمية مهارات الدارسين الاتصالية، وقد يعود السبب في ذلك إلى كون هذه الطريقة في تدريس اللغات الأجنبية طريقة مميزة. (الجواد، زاهر، 2008). ولاعتبار أن كل من الاستقبال والإنتاج (سواء كان شفوياً أو تحريرياً) يشكل أهمية في عملية التفاعل ويعتبر بمثابة العمليات الأولية، فقد خصت الباحثتين بالذكر مهارات الاتصال الفعال في اللغة الإنجليزية (التحدث والكتابة)، والتي تعتبر من أهم المهارات التي تدعم رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لما لها من أهمية في التواصل مع زوار بيت الله الحرام من غير الناطقين باللغة العربية، أو التواصل مع السياح والتي تهدف المملكة لاستقطابهم من مختلف دول العالم، ولا ننسى أيضاً أهمية التواصل مع أصحاب الشركات العالمية التي من شأنها دعم المملكة في مختلف المجالات ومن أهمها مجال التعليم لاسيما في تطوير المناهج والبرامج التعليمية والاختبارات الدولية والتحاق الطلبة بالجامعات العالمية، ومن أبرز هذه الاختبارات التي تساعد في تطوير المتعلمين لمهارة التواصل الفعال باللغة الإنجليزية (اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP).

وتصنف مهارات اللغة الإنجليزية إلى مهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة) ومهارات الإنتاج (التحدث والكتابة). ويعتبر التواصل الفعال باللغة الإنجليزية هو الهدف الأساسي لتدريس مقررات اللغة الإنجليزية، وبالرغم من نجاح الدارسين باللغة الإنجليزية في الاختبارات إلى أن الكثير من الباحثين يرون إنهم يعانون من تدني في مهارات اللغة بشكل عام، كدراسة (التويجري، 1982) حيث ذكر بأن "الطلاب السعوديين يدرسون قرابة العشرة أعوام في دراسة مادة اللغة الإنجليزية ومع ذلك تجد أن مستواهم العام في اللغة الإنجليزية لا يرتقي إلى مستوى المطلوب بالتوقعات بعد هذه المدة الطويلة في دراستها"، لاسيما أنهم يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم، لهذا لابد من إيجاد الطرق المناسبة التي تمكن المتعلمين من إتقان هذه المهارتين، ويعزى هذا الضعف لإهمال هذه المهارات في مقررات اللغة الإنجليزية الذي قد يكون بسبب عدم الإلمام بأساليب تدريسها وتقييمها وتقويمها. (Minfang 2009، ص.26). وتعتبر مهارة التحدث بالغة الأهمية في اللغة الإنجليزية،

ليس باعتبارها مهارة تواصل يومية؛ بل لأن إتقانها هو الهدف الرئيس لدى متعلمين اللغة، ويعزى صعوبة إتقان هذه المهارة إلى قل الاهتمام بالأنشطة التواصلية في اللغة الإنجليزية وعدم التركيز عليها. (Goh and Burns 2012).

وتتجلى أهمية الكتابة في كونها تجمع جميع مهارات اللغة وتعكس الرصيد المعرفي للمتعلم، حيث تساهم في إظهار المعلومات والمعارف بشكل مكتوب، كما تعد مؤشراً على إتقان المتعلم للغة الإنجليزية. (العنقاء، 2021)، ويؤكد (فاجي Fageeh ,2003) تحتاج الكتابة إلى مفردات وفهم جيد للقواعد اللغوية لتمكين المتعلمين من التعبير عن أفكارهم بوضوح ودقة. توصيات دليل المعهد الأمريكي لعلوم التربية تشمل تخصيص وقت كافٍ لتدريب مهارة الكتابة، وتحسين القدرات الكتابية في مختلف المجالات مع الاهتمام ببناء الجمل والخط والإملاء.(IES, 2012). فالكتابة لها مهارات خاصة بها لا توجد في أي مهارة لغوية أخرى. (يونس، 2004)

والجدير بالذكر أن مهارات التحدث والكتابة هما جوانب أساسية من مهارات الإخراج، حيث تساعد كل منهما المتعلمين على توضيح أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم بشكل فعال. يواجه المتعلمون تحديات في اكتساب مهارة التحدث نتيجة للخوف من الأخطاء أو ضعف في عملية الاستماع، والتي تعد جزءًا أساسيًا من تطوير مهارات الحديث. الكتابة تعتبر أكثر تعقيدًا من التحدث في التواصل، وتعلم اللغة المكتوبة يتطلب فهماً مسبقاً للغة الشفوية. (Martin, 2006, p.61). ولإيضاح أهمية هذه المهارات وكيفية تنميتها للمتعلمين؛ أتى هذا البحث كخطوة للمساعدة في تنمية هذه المهارات وامتلاك المتعلمين لها.

مشكلة الدراسة

شعرت الباحثتين بمشكلة البحث من خلال اطلاعهما على العديد من الدراسات السابقة والندوات والمؤتمرات العالمية، كدراسة الرشيدي وفان (2015)، ودراسة القحطاني (2016)، ودراسة الشناوي (2022)، ودراسة Revathy & Ravindran (2016). حيث يشير الرشيدي وفان (2015) إلى مخاوف وزارة التعليم في تدني مستوى نتائج متعلمي اللغة الإنجليزية في مدارس التعليم العام بالرغم من كل الجهود المبذولة من أجل الوصول إلى مستوى عالي في تعلم اللغة الإنجليزية. كما أشارت دراسة القحطاني (2016) إلى العديد من العوامل التي تعتبر السبب في تدني مستوى الطلبة في مهارتي الكتابة والقراء ومن هذه العوامل؛ عدم استخدام طرق تدريس فعالة تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة، وعدم ملائمة أدوات التدريس، بالإضافة إلى قلة ممارسة اللغة

الإنجليزية داخل الصف الدراسي، ومحدودية الوقت لحصص اللغة الإنجليزية.

وتشير دراسة الشناوي من حيث خبرتها كمعلمة إلى أن هناك فئة من المتعلمين لديهم قصور وتدني في مهارات التواصل الفعال باللغة الإنجليزية (التحدث والكتابة)، وذلك لتدني درجاتهم فى الاختبارات الشهرية التي تقيس مهارات الإنتاج اللغوي. كما قامت الشناوي (2022)، بدراسة استكشافية هدفت إلى تحديد مدى توافر مهارات الإنتاج اللغوي للغة الإنجليزية (التحدث والكتابة)، وقد توصلت النتائج إلى وجود تدني في مهارتين التحدث والكتابة.

وأشارت دراسة Revathy & Ravindran (2016) إلى أنه من الضروري امتلاك المتعلمين لمهارات التحدث، كما أوصت معلمي اللغة الإنجليزية بعدم الاعتماد على الكتب فقط في تعليم اللغة، والحرص على إشراك الطلاب في محادثات تفاعلية للتأكد من اكتسابهم لمهارات التحدث.

تمثل مهارات التواصل الفعّال أحد أهم جوانب الدراسات والبحوث التربوية، كما أظهرت دراسات مثل دراسة الطويرقي (2010)، ودراسة الحربي (2013)، ودراسة الزهراني (2016) ضرورة التركيز على تنمية هذه المهارات. توصي هذه الدراسات بضرورة تضمين مهارات التواصل في مناهج اللغة الإنجليزية في مختلف المراحل التعليمية. وفي ضوء تلك الأهمية للغة الإنجليزية تشترط الكثير من برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية اجتياز الطالب لاختبار اللغة الإنجليزية كشرط للالتحاق بتلك البرامج. من هنا بدأ اهتمام الباحثتين بتضمين هاتين المهارتين لاختبار الكفايات للغة الإنجليزية STEP.

وبناء على ما سبق نبع إحساس الباحثتين بتسليط الضوء إلى أهمية دمج مهارات التحدث والكتابة في اختبار الكفايات للغة الإنجليزية STEP. حيث تعتبر هذه المهارات ضرورية للتواصل الفعال في القرن الحادي والعشرين، كما يجب تدريسها وفقاً لاحتياجات الطلاب في تخصصاتهم لضمان أقصى استفادة في الاستخدام الفعلي للغة في المواقف المحددة.

أسئلة الدراسة

1. ما مدى تطوير مهارة التحدث باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP؟
2. ما مدى تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP؟
3. ما مدى تأييد المختبرين على أن تضمين مهارتي التحدث والكتابة إلى اختبار الكفايات اللغة الإنجليزية STEPقد يسهم في تطوير المهارتين لديهم؟

أهداف البحث

1. الكشف على مهارة التحدث باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP.
2. الكشف على مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP.
3. تضمين مهارتي التحدث والكتابة في اختبار الكفايات اللغة الإنجليزية STEP لتساهم في تطوير المهارتين لدى المختبرين.
4. تقديم مقترح لتطوير اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP وفقاً لمعايير تقويم الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات وفي ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- يقدم البحث نموذج مقترح لتضمين مهارتي التحدث والكتابة إلى اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP.
- أصبحت اللغة الإنجليزية في التعليم أمراً لابد منه فهي لغة ضرورية لكل من الطلاب وأساتذة الجامعات، ويعتبر تعلم اللغة الإنجليزية من أهم الأساسيات والمتطلبات لدى الكثير من الجامعات وأصحاب الشركات وسوق العمل.
- قد تسهم الدراسة الحالية في تحديد نقاط القوة والضعف في برامج تقييم اللغة الإنجليزية تمهيداً للتغلب على نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة ووضع مقترحات التحسين والتطوير.
- تأتي الدراسة استجابة لطموحات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تعليم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة عالمية والتي تهدف لتوفير مراكز معتمدة لإجراء الاختبارات التقييمية في اللغة الإنجليزية وتطويرها وتمكن الطلاب من الحصول على شهادة لإتقان اللغة الإنجليزية معتمدة عالمياً.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث في النقاط التالية:

1- اللغة:

تكمن أهمية البحث من أهمية اللغة الإنجليزية كونها تعتبر اللغة الأولى في العالم التي تستخدم في مختلف القطاعات التعليمية والمهنية.

2- تطوير اختبار اللغة الإنجليزية:

تسهم الدراسة في تطوير اختبارات اللغة الإنجليزية لتقييم المهارات والقدرات اللغوية لكلاً من الطلاب والموظفين، لذا يسهم تطوير برامج اختبار اللغة في اكتشاف نقاط الضعف ومعالجتها، وبالتالي رفع مستوى كفاءة الطلاب والموظفين وتهيئتهم لسوق العمل.

3- المشرفون التربويون:

تساعد المشرفين على وضع الخطط العلاجية التي تسهم في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية.

4- مطورو البرامج:

تساعد مطوري البرامج على التخطيط الجيد للبرامج التعليمية والمساهمة في تحسين مستوى مهارات اللغة الإنجليزية من خلال تقديم المقترح وبالتالي تمكن الطلبة من إتقان اللغة.

5- المعلمون:

جذب انتباه المعلمين والمعلمات في تقديم استراتيجية جديدة تساعد المتعلمين على إتقان مهارتي التحدث والكتابة باللغة الإنجليزية.

6- المختبرين:

تأهيل المختبرين لامتلاك مهارة التواصل الفعال وتنمية مهارتي التحدث والكتابة باللغة الإنجليزية عن طريق تقديم أفضل الطرق لإتقانها.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: قياس فاعلية نموذج مقترح لتضمين مهارتي التحدث والكتابة في اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP في تطويرها وفقاً لمعايير تقويم الإطار الأوروبي المشترك للغات وفي ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية بمدينة جدة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من مختبري اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات الدراسة

1. مفهوم القياس Measurement:

علمياً: نقلاً عن نصار وآخرين (2022)، يعرفه كلاً من (Chiappetta& Koballa,2010) بأنه: "هي عملية استخدام تقديرات أو مقاييس معيارية أو غير معيارية وأدوات قياس مناسبة لوصف أبعاد موضوع ما أو حدث في صورة كمية".ص172

إجرائياً: هو قياس فاعلية النموذج المقترح الخاص بإضافة مهارتي التحدث والكتابة لاختبار اللغة الإنجليزية STEPفي تطوير المهارتين للمختبرين.

2. رؤية المملكة العربية السعودية Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030, 2030:

علمياً: نقلاً عن القرني (2021) بأنها :"خطة عملية وضعتها المملكة العربية السعودية وأعلنت عنها في تاريخ الخامس والعشرين من شهر نيسان عام 2016م من قبل الأمير محمد بن سلمان بتوجيهات من خادم الحرمين الشريفين؛ لاستثمار الفرص ومقومات القوة المتاحة كالمكانة الدينية والموقع الاستراتيجي والطاقة البشرية والقوة الاستثمارية بهدف تنويع الاقتصاد وتحسين الاستثمار والتقليل من الاعتماد على المشتقات النفطية؛ وتعتمد على ثلاثة محاور: المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح؛ وهذه المحاور تتكا وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق الهدف وتعظيم الاستفادة من مقومات القوة المتاحة". (رؤية المملكة العربية السعودية 2030،2016). ص11

وتعرف بأنها: "منهج وخارطة طريق للعمل التنموي والاقتصادي في المملكة من خلال رسمها التوجهات والسياسات العامة للمملكة والأهداف والالتزامات الخاصة بها؛ لتكون المملكة نموذجاً رائداً على كافة المستويات". (البوابة العربية للتنمية، 2016).

3. مهارة التحدث Speaking skill:

علمياً: يعرّف بيرنز وجويس (1997) التحدث على أنه "عملية تفاعلية لـ بناء المعنى الذي يتضمن إنتاج المعلومات وتلقيها ومعالجتها ". ص13

إجرائياً: هي مهارة إنتاجية تمكن المتحدثين من التحدث والتعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم وعواطفهم بلغة

لفظية سليمة. وهي عملية اتصال يتبادل المتحاورون فيها أدوار المتحدث والمستمع.

4. مهارة الكتابة Writing skill:

نقلا عن أبوصالح (2017) عرفها (منصور، 1982) على أنها: "عملية عقلية تتطلب كفاءة وقدرة على تصور الأفكار في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة". ص5

علمياً: يذكر Elbow (18:2002) أن الكتابة تستدعي القدرة على إنشاء كلمات وأفكار، ولكنها تتطلب أيضًا القدرة على انتقائها واستخدام الأنسب منها.

إجرائياً: بأنها مهارة إنتاجية تسمح للمتعلمين بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم ومعتقداتهم وتنظيمها في عبارات وفقرات الغرض منها توصيل شيء ما إلى الآخرين بطريقة نصية.

5. اختبار كفايات اللغة الإنجليزية English Test STEP, STEP:

هو اختصار لجملة Standardized Test of English Proficiency، وهو يعتبر أحد الاختبارات العالمية الهامة التي تطلبها بعض الجهات المحلية والعالمية، إذا يقيس قدرة الشخص على إجادة قواعد وفهم نصوص وجمل اللغة الإنجليزية وهو شبيه باختبار التوفل تم وضعه ضمن مقررات الإطار الأوروبي للغات الأجنبية. (الهجر، 2022).

6. معايير تقويم الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات Common European Framework of Reference for Evaluation Standards

هو إطار مرجعي أوروبي مشترك يسعى لتطوير مناهج اللغة. ويعتبر بمثابة الخطوط العريضة للكتب التعليمية والاختبارات والمناهج الدراسية في أوروبا. حيث يصف ما يتعين على الدارسين فعله ودراسته؛ حتى يتمكنوا من استخدام لغة اتصالية. وكما يصف المعارف والمهارات التي يجب تنميتها للمتعلمين حتى يصبحوا قادرين على التواصل الفعال. إضافة إلى ذلك يقوم الإطار المرجعي بتحديد مستويات الكفاءة لتيسير قياس مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم أثناء الدراسة على مدار حياته وفي جميع المراحل التعليمية. (عبد الجواد وآخرون، 2008).

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت مهارة التحدث باللغة الإنجليزية:

1- دراسة العبيكي، السلوم (2020): هدفت الدراسة إلى تقويم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمنطقة القصيم، ولتحقيق هذا الغرض اتبع الباحثان المنهج الوصفي حيث أعدت استبانة شملت قائمة بمهارات التحدث وكذلك بطاقة ملاحظة من أجل ملاحظة مدى تحقق تلك المهارات، تكونت عينة الرسالة من 187 طالبة أجريت الدراسة في الفصل الثاني من عام 1435 هـ، قام الباحثان بإعداد قائمة مكونة من ثلاثة مهارات رئيسية وهي المهارات المعرفية والمهارات اللغوية والمهارات الصوتية وأسفرت النتائج إلى توفر المهارات اللغوية بدرجة متوسطة بينما حصلت كل من المهارات الصوتية والمهارات المعرفية على نسبة ضعيفة. وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصى الباحثان بالعديد من التوصيات منها توصيات نذكر منه منها: تجهيز المدارس بمعامل صوتية للغة الإنجليزية حتى يتم فيها ممارسة اللغة بشكل شفوي، إدراج مقررات تهتم بتنمية مهارات التحدث وأيضاً إعادة النظر في أساليب تقويم مهارة التحدث والاستماع.

2- دراسة الشريف (2019): بعنوان: فاعلية استخدام إستراتيجية الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالب الصف الأول المتوسط. هدفت الدراسة إلى تحقيق مهارات التحدث باللغة الإنجليزية اللازمة لطلاب الصف اللي هو المتوسط والكشف عن فعالية استخدام استراتيجية الدراما في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية اللازمة لطلاب الصف الأول متوسط بمدينة مكة المكرمة، وتحقيق ذلك اعتمد الباحث المنهج التجريبي، اختارت العينة بشكل عشوائي من 120 طالباً قسمت على مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية (60) طالباً وأخرى ضابطة (60) طالباً، استخدم الباحث بطاقة الملاحظة كأداة لقياس مهارات التحدث لدى المجموعتين، اعتمد الباحث على تطبيق مهارتي التحدث عند المستويات التالية نطق الكلمات نطقاً صحيحاً، استخدام عبارات توضح المعنى، والتحكم في درجة الصوت ونبرته وامتلاك ثروة لغوية مناسبة. أسفرت نتيجة الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. وبناء على النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بالتوصيات التالية: ضرورة التركيز على استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزية مثل الدراسة مثل إستراتيجية الدراما لتنمية مهارات التواصل باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى عقد دورات لمعلمي اللغة الإنجليزية وتدريبهم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة.

ثانياً: دراسات تناولت مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية:

1- دراسة الزهراني، (2020): فاعلية الحوائط الإلكترونية (Padlet) في تنمية مهارتي القراءة والكتابة في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية الحوائط الإلكترونية (Padlet في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي على مجموعتين، المجموعة الضابطة تم تطبيق الطريقة التقليدية في التدريس، المجموعة التجريبية تم تطبيق طريقة الحوائط الإلكترونية. تكونت عينة الدراسة من 60 طالباً من طلاب مدرسة الشاطئ الثانوية، من الصف الأول ثانوي، بمحافظة جدة، قسمت المجموعة ال 30 طالب كل مجموعة، طبق الباحث أداة الاختبار القبلي والبعدي، في موضوعات القراءة والكتابة من الوحدة الثانية من مقرر (Traveller). توصلت نتائج الدراسة إلى دلالة فاعلية الحوائط الإلكترونية (Padlet في تنمية مهارتي القراءة والكتابة. وأوصت الدراسة بتوظيف الحوائط الإلكترونية (Padlet) في البيئة الصفية لتعليم مهارتي القراءة والكتابة في مقرر اللغة الإنجليزية.

2- دراسة الحامد، (2019): فاعلية برنامج قائم على التدريب والمران في تنمية مهارات الكتابة بمادة اللغة الإنجليزية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. سعت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التدريب والمران في تنمية مهارات الكتابة بمادة اللغة الإنجليزية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي. وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي لمهارات الكتابة باللغة الإنجليزية، وبرنامج قائم على التدريب والمران. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

ثالثاً: دراسات حول معايير تقويم الإطار المرجعي الأوربي المشترك:

1- دراسة السبيعي (2021): هدفت الدراسة للتعرف على مدى توافر معايير الإطار الأوروبي CEFR للأنشطة اللغوية التواصلية في منهج اللغة الإنجليزية Flying High للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، واقتراح نموذج يمكن أن يسهم في تطويره. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي بتحليل المحتوى، وتكونت عينة البحث من كتابي اللغة الإنجليزية Flying High- الطالب والنشاط- بمستوييه الأول والثاني. قامت الباحثة باستخدام أداة للتحليل من أجل تحديد مدى توفر معايير الإطار الأوروبي، اشتملت على (34) معيارًا، و(70) مؤشرًا، وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثة تم إعداد نموذج مقترح لتطوير

محتوى منهج اللغة الإنجليزية Flying High للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الإطار الأوروبي CEFR للأنشطة اللغوية التواصلية، وأوصت بتوصيات التالية: بإعطاء مهارة الاستماع المزيد من الاهتمام في محتوى منهج اللغة الإنجليزية Flying High، وضرورة بتحقيق التوازن في درجة توافر معايير الإطار الأوروبي .CEFR.

2- دراسة وهدان (2021) تهدف الدراسة إلى تقييم الوضع الحالي لأداء طلاب الصف الأول الثانوي في التحدث التفاعلي وذلك في ضوء المستوى B2. وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، قسمت هذه الدراسة إلى دراسة تشخيصية اعتمدت على تحليل الكتاب اللغة الإنجليزية، كما تضمنت الدراسة دراسة علاجية اعتمدت على تصميم إطار مقترح لتنمية المهارات وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. تكونت عينة الدراسة من 60 طالبة من مدرسة حكومية قسمت إلى مجموعتين 30 للمجموعة التجريبية و30 للمجموعة الضابطة، تمثلت أداة الدراسة في اختبار قبلي واختبار بعدي لقياس مهارات التحدث التفاعلي لدى المجموعتين، وتوصلت النتائج إلى فعالية الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات في تحسين مهارة التحدث التفاعلي لطالبات المجموعة التجريبية. في ضوء ما توصلت إليه النتائج أوصت الباحثة صناع القرار في تعديل معايير المنهج في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وذلك وفقاً لمعايير المرجعي الأوروبي المشترك.

رابعاً: دراسات حول رؤية المملكة العربية السعودية 2030 واللغة الإنجليزية:

1- دراسة الشهري، العسيري (2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاقتصاد المعرفي في ضوء رؤية المملكة 2030. من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، وصممت الاستبانة بالاستعانة ببرامج برؤية المملكة 2030، وتكونت من خمسة محاور للمها ارت الخمس، ويندرج تحت كل محور (37) فقرة حول درجة ممارسة معلمات اللغة الإنجليزية لهذه المهارات. تم تطبيقها على عينة تكونت من (85) معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمدينة نجران في الفصل الدراسي الأول للعام 1442. وأسفرت النتائج على ارتفاع درجة ممارسة معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاقتصاد المعرفي في ضوء رؤية المملكة 2030 بشكل عام لجميع المهارات.

2- دراسة رنيم، (2020) بعنوان: اللغة الإنجليزية في عصر الابتكار وريادة الأعمال وصولاً لرؤية 2030. هدفت هذه الدراسة إلى التأكد من مدى استيفاء طالبات قسم اللغة الإنجليزية لمهارات المستقبل في

العصر الحالي الذي يركز على الابتكار وريادة الأعمال؛ لتلبية طموحات رؤية 2030، اتبع الباحث المنهج الوصفي وتمثلت أداة البحث في استبانة على عينة من طالبات قسم اللغة الإنجليزية عام1440/1439هـ، وقياس مدى استيفائها مهارات المستقبل. أسفرت نتائج البحث إلى: مهارات المستقبل تسهم في منح الجيل الحالي من الطالبات مزيداً من الخبرات المطلوبة التي يعد فيها الابتكار وريادة الأعمال المحور الرئيسي الإنتاجية والنمو الاقتصادي. ذكر الباحث التوصيات التالية: تضمين مهارات المستقبل ضمن موضوعات مقررات اللغة الإنجليزية، إشراك القطاع الخاص وغير الربحي في التدريب على مهارات المستقبل.

التعليقات على الدراسات السابقة

في ضوء العرض السابق ترى الباحثتين تأكيد الدراسات السابقة على أهمية تنمية مهارات اللغة الإنجليزية والإلمام بها، ويلاحظ تنوع توجه الدراسات السابقة ما بين تركيز على تقويم منهج اللغة الإنجليزية وبين تنمية مهارات اللغة الإنجليزية، كما يلاحظ على أغلب الدراسات استخدام المنهج الوصفي والاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، وتأتي الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بتنمية مهارات اللغة الإنجليزية حيث استخدام المنهج الوصفي بالإضافة لاعتمادها على الاستبانة في جمع البيانات، ولكن تختلف الدراسة الحالية في توجهها العام المتمثل في محاولة الوقوف على مدى كفاءة اختبار اللغة الإنجليزية STEP في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية بوجه خاص مهارتي التحدث والكتابة واقتراح نموذج يتمثل في تضمين مهارتي التحدث والكتابة في اختبار اللغة الإنجليزية STEP، بجانب تميز الدراسة الحالية في وضع معايير وفقاً للإطار المرجعي المشترك.

الإطار النظري

المحور الأول: رؤية المملكة العربية السعودية 2030

رؤية السعودية 2030 تمثل تحولًا جذريًا في الاقتصاد السعودي، حيث تهدف إلى التخلص من الاعتماد الكلي على النفط وتحقيق التنوع الاقتصادي بالاعتماد على المعرفة والابتكار. يركز ولي العهد السعودي، الأمير محمد بن سلمان، على ربط رأس المال البشري بالتطور الاقتصادي وتشجيع الاستثمار والتعاون الدولي لبناء قدرات صناعية تجعل من المملكة مركزًا عالميًا في مختلف الصناعات. من هذا المنطلق ولتحقيق التعاون والتبادل المشترك مع الدول والوصول الى اقتصاد عالمي أصبح تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حافزًا استراتيجيًا

يساعد المتعلمين للوصل إلى الكفاءة في الأسواق العالمية.

والجدير بالذكر إن تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يلعب دوراً مهماً في السعي لتحقيق رؤية 2030. وفي دراسة قام بها المقرن (2022) مؤكداً أن رؤية المملكة 2030 محفزًا رئيسيًا لتعلم اللغة الإنجليزية للمواطنين السعوديين كما أسفرت الدراسة أن رؤية 2030 تمثل تدخلًا سياسيًا مهمًا في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لأنها تولد دافعًا رئيساً لإتقانها. إن كفاءة معظم المتعلمين في اللغة الإنجليزية منخفضة حتى بعد التخرج (الجهني، 2009؛ خان، 2011؛ رجب، 2013).

كما أشار الزهراني ورجب (2017) أن مستوى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية غير كافية لتحقيق رؤية 2030 لأنه مع تقدم التكنولوجي والتقدم المعرفي الهائل في مجال الصناعة يمكن أن يؤدي عدم الكفاءة في تعلم اللغة الإنجليزية إلى عدم قدرة المتعلمين في التكيف مع البيئة المحيطة اأامر الذي يدعوا إلى إعادة هيكلة التعليم، للمواءمة بين التعليم وسوق العمل. الميموني (2016)، والذي يؤدي إلى تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ودمج المتعلمين بشكل فعال في الأسوق العالمية والوصول إلى تحقيق رؤية 2030.

أهداف التعليم وفق رؤية 2030:

سعت رؤية المملكة العربية السعودية لتمكين التعليم المستدام، ووضعت العديد من الأهداف التي تسعى لتحقيقها، ومن بينها نقلاً عن موقع رؤية المملكة 2030:

- توفير الفرص التعليمية للجميع في بيئة تعليمية مناسبة والسعي لرفع جودة مخرجات التعليم تطوير تعليم اللغة الإنجليزية وتذليل الصعوبات التي تقف عثرة في تحقيق ذلك بما يتحقق مع رؤية المملكة 2030. (الزهراني، 2017).
- إتاحة الفرص للجميع بالتدريب لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل والتي تتطلب إتقان اللغة الإنجليزية بمهارة عالية.
- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للمتعلمين. وتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار وتنمية المهارات الرقمية.
- السعي لتطوير المناهج واستراتيجيات التعليم والتقويم. والاهتمام بالمعلمين وتأهيلهم وتطويرهم.
- تنمية المهارات العامة والأساسية والتخصصية للمتعلمين. (وثيقة المملكة العربية السعودية 2030).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

المحور الثاني: مهارات التواصل الفعال

أولاً: مهارة التحدث:

تعد اللغة الوسيلة الأساسية للتواصل بين البشر، ومن أهم أهداف تعليم اللغات هو تطوير مهارة التحدث. يهدف تعلم أي لغة إلى تمكين المتعلمين من التعبير بفاعلية عن أفكارهم ومشاعرهم ومعتقداتهم، والتفاعل بشكل جيد مع محيطهم.، فقد عرفها عبدالباري، (2011) عملية عقلية إدراكية تنبع من نفس المتحدث لاستثارة نفسية تدفعه ليعبر عن فكرة، ثم نظاماً لغوياً لنقل وترجمة الفكرة على هيئة كلام منطوق.

وحظيت مهارة التحدث بالكثير من الدراسات والأبحاث التربوية التي تركز على أهمية امتلاك هذه المهارة للمتعلمين وكيفية تنميتها وتدريسها. كدراسة العبيكي والسلوم (2020)، والتي هدفت إلى تقويم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية. ونقلاً عن سيلمان (2022: تُظهر دراسة علي (2012)، أن مهارات التحدث تلعب دورًا فعالًا في التواصل بين أبناء المجتمع، حيث تحتل المرتبة الثانية بعد مهارات الاستماع.

كما تتجلى أهمية تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية في الدراسات والأبحاث التي تسعى إلى تطوير هذه المهارة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، وتنوع طرق تدريسها، كالطرق الرقمية مثل تأثير استخدام أفلام الرسوم المتحركة وتأثير رواية القصص الرقمية على تنمية مهارة التحدث ومن هذه الدراسات دراسة المشاقبة (2018)، و دراسة الزهد (2018).

1- أهمية تعلم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية:

يعد اكتساب مهارات التحدث أساسيًا لتعلم اللغة الإنجليزية، إذ يسهم في تطوير النطق الصحيح، التعبير عن الأفكار في مجالات متنوعة، ويفتح أبوابًا لفرص عمل متعددة، وتكمن أهميتها في النقاط التالية:

1. مساعدة المتعلمين على تطوير بعدهم الاجتماعي وتبادل الخبرات والثقافات.
2. زيادة ثقة المتعلم بنفسه والقضاء على الخجل.
3. تقوية الرابطة بين المعلم والطالب. (عبد الباري، 2011).

2- مبادئ نجاح تنمية مهارة التحدث:

نقلا عن الشناوي (2022)، تتعدد المبادئ التي يجب على معلم اللغة الإنجليزية أن يتبعها لتنمية مهارة

التحدث، ومن أهمها كما أشار إليها كلاً من Carroll and Leaska:

- تجعل المعلم قادر على تميز الفرق بين اللغة الأم واللغة الثانية.
- طرح أسئلة تكشف عن مدى فهم المتعلمين لما يقولونه، بالإضافة إلى الاهتمام بالمعنى قبل الاهتمام باللفظ.
- عدم تشتيت المتعلمين بعملية التصحيح أثناء الكلام، وجعلها بعد الانتهاء من الحديث.
- عدم اللجوء إلى أسلوب النقد، وتشجيع المتعلمين للتحدث وزيادة الدافعية وتنمية الثقة في أنفسهم.

ثانياً: مهارة الكتابة:

تعتبر الكتابة نشاطاً تعليمياً مفيداً يعزز مهارات التفكير العليا، وأداة فريدة للتعلم، وهي مهارة بالغة الأهمية حيث تشجيع وتعزيز استراتيجية التعلم المعرفي للمفردات. كإحدى المهارات اللغوية، تعد مهارة الكتابة من الطرق الحيوية لتوصيل الأفكار. وقد أشار إلى ذلك Ghaith (2002) أيضًا بأن الكتابة هي عملية معقدة تسمح للكتاب باستكشاف أفكاره. وفي ضوء ذلك عرفها). Raheem 48،64- 2011) بأنها "مهارة تعزز تعلم القواعد، وتنمي حصيلة المفردات، وتساعد في تنمية مهارات اللغة الأخرى؛ كالقراءة والاستماع والتحدث، كما يفيد تعلم مهارة الكتابة في ممارسة اللغة خارج الإطار التعليمي في التعبير عن الآراء."

أهمية تعلم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية:

تنبع أهمية الكتابة من كونها الوسيلة اللغوية الثانية بعد التحدث والتي تمكن المتعلمين من توصيل أفكارهم ومشاعرهم إلى الآخرين، بالإضافة إلى التعبير عن معتقداتهم وآرائهم في مختلف المجالات. نقلاً عن الشناوي (2022) ويؤكد Sangamra and Mohamed (201, أن مهارات التحدث باللغة الإنجليزية أسهل من مهارات الكتابة، إلا أن تنمية مهارة الكتابة يحسن اكتساب اللغة، كما تلبي مهارة الكتابة أنماط التعلم لدى الطلبة والقدرة على صياغة أفكارهم وتنظيمها بشكل فعال.

وقد أولت دراسات سابقة وأبحاث متعددة أهمية تطوير مهارة الكتابة بين الطلاب، مع التركيز على تنويع الطرق التعليمية لتعزيز هذه المهارة. وفقًا للشناوي (2022) ودراسة McCurdy (2003)، تم تسجيل تحسن في أداء الطلاب في المرحلة الثانوية عبر استخدام استراتيجيات مثل التعليم المباشر، والممارسة المستمرة،

والتغذية الراجعة الفورية، والتعليم التعاوني.

مبادئ نجاح تنمية مهارات الكتابة:

وضح (Rao and Durga, 2018) العديد من المبادئ التي تمكن المعلم من تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب إذ عليه أن يدرك أهمية مهارات الكتابة حيث تعتبر عملية عقلية متكاملة تساهم في تطوير مهارات أخرى للطلاب، مثل الكفاية اللغوية والتواصلية والثقافية. يجب على المعلم أن يكون على دراية باستراتيجيات تدريس المفردات والقواعد والتراكيب بطرق تتناسب مع أهداف التعلم العامة والأكاديمية. الكتابة الجيدة تتطلب عدم وجود أخطاء إملائية أو لغوية، استخدام مفردات متنوعة، جمل سليمة، وتنظيم وربط منطقي للأفكار في النص.

المحور الثالث: اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP

اختبار STEP يعرف باسم اختبارات كفايات اللغة الإنجليزية، والمصطلح العلمي له هو اختصار بسيط لجملة Standardized Test of English Proficiency. إنه أحد الاختبارات الرئيسية المطلوبة من قبل بعض المؤسسات والشركات الإقليمية والدولية والمؤسسات التعليمية والجامعات المهنية لضمان إجادة المتقدمين للغة الإنجليزية. وقد وضع هذا الاختبار العالمي ضمن مقررات الإطار الأوروبي للغات الأجنبية. (الهجرة , 2022)

1- مما يتكون اختبار ال STEP:

يتكون الاختبار من 117 إلى 135 سؤالاً من نوعية أسئلة الاختيار من متعدد تميل إلى الصعوبة نوعاً ما حيث تحتاج إلى شخص يجيد فهم النصوص ويمتلك الكثير من المفردات في اللغة الإنجليزية. وقد بني الاختبار وفقاً للإطار الأوروبي المشترك للغات: (Common European Framework of Reference for Languages).

وفي ضوء ذلك يسعى الاختبار لقياس مستوى اللغة الإنجليزية لدى المتعلم من خلال إجابته على أسئلة تتوزع على أربعة أقسام هي: فهم المقروء (Reading) ويعد هذا القسم أكثر الأقسام أسئلة. بالإضافة إلى التراكيب النحوية (Grammar) ويختص باختبار قواعد النحو. وفهم المسموع (listening). وقسم التحليل الكتابي. (هيئة تقويم التعليم والتدريب).

المحور الرابع: الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات

1. الإطار المرجعي المشترك اللغات:

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات هو مرجعاً في تعليم اللغات في الاتحاد الأوروبي، اختصار ل Common. European Framework of Reference for Languages CEFR) ويعد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) مرجعًا أساسيًا لتعليم اللغات في الاتحاد الأوروبي، وُضع في سويسرا عام 1991 واعتمدته دول المجلس الأوروبي عام 1997. كما يؤكد الإطار على أهمية التعدد اللغوي والثقافي، ويعمل كدليل شامل لمتعلمي اللغات الأجنبية، ويصف ما يجب على المتعلمين دراسته لتحقيق الكفاءة في استخدام اللغة، بالإضافة إلى تحدد مستويات المهارة لتقييم تقدمهم في جميع المراحل التعليمية. (عبد الجواد وآخرون: 2008).

كما يوفر الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) الأدوات اللازمة لمسؤولي التعليم والمتخصصين والمعلمين لتنسيق جهودهم وتلبية حاجات المتعلمين. كما يسعى إلى وضع المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية كلغة ثانية، مما يساعد على تحقيق أفضل المخرجات التعليمية وتوفير حلول للتحديات التي يواجهها المعلمون والمتعلمون.

2. معايير الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات:

يستخدم معيار CEFR لوصف مدى قدرات المتعلمين على التحدث وفهم اللغة الأجنبية. علماً بأن معيار CEFR لا يرتبط باختبارات لغة معينة. حيث صمم معيار CEFR ليطبق على أي لغة، كوصف مهارات اللغة الإنجليزية، ومهارات اللغة الألمانية، وغيرها باعتباره مقياس أوروبي. تميزت هذه المعايير بالتالي:

- الشمولية: الاهتمام بالمعرفة اللغوية الإجرائية بما في ذلك جميع المهارات اللغوية (القراءة والكتابة والاستماع والتحدث).
- الترابط: يهتم ترابط أجزاء المنهج وعناصره من حيث الأهداف والاحتياجات والمحتوى وأدوات التقييم واستراتيجيات التدريس.
- الشفافية: توفير معلومات واضحة ومفهومة لجميع المهتمين.
- المرونة: القدرة على التكيف مع لغات مختلفة وبيئات مختلفة.
- السهولة: سهل الفهم لجميع مجموعات المعلمين والمتعلمين.

- الحرية: لا يعتمد أي طريقة أو نظرية أو ممارسة لغوية معينة.

وبالتالي يمكننا أن نرى أن الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتدريس اللغة يأخذ في الاعتبار جميع التغييرات التي قد يواجها المتعلمون ويلبي احتياجاتهم المختلفة. (عبد الجواد وآخرون: 2008).

3. التعديلات الأخيرة على الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR):

في السنوات الأخيرة، تم إجراء تعديلات على CEFR لجعله أكثر وضوحًا.

يمكن تلخيص أهم التغييرات على النحو التالي.

- **إضافة المستوى Pre-A1:**

مستوى جديد يعبر عن كفاءة متعلم لم يمتلك القدرة على التحدث باللغة، ولكنه يحفظ مجموعة من المفردات والتعبيرات.

- **علم الأصوات Phonology:**

وهو بعنوان التحكم الصوتي Phonological Control، أشار معدو الإطار إلى أن هذه الكفاية تعتبر الوحيدة في مصنفات الإطار التي يعتبر النموذج المثالي فيها هو "الناطق الأصلي".

- **المستوى المتقدم الأعلى C2**

تمت إضافتها تحت "الكفايات اللغوية التواصلية – الكفاية اللغوية"

- **الأدب:**

وضع ثلاث عناوين تتعلق بالنص الأدبي والإبداعي تحت العناوين التالية:

- القراءة: كنشاط ترفيهي.

- التعبير: الاستجابات الشخصية للنصوص الإبداعية.

- تحليل ونقد النصوص الإبداعية.

تم تعديل المستوى المتقدم بشكل أكثر دقة من ذي قبل. (علي، 2022)

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

4. مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات:

نقلاً عن (عبد الجواد وآخرون: 2008) يقسم الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات متعلمين اللغة الأجنبية إلى ثلاثة مستويات رئيسة، هي: المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم. يتفرع من كل مستوى فرعين إضافيين لتصبح ستة مستويات وهي 2A1,A2,B1,B2,C1,C، ويمثل ال (1A) أدنى مستويات تعلم الكفاءة اللغوية، بينما يمثل (2C) أعلى مستويات المتعلم في الكفايات اللغوية. تصف المستويات بدقة ما يمكن للمتعلم اجتيازه في مستواه. وهي كما يلي:

جدول (1): معايير مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

الاستخدام الأولي للغة	
A1	التحدث: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم فهم التعبيرات المألوفة يومياً، واستخدامها بما في ذلك الجمل والعبارات البسيطة التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات الأساسية، كما يستطيع أن يقدم نفسه والآخرين، ويستطيع كذلك أن يسأل ويجيب عن الأمور الشخصية مثلاً أين يسكن، والأشخاص الذين يعرفهم والأشياء التي يمتلكها، ويمكنه الرد على مثل هذه الأسئلة، ويستطيع التفاهم بسهولة عندما يتحدث إليه الآخرون ببطء ووضوح، وهو على استعداد للمساعدة. الكتابة: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم كتابة بعض الجمل البسيطة والقصيرة كبطاقات التهنئة والبطاقات البريدية، بالإضافة إلى ملء الاستمارات التي تتطلب بيانات شخصية.
A2	التحدث: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم فهم الجمل والتعبيرات المتداولة في مختلف المجالات المهمة بما في ذلك المعلومات الشخصية، والعائلية، والمهنية. معلومات عن التسوق والمواقع الجغرافية، والتوظيف. ويمكنه التواصل في المواقف الروتينية التي تتطلب تبادل معلومات محددة ومباشرة في القضايا المتكررة. بالإضافة إلى قدرته على التحدث عن محيطه بأبسط وسائل التعبير. الكتابة: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم كتابة الملاحظات البسيطة، رسائل الشكر بالإضافة إلى كتابة الأخبار القصيرة.

الاستخدام الذاتي للغة	
B1	التحدث: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم أن يفهم النقاط الأساسية للغة الواضحة من خلال التحدث عن مواضيع مألوفة مثل أوقات الفراغ والعمل، والمدرسة، وأماكن الترفيه، وما إلى ذلك. يستطيع التعامل مع المواقف التي تقابله في السفر، في المناطق الناطقة باللغة. يمكنه التحدث عن أهدافه وأحلامه وشرح آرائه بسهولة. الكتابة: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم كتابة نص بسهولة وترابط عن موضوعات روتينية، أو موضوعات ذات اهتمام شخصي. يستطيع كتابة الخبرات، والأحداث والمشاعر.
B2	التحدث: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم أن يفهم المحتوى الأساسي للنصوص المركبة في الموضوعات والقضايا المعاصرة، ويمكنه المشاركة في المناقشات في مجال تخصصه، كما يستطيع التفاعل بطلاقة، وتلقائية وتبادل الحوار مع أهل اللغة. الكتابة: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم كتابة نصوص واضحة، ومفصلة في العديد من المواضيع، كما يستطيع توضيح وجهة نظره في الموضوعات المطروحة، و كتابة التقارير والخطابات.

الاستخدام المتقن للغة	
C1	التحدث: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم التعرف على مجموعة واسعة من النصوص الدقيقة والصعبة، وإدراك المعنى الضمني لها. يعبر عن ذاته بطلاقة وتلقائية. يستخدم اللغة لأغراض اجتماعية، وأكاديمية، ومهنية بمرونة، وفعالية. الكتابة: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم كتابة النصوص بشكل واضح ومنظم لمواضيع معقدة، استخدام متقن لأدوات الوصل والربط، يعبر عن آرائه ومعتقداته وتقديم الحجج والبراهين.
C2	التحدث: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم أن يفهم كل ما يسمعه ويقرأه بسهولة، تلخيص المعلومات من المصادر الشفهية والمكتوبة المتنوعة وإمكانية إعادة صياغتها وتفسيرها. التعبير عن النفس بعفوية، وشرح الأمور بطلاقة ودقة عالية، بالإضافة إلى القدرة على توضيح المعنى في المواقف المعقدة. الكتابة: في نهاية هذه المرحلة يمكن للمتعلم أن يكتب بأسلوب واضح ومتمكن يتناسب مع الغرض من الكتابة. يستطيع كتابة التقارير بتراكيب منطقية، بالإضافة إلى كتابة ملخصات للأعمال الأدبية والمهنية.

المحور الخامس: النموذج المقترح لتطوير اختبار STEP وفقاً لمعايير تقويم الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات

تعد القدرة على التواصل باللغة الإنجليزية، كتابة وتحدثاً، أمر مهماً للغاية في عصرنا الحاضر، حيث تستخدم التجارة العالمية والعديد من المنظمات الدولية اللغة الإنجليزية كلغة أساسية. ولا يخفى علينا إن من متطلبات رؤية 2030 إعداد المتعلمين لسوق العمل وتطوير المهارات والكفاءات التي تمكنهم من الاندماج والتفاعل في الشركات العالمية، ومن بين هذه المهارات القدرة على الكتابة والتحدث باللغة الإنجليزية، والتي تمنح الموظفين ميزة كبيرة من حيث تعزيز قدرتهم في العمل ضمن فريق من تبادل للخبرات والمعرفة والبحث عن مصادرها العالمية بمهارات وكفاءات متنوعة، بإضافة إلى كتابة التقارير أو دعوة الشركات للمشاركة في المؤتمرات العالمية، وكتابة الإعلانات التسويقية. علاوة على ذلك تعتبر اللغة الإنجليزية هي لغة الإنترنت والعصر الرقمي. كما يمكن الاستفادة من هذه المهارات في الحياة التعليمية بالتواصل مع أفضل الجامعات العالمية للالتحاق بها.

وبناء على ما سبق من دراسات سابقة عن أهمية تنمية مهارتي التحدث والكتابة للمتعلمين، وأهمية الاهتمام بأساليب واستراتيجيات التدريس، تقترح الباحثتين إضافة هاتين المهارتين لاختبار STEP لما تلعبه من دور فعال في بناء جسور اجتماعية وتواصلية مع الآخرين.

1- منطلقات التصور المقترح:

- المرحلة التي نعيشها اليوم وهي مرحلة مفصلية تسعى المملكة فيها إلى التحول الاقتصادي من الاعتماد على النفط إلى الاعتماد على اقتصاد متنوع.

- التطور المعرفي والتكنولوجي الذي نشهده في العصر الحالي.
- الحاجة إلى امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين للتعامل مع المتغيرات العصرية.
- التنوع الثقافي والسياحي واختلاف اللغات والحضارات.

2- أهداف النموذج المقترح:

يهدف هذا النموذج المقترح إلى:

- تمكين الأفراد من التعلم المستدام.
- الاهتمام بمهارات اللغة الإنجليزية (التحدث والكتابة) للمتعلمين من أجل تحقيق رؤية المملكة 2030.
- تسهيل عملية التحاق المتعلمين بالجامعات العالمية.
- تمكين الخريجين للانضمام إلى سوق العمل في أفضل الشركات.

3- ملامح النموذج المقترح:

- يسعى النموذج المقترح إلى تطوير اختبار STEP وتنمية مهارتي التحدث والكتابة للمتعلمين.
- تضمين الاختبار مهارتي التحدث والكتابة باعتبارها أحد مهارات القرن الحادي والعشرين.
- مساهمة النظم التعليمية على تنمية هذه المهارات في المراحل التعليمية بشكل فعال.
- إدراك المعلم أهمية دوره في العملية التعليمية فهو الموجه والمرشد للمتعلم.

4- النموذج المقترح:

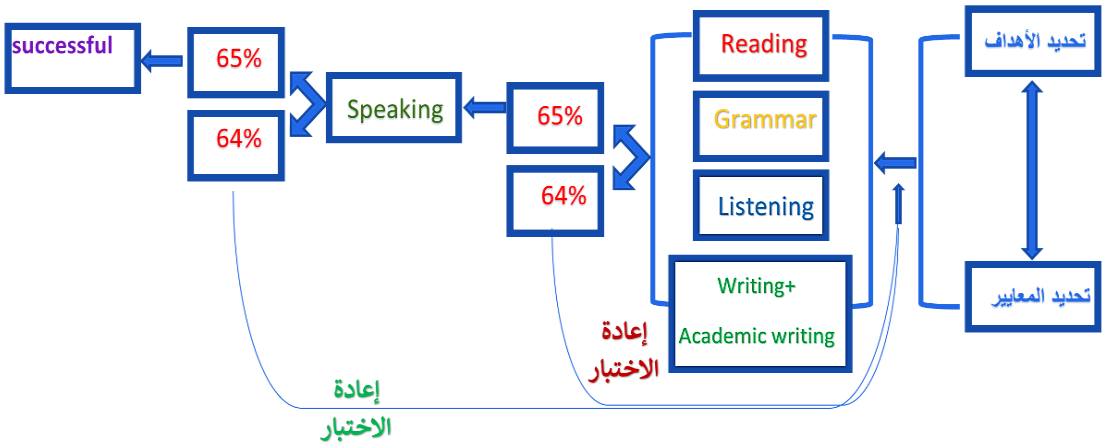
وفقا لمعايير تقويم الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات صممت الباحثة نموذج مقترح لتطوير اختبار STEP بحيث يكون على مرحلتين:

المرحلة الأولى: إضافة مهارة الكتابة للمهارات الموجودة في الاختبار الأساسي وهي فهم المقروء (Reading، والتراكيب النحوية (Grammar))، وفهم المسموع (listening)، والتحليل الكتابي. وتعتبر هذه المرحلة الأولى ويجب أن تجتاز هذه المرحلة بنسبة 65% لينتقل الطالب للمرحلة الثانية.

المرحلة الثانية: ينتقل الطالب للمرحلة الثانية لاختبار مهارة التحدث وإذا اجتاز الطالب المرحلة ب 65%

يعتبر قد اجتاز الاختبار. أما في حال عدم اجتياز المرحلة الثانية بدرجة 65% فإنه يتوجب عليه إعادة الاختبار بشكل كامل لكلتا المرحلتين كل مرحلة على حده.

5- النموذج المقترح لتطوير اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP:



منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتين المنهج الكمي الوصفي باعتباره المناهج التي يمكن الاعتماد عليها للتعرف على العلاقات السلبية والإيجابية لمشكلات البحث، وصولاً لحلول وتفسيرات ونتائج دقيقة للبحث.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع البحث من متعلمين اللغة الإنجليزية الذين اجروا اختبار الSTEP في المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: بلغت العينة (154) من الذين اجروا اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استبانة من تصميم الباحثتين، وتم إعداد وتصميم الاستبانة ووفقاً لمعايير تقويم الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات؛ وبالرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، إلى جانب الاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين. وجاءت الاستبانة مكونة من محورين من (38)

فقرة، شمل المحور الأول على مدى تأثر مهارتي الكتابة والمحادثة في اللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار STEP ويتكون من (17) عبارة، وشمل المحور الثاني العبارات الخاصة بآراء المتعلمين في حال تم تضمين مهارتي التحدث والكتابة لاختبار STEP في إتقان اللغة الإنجليزية ويتكون من (21) عبارة.

الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة

1- الصدق

أ- **صدق المحكمين:** بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها الأولية ووضع التعليمات اللازمة لاستخدامها، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين عددهم (10) من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة عبارات الاستبانة، ومدى انتماء كل منها للمجال الذي تمثله، ومدى صلاحيتها ومناسبتها لأهداف الدراسة، وقام المحكمين بإبداء ملاحظاتهم بالحذف والإضافة والتعديل على عبارات الاستبانة حتى أصبحت أكثر دقة وتحديداً، وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية من الاستبانة.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية (30)، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون"، حيث تم حساب معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم حسب ارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما توضح الجداول التالية:

جدول (2): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول: مهارة التحدث

المحور الأول: مهارة التحدث			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.820**	6	0.172*
2	0.784**	7	0778**
3	0.647**	8	0.753**
4	0.272**	9	0.767**
5	0.779**	-	--

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه موجبة حيث تراوحت من (0.172*) إلى(0.820**) و جاءت معظمها ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة (0.01)، مما يدل على أن جميع عبارات البعد الأول تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

جدول (3): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني: مهارة الكتابة

المجال الثاني: مهارة الكتابة			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.842 **	6	0.834 **
2	0.620 **	7	0.802 **
3	0.859 **	8	0.880 **
4	0.846 **	-	- -
5	0.851 **	-	--

** دال عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه موجبة حيث تراوحت من (0.620 **) إلى (0.880 **) وجاءت جميعاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن جميع عبارات المحور الثالث تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

جدول (4): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث: آراء المتعلمين

المحور الثالث: آراء المتعلمين							
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.827 **	7	0.739 **	13	0.844 **	19	0.737 **
2	0.845 **	8	0.825 **	14	0.793 **	20	0.789 **
3	0.810 **	9	0.820 **	15	0.856 **	21	0.704 **
4	0.750 **	10	0.826 **	16	0.853 **	-	-
5	0.779 **	11	0.806 **	17	0.784 **	-	-
6	0.808 **	12	0.849 **	18	0.776 **	-	--

** دال عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه موجبة حيث تراوحت من (0.704 **) إلى (0.856 **) وجاءت جميعاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن جميع عبارات المحور الثالث تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

2- الثبات:

الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ:

قامت الباحثة باستخدام معامل الثبات ألفا كرو نباخ لحساب ثبات مجالات الاستبانة وأبعادها ودرجتها مستعينة في ذلك بالبرنامج الإحصائي (SPSS) للبيانات التي حصلت عليها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (5): نتائج ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرو نباخ

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: مهارة التحدث	9	0.904
المحور الثاني: مهارة الكتابة	8	0.922
المحور الثالث: آراء المتعلمين	21	0.972
الدرجة الكلية للاستبانة	38	0.928

يتضح من الجدول (5) أن:

- معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بلغت على الترتيب (0.972)، (0.904)، وهما قيم تؤكد على أن محاور الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معامل الثبات العام للاستبانة بلغ (0.928)، وهي قيمة تؤكد على أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول من خلال برنامج الحزم الإحصائية ((SPSS Statistical Package for Social Science الإصدار الخامس والعشرين لمعالجة بياناتها إحصائيا. وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية من أجل القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وتتمثل في: معامل ألفا كرو نباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، والنسب المئوية لحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق أداة الدراسة والتحليل الإحصائي للبيانات، مع مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

وللإجابة عن هذا تساؤلات الدراسة، قامت الباحثتين بحساب المتوسط الكلى لاستجابات العينة على أداة الدراسة، وتم ذلك بالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية للمحاور التي تضمنتها الاستبانة، كما قامت الباحثتين بعرض النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (6): ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرث الخماسي

الاستجابة	المتوسط	طول الفترة	المستوى
لا أوافق بشدة	من 1 إلى 1,79	0,79	منخفض
لا أوافق	من 1,80 إلى 2,59	0,79	
محايد	2,60 إلى 3,39	0,79	متوسط
أوافق	من 3,40 إلى 4,19	0,79	مرتفع
أوافق بشدة	4,20إلى5,00	0,80	

جدول (7): النتائج الإجمالية حول محاور الاستبانة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
المحور الأول: مهارة التحدث	9	1.73	0.92485	منخفض	3
المحور الثاني: مهارة الكتابة	8	2,44	1,00830	منخفض	2
المحور الثالث: آراء المتعلمين	21	4,44	0,65187	مرتفع	1
المتوسط الكلى للاستبانة	38	3.56	0,53124	مستوى مرتفع	

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الكلى للاستبانة بلغ (3,56) وبانحراف معياري (0,53124) وهي قيم تؤكد على تأييد أغلب المتعلمين على إضافة مهارتي التحدث والكتابة إلى اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP.

وقد حاز المحور الثالث: "آراء المتعلمين" المرتبة الأولى بين محاور الاستبانة بمتوسط حسابي (4,44) وبانحراف معياري (0,65187) وبمستوى مرتفع، فيما احتل المحور الثاني "مهارة الكتابة" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2,44) وبانحراف معياري (1,00830) وبمستوى منخفض، في حين حصل المحور الأول:

"مهارة التحدث" على المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (1.73) وبانحراف معياري (0.92485) وبمستوى منخفض.

ولعرض النتائج التفصيلية المرتبطة بكل محور، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات المتعلمين على كل محور، ثم قامت الباحثة بعرض عبارات كل محور على حدا، وجاءت النتائج كما يلي:

الإجابة على السؤال الأول: ما مدى تطوير مهارة التحدث باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP؟

جدول (8): الإحصاءات الوصفية حول تطوير مهارة التحدث باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP

م	العبارات	التكرارات والنسب	تطوير مهارة التحدث					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	أتحدث اللغة الإنجليزية في الحياة العلمية، والاجتماعية، والمهنية بمرونة، وفعالية	ت	6	22	7	65	53	2,10	1,14802	منخفض	8
		%	3,9	14,4	4,6	42,5	34,6				
2	أستطيع التعبير بطلاقة وتلقائية في مجالات مختلفة	ت	7	16	14	68	48	2,12	1.10811	منخفض	7
		%	4,6	10,5	9,2	44,4	31,4				
3	استخدم أساليب مختلفة لربط بين الموضوعات بشكل مناسب	ت	12	20	10	65	46	2,26	1.23954	منخفض	3
		%	7.8	13,1	6,5	42,5	30,1				
4	أستطيع طرح الأسئلة البسيطة والإجابة على أخرى أثناء الحوار	ت	54	39	17	28	15	3,58	1,38419	مرتفع	2
		%	35,3	25.5	11.1	18.3	9,8				
5	استخدم مجموعة متنوعة من المفردات عندما أتحدث في الأمور المختلفة بصورة واضحة.	ت	7	20	14	66	46	2,19	1,13990	منخفض	5
		%	46	13,1	9.2	43,1	30.1				
6	أستطيع التمييز بين الأصوات القريبة في المخرجات مثل (P,B)،(F,V)،(C,S)،(A,E) وانطقها بشكل جيد.	ت	58	42	10	24	19	3,63	1,43675	مرتفع	1
		%	37.9	27.5	6.5	15,7	12,4				

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

م	العبارات	التكرارات والنسب	تطوير مهارة التحدث					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
7	أتقن قواعد اللغة عند التحدث باللغة الإنجليزية إتقاناً تاماً	ت	7	18	13	63	52	2,12	1.14099	منخفض	7
		%	4,6	11,8	8,5	41,2	34				
8	أصيغ أفكاري باستخدام وسائل لغوية متنوعة بغرض إيضاح المعاني	ت	8	19	15	72	39	2,25	1,12555	منخفض	4
		%	5,2	12,4	9,8	47,1	25,5				
9	إتقان الحصيلة اللغوية إتقاناً جيداً في مختلف المجالات	ت	6	7	32	65	43	2.14	1,00694	منخفض	6
		%	3,9	4,6	20,9	42.5	28,1				
المتوسط الحسابي العام								1.732	0,92485	منخفض	

يتبين من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الأول: "مهارة التحدث" بلغ (1,732) وبانحراف معياري (0,92485)، وهي قيمة تؤكد على أنه لا يوجد تطوير في مهارة التحدث باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP.

فقد احتلت العبارة رقم (6): "استطيع التمييز بين الأصوات القريبة في المخرجات مثل (A,E) P,B)(F,V),(C,S),) وانطقها بشكل جيد " المرتبة الأولى بين عبارات المحور الأول وذلك بمتوسط حسابي (3,63) و بانحراف معياري (1,43675) وبمستوى متوسط، في حين جاءت العبارة رقم (4): "استطيع طرح الأسئلة البسيطة والإجابة على أخرى أثناء الحوار" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,58) وبانحراف معياري (1,38419) وبمستوى متوسط، وحصلت العبارة رقم (3): "استخدم أساليب مختلفة لربط بين الموضوعات بشكل مناسب." على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2,26) وبانحراف معياري (1.23954) وبمستوى منخفض.

وقد حازت العبارة رقم (8): "أصيغ أفكاري باستخدام وسائل لغوية متنوعة بغرض إيضاح المعاني" على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2,25) وبانحراف معياري (1,12555) وبمستوى منخفض، وكانت العبارة رقم (5):

"استخدم مجموعة متنوعة من المفردات عندما أتحدث في الأمور المختلفة بصورة واضحة." في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2,19) وبانحراف معياري (1,13990) وبمستوى منخفض، في حين شغلت العبارة رقم (9): "إتقان الحصيلة اللغوية إتقاناً جيداً في مختلف المجالات." المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.14) وبانحراف معياري (1,00694) وبمستوى منخفض.

وجاءت العبارة رقم (2و7): "أستطيع التعبير بطلاقة وتلقائية في مجالات مختلفة" و "أتقن قواعد اللغة عند التحدث باللغة الإنجليزية إتقاناً تاماً" في المرتبة السابعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.12) وبانحراف معياري (1.10811) وبمستوى منخفض. بينما جاءت العبارة رقم (1): "أتحدث اللغة الإنجليزية في الحياة العلمية، والاجتماعية، والمهنية بمرونة، وفعالية." في المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (2,10) وبانحراف معياري (1.10811) وبمستوى منخفض، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة الذين أجروا اختبار STEP.

كما يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي للمحور الأول (مهارة التحدث) بلغ قيمة (1.732) بانحراف معياري (0,92485)، وهو ما يقابل غير موافق بشدة، موافق أي أن **"تطوير مهارة التحدث باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP تعتبر منخفضة".**

بناء لما أسفرت عليه نتائج هذا السؤال والتي اتفقت مع دراسة (العبيكي والسلوم، 2020)، والتي أشارت إلى وجود قصور في قدرة المتعلمين على ممارسة المهارات الشفوية خاصة في مهارات التحدث بالرغم من التطويرات المستمرة في مناهج اللغة الإنجليزية والتي أوصت إلى إعادة النظر في تقييم مهارات التحدث للغة الإنجليزية والتنوع في أساليب التقويم. واتفقت كذلك مع توصيات دراسة (الشريف، 2019) والتي أشارت إلى أهمية تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية بإتباع استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم اللغة الإنجليزية والتنوع في استخدامها وإعادة النظر في تقييم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية والتنوع أساليب التقويم.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

الإجابة على السؤال الثاني: ما مدى تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP؟

جدول (9): الإحصاءات الوصفية حول تقدير تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP

م	العبارات	التكرارات والنسب	تطوير مهارة الكتابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	أستطيع كتابة نصوص واضحة ومفصلة في مجالات مختلفة	ت	8	12	22	78	33	2.24	1,04520	منخفض	6
		%	5,2	7,8	14,4	51	21,6				
2	استطيع ملء استمارات البيانات الشخصية مثل كتابة الاسم، والجنسية والعنوان في استمارة التسجيل في الفندق مثلاً	ت	53	31	9	34	26	3,33	1,54749	متوسط	1
		%	34,6	20,3	5,9	22,2	17				
3	أستطيع تدوين الملاحظات بتراكيب لغوية صحيحة	ت	18	21	8	67	39	2,42	1,32135	منخفض	2
		%	11,8	13,7	5,2	43,8	25,5				
4	أستطيع كتابة الخطابات الشخصية عن تجاربي وانفعالاتي	ت	18	20	9	68	38	2,42	1,31135	منخفض	2
		%	11,8	13,1	5,9	14,4	24,8				
5	أكتب الخطط والآمال المستقبلية باستخدام التراكيب النحوية والمفردات المناسبة	ت	14	20	13	66	40	2.36	1,25454	منخفض	3
		%	9,2	13,1	8,5	43,1	26,1				
6	استخدم أدوات الربط المناسبة بطريقة مناسبة للسياق عند ربط الجمل (conjunctions)	ت	14	17	16	69	38	2,35	1,22727	منخفض	4
		%	9,2	11,1	10,5	44,4	24,8				
7	أكتب عن بعض القضايا المعاصرة موضحا الفكرة بالأمثلة والشواهد	ت	9	11	14	77	42	2,14	1,0825	منخفض	7
		%	5,9	7,2	9,2	50,3	27.5				
8	أستطيع تلخيص المعلومات من مصادر مسموعة ومكتوبة بفعالية	ت	13	10	19	71	40	2,25	1,1657	منخفض	5
		%	8.5	6,5	12,4	46,4	26,1				
المتوسط الحسابي العام								2,44	1,0083	منخفض	

يظهر من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني: "تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP" بلغ (2.44) و بوزن انحراف معياري (1,00830)، وهي قيم تؤكد على أنه لا يوجد تطوير في مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP. وقد حازت العبارة رقم (2): "استطيع ملء استمارات البيانات الشخصية مثل كتابة الاسم،

والجنسية والعنوان في استمارة التسجيل في الفندق مثلاً" على المرتبة الأولى بين عبارات مهارة الكتابة وذلك بمتوسط حسابي (3.33) وبانحراف معياري (1,54749) وبمستوى متوسط، في حين جاءت العبارة رقم (3,4): "أستطيع تدوين الملاحظات بتراكيب لغوية صحيحة." و "أستطيع كتابة الخطابات الشخصية عن تجاربي وانفعالاتي." المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.42) وبانحراف معياري (1,32135 و1,31135) وبمستوى منخفض. واحتلت كلاً من العبارة رقم (5): "أكتب الخطط والآمال المستقبلية باستخدام التراكيب النحوية والمفردات المناسبة." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.36) وبانحراف معياري (1,25454) وبمستوى منخفض.

وقد حصلت العبارة رقم (6): "استخدم أدوات الربط المناسبة بطريقة مناسبة للسياق عند ربط الجمل (conjunctions)." على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.35) وبانحراف معياري (1,22727) وبمستوى منخفض، بينما حصلت العبارة رقم (8): "أستطيع تلخيص المعلومات من مصادر مسموعة ومكتوبة بفعالية" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2,25) وبانحراف معياري (1,16574) وبمستوى منخفض، في حين وجدت العبارة رقم (1): "أستطيع كتابة نصوص واضحة ومفصلة في مجالات مختلفة." في المرتبة السادسة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2,24) وبانحراف معياري (1,04520) وبمستوى منخفض، بينما جاءت العبارة رقم (7): "أكتب عن بعض القضايا المعاصرة موضحاً الفكرة بالأمثلة والشواهد." في المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2,14) وبانحراف معياري (1,08251) وبمستوى منخفض، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة الذين أجروا اختبار STEP.

كما يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي للمحور الأول (مهارة الكتابة) بلغ قيمة (2,44) بانحراف معياري (1,00830)، وهو ما يقابل غير موافق بشدة، وغير موافق أي **أن "تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية للمتعلمين بعد إجراء اختبار الكفايات الإنجليزية STEP تعتبر منخفضة".**

كما يتضح من نتائج هذا السؤال الذي اتفقت مع دراسات العديد من الباحثين كدراسة القحطاني (2016) التي أشارت إلى العديد من العوامل التي تعتبر السبب في تدني مستوى الطلبة في مهارتي الكتابة والقراء ومن هذه العوامل؛ عدم استخدام طرق تدريس فعالة تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة، وعدم ملائمة أدوات التدريس، بالإضافة إلى قلة ممارسة اللغة الإنجليزية داخل الصف الدراسي، ومحدودية الوقت لحصص اللغة الإنجليزية، كما اتفقت النتائج مع توصيات دراسة (الزهراني، 2020)، ودراسة (الحامد، 2019) وذلك بأهمية وتنمية مهارة الكتابة باستخدام طرق متنوعة لتدريسها.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

الإجابة على السؤال الثالث: ما مدى تأييد المختبرين على أن تضمين مهارتي التحدث والكتابة إلى اختبار الكفايات اللغة الإنجليزية STEP قد يسهم في تطوير المهارتين لديهم؟

جدول (10): الإحصاءات الوصفية آراء المتعلمين في حال تضمين مهارتي التحدث والكتابة إلى اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP

م	العبارات	التكرارات والنسب	آراء المتعلمين في حال تضمين مهارتي التحدث والكتابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	التعبير عن آرائهم في الأحاديث الطويلة بتلقائية ومرونة	ت	93	39	13	6	2	4,41	0,89911	مرتفع	9
		%	60,8	25.5	8,5	3,9	1,8				
2	امتلاك أساليب الحوار بالربط بين آرائهم وآراء الآخرين بلباقة	ت	84	54	8	5	2	4,39	0,83694	متوسط	10
		%	54,9	35,3	5,2	3.3	1.3				
3	تلبية احتياجات لغة التواصل في الدراسة وسوق العمل.	ت	82	56	10	3	2	4,39	0,80488	متوسط	10
		%	53,6	36,6	6,5	2,0	1,3				
4	تبادل الخبرات أثناء العمل مع أصحاب اللغة الأم. (اللغة الإنجليزية)	ت	79	56	14	3	1	4,37	0,78432	متوسط	12
		%	51,6	36,6	9,2	2,0	0,7				
5	التحدث بطلاقة وتلقائية مع الناطقين الأصليين للغة أثناء السفر.	ت	88	52	9	2	2	4,45	0,77749	مرتفع	7
		%	57,5	34,0	5,9	1,3	1,3				
6	كتابة التقارير اليومية في العمل بتراكيب منظمة ومصطلحات مناسبة.	ت	77	61	9	4	2	4,35	0,81492	متوسط	13
		%	50,3	39,9	5,9	2,6	1,3				
7	المشاركة في الموضوعات التي تتعلق بالأمور اليومية أو العمل أو الأحداث المعاصرة.	ت	82	58	6	3	4	4,38	0,86608	متوسط	11
		%	53,6	37,9	3,9	2,0	2,6				
8	وصف الأحداث والتجارب وعرض آمالهم وخططهم المستقبلية. الأصحاب أو توجيهات الأهل أو المعلمة.	ت	80	55	13	4	1	4,37	0,80092	متوسط	12
		%	52,3	35,9	8,5	2,6	0,7				

9	زيادة الحصيلة اللغوية للمتعلمين والقدرة على استخدامها.	ت	90	51	7	2	3	4,46	0,81100	مرتفع	6
		%	58,8	33,3	4,6	1,3	2,6				
10	التواصل مع الزوار المتحدثين باللغة الإنجليزية وتبادل الثقافات بشكل فعال.	ت	91	54	3	3	2	4,50	0,75328	مرتفع	5
		%	59,5	35,3	2,0	2,0	1,3				
11	فهم النصوص الإنجليزية المتنوعة وإدراك معانيها.	ت	81	54	9	6	3	4,33	0,90321	متوسط	15
		%	52,9	35,3	5,9	3,9	2,0				
12	فهم المعلومات الرئيسية من البرامج الإنجليزية الإذاعية والتلفزيونية.	ت	85	54	8	3	3	4,41	0,83853	مرتفع	9
		%	55,6	35,3	5,2	2,0	2,0				
13	إتقان القواعد اللغوية والتقليل من الأخطاء التي تؤدي إلى سوء الفهم.	ت	89	49	7	6	2	4,42	0,85543	مرتفع	8
		%	58,2	32,0	4,6	3,9	1,3				
14	جمع البيانات والمعلومات وتلخيصها مع إمكانية شرحها وتفسيرها إذا لزم ذلك.	ت	84	45	18	4	2	4,34	0,88231	متوسط	14
		%	54,9	29,4	11,8	2,6	1,3				
15	كتابة النصوص بشكل واضح وسلس ومناسب للموضوع في مختلف المجالات.	ت	89	47	11	4	2	4,42	0,83991	مرتفع	8
		%	58,2	30,7	7,2	2,6	1,3				
16	كتابة رسائل شخصية يعبرون فيها عن أفكارهم أو هواياتهم أو حياتهم الدراسية.	ت	99	39	9	4	2	4,50	0,82816	مرتفع	5
		%	64.7	25,5	5,9	2,6	1,3				
17	استخدام عبارات وظيفية للربط بين الكلمات والجمل / also، As soon as, Although neither ,so.	ت	101	41	7	3	1	4,56	0,73349	مرتفع	2
		%	66	26,8	4,6	2	0,7				
18	كتابة سيرهم الذاتية بشكل منظم .	ت	100	38	10	4	1	4,52	0,78727	مرتفع	4
		%	65,4	24,8	6,5	2,6	0,7				
19	الرد على الإيميلات البريدية بشكل واضح وسلس.	ت	106	38	6	0	3	4,61	0,66019	مرتفع	1
		%	69,3	24,8	3,9	0	2				

20	كتابة الإيجابيات والسلبيات للمواضيع مطروحة.	ت	101	41	7	2	2	4,55	0,76038	مرتفع	3
		%	66	26,8	4,6	1,3	1,3				
21	فهم الجمل والتعبيرات الشائعة والمعقدة التي تتعلق بموضوعات مختلفة.	ت	107	30	10	4	2	4,45	0.83491	مرتفع	7
		%	69.9	19,6	6.5	2,6	1,3				
المتوسط الحسابي العام								4,44	0,65187	مستوى مرتفع	

يُلاحظ من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث: "آراء المتعلمين في حال تضمين مهارتي التحدث والكتابة إلى اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP " بلغ (4.44) وبانحراف معياري (0,65187)، وهي قيم تؤكد على تأييد أغلب المتعلمين على إضافة مهارتي التحدث والكتابة إلى اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP. اكتفت الباحثة في هذا المحور بتحليل الثلاث المراكز الأولى، والثلاث المراكز الأخيرة.

فقد تمثلت الثلاث المراكز الأولى في العبارات التالية: فاحتلت العبارة رقم (19): "الرد على الإيميلات البريدية بشكل واضح وسلس. "المرتبة الأولى بين عبارات آراء المتعلمين وذلك بمتوسط حسابي (4,61) وبانحراف معياري (0,66019) وبمستوى مرتفع، في حين جاءت العبارة رقم (17): "استخدام عبارات وظيفية للربط بين الكلمات والجمل/ Although, As soon as, neither, so, also." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4,56) وبانحراف معياري (0,73349) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت العبارة رقم (20): " كتابة الإيجابيات والسلبيات للمواضيع مطروحة." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4,55) وبانحراف معياري (0,76038) وبمستوى مرتفع.

بينما تمثلت الثلاث المراكز الأخير في العبارات التالية: حيث حصلت العبارة رقم (6): "كتابة التقارير اليومية في العمل بتراكيب منظمة ومصطلحات مناسبة." على المرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي (4,35) وبانحراف معياري (0,81492) وبمستوى مرتفع، في حين حصلت العبارة رقم (14): "جمع البيانات والمعلومات وتلخيصها مع إمكانية شرحها وتفسيرها إذا لزم ذلك. "على المرتبة الرابعة عشر قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4,34) وبانحراف معياري (0,88231) وبمستوى مرتفع، وشغلت العبارة رقم (11): "فهم النصوص الإنجليزية المتنوعة وإدراك معانيها." المرتبة الخامسة عشر والأخيرة بين عبارات آراء المتعلمين بمتوسط حسابي (4.33) وبانحراف معياري (0,90321) وبمستوى مرتفع، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة الذين أجروا اختبار STEP.

كما يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي للمحور الثالث المتعلق (آراء المتعلمين) بلغ قيمة (4,44) بانحراف معياري (0,65187)، وهو **ما يقابل موافق بشدة أي أن آراء المتعلمين حول إضافة مهارتي التحدث والكتابة إلى اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP تعتبر مرتفعة.**

اتفقت نتائج هذا السؤال مع دراسة (الشهري والعسيري، 2020) عن أهمية تنمية المهارات اللازمة للمتعلمين لتحقيق رؤية 2030، ومنها مهارات العمل ضمن الفريق وأيضاً مهارات التواصل الاجتماعي، وكذلك اتفقت مع دراسة (رنيم، 2020) وذلك بأهمية تنمية مهارات الابتكار وريادة الأعمال لدى المتعلمين وتضمين مهارات المستقبل في موضوعات ومقررات اللغة الإنجليزية لخدمة رؤية 2030، كما اتفقت نتائج هذا المحور مع دراسة (وهدان، 2021)، والذي أثبتت فعالية معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في تنمية مهارة التحدث لدى المتعلمين. واتفقت كذلك مع دراسة (السبيعي، 2021) والتي أوصت إلى اهتمام مطوري مناهج اللغة الإنجليزية بتحقيق التوازن وذلك بتوفير معايير الإطار الأوروبي للأنشطة اللغوية التواصلية في المناهج.

التوصيات

1. السعي لتطبيق المقترح وإضافة مهارتي التحدث والكتابة لاختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP بالاعتماد على تقويم الأطر العالمية ومنها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات لما يتمتع به من مرونة وشمولية.
2. تشكيل لجان متخصصة لدراسة المقترح والوصول إلى تطبيقه بأفضل المعايير والأطر العالمية.
3. تحديد قائمة بالأدوات والتجهيزات المطلوبة لتنفيذ المقترح ومحاولات توفيرها.
4. سعي المعلمين لتنمية مهارتي التحدث والكتابة باستخدام طرق تدريس متنوعة بالإضافة إلى تقييم أنشطة ومشاركات المتعلمين بشكل فوري وذلك لتحفيز المتعلمين وزيادة إقبالهم على تعلم اللغة الإنجليزية.
5. حرص المعلمين على ربط تعلم اللغة الإنجليزية بواقع المتعلمين وذلك لزيادة مشاركتهم التفاعلية، بالإضافة إلى إيضاح مدى أهمية اللغة الإنجليزية من أجل تحقيق رؤية 2030، وأهميتها أيضاً لدمج المتعلمين في سوق العمل وفي الجامعات العالمية.
6. تصميم مناهج تعلمية متطورة تركز على مهارتي التحدث والكتابة وفق رؤية 2030.
7. تصور مقترح لإضافة مهارتي التحدث والكتابة لاختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP بالاعتماد على تقويم الأطر العالمية ومنها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات لما يتمتع به من مرونة وشمولية.

8. أهمية امتلاك المتعلمين لمهارات التواصل الفعال باللغة الإنجليزية (التحدث والكتابة).
9. مدى مواءمة مخرجات اختبار كفايات اللغة الإنجليزية STEP لتلبية طموح رؤية 2030، ولاحتياجات سوق العمل.

المقترحات ودراسات بحثية مستقبلية

1. درجة توافر معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في مقررات اللغة الإنجليزية فيما يخص مهارتي التحدث والكتابة من وجهة نظر المشرفين.
2. متطلبات تطبيق معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في تقييم اختبارات اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية.
3. الكفايات اللازمة لمعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمدينة جدة لتفادي معوقات إتقان مهارتي التحدث والكتابة للطالبات وفق معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.
4. تصور مقترح لإضافة مقرر لمهارتي التحدث والكتابة للغة الإنجليزية وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.
5. واقع تفعيل معلمات اللغة الإنجليزية للأنشطة الطلابية لمهارتي التحدث والكتابة في تدريس طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

1. أبوصلاح، آناء يوسف صلاح، والحديدي، محمود عبدالرحمن. (2017). صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية 4-6 من وجهة نظر معلميهم في العاصمة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/903018
2. الحامد، ريم بنت سعد بن محمد. (2019). فاعلية برنامج قائم على التدريب والمران في تنمية مهارات الكتابة بمادة اللغة الإنجليزية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية. 35، ع. 7، ج. 2.

3. الحربي، عبد الكريم بن ساجي. (٢٠١٣م). تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية. رسالة دكتوراه. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

4. الرشيدي، عقاب، وفان (2015). السياق التربوي وتعلم وتدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية، نظرة عامة. مجلة تدريس اللغة الإنجليزية.

5. رنيم، محمد رزق حسن. (٢٠٢٠م). اللغة الإنجليزية في عصر الابتكار وريادة الأعمال وصولاً لرؤية 2030. رسالة ماجستير. قسم اللغة الإنجليزية، كلية العلوم والدراسات الإنسانية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، الرياض.

6. الزهراني، عبد العزيز بن محمد. (٢٠١٦م). تقويم كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التواصل الشفهي. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

7. الزهراني، فهد خميس.(2021). فاعلية الحوائط الإلكترونية (Padlet) في تنمية مهارتي القراءة والكتابة في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. 15، ع.1.

8. الزهراني، نورا عوضة. (2017). دور معلمي اللغة الإنجليزية في تحقيق رؤية المملكة 2030. "دراسة استقصائية". (2017). مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(1)، 111. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N210117

9. زيتون، كمال (2004). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعالم القومية للتعليم المصري. المؤتمر العلمي

10. السلوم، تهاني بنت إبراهيم، والعبيكي، وليد بن إبراهيم علي، (2015). تقويم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير، مجلة كلية التربية.

11. السمالوطي، نبيل محمد توفيق (1980). المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع. السعودية: دار الشروق.

12. شلبي، نوال محمد. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج. 3، ع. 10، تشرين الأول .2014

13. الشناوي، آلاء أسعد محمود. (2022م). تطوير محتوى تكيفي قائم على أساليب التعلم لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. مجلة كلية التربية العدد (119) . جامعة المنصورة.

14. الشهري، خالد عبد الله فايز، العسيري، ريم محمد عامر (2021). واقع ممارسة معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية لمهارات الاقتصاد المعرفي في ضوء رؤية المملكة 2030. رسالة ماجستير. كلية التربية – جامعة نجران. المجلد 37، العدد 12.

15. عبد الباري، ماهر شعبان (2011). مهارات التحدث. العملية والأداء. عمان: دار المسيرة.

16. عبد الجواد، علا عادل وآخرون. (2008). الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات الطبعة العربية. القاهرة: دار الياس.

17. العبيكي، وليد بن إبراهيم، والسلوم، تهاني إبراهيم (٢٠٢٠م). تقويم مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة القصيم.

18. العزاوي، رحيم يونس كرو. مقدمة في منهج البحث العلمي. ط1، دار دجلة، عمان، 2008.

19. العسكري، أروى صالح قاسم. طايع، أنيس أحمد. (2011م). احتياجات طلبة الدراسات العليا للغة الإنجليزية في أقسام العلوم بكلية التربية- عدن. رسالة ماجستير. التربية تخصص مناهج وطرائق التدريس.

20. عصر، حسني عبد الباري (1999). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية، المكتب العربي الحديث.

21. عطية، جمال سليمان. وأبو لبن، وجيه الموسى. (2012). برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية. جامعة بنها، 23(91).436-393.

22. علي، صفاء محمود عبد الحليم. (٢٠٠٤). أثر استخدام الدراما في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مصر: دراسات تربوية واجتماعية.

23. العنقاء (2021). أهمية مهارة الكتابة لتعلم اللغة الإنجليزية. على الموقع الإلكتروني: https://2u.pw/FWBhUJn

24. فاعلية استخدام استراتيجية الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج11، ع1.

25. الفقيه، أحمد حسن أحمد. (2021). مهارات الكتابة المناسبة لطالب المرحلة الثانوية في ضوء الممارسات الدولية. كلية التربية بجامعة الباحة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية IJEPS-مجلد 46.ع64.

26. القحطاني، عبد العزيز علي (2016). لماذا يبدي متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المملكة العربية السعودية ضعف في القدرة على القراءة. مجلة دراسات اللغة الإنجليزية وآدابها.

27. القرني، يعن االله علي يعن االله. (2021). تنمية المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال مناهج الرياضيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية: نموذج إجرائي. مجلة تربويات الرياضيات، مج، 24 ع3- 288، 327 مسترجع من /http//:search.mandumah.com/Record1131054

28. اللقاني، أحمد، والجمل، علي (1997). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة.

29. المحمودي، محمد سرحان علي (2019). مناهج البحث العلمي. الطبعة الثالثة. دار الكتب. مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record1

30. المشاقبة، أنوار زياد محمد (2018). أثر استخدام مجسمات أفلام الكارتون المتحركة على مهارات التحدث والدافعية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بالأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

31. منصور، عبد المجيد سيد (1982). علم اللغة النفسي. الرياض، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.

32. النجار، فخري (2007). الأسس الفنية للكتابة والتعبير. عمان، دار صفاء.

33. نصار، حنان محمد عبد الحليم، عويضة، السيد عبد العزيز، وداود، دعاء داود أبوالمكارم. (2022). فاعلية

استخدام استراتيجية جدول التعلم (K. W. L) في تنمية بعض مفاهيم القياس لطفل الروضة. مجلة كلية التربية، ع 106 184 – 161.

34. يونس، فتحي علي (2004). الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مراجع إلكترونية:

35. علي، إسلام يسري. (2022). تحديثات الإطار المرجعي الأوربي 2017... ما الجديد؟. على الموقع الإلكتروني:https://2u.pw/eauvWoc

22. اختبار ستيب step test English أكتوبر، 2022 على الموقع الإلكتروني: https://2u.pw/y4M7VC

36. اختبار كفايات اللغة الإنجليزية *STEP*.20 فبراير، 2023 على الموقع الإلكتروني: https://2u.pw/x72XkY

37. تأملات في واقع تدريس الإنجليزية، 24 نوفمبر 2015https://2u.pw/qX9UuI.

38. رؤية المملكة العربية السعودية *(2016)*. 20. فبراير، 2023 على الموقع الإلكتروني:

http://vision2030.gov.sa/ar/media-center

39. http://vision2030.gov.sa/**ar** وثيقة رؤية السعودية العربية للمملكة (*2030*، 2016) م

40. اختبار كفايات اللغة الإنجليزية *STEP*. 20 فبراير، 2023 على الموقع الإلكتروني: https://2u.pw/x72XkY

41. معالي رئيس الجامعة يدشن "الجمعية العلمية السعودية لتعليم اللغة الإنجليزية *"Saudi TESOL*،/ 14 ديسمبر. 2020 على الموقع الإلكتروني: https://www.kau.edu.sa/Pages-e.aspx

42. جامعة الطائف تنظم ندوة حول تدريس اللغة الإنجليزية 13/ديسمبر. 2018 على الموقع الإلكتروني : https://www.spa.gov.sa/viewstory.php?lang=ar&newsid=1852967

43. مركز اللغات بمعهد الدوحة للدراسات العليا ينظم ندوة سنوية لتعلم اللغة الإنجليزية، 23 يناير، 2023 على الموقع الإلكتروني: https://2u.pw/kdv3WJ

44. السديمي، محمد (2021). أشهر أدوات البحث العلمي الأكثر استخداما https://2u.pw/Mf8NWF.

45. ما هو معامل ارتباط بيرسون *SPSS*؟ وما هي آلية عمله؟.11ديسمبر. 2021 https://2u.pw/3BXFQN

46. ما هو معامل ارتباط بيرسون *SPSS*؟ وما هي آلية عمله؟.11ديسمبر.2021 https://2u.pw/3BXFQN

47. اختبار ستيب step test english. 22 أكتوبر، 2022 .https://2u.pw/y4M7VC

48. البوابة العربية للتنمية برنامج التحول الوطني 2020. (09 يونيو 2016). على الموقع الإلكتروني: https://2u.pw/mDDU3sl

49. رؤية المملكة العربية السعودية. (2016). تم الاسترداد من رؤية المملكة العربية السعودية: https://2u.pw/U2qkjK

50. http://vision2030.gov.sa/ar وثيقة برنامج الوطني التحول، *(2020)*.

51. تعريف ومعنى التحدث في قاموس المعجم الوسيط، 23 فبراير، 2023 على الموقع الإلكتروني https://2u.pw/SysNY1

52. تعريف ومعنى كتابة في معجم المعاني الجامع، 23 فبراير، 2023 على الموقع الإلكتروني: https://2u.pw/tYn5R0

المراجع الأجنبية:

53. Al- Tewerqi, Seham M., (2010), an Evaluation of Oral Communication Activities in the Secondary Stage English Language Course (KSA), Unpublished MA. Thesis, Taif University.

54. Al-Tuwaijri, A. (1982): The Adequacy of Students‟ Preparation in English as a Foreign

55. Al-zohd, Islam (2018). The effect of using digital storytelling on undergraduate EFL students speaking skills and motivation. A thesis presented to fulfill the requirements of Master's degree, faculty of educational sciences, Al-Albeit University, Jordan.

56. Burns, A., & Joyce, H. (1997). Focus on speaking. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research. Retrieved July 27, 2019 fromhttp.

57. Crystal, D. (2003) English as a Global Language 2nd Ed. Cambridge University.

58. Elbw, P. (2002). Writing to publish is for every student. In C.Weber (ED), publishing with students: A comprehensive guide. (p. 1-8) Postsmouth, NH: Heinemann.

59. Fageeh, A. (2003). Saudi college students Beliefs regarding their English Writing Difficulties .Doctoral Dissertation, School of Graduate Studies and.

60. Ghaith, G. (2002). Writing. Retrieved from: American University of Beirut. http://www.nadasisland.com/ghaith-writing.html#approaches.

61. Goh, C., & Burns, A., (2012): Teaching speaking: A holistic approach. Cambridge: Cambridge University Press.

62. Institute of Education Sciences (IES). (2012): Educator's practice guide: Teaching elementary school students to be effective writers. IES & U.S. Department of Education Language in the Saudi Schools. Unpublished PhD thesis. University of Oregon.

63. Language Teaching. Un Published Master Thesis, Mohammad Khieder University of Biskra, Algeria.

64. Martin, D. (2006): Elementary Science Methods, Constructivists Approach, Belmont, Thomson Wadsworth.

65. McCurdy, M., (2003). Examining the effect of multi-component writing program in increasing writing skills. Dissertation Abstract.International.63 (9):313.

66. Mingfang, Y., (2009): Using VOA special English to improve advanced English learners' productive use of high frequency words. English teaching forum, 3. pp. 26-37.

67. Raheem, A., (2011): The effect of using computer edutainment on developing 2nd primary graders' writing skills. (Unpublished master thesis). Ain Shams University, Egypt

68. Rao, V., Chandra & Durga, Ms. (2018): Developing Students' Writing Skills in English-A Process Approach.

69. Revathy, M. A. & Ravindran, M. A. (2016). Enhancing Effective Speaking Skills through Roll Play and Tongue Twisters. Language in India, (16)

70. Sanaa, M. (2013). Developing the Students Speaking Skills through Communicative Language Teaching. Un Published Master Thesis، Mohammad Khieder University of Biskra, Algeria.

71. Almegren, R. (2022). Politics and foreign language learning: A study of Saudis' motivations to

learn English following of the Saudi Vision 2030. Journal of Language and Linguistic Studies, 18(1), 135-158.

72. https://doi.org/10.52462/jlls.171
73. Al-Johani, H. M. (2009). Finding a way forward the impact of teachers strategies, beliefs and knowledge on teaching English as a foreign language in Saudi Arabia [Unpublished doctoral dissertation]. University of Strathclyde.
74. Khan, I. (2011). Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia. Educational Research, 2(7), 1248-1257.
75. Rajab, H. (2013). Developing speaking and writing skills of L1 Arabic EFL learners through teaching of IPA phonetic codes.Theory and Practice in Language Studies, 3(4), 653-659. https://doi.org/10.4304/tpls.3.4.653-659.
76. Al-Zahrani, N. O. A., & Rajab, H. (2017). Attitudes and Perceptions of Saudi EFL Teachers in Implementing Kingdom of Saudi Arabia" s Vision 2030. International Journal of English Language and Linguistics Research, 5(1), 83-99.https://doi.org/https://doi.org/10.5296/ijele.v5i1.10733
77. Al-Maimooni, M. (2016). A one trillion riyal non-oil revenue approaching: Deputy Crown Prince reveals 13 National Initiatives for Kingdom's future Vision 2030. Al-Yaum Newspaper. Retrieved from http://www.alyaum.com/article/4133366

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

A Metaphor to Build Empires: Imitatio [1] and the Politics of Representation in European Humanism

Fouzi Slisli
Ph.D. in Literature (Literary Criticism), King Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia
fslisli@kfu.edu.sa

Abstract

In Western criticism and philosophy, Renaissance discussions of imitation have often been seen as both a legacy of Greece and Rome, and as the foundation of modern theories of art and literature. This investigation shows that the discussions of imitation that spread throughout the Renaissance were indeed adopted from Latin Roman discussions of poetry and rhetoric, but they have no connection to the famous Greek philosophical concepts of mimesis/imitation that are found in the work of Plato and Aristotle. Indeed, European concepts of imitatio/ imitation, as this study shows, developed their conceptual potential before Plato's and Aristotle's discussions of mimesis became familiar in Europe. Furthermore, Renaissance discussions of imitation were not theories of art and literature, as is commonly believed. They were simply an educational pedagogy that organized the appropriation of the canons of description of classical Latin into the vernaculars. The peculiarity and the scale of this pedagogy become evident when located within its geopolitical context. In the early modern era, neither the dead Latin language nor the vernaculars were equipped to manage the wealth or the administrative and

[1] This procedure [imitation] is so alien to modern practice that we cannot easily understand what it implies (Bolgar, 1954: 272). Here, then, Frenchmen! March boldly on this beautiful Roman city… Pillage without conscience the sacred treasures of this Delphic temple (du Bellay, 1936: 107).

cultural needs of ascending European states. Like Rome at the height of its power, European states were emerging empires in need of a language and a culture. And just like the Romans resorted to the imitation of Greek masterpieces in order to develop their language, Europeans advocated the imitation of Latin masterpieces to develop their vernaculars. But while the Romans resorted to imitatio often with resentment and bitterness at the impossibility to match the Greek achievement, European humanists considered imitatio to have been a resounding success [sic]. By adopting the Roman practice of imitatio, European cultures appropriated and internalized Roman ambivalence without solving or even identifying it.

Keywords: Imitatio, Imitation in the Renaissance, Poetry and Humanist Education, Literature and Empire, Renaissance Literature and the Classics, Renaissance Criticism.

Introduction

In Western criticism and philosophy, Renaissance discussions of imitation have often been seen as both a legacy of Greece and Rome, and as the foundation of modern theories of art and literature. In European cultures, imitatio, imitation and mimesis represent what is most classical and what is most admirable in the pursuit of knowledge, education and art. “It is to imitation that we owe our glory,” Louis Racine would say in the nineteenth century, “this very same imitation from which the ancients derived their grandeur” (Racine, 1808: 399). This study investigates the discussions of imitation that spread in European culture during the Renaissance and it shows that while these theories or ideas were indeed adopted from Latin Roman discussions of poetry and rhetoric, they have no connection to the famous Greek philosophical concepts of mimesis/imitation that are found in the work of Plato and Aristotle. Indeed, this study shows that European concepts of imitatio/ imitation developed their conceptual potential before Plato’s and Aristotle’s discussions of mimesis became familiar in Europe. Furthermore, Renaissance

discussions of imitation were not theories of art or literature, as is commonly believed. They were simply an educational pedagogy that organized the appropriation of the canons of description of classical Latin into the vernaculars. The peculiarity and the scale of this pedagogy become evident when the latter is located within its geopolitical context. In the early modern era, neither the dead Latin language nor the vernaculars were equipped to manage the wealth or the administrative and cultural needs of ascending European states. Like Rome at the height of its power, European states were emerging empires in need of a language and a culture. And just like the Romans resorted to the imitation of Greek masterpieces in order to develop their language, Europeans advocated the imitation of Latin masterpieces to develop their vernaculars. But while the Romans resorted to imitatio often with resentment and bitterness at the impossibility to match the Greek achievement, European humanists considered imitatio to have been a resounding success [sic]. By adopting the Roman practice of imitatio, European cultures appropriated and internalized Roman ambivalence without solving or even identifying it.

1. Imitatio, Mimesis or Literary Imitation?

In The Light in Troy, Thomas Greene rightly looks at Renaissance imitation within the context of "decline" (of the classical tradition) and (the attempt at its) "revival" (Greene, 1982). The discovery of the ancient world imposed "enormous anxiety upon the humanist Renaissance," according to Greene. But unlike the theories and practice of Roman imitatio which, he says, codified the exchange with the Greek past "artificially" and "mechanically," Renaissance imitation scored "a series of victories over anxiety" (ibid: 80). The key factor in this process, Greene says, is "a courage that confronts the model without neurotic paralysis and uses the anxiety to discover selfhood" (ibid: 31). Obviously, the notion of imitation, for Greene, is a question of success or failure. The successes are celebrated and the failures do not

have meaningful consequences. The history of imitation, in that sense, is an epic that traces the glorious victory of the Western self over the anxiety that the discovery of the ancient world imposed. When imitation "vanquishes" anxiety and inspires poetic creativity, the critic explores the success for the reader in a celebratory narrative. Short of producing poetic masterpieces the modern critic would approve of, and no matter how pervasive the imitation debate is in the culture, it does not have consequences worth enquiring into.

"It is true," Greene says, "that my own reflection [on imitation] has been heavily influenced by the thought of the Renaissance itself" (ibid: 3). What this means basically is that Greene adopts the mantra, tirelessly repeated in renaissance texts, that "proper" application of imitation leads to creativity and originality. Following this renaissance logic, contemporary literary critics assume that a successful application of imitation was the driving force, the successful formula behind the European Renaissance. Studies of renaissance imitation, as a result, adopt this conceptual framework and go out to prove it in their studies. The instability, not to say conceptual contradictions, of the concept of imitation in the Renaissance tend either to be ignored or rationalized as the natural obscurity or confusion that comes with super-concepts like mimesis/imitation. Although Greene is aware that the imitation debate and practice in the Renaissance were "repeatedly shifting," and "repeatedly redefined," enough remains "constant," he says, to constitute "a real subject, whose literary applications lead deep into the imagination of a civilization" (ibid: 1).

In order to study imitation in the Renaissance, modern criticism goes through specific texts and tries to isolate layers of stylistic imitation, thematic and formal, outlining therefore a movement of referencing between the text under study and other texts which function as models or influences. Respected authorities of Renaissance imitation, like Thomas Greene, delight in these exercises. They

patiently and "arduously" outline "intimate," "delicate," and "subtle conversations" between texts of different eras (ibid: 94). Greene says that the renaissance poem should be "scrutinized for subterranean outlines or emergent presences or ghostly reverberations." The critic should "penetrate" the "visual or verbal surface," and submit the text to "an 'archaeological' scrutiny" (ibid: 93). Greene describes the pleasurable state both poet and critic are in during this exercise as being "intoxicated by sweetness" (ibid: 94).

The problem is that in cultures where literature is consciously structured around literal or metaphoric interpretations of imitation, as Roman literature and renaissance literature both were, then two obstacles arise for literary critics studying imitation. First, almost every text would have traces of model texts. As theory, post-renaissance imitation is too broad and imprecise to account for a mass cultural production phenomenon like this one. Second, following G.W. Pigman, one could say that a computer "which had been fed the Roman poets and any collection of renaissance neo-Latin verse could spit out line after renaissance line with some phrase from an ancient poem" (Pigman, 1990: 200). One would end up with a massive printout of similar and identical phrases. Renaissance imitation theories cannot outline the repetitions, the reminiscences, the emulations, the apings, and the digestive processes. Ann Moss makes the same point:

What [humanist imitation theory] does not provide is any formula for determining exactly what the status of textual recall may be in any given instance, whether it is merely an element in the genesis of the work, an unconscious reminiscence, an accidental coincidence of phraseology within a fairly circumscribed literary vocabulary, a marker for judging the skill with which an author has 'improved' on a previous text, or an agency for amplifying or perhaps undermining the sense of a passage (Pigman, 1980: 112).

Neither Pigman nor Moss has an answer to this problem. Pigman makes the point that not all the references and repetitions in imitative literature are significant and consciously made: "a large proportion of the repetitions is due to coincidence and unconscious reminiscence" (Pigman, 1990: 200). Given the fact that humanist education was centrally organized on "learning to write Latin like the Romans by means of 'regimented note taking, rote-learning, repetition and imitation,'" the chances, Pigman rightly argues, of the material previously digested "slipping in unawares," must have been "rather high" for renaissance poets. Pigman does not take the argument any further. Using Vida's playful attitude to imitation and his infamous celebration of theft and plagiarism from ancient texts, he simply hints at a looser definition of imitation through which the critic would take into consideration unconscious reminiscence as an aspect of imitative practices:

Vida can joke that successful disguise will lead even the disguiser to forget whose work he is plundering, but that is hardly consolation for the reader who wants to track down the imitative poet and who might at this point want to modify Schlegel and cry 'who will save us from all of these echoes'? (Ibid: 208).

What Pigman hints at is that renaissance theories of imitation are not theoretically equipped to explain the dialectics of imitation in their complexity. Elsewhere, he describes renaissance imitation debates as expressing a "bewildering variety of positions," and exhausting themselves in "vindictive and ferocious ad hominem polemics," and "sterile and fruitless" discussions (Pigman, 1980: 1-2). As a debate and a practice, renaissance imitation was fairly disjointed. The categories of imitation, emulation, reminiscence, and borrowing, cannot adequately evaluate the problem of intertextuality for contemporary concerns. Not only that, but the divisions of imitation theory do not always match the categories of imitation practice, either. There is no fine line to distinguish the interplay between copy and original textually and then to isolate categories according to the logic of renaissance

imitation. Critical rehearsals of Petrarchan journeys to the ancient world and back basking in the joy of erudite recognition work better when the subtleties and shades of imitation are not obvious. Aside from this, one could attempt to contrast renaissance theories of imitation against each other and hopefully a more flexible conception of renaissance imitation would emerge. Vida, with his celebration of theft and plagiarism from ancient texts, has been used in this regard to point to a more elastic definition of imitation that can account for a wider variety of inter-textual exchange.

Other contemporary scholars approach European imitation theory in the Renaissance or the seventeenth century as if it were the Greek theories of mimesis. Timothy Reiss, for example, discusses the systems of representation developed by the emerging European states out of a combination of absolutist political theory and classicism as a manifestation of "mimesis." Reiss does not address at all the relationship of this controversial Greek concept to late seventeenth-century representation (1982). In fact, Reiss uses the term "mimesis" with no consideration of the classical context at all. "[S] ome aspects of such relationships may have been important in antiquity," he says (p. 215, my emphasis). From Augustine, who saw some value in secular texts like Ovid's and Virgil's, to the seventeenth century, through Erasmus and Descartes, Reiss argues that a progressive secularization of representation took place. The term "mimesis" is used, it seems, simply because the contemporary concept of representation is loosely associated with the ancient term mimesis. Unlike Reiss, Christopher Wulf and Gunter Gebauer devote the first chapter of their book to an analysis of mimesis in Plato and Aristotle. They do not consider the Roman debate at all, and when they look at seventeenth century representation, as the title of their chapter makes clear, they too discuss the French state system of representation as a manifestation of "mimesis" (1995). The relationship of the Greek concept to seventeenth-century representation is not considered; it is taken as a given. Wulf and Gebauer's decision to locate the

relevance of antiquity in Plato and Aristotle without considering the Roman debate allows them to justify their use of the term mimesis, but it leaves an embarrassing contradiction in their approach to European imitation. Post-renaissance Europe was a neo-Latin culture, and the origin of European imitation theory and practice is Roman, not Greek (Tatarkiewicz, 1980: 270).

The familiarity with Latin, still used in the Renaissance throughout Europe in church, government and domestic life, favored the emergence and easy adoption of Latin metaphors of imitation rather than ancient Greek concepts. Greek had been a dead language for a long time, and people who read and spoke it, like Erasmus, were rare in Europe (Stevens, 1950: 240-48). This arrangement created an awkward situation. In fact, the Renaissance adopted the Roman desire to imitate the Greeks without much knowledge of the Greeks. As Richard Marback notes, "students of the classics, like Petrarch, could only admire the fourth-century Greeks through the praise of Latin authors" (Marback, 1999: 46). Although Renaissance scholars recognized that much of Roman art and culture were derived from the Greeks, they could not discern, as Glynne Wickham notes, how plagiaristic this derivation was. Hence, the grotesque Renaissance rankings of Horace as a higher dramatic theorist than Aristotle, and of Seneca as a more accomplished dramatist than Sophocles and Euripides (Wickham, 1965: 158). Not surprisingly, Roman authors, with their loose imitation logic, emerged in the Renaissance not only as glorious models to imitate, but also as sound theorists of imitation. The irony of this situation is lost on scholars of imitation who, like Timothy Reiss, ignore antiquity in general as an originating context for European theories of imitation or, like Wulf and Gebauer, consider the Greek context and ignore the Roman one.

The intellectual register of European theories of imitation is accepted to be Latin, not Greek. The term mimesis was erroneously applied to European imitation after the reappearance of Aristotle's Poetics. Remarkably, though, the Poetics was simply

used to reinforce the Latin principles of decorum deeply entrenched in the cultures of modern Europe. Aristotle's Poetics became an illustration of a poetic practice that was essentially Roman, Ciceronian and Horatian:

The Poetics were invariably interpreted within the existing moralistic framework of literary-critical thought deriving from Horace, and already by the mid-sixteenth century there had occurred what has been called a 'fusion' of Horatian and Aristotelian criticism. Robertello and Maggi both wrote commentaries on Horace's Ars Poetica complementary to, and published together with, their commentaries on Aristotle; and a century later, Dryden, in his Essay of Dramatick Poesie (1668), can speak of Horace's Ars Poetica as 'an excellent Comment' on Aristotle's Poetics (Cronk, 1999: 201, also Herrick, 1946).

The result of this subordination of Aristotle's Poetics to Horace's Ars Poetica is the European confusion of the Greek mimesis with European theory and practice of imitation, a confusion that remains widespread even today. When studies of specific periods are conducted they confirm the radical difference between the European Aristotle and the Greek Aristotle. The Aristotelianism of French Classicism, says René Bray, "seems to have done without knowing Aristotle" (Bray, 1927: 49). As late as the eighteenth century, firsthand knowledge of Aristotle, even in translation, "seems to have been exceptional":

Walpole mentions him five times in his letters – usually coupled with Bossu and the 'Rules'; and Cowper, at the age of fifty-three, had 'never in his life perused a page of Aristotle.' The Poetics were mush reverenced, but little read; and the interpretation of mimesis depended almost altogether upon secondary sources. Some writers in fact seem to have used it without any thought of an Aristotelian origin (Draper, 1921: 373-4).

Until the late eighteenth century, Rome remained the primary model of imitation in culture and politics. Europe had territorial, temporal, linguistic and even religious

continuity with Rome. As Frank Turner notes, "Caesar had recorded the conquest of Gaul and the invasion of Britain, and Tacitus had described the life of ancient Germans." Roman law and literature and the Latin Church Fathers "had dominated Europe's cultural experience." "Roman walls, forts, bridges, baths, theatres, roads, and aqueducts" were part of the European landscape. The Greeks, by contrast, "had not directly touched the life of Western Europe." They had no tangible or pervasive influence. Even the broad enlightenment appeal to antiquity, as Turner notes, focused on Rome (Turner, 1981: 1-2, Foucault, 1977: 146).

European imitation needs to be isolated from the common conception of mimesis as a legacy of the ancients, whereby Greeks and Romans are mixed up together. If it is misleading to select a conception of imitation from modern literary criticism and carve out an area of the Renaissance to fit with it, as Thomas Greene does, it is equally misleading to select one conception of mimesis from Ancient Greece and carve out an area of the Renaissance to suit it, as do Reiss, Wulf and Gebauer. These two poles can both provide some general definition of both mimesis and imitation that can certainly make sense in areas of the Renaissance or the seventeenth century taken in isolation. They cannot account for the conceptual chaos that characterizes the European imitation phenomenon, let alone explain it. They leave the actual origins of European imitation in specifically Latin antiquity inadequately explained, and fail to explain or even account for the pervasiveness and strong formative influence of imitation on modern Europe.

2. The Peculiarity of European Imitatio

It was the 'questione della lingua' (the controversies over the vernacular) that gave imitation theory and practice the momentum that would make them central in European cultures (Cottino-Jones, 1999: 569). Imitation emerged in Renaissance humanism's and French classicism's quest for true Latinity. Humanists' acute attention to linguistic forms and usages led to the elementary realisation that

language is subject to vocabulary and grammatical changes. Renaissance scholars realised that the Latin they spoke and inherited from the middle ages was different from classical Latin. Language was practically established, here, as a historical phenomenon. By the 1440s, Lorenzo Valla could confidently argue that meaning in language is created by humans and shaped by history, not given by God and nature:

Indeed, even if utterances are produced naturally, their meanings come from the institutions of men. Still, even these utterances men contrive by will as they impose names on perceived things… Unless perhaps we prefer to give credit for this to God who divided the languages of men at the Tower of Babel. However, Adam too adapted words to things, and afterwards everywhere men devised other words. Wherefore noun, verb and the other parts of speech per se are so many sounds but have multiple meanings through the institutions of men (Gravelle, 1988: 376).

Valla's work was path breaking. His Elegantia (1440) was one of the most influential and frequently reprinted books of the Renaissance. It is a catalogue of change in the usages of Latin but it deviated from current practice. Valla surveyed actual usages without prescribing rules. Besides triggering the wrath of his contemporaries, the inductive and descriptive approach he used would go on to become the method of comparative philology in the nineteenth century and of linguistics in the twentieth (Waswo, 1999: 29). The success of the Elegantia diffused Valla's textual method enormously. It provided a systematic framework and a working method for the interpretation of texts. In history, the result was the West's still standard periodization of itself as ancient, medieval and modern. In religion, the encounter between humanist textual methods and Europe's sacred text resulted in the Reformation.

The realization of the difference between medieval and classical Latin created a short era of intense neo-Latin imitation. For ancient thought to be revived, for the lessons of Rome to be properly grasped, humanists advocated the revival of

classical Latin. It was felt among some humanists that Latin had to become, again, the natural and familiar mode of organizing experience for that experience to equal that of the ancients. To that end, the imitation of Cicero in prose and Virgil in poetry was advocated. This textual practice of imitation reached its peak with a fixation on Cicero as the only worthy model. As illustrated in Roger Ascham's The Schoolmaster (1570), Ciceronianism was a strict form of imitation. Students would translate a passage from Cicero into English and then they would translate it back into Latin to compare how close they were to the original and close, therefore, to being "Ciceronian" (the procedure is described in Weinbrot, 1985: 121, Gebauer and Wulf, 1995: 91-94, Bolgar, 1954: passim).

The polemics over whether Cicero should be the only model for imitation were short-lived in Europe, and the new conception of language soon undermined Latin as the privileged language of learning. The central tactic in the attack on the monopoly of Latin was the production of grammar books for the vernacular. These demonstrated that vernaculars could be reduced to the same kind of rules as Latin. In their sense of pride and their defense of the vulgate, flickers of a conception of culture democratically encompassing the learned and the popular can be felt in Italian and French writers. "Let no one scorn this Tuscan language as plain and meagre," says Poliziano, "if its riches and ornaments are justly appraised, this language will be judged not poor, not rough, but copious and highly polished" (Gravelles: 381) "What sort of nation are we, to speak perpetually with the mouth of another?" writes Jacques Peletier (1930: 114). Joachim du Bellay takes issue with the Roman's labelling of the French as barbarians. They "had neither right nor privilege to legitimate thus their nation and to bastardize others" (du Bellay: 35).

According to Richard Waswo, the process and the motivation of this anti-Latin campaign show it to be a form of "cultural decolonization." It was an attack, he says

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (7), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n7p3 E-ISSN 2976-7237

on what was conceived to be a foreign domination, and its implicit concept of culture that assumed it to be the property of the small minority of Latin speakers:

To have learned to speak with one's own mouth means to value that speech as both an object of knowledge and the embodiment of a culture worth having. It is to declare that the materials and processes of daily life are as fully 'cultural' as the ruined monuments and dead languages of the ancient world. It is to overthrow the internalized domination of a foreign community, to decolonize the mind (Waswo, 1999: 416).

Renaissance theories of language like Valla's destroyed the traditional separation between language and reality and left the new method of philology in charge of finding the meaning of words in contexts of use. That meant that interpretation was freed, in principle, to seek meaning without a need for an extra-textual reference, whether religious or ideological. There was here a potential for a genuine liberation of thought, which explains a great deal of Renaissance cultural creativity and its euphoria about the revival of learning. The historicisation of language also highlighted the monopoly of classical reality as the sole legitimate subject of knowledge and of Latin as the sole legitimate medium. "Each language has its own perfection," said Hans Baron, "its own sound, and its own polished and learned diction" (Gravelle: 383). Everyday life and everyday language were legitimated here in what seems to be a liberated conception of knowledge.

Remarkably, though, challenging the monopoly of Latin did not lead to the equality of languages or to the abandoning of imitation. Subsequent humanists appropriated Valla's practice and tastes, but at the same time held on to the scholastic conception that meaning in language and its relationship to things come from God. "Almost any writer on language in the sixteenth century," writes Waswo, "will exhibit some degree of oscillation" between conceiving language as a human production and treating it implicitly as given and ordained by God (Waswo, 1999: 30). In this

relapse, imitatio re-emerged as a set of educational strategies organizing this time the systematic assimilation of the canons of description from Latin into the vernaculars. Humanists and classicists believed that the Romans followed the same process. They enriched their Latin tongue by extrapolating linguistic and rhetorical structures from the Greek. "Everyone understands," wrote Landino in 1481, "how the Latin tongue became abundant by deriving many words from the Greek." The Italian tongue would become richer, he deduced, "if every day we transfer into it more new words taken from the Romans and make them commonplace among our own" (Gravelle: 382).

In the European practice of imitatio that develops, the Latin heritage is openly seen as a storehouse of linguistic and rhetorical nuggets and imitation is routinely advocated simply as an act of "plunder." "[M]arch boldly on this beautiful Roman city," du Bellay incited his countrymen, and "pillage without conscience the sacred treasures of this Delphic temple."[2] Vida's call to plunder is well known in this regard, and when Ogier tries to make a distinction in his Apologie pour Balzac (1627) between "imitating" the ancients and "plundering" them, he simply makes a distinction between "plundering their words," which he opposes, and "plundering their ideas," which he advocates:

There is a difference between imitating and plundering the ancients… Imitation is always praiseworthy when it is accompanied by invention, as when we choose an excellent model to imitate and we imitate only his most excellent aspects … It is therefore a question of plundering the art and the spirit of the ancients rather than their words (Bray: 166). [3]

[2] "Là donc, Français, marchez courageusement vers cette superbe cité romaine, (…), ornez vos temples et vos autels. (…) Pillez-moi sans conscience les sacrés trésors de ce temple delphique" (p. 107).

[3] "Il y a bien de la différence entre imiter et dérober les anciens… L'imitation est toujours louable lorsqu'elle est accopagnée d'industrie, lorsque nous choisissons un excellent patron pour l'imiter et que nous l'imitons en ses plus excellentes parties… Il est donc question de dérober l'art et l'esprit des anciens plutôt que leur paroles" (Bray: 166, my translation).

As one looks more into it, it becomes apparent that the open calls to plunder were not the only instance where European imitatio was conceived in violent terms. Pigman notes that imitatio during the Renaissance had connotations of "envy," "contentious striving", and "jealous rivalry" (Pigram, 1980: 24). Howard Weinbrot observes that imitatio found an inspiration in Virgil's conception of writing as a battle with the precursors. In the beginning of his third Georgic, Virgil boasts of being the first Roman who came back from conquered Greece bringing "trophies," "foreign spoils" to adorn his own country, and to raise a pleasing temple, in the middle of which he said he placed Augustus (Weinbrot, 1985: 125). Weinbrot adds that imitatio's conception of writing as combat, strife and envy persisted in European dictionaries and encyclopaedias until the 1780s, when the definition of imitatio began to be softened to reflect a peaceful rivalry and a peaceful desire of resemblance (ibid: 127).

But it is when one looks at the implementation of imitatio as an educational pedagogy as outlined in the teaching methods developed by humanists like Chrysoloras, Agricola, and Vives that the association of imitation with connotations of violence and plunder cease to sound metaphorical. The details of the implementation of imitatio as an educational pedagogy highlight an institutional side to the doctrine of imitatio that is hardly noticed in contemporary studies. Rather than stylistic exercises practiced by individual writers, imitatio spread as an educational pedagogy that dominated European curriculum from the fifteenth century to, at least, the nineteenth. A brief outline of this pedagogy will illustrate the point.

"Pedagogically," says Bolgar, "the Renaissance started with Chrysoloras." The Byzantine schoolmaster settled in Florence in 1396 as a municipally paid lecturer. His teaching methods were novel. In opposition to scholastic methods of textual analysis emphasising general structure, Chrysoloras paid more attention to small

linguistic details as the true site of textual excellence. Students were to focus their attention not only on words and syllables, but also on tropes, figures and the ornaments of style. The practitioners of imitatio started from the assumption that the impression made by a piece of writing was the sum total of separate impressions, each one can be traced to some distinct part of the language used. A poem or a prose passage can, therefore, be divided into various elements: varieties of arguments, ideas, illustrations, metaphors, figures of speech, specific use of single words, and speech rhythms, down to isolated sound effects. Eloquent writing, for Italian humanists, consisted in the combination and sum total of these elements. To imitate this eloquence, they organised writing and speaking as the judicious recombination of those elements extracted from classical texts.

Chrysoloras' teaching methods were in general use in Italy after 1450. They gave momentum to the already popular practice of imitating the classics. Most humanists practised them, and the procedures were written down in a number of treatises by prominent Italian humanists like Lorenzo Valla and Francesco Pico (Bolgar, 1954: 268-9). The need was soon felt for a more detailed system of classification. Knowledge was useless, humanists like Agricola said, unless one had it at one's fingertips. Agricola advised scholars to arrange their material under certain headings like "virtue," "vice," "life," "death," "learning," "ignorance," "good will," "hatred," and so on. Everything learned from the classics was to be organised under these headings. By repetition, the writer would be able to bring to mind everything classified under the headings, and use it. As Bolgar notes, Agricola simply turned a common medieval technique to humanist use. The idea was borrowed from a field of popular scholarship that humanists tended to deride. Preachers had been using sermon books full of anecdotes or exempla, since the thirteenth century, to help them illustrate their argument, and the material was arranged under headings representing topics for discussion. The notebook and heading method soon became the central accessory in humanist imitation practice. Vivès illustrates the practice:

Make a book of blank leaves of a proper size. Divide it into certain topics, so to say, into nests. In one, jot down the names of subjects of daily converse: the mind, body, our occupations, games, clothes, divisions of time, dwellings, foods; in another, idioms or formulae docendi; in another, sententiae; in another, proverbs; in another, difficult passages from authors; in another, matters which seem worthy of note to thy teacher or thyself (Bolgar: 273).

The most complete account available of this pedagogy is Erasmus's de Copia. In the first part of the treatise, Copia Verborum, Erasmus deals largely with vocabulary and the various ways of using and arranging it according to the headings and notebook method. But words, according to Erasmus, were not the only instruments of eloquence. In the second half of the treatise, Copia Rerum, he lists the different forms in which a writer can present his illustrative material: simile, metaphor, fable, apophthegms, fictitious narrative and allegory. Erasmus shows how a single example could illustrate several morals, and he advises the writer to consider the different aspects of his examples and what specific topics they could serve. The last part of de Copia illustrates the method by which these examples are to be collected, and one is brought back to Agricola and Vives. Take a notebook; divide it into sections each one divided into headings and subheadings, and so on. In the practice of imitation, the aim of reading was clearly extrapolation, and writers were advised to go through the whole classical heritage in this way at least once in a lifetime, presumably before they start writing. At an incredibly fast pace, almost the entire Latin heritage was transformed into a series of notes constituting a body of material that could easily be retained, and reused. European imitation, as Bolgar accurately notes, "Is so alien to modern practice that we cannot easily understand what it implies" (p. 272).

With astonishing speed, European educators, politicians, chancellors and secretaries worked to implement imitation as a procedure in educational programs throughout

northern Europe (Moss, 1999: 145-54). The contemporary poetic model that humanists followed was Petrarch. Commentators cut and categorized every situation, and every verbal and stylistic technique in Petrarch's texts. The Canzoniere was made available for Italian and European imitators in the form of small pieces of wisdom and lists of clever phrases that were ready to use. Petrarchism spread very fast as the predominant poetic discourse in Italy, France and England. In this fashion, imitation spread throughout Europe acting both pedagogically and stylistically.

It is doubtful if any written heritage was ever subjected to such a systematic extrapolation process as the Roman heritage was in modern Europe. It is equally doubtful if any other civilization in the history of humanity ever subjected the development of its written culture on such a large scale to such a raw conception of imitation. It is certainly telling that the advocacy of imitation as plunder is often accompanied in humanist and classicist texts by the unconvincing reassurance that there is no shame in imitation. There is nothing shameful about imitating the ancients and borrowing from them, says Petrarch. On the contrary, "it is a sign of greater elegance and skill for us, in imitation of the bees, to produce in our own words thoughts borrowed from others" (Petrarca, 1975: 42). Du Bellay, too, enjoins the reader not to be "ashamed" to write in his native tongue in imitation of the ancients (du Bellay: 107). [4] It is "no vicious thing, but praiseworthy," he says, "to borrow from a foreign tongue sentences and words to appropriate them to our own" (ibid: 49). [5] Du Bellay wished that his tongue "were so rich in domestic models that it were not necessary to have recourse to foreign ones," but that was not the case (ibid: 51). [6]

[4] "[T]u ne dois avoir honte d'écrire en ta langue" (du Bellay: 107).
[5] "[C] omme ce n'est point chose vicieuse, mais grandement louable, emprunter d'une langue étrangère les sentences et les mots, et les approprier à la sienne" (ibid: 49).
[6] "Je voudrais bien que notre langue fût si riche d'exemple domestiques, que n'eussions besoin d'avoir recours aux étrangers" (ibid: 51).

3. Imitatio and the 'Glory of Arms and Letters'

European humanists and classicists were not philosophers (Kristeller, 1961). They were a class of professional teachers, chancellors and secretaries, who were connected to European courts through a patronage system. They composed documents, letters and orations, and they included princes, politicians, businessmen, artists, jurists, theologians, and physicians. Humanists and classicists adopted the Roman's partiality to imitation and applied it diligently and efficiently, but the dialectical processes involved in imitation and their social and political implications never seem to have excited European minds the way these processes excited the minds of the Greeks. Imitation - though central in organizing humanist and classicist educational programs - was always spared dialectical scrutiny. Nevertheless, humanists' interest, adoption and application of imitatio procedure and pedagogy betray a reasoning and a logic of sorts…

In the absence of unfettered dialectical scrutiny, the pursuit of learning - and the adoption and application of imitatio to facilitate that pursuit - were often governed by rules extracted from poetry and rhetoric. The sweeping claims that Roman writers made about the power of oratory and poetry to arouse the crowd and glorify the nation, were applied after the Renaissance to "all forms of literature" (Gray, 1963: 503). Principles of poetry and rhetoric often affected, therefore, the entire field that is called today humanistic or liberal studies. Europe's pursuit of imitatio and of learning, in that sense, was over-determined poetically and rhetorically, but received little philosophical or dialectical input. Joel Kraemer does not exaggerate when he says that Western humanism has been "primarily a literary phenomenon" that shunned the various braches of philosophy. It belongs to "the Western rhetorical tradition which has its roots in a Ciceronian educational and cultural program" (Kraemer, 1986: 6).

Primarily, the dominance of poetry and rhetoric in humanist and classicist education meant that in Europe, as in Rome before, the purpose behind the adoption of imitaio was the creation of a museum culture of masterpieces and the development of a national language primarily as an "aid" or an accessory to political and military ascendency. What distinguished the Roman Empire and made it particularly worthy of imitation, humanists and classicists were agreed, is the fact that Rome had a "multitude of writers" who inspired feats of glory in their countrymen and immortalized the deeds in the annals of art and letters. Rome did not only conquer; it acquired fame and immortality. The reason why les gestes [the glorious deeds] of the "Roman people" were "unanimously" celebrated and preferred to the deeds of the rest of humanity, Joachim du Bellay explains in the 1520s, was because they had "a multitude of writers." That is the reason, he says, why "in spite of the passage of time, the fierceness of battle, the vastness of Italy, and foreign incursions, the majority of their deeds (gestes) have been in their entirety preserved until our time."[7] Imitatio here ceases to be an individual writer's appropriation of stylistic features of classical texts. It aims at the creation of an order of scribes, as it were who, in a regimented fashion, would act to lift Europeans to Rome's level of glory and then immortalize the "deeds" for posterity. France, Italy, or England, in that sense, would not only be powerful empires; they would equally be inducted in the annals of letters - the parallel world of glory and immortality that textuality mysteriously bestows on lucky individuals and nations.

The close association between knowledge and political and military ascendency that characterized the practice of imitatio in Rome emerged intact in European imitatio. It crystallized in the famous European doctrine of the "glory of arms and letters." For humanists and classicists, Rome's appeal as a model consisted in its combination of conquest with a culture of eloquence and a legacy of masterpieces.

[7] (du Bellay: 36). du Bellay uses the term 'gestes' in the same way it is used in the expression 'chanson de gestes.'

"[T]he purity of Speech and greatness of Empire have in all Countries still met together," says Thomas Spratt. The Greeks, he says, "spoke best when they were in their glory of conquest. The Romans made those times the Standard of their Wit, when they subdu'd and gave Laws to the World." The logic is that conquest and learning go together. The pursuit of learning should, therefore, be a pursuit of conquest. Imitatio and its famous revival of letters were part and parcel of the imitation of Rome as a political and military model. Humanist and classicist texts are very comfortable with this subordination of learning to political and military ascendency, and they often candidly prescribe the role that letters and learning should play in this alliance. Poetry and rhetoric, as William Davenant demands in Gondibert (1650), should be addressed to the "Leaders of Armies" because it is they who are:

[T] he painful Protectors and enlargers of Empire, by whom it actively moves; and such motion of Empire is as necessary as the motion of the Sea…; For God ordain'd not huge Empire as proportionable to the Bodies but to the Mindes of men, and the Mindes of Men are more monstrous and require more space for agitation and the hunting of others than the Bodies of Whales (Reiss. 1982: 230-2).

Davenant is clearly comfortable with empire being a monstrosity. What is frightening is the parallel he draws between empire as a monstrosity and the human mind, and his description of the latter as a hunting whale scouring oceans to kill and feed. The pursuit of learning that Davenant promotes here is vastly different from the mythical conceptions of renaissance learning as an innocent culture of creativity and artistic exuberance that are still common today. Davenant is even specific in outlining the role that poetry and learning should play in empire building. Government, he says, has four chief aids: "religion, armes, policy, and law." By themselves, he adds, they are weak and need to be strengthened by "some collateral help, which I will safely presume to consist of Poesy." John Dennis, in 1712,

advocates the same prioritization of poetry and rhetoric in humanistic learning, and the same subordination of learning to conquest and empire building. From Moses to Richelieu, he says, all great statesmen wrote and appreciated poetry. Richelieu, for example, "laid the Foundation of the French Greatness," and "wrote more than one Dramatick poem, with that very right Hand which dictated to the cabinets of so many Sovereign Princes, and directed the successful Motions of so many conquering Commanders" (Reiss: 1982: 233).

The imitation of Latin and its masterpieces, for European humanists and classicists, was part of a larger imitation of Rome as an empire. Moreover, this subordination of learning to imperial ambitions was not imposed on the pursuit of learning from the outside. It seems to have rather crystallized as a synthesis within the revival of learning itself. What transpired from the renewed study of the past is the idea that knowledge and learning are natural partners in the creation of empire and are its natural by-products. The violence of conquest, renaissance texts often argue, brings civility and the flourishing of arts and letters. English humanists often cite the case of their own country in support of their argument. The English were once unruly, they say, but Roman conquest brought them to civility and helped the development of poetry and "correct speaking": "This I write unto you as I do understand by histories of thyngs by past," writes Thomas Smith, "how this contrey of England, ones as uncivill as Ireland now is, was by colonies of the Romaines brought to understand the lawes and orders of thanncient orders" (Canny, 1973: 588-9).

Smith and his contemporaries were not merely illuminating a past historical event (Roman conquest of Britain). They were justifying the then ongoing English conquest of Ireland. The violence of conquest is brazenly justified as a civilizing force and the work of the mind is openly deployed as a willing accomplice in the process. It was England's civic duty to educate the Irish "in virtous labour and in justice, and to teach them our English lawes and civilitie and leave robbyng and

stealing and killyng one another," writes Smith. The English, according to Smith, were the new Romans coming to civilize the Irish, just as the old Romans did once with ancient Britons. Edmund Spenser repeats Smith's statement verbatim. The English, he says, were as "stout and warlike a people" as the Irish, but it was obvious now that they had been "brought to that civility that no nation in the world excelleth them in all goodly conversation" (Canny, 1970: 589). Fifty years later, Sir John Davies is still referring to Julius Agricola, the Roman general who civilized "our ancestors the ancient Britons" (Canny, 1970: 590).

Roman allusions are central in the development of English colonial theory in the sixteenth century. David Armitage notes that the writings of Cicero, Latinized versions of Aristotle, as well as Roman historians Sallust, Livy and Tacitus, "provided the intellectual framework for at least the first half-century of British colonial theory." The earliest Elizabethan reports of voyages to the Americas, and the first writings in favor of colonization, "repeatedly invoked the language of classical republicanism" and justified their ventures by appealing to the potential benefits to the commonwealth (res publica). Accounts of Martin Frobisher's first voyage to the Americas (1576), for example, began with reference to Cicero's moral dictum that "man is borne not only to serve his owne turne (as Tullie sayeth), but his kinsfolke, friends, and the common wealth especially, loke for some furtherance at hys handes, and some frutes of his laboure." Conquest and the expansion of knowledge and trade, it was conveniently thought, benefit the commonwealth and fulfill one's duties (officias) towards it as recommended by the leading classical moralists (Armitage, 1988: 106).

Learning and colonial violence went together for Smith, Davies and Spenser. And as Nicholas Canny notes, the equation between learning and colonial violence does not place Smith and Spenser outside the tradition of Renaissance Humanism. It was a mainstream humanist belief that Christians had "an obligation to use force to

defend and promote the truths of religion, to maintain order at times of popular insurrection, and (…) to extend the boundaries of civility into 'barbaric' regions." Canny also notes how Spenser's The Faerie Queene, where the subjugation of the Irish is argued, rigidly adhered to the humanist guidelines governing the justifications of war (Canny, 1971: 3-26).

Conclusion

By the seventeenth century, Lorenzo Valla's discovery of the historicity of language, discussed earlier, was safely buried and forgotten under much theorising of imitation. Ideas about the equality of languages receded, and French and English classicists could again idealize one language above the others just as their scholastic ancestors did with Latin. Instead of logic or dialectics, it was grammar – mostly French, Italian and English – that became erroneously associated with thinking. Bacon, Galileo and Descartes all saw ordered writing as a reflection of ordered and correct thinking. By the 1640s, it was commonly assumed that the correct use of language corresponded through its grammar with the universal rational order of nature. Whatever could be said grammatically and eloquently in French or English must be true and logical. Boileau and the neo-classicists turned this grammar-based "logic" into the general reason of mankind, which was equated with the order of nature. Beauty and eloquence, according to Boileau, Pope and Dryden, are equivalent to truth and nature. Beauty is nature and nature is truth. Nothing is beautiful, according to these rules, except what is true, and truth is defined as both nature and the beautiful. As for logic, Boileau reassuringly said that nature brings its own evidence, and it is usually felt (Schutze, 1920: 70).

Though it was poetry and rhetoric that provided the rules and set the tone of the European doctrine of imitatio, humanism and classicism still presented their educational program as if it wielded the authority of reason and dialectics. Indeed, the classical tradition was commonly assumed to wield the authority of reason and

science, and Europe's practice of imitation, though excessively ideological, was conveniently presented as wielding the authority of reason that the classical tradition represented. Imitatio itself was often considered, both as pedagogy and as a stylistic technique, to be an enactment of logical procedures [sic]. Homer and Virgil were seen as representatives of a dialectical tradition…

References

- Armitage, D. 1988. Literature and Empire. In: The Oxford History of the British Empire, vol. I: The Origins of Empire, pp. 99-123. Ed, Nicholas Canny, Oxford University Press.
- Bolgar, R.R. 1954. The Classical Heritage and Its Beneficiaries. Cambridge University Press.
- Bray, R. 1927. La formation de la Doctrine Classique en France. Librairie Hachette: Paris.
- Canny, N. 1973. The Ideology of English Colonisation. William and Mary Quarterly. 30: 575-98.
- Canny, N. 2001. Making Ireland British: 1580-1650. Oxford: Oxford University Press.
- Cottino-Jones, M. 1999. Literary-Critical Developments in Sixteenth and Seventeenth Century Italy. In: The Cambridge History of Literary Criticism, vol. 3: The Renaissance, pp. 566-77. Ed: Glyn P. Norton, Cambridge University Press.
- Cronk, N. 1999. Aristotle, Horace, and Longinus: The Conception of Reader Response. In The Cambridge History of Literary Criticism, vol. 3: The Renaissance, pp. 199-204.
- Ed: Glyn P. Norton, Cambridge University Press.
- Draper, J.W. 1921. Aristotelian 'Mimesis' in Eighteenth Century England. PMLA. vol. 36, no. 3: 372-400.
- du Bellay, J. 1936. La défense et l'illustration de la langue française. Nelson Editeur: Paris.
- Gravelle, S. 1988. The Latin-Vernacular Question. Journal of the History of Ideas. 49: 367-86.
- Gray, H. 1963. Renaissance Humanism: The Pursuit of Eloquence. Journal of the History of Ideas. 24: 497-514

- Greene, T. 1982. Light in Troy: Imitation and Discovery in Renaissance Poetry. Yale University Press: New Haven and London.
- Hale, J.R. 1971. Sixteenth-Century Explanations of War and Violence. Past and Present. 51: 3-26.
- Herrick, M.T. 1946. The Fusion of Horatian and Aristotelian Criticism, 1531-1555. University of Illinois Press: Urbana.
- Kraemer, J. 1986. Humanism in the Renaissance of Islam: The Cultural Revival during the Buyid Age. Brill: Leiden.
- Kristeller, P. 1961. Renaissance Thought: The Classic, Scholastic and Humanist Strains. Harper: New York.
- Mabrack, R. 1999. Plato's Dream of Sophistry. University of South Carolina.
- Moss, A. 1999. Literary Imitation in the Sixteenth Century: Writers and Readers, Latin and French. In: The Cambridge History of Literary Criticism, Vol. 3: The Renaissance, pp. 107-18. Ed: Glyn P. Norton, Cambridge University Press.
- Moss, A. 1999. Humanist Education. In The Cambridge History of Literary Criticism Vol. 3: The Renaissance, pp. 145-54. Ed: Glyn P. Norton, Cambridge University Press.
- Peletier, J. 1930. L'art poetique. Les Belles Lettres: Paris.
- Petrarca. 1975. Rerum familiarium libri I-XIII. New York State University Press.
- Pigman G.W. 1990. Neo-Latin Imitation of the Latin Classics. In: Latin Poetry and the Classical Tradition: Essays in Medieval and Renaissance Literature. Eds: Goodman & Murray, Clarendon Press: Oxford.
- Pigman, G.W. 1980. Versions of Imitation in the Renaissance. Renaissance Quarterly. vol. 33, no. 1: 1-32.
- Racine, L. 1808. Réflexions sur la poésie. In: Oeuvre de Louis Racine. Ed: Julian L. Geoffrey, Paris.

- Reiss, Timothy. 1982. Power, Poetry and the Resemblance of Nature. In: Mimesis: From Mirror to Method. Ed: John Lyons and Stephen Nichols, The University Press of New England: Hanover and London.
- Schutze, M. 1920. The Fundamental Ideas in Herder's thought. Modern Philology. vol. 18, no. 2: 65-78.
- Stevens, L.C. 1950. How the French Humanists of the Renaissance Learned Greek. PMLA. 65: 240-48.
- Tatarkiewicz, W. 1980. A History of Six Ideas: An Essay in Esthetics. Polish Scientific Publishers: Warszawa.
- Turner, F.M. 1981. The Greek Heritage in Victorian Britain. Yale University Press: New Haven & London.
- Waswo, R. 1999. "Theories of Language" In the Cambridge History of Literary Criticism, vol. 3: The Renaissance, pp. 25-35. Ed: Glyn P. Norton, Cambridge University Press.
- Waswo, R. 1999. The Rise of the Vernaculars. In: The Cambridge History of Literary Criticism, vol. 3: The Renaissance, pp. 409-16. Ed: Glyn P. Norton, Cambridge University Press.
- Weinbrot, H.D. 1985. 'An Ambition to Excell': The Aesthetics of Emulation in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. The Huntington Library Quarterly. 48: 121-139.
- Wickham, G. 1995. Neo-Classical Drama and the Reformation in England. In Classical Drama and Its Influence. Ed: M. J. Anderson, Methuen.
- Wulf and Gebauer. 1995. Mimesis: Culture, Art, Society. Trans: Don Reneau, University of California Press.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

الأدب والتاريخ وهياكل التراكم المعرفي: دراسة في إيريك آورباخ ومحمد عابد الجابري

"البنيوية جن يلابس الثقافة العربية، إذ في هذه الثقافة بنيات إزلية يجب الكشف عنها بأي ثمن [1]"

فوزي سليسلي
دكتوراه في الأدب (النقد الأدبي)، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية
fslisli@kfu.edu.sa

ملخص البحث

البحث يقارن بين طريقتي نظر إريك آورباخ ومحمد عابد الجابري إلى علاقة الأدب والتاريخ وهياكل التراكم المعرفي. انتقد آورباخ الطريقة التي نظر بها الأوروبيون إلى الأدب والتاريخ، والتي أدت إلى تقديس صورة مثالية للحضارة اليونانية القديمة على حساب واقع الطبقات الشعبية. كما انتقد مبدأ "الفصل بين الأساليب" في الأدب الأوروبي الذي أهمل الواقع الاجتماعي للطبقات الدنيا. من جهة أخرى، يشير الجابري إلى أن الثقافة العربية تفتقر إلى إطار زمني موحد ينظم تسلسل الفكر والمعرفة، مما أدى إلى "حلقة مفقودة" في الوعي التاريخي العربي، على عكس الثقافة الأوروبية التي تمتلك إطاراً مرجعياً ثابتاً لتأريخ فكرها. وبذلك، يتناول البحث تأثير البنى المعرفية والأدبية على قراءة التاريخ وتشكيل الوعي التاريخي في الثقافتين الأوروبية والعربية.

الكلمات المفتاحية: الأدب والتاريخ، هياكل التراكم المعرفي، إريك آورباخ، محمد عابد الجابري، البنيوية والثقافة العربية، قاعدة "الفصل بين الأساليب"، الوعي التاريخي، الإطار المرجعي المعرفي، الحلقة المفقودة في الثقافة العربية، تشكيل الصورة المثالية للحضارة اليونانية.

[1] Abdelwahab Bouhdiba, Culture et Société, Publications de l'université de Tunis, 1978, p. 206.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

Literature, History, and the Structures of Knowledge Accumulation: a Study of Eric Auerbach and Muhammad Abed Al-Jabri

Fouzi Slisli
PhD in Literature (Literary Criticism), King Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia
fslisli@kfu.edu.sa

Abstract

The research compares the perspectives of Eric Auerbach and Muhammad Abed al-Jabri on the relationship between literature and history, as well as the structures of knowledge accumulation. Auerbach criticized the way Europeans viewed literature and history, which led to the sanctification of an ideal image of ancient Greek civilization at the expense of the reality of the lower classes. He also criticized the principle of "separation of styles" in European literature, which neglected the social reality of the lower classes. On the other hand, Al-Jabri points out that Arab culture lacks a unified temporal framework that organizes the sequence of thought and knowledge, leading to a "missing link" in the Arab historical consciousness, unlike the European culture, which has a stable frame of reference for the history of its thought. Thus, the research addresses the impact of cognitive and literary structures on the reading of history and the formation of historical consciousness in both European and Arab cultures.

Keywords: Literature and History, Structures of Knowledge Accumulation, Eric Auerbach, Muhammad Abed Al-Jabri, Structuralism and Arab Culture, the Principle of "Separation of Styles", Historical Consciousness, the Cognitive Frame of Reference, the Missing Link in Arab Culture, the Formation of the Ideal Image of Greek Civilization.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

المدخل والمناقشة

ابتدأ الحديث من الأدب والنقد الأدبي، عن كتاب إريك آورباخ: Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature [2] الذي نشر عام 1953. إنه كتاب معتمد في معظم أقسام الأدب في الغرب، يدرس كمقدمة لمقررات النقد الأدبي، خصوصا الفصل الأول من الكتاب الذي يقارن نص الملحمة اليونانية القديمة الأوديسا التي تنسب لهوميروس (Homer, The Odyssey) مع نص من كتاب العهد القديم الذي يعتمده اليهود والمسيحيين البروتستانت ككتاب مقدس. جرت العادة أن يدرس هذا الفصل من الكتاب في مقررات النقد الأدبي على أساس أنه مقارنة بين الموروثين الأدبيين للثقافة الغربية: الإرث اليوناني القديم والإرث الديني اليهودي-المسيحي، لإعطاء الطلاب فكرة عن انطلاقة الأدب في الثقافة الغربية. هكذا كانت الأمور في قاعات تدريس الأدب منذ عقود ولاتزال. إلا أن القراءة المتمعنة لكتاب آورباخ تظهر أشياء أخرى.

أولاً الكتاب ضخم يحتوي على 700 صفحة تقريباً. ثانياً، الكاتب عالم موسوعي من النوع الذي يقرأ ويكتب في خمس أو ست لغات أوروبية. الاستشهادات في الكتاب من النصوص الأصلية وفي لغاتها الأصلية (فرنسي، إنجليزي، إيطالي، ألماني). الشيء الأكثر إثارة هو السياق التاريخي الذي كتب فيه الكتاب. كأستاذ جامعي يهودي في ألمانيا أثناء الحكم النازي، اضطر الكاتب أن ينفذ بجلده وأن يهرب من بلده فاتجاه المجهول. كتب هذا الكتاب الموسوعي في رحلة الهروب أثناء توقفه في إسطنبول وهو يبحث عن بلد يأويه. ولعدم توفر المكتبات والمراجع، كتب آورباخ الكتاب بالاعتماد على الذاكرة.

الكتاب أكبر من أن يكون مقدمة تقارن النصوص المؤسسة للأدب الغربي، وقد أظهر الباحث جيمس بورتر (James Porter) في مقال حديث أن الفصل الأول من الكتاب ليس مقارنة بين النص اليوناني القديم والنص الديني، بمعنى أن آورباخ لا يحاول إظهار أوجه الشبه بينهما، وإنما يحاول إظهار التناقض بينهما ويحتوي الكتاب على رفض ضمني للنص الكلاسيكي وتفضيل ضمني للنص الديني. [3] هذا لا يتضح جلياً في الفصل الأول، لأن الكاتب يقتصر فيه على الوصف المحايد دون إعطاء حكم، ولكن يتضح من بقية الكتاب ومن الإطار النظري للكتاب.

[2] Princeton, NJ: Princeton University Press, 1974, orig. 1953.
[3] James Porter, "Erich Auerbach and the Judaizing of Philology," Critical Inquiry 35, Autumn, 2008.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

فعلا آورباخ يلمح إلى شيء خطير جداً وهو أن قواعد الفن والنقد الأدبي المستوحاة من الإرث الكلاسيكي فرضت على الثقافات الغربية تصوراً كارثياً للتاريخ. هناك أولاً ما يسمى في تاريخ النقد الأدبي الغربي بقاعدة "الفصل بين الأساليب" (the rule of the separation of styles) التي صاغها هوراس (Horace) في العصر الروماني. عرفت هذه القاعدة عبر التاريخ الأوروبي على أنها إرث كلاسيكي ولها تأثير مؤسس للأدب والفن الغربي. تقول القاعدة أن المواضيع التي تتناول حياة وقضايا الطبقة الأرستوقراطية يجب أن تكتب بأسلوب جدي وتعظيمي (tragic style)، والقضايا والمواضيع التي تتناول حياة الطبقة الفقيرة أو الكادحة يجب أن تكتب بأسلوب كوميدي تغلب عليه السخرية والتهكم (comic style). في القرن السابع عشر الميلادي، كانت هذه القاعدة الأدبية مرسخة في فرنسا بقوة القانون، والكتاب والأدباء الذين تجرأوا على مخالفة هذا القانون عوقبوا بشدة، كما حدث للكاتب المشهور كورناي (Corneille) الذي تجرأ ومزج الأسلوبين التراجيدي والكوميدي (tragicomedy) في مسرحية "السيد" (Le Cid). ومع أن المسرحية لقت نجاحاً كبيراً، إلا أن الأكاديمية الفرنسية والنخبة المثقفة هاجموا المسرحية بشدة لدرجة أن الكاردينال ريشليو (Richelieu)، الحاكم الفرنسي آنذاك، أمر بفتح تحقيق في الموضوع انتهى بتوبيخ كورناي، واعتزال الأخير الكتابة لعقد من الزمن، ولما رجع بدأ بتصحيح وإعادة نشر مسرحية "السيد" حسب الضوابط النقدية المقبولة، وتضمنت النسخة الجديدة إهداء إلى ريشليو.

أدى ترسيخ قاعدة الفصل بين الأساليب في الثقافة الأوروبية، حسب آورباخ، إلى تصور للأدب وللتاريخ يفتقد القدرة على التعامل بجدية مع الحياة الاجتماعية، حيث أن كمية هائلة من الواقع المعاش، خصوصاً حياة الطبقات السفلى من المجتمع، تجد نفسها غير جديرة بتعامل العلماء والمؤرخين والأدباء معها بشكل جدي. ويبقى فقط واقع الطبقات العليا من المجتمع هو الجدير بالتعامل الجاد في الأدب والتاريخ. وفعلاً ففكرة أن التاريخ سجلاً للأحداث الضخمة والشخصيات الكبيرة فقط طاغية في تاريخ الثقافة الأوروبية. وفكرة أن التاريخ هو مجموع التجارب الإنسانية حديثة العهد. ففي القرن التاسع عشر فقط لاحظ كارل ماركس أن التاريخ يكتب وراء ظهر الإنسان البسيط. هذا الفهم المغلوط لما هية التاريخ لازال يداهمنا في العالم العربي، وأشير على سبيل المثال إلى المرات التي سألت فيها الطلاب "هل أنتم داخل التاريخ أم خارجه؟" وأفاجئ معظم الأحيان بجواب سلبي وكأن التاريخ عبارة عن موسوعة غينس فقط ومعظمنا لا يستحق ولا يحلم حتى أن يكون جزأ منها.

بالإضافة إلى قاعدة الفصل بين الأساليب، يشير آورباخ إلى ظاهرة أدبية أخرى أعاقت تطور الفكر التاريخي في أوروبا وهي إعطاء عصر معين أو حقبة معينة صورة مثالية تتراكم حولها تصورات مطلقة في الجمال أو العدل أو الإيمان إلخ. تكتسب هذه الحقبة الزمنية نوعاً من القداسة تجعل منها معياراً أو مسطرة يقاس بها كل حدث وكل جهد إنساني في الحاضر. فتكتسب هذه الحقبة دوراً تشريعياً، يقرر أنماط العيش المقبولة والغير مقبولة في الحاضر. وبالطبع فقط أنماط العيش في الحاضر التي تتطابق ملامحها مع هذه الحقبة المثالية سوف تعتبر بأنها "تاريخ"، وتهمش وتشيطن وتحارب الممارسات الإنسانية التي لا يتطابق مع هذا التصور المثالي والغير واقعي واللاتاريخي.

المثير هنا أن آورباخ لا يفصح إذا كان يتكلم عن حقبة معينة من تاريخ أوروبا، ولكن القارئ المتمعن يستطيع أن يجزم أن آورباخ يتكلم هنا عن صورة ومكانة اليونان القديم في المخيلة الأوروبية. السياق التاريخي والأحداث التي واكبت كتابة آورباخ لهذا الكتاب تشير أنه يتحدث عن طغيان صورة اليونان القديمة التي طورها الأوروبيون في المخيلة الأوروبية الحديثة بصبغة مثالية مطلقة. تبدو كلمة "طغيان" هنا قوية اللهجة ولكنها تعكس الوضع وأشير هنا فقط إلى كتاب إيليزبث باتلر الشهير في هذا الموضوع "طغيان اليونان القديم على المانيا". [4] آورباخ لم يكن يستطيع التطرق إلى هذا الموضوع بحرية، لأن التيار الكلاسيكي (Classicism) الذي طور الصورة النمطية لليونان القديمة كان مازال قوياً ومسيطراً على الحياة السياسية والثقافية في ألمانيا وفي باقي الدول الغربية التي كان آورباخ يحاول طلب اللجوء إليها. فأوروبا تستمد هويتها العرقية والعلمانية من فكرة المجد اليوناني، وكانت وما تزال هذه الصورة النمطية لليونان القديم لبنة أساس للحضارة الأوروبية، لا يباهيها حتى النص الديني والهوية الدينية المسيحية.

لهذه الاعتبارات، اكتفى آورباخ في الفصل الأول من الكتاب بالرفض المبطن للنص الكلاسيكي ولم يكن يستطيع التعبير على رفض علني، ولم يستطع أن ينتقد التقديس المفرط واللاتاريخي للحضارة اليونانية في المخيلة الأوروبية، واكتفى بوصف المنهج التاريخي الذي يقدس عصراً ما ويطفئ صبغة "التاريخية" فقط على تلك جوانب من الحاضر التي تتطابق مع الصورة النمطية للماضي المثالي. في الأساس، يقول آورباخ، لا يجب أن نحكم على الأزمنة والمجتمعات بمفهوم نمطي لما هو مرغوب بالمطلق، وإنما يجب النظر في كل حالة حسب فرضياتها.... الطريقة التي ننظر بها إلى الحياة الإنسانية والمجتمع هي نفسها سواء كنا معنيين بالماضي

[4] Elizabeth Butler, The Tyranny of Greece over Germany: A Study of the Influence Exercised by Greek Art and Poetry Over the Great German Writers of the Eighteenth, Nineteenth and Twentieth Centuries (Cambridge University Press), 1935.

أو بالحاضر، وأي تغيير في الطريقة التي ننظر بها إلى التاريخ سوف ينعكس على الطريقة التي ننظر بها إلى الأوضاع الحالية (391).

في الوقت الذي كان آورباخ هاربا، كان عميد الدراسات الكلاسيكية في المانيا، فرنر ياكر (Werner Jaeger) لا زال يشدد على ضرورة استعمال النصوص الأدبية فقط لقراءة تاريخ اليونان القديم. وكان يحذر بشدة من استعمال الحفريات التي كانت تظهر بكثافة منذ أواخر القرن التاسع عشر، وأصبحت تعطي صورة أكثر واقعية للحضارة اليونانية، بعيدة كل البعد عن الصورة النمطية التي اعتمدتها الأكاديميات والرأي العام الأوروبي. بالفعل فقد أظهرت الحفريات والحجج الغير أدبية أن المجتمع اليوناني القديم كان بدائياً، وكان يغلب على ثقافته الشفوية والأعراف القبلية مثله مثل كل المجتمعات القديمة. فكان من الضروري لياكر ولحراس المؤسسة الأكاديمية الرسمية أن يحتموا بالنصوص الأدبية اليونانية القديمة كمحاولة أخيرة بائسة للمحافظة على الصورة النمطية لليونان القديم وأسطورة المجد اليوناني القديم (the glory that once was Greece).

أصر فرنر ياكر، إلى آخر نفس من حياته، أن (Kultur) - أي ثقافة أوروبا المبنية على فكرة المجد اليوناني، والتي وحدها تستحق أن تسمى ثقافة في نظره - يجب أن تميز عن الصورة الأنثروبولوجية لليونان القديم التي كان يكونها آنذاك علم الحفريات والتاريخ. "الأشياء"، ويعني بها الحفريات، "فيها غموض وتقطع، وشهادتها لا تستطيع أن تكون صورة عضوية متكاملة. النصوص الأدبية فقط تستطيع أن تقوم بذلك. الأدب هو طريقنا الوحيد إلى حياة الماضي الروحية ولا توجد هناك قرائن أو بيانات أخرى تستحق الذكر". [5]

نستخلص من هذه القراءة لكتاب آورباخ أن الحضارة الأوروبية تحتوي على تجربة فريدة في علاقة الأدب مع قراءة وتصور التاريخ. نستخلص أن أوروبا أخذت حقبة تاريخية في الماضي ورفعتها إلى مرتبة مثالية مختلفة تماماً عن الواقع التاريخي. نستخلص أيضاً أن الأدب والنقد الأدبي كان لهما دور محوري في إنتاج وتثبيت هذه الصورة النمطية المثالية للماضي. بالفعل، الأسطورة الأوروبية عن اليونان القديم كانت أولاً وقبل كل شيء تركيبة أدبية وفنية تجنبت كل القرائن والحجج الأخرى في قراءة التاريخ. نتعلم أيضاً أن من عواقب هذه التجربة أن التصور الأوروبي للتاريخ همش لقرون طويلة مساهمة وواقع الإنسان البسيط في التاريخ، وأنكر تاريخية جوانب كبيرة من الحاضر الأوروبي لأن ملامحها لا توافق الملامح الأسطورية للحقبة المثالية.

[5] Werner Jaeger, Paideia: The Ideals of Greek Culture, Gilbert Highet (trans.) New York: Oxford University Press, 1945, p. xi

وإذا كان آورباخ في غير قادر في 1946 أن ينتقد الثقافة الكلاسيكية وينتقد تمجيدها للفن بمرجعية يونانية، فقد أثبتت عدة دراسات حديثة أن التيار النازي لم يستعمل الفن والأدب كدعاية جوفاء لأغراض سياسية فقط، كما استخلص الجيل الأول والثاني من مؤرخي الحرب العالمية الثانية. بالعكس، لقد أظهرت دراسات فرديرك سبوتس (Fredrick Spotts) [6]، فيليب لكولابارث وجون لوك نانسي [7]، وجورج موص (George Mosse) [8] أن النازيين كان لهم تكوين متين في الفن والأدب والثقافة الكلاسيكية، لدرجة أن نظرية الفن الكلاسيكي كانت تشكل عندهم نوعاً من العقيدة، وأنهم كانوا جديين في تطبيق هذه النظريات في كل خطوة من برنامجهم السياسي. كان هتلر ورفاقه النازيين يقيمون ممارسة السياسة نفسها بمعايير الفن الكلاسيكي التي ينتقدها آورباخ، والتي يلمح بأنها تحتوي على بذور التعصب النازي الذي شرده وأغرق العالم في كوارث وحروب.

لا يجب أن نفهم هنا أن علاقة الأدب والفن بالتاريخ هي في جوهرها علاقة مرضية. طبعاً لا. هناك تركيبات معينة للأدب مع التاريخ لها عواقب كارثية مثل الظاهرة الأوروبية التي أشرنا إليها أعلاه. كما هناك منظومات فكرية أخرى مثل الدين والعرق والقومية والطائفية بإمكانها أيضاً تشكيل تركيبات مرضية بقراءات معينة للتاريخ، قراءات جزئية، تهميشيه أو تقديسيه ترمي بمعايير البحث العلمي والفكر النقدي عرض الحائط من أجل قراءات مسيسة ومؤدلجة. وطبعاً هناك بالمقابل تركيبات لكل هذه المنظومات الفكرية قادرة أن يكون لها أثر تنويري ونتائج صحية على المجتمعات.

تركيبة نظرية الفن وقراءة التاريخ التي استعرضناها مع آورباخ والتي كان لها عواقب كارثية مع وصول الفاشية والنازية إلى الحكم في أوروبا هي قراءة للتاريخ في إطار "المرغوب المطلق"، كونت أوروبا بواسطتها صورة غير تاريخية لليونان تنتمي إلى عالم المثالية. وطبعاً أوروبا كانت هنا معنية بتشكيل ذاتها وهويتها وليس بتكوين رؤية تاريخية واقعية عن حقبة معينة من التاريخ. وهناك أصوات اليوم تقول: أين المشكل في ذلك؟ التاريخ أيضاً كتابة إبداعية والموضوعية وهم والواقعية تقييد للفكر، وأن كتابة التاريخ لا تختلف عن الكتابة الخيالية مثل الرواية أو المسرح.

[6] Frederic Spotts, Hitler and the Power of Aesthetics, New York: The Overlook Press, 2009.
[7] Philip Lacoue-Labarthes and Jean-Luc Nancy, "The Nazi Myth," Critical Inquiry vol. 16, no. 2, Winter 1990.
[8] George Mosse, "Fascist Aesthetics and Society: Some Considerations," Journal of Contemporary History, vol. 31, no. 2, April, 1996.

تعبر هذه الأصوات عن قراءة سطحية، خصوصاً لفكر ما بعد الحداثة. فهي غير واعية بأن المكون المهم في فكر ما بعد الحداثة هو بنية الفكر وليس محتواه. فالتاريخ ليس قضية مضمون فقط، يغير أو يلقح كما نريد، وإنما هو بنية فكرية تتكون عبر القرون بفعل تراكمات وترسبات. وتشكل هذه البنية الهيكلة التي تحدد الإطار والمرجع الإبستمولوجي للفكر وتحدد مناهجه وحتى محتواه. ولأن هذه الهياكل والبنى تستطيع أن تضبط وتكيف الفكر لمئات السنين فهي بمثابة لا شعور معرفي (an epistemological unconscious). وهنا تصبح مهمة البحث العلمي هي التنقيب عن هذه البنى وكشف تأثيرها، ليس للتشهير أو للهدم، أو للبحث عن أصالة زائفة، وإنما لتجديد هيكلة النظام المعرفي بما تتطلب مستجدات العصر وما يمليه رهان المستقبل، والتخلص من الهياكل التي كيفت الإنتاج والتراكم المعرفي لتلبية متطلبات عصور ولت واحتياجات أسبابها ودواعيها انقرضت. فالهدف ليس هنا التفكيك من أجل التفكيك (la déconstruction pour la déconstruction)، وإنما التخلص من المفارقات التاريخية (anachronism) وعصرنة هياكل الإنتاج والتراكم المعرفي.

هذا ما قام به آورباخ بالتحديد عندما كشف الدور الذي لعبته قاعدة التمييز بين الأساليب في ترسيخ هياكل معينة لفهم وقراءة التاريخ والتي كانت عواقبها السياسية كارثية. فآورباخ لم يكن معنياً بمحتوى كتب التاريخ عن العصر اليوناني، وإنما ببنية معرفية رسخت مناهج كتابة التاريخ على أساس قيم ومفاهيم أدبية خارجة عن الزمان والمكان، أي أنها لا تاريخية (ahistorical)، نتج عنها مفهوم إيديولوجي وقراءات إيديولوجية للتاريخ أقصت جوانب مهمة من الواقع المعاش، وكانت لها عواقب سياسية كارثية.

في الثقافة العربية، يطرح محمد عابد الجابري إشكالية هياكل الإنتاج المعرفي من زاوية فريدة من نوعها، وهي زاوية البنى الزمنية للتراث العربي-الإسلامي. وهذه إشكالية أيضاً تتورط فيها مجالات مختلفة من العلوم الإنسانية، خصوصاً الأدب والتاريخ والفلسفة. الجابري يركز على هياكل التنظيم الزمني التي تنظم تاريخ الفكر العربي في الوعي العربي. تاريخ الثقافة العربية، يقول الجابري، يفتقد لإطار زمني موحد ينظم وينسق تسلسل الفكر الزمني مع التسلسل المعرفي أو الإبيستيمولوجي، ويملأ الفجوة الزمنية والمعرفية بين محتوى الفكر، من جهة، والوعي بمحتوى هذا الفكر، من جهة أخرى. يقدم الجابري هذه الفكرة في كتابه "تكوين العقل العربي"، حين يتطرق إلى إشكالية تأريخ (historicization) الفكر العربي.[9] جدير بالذكر أن الجابري يحلل هذا الموضوع من محورين: (1) محور الفكر كمحتوى، و (2) محور الوعي بهذا المحتوى. وطبعاً الفكر

[9] محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2009.

كمحتوى له أزمنة أو إطارات زمنية مختلفة. وهذه الأزمنة تختلف عن زمان أو أزمنة الوعي بهذا الفكر. وأساس إشكالية تأريخ الفكر العربي، كما يطرحها الجابري، هي تنظيم هذه الأزمنة في الوعي العربي، وتنظيم حركة المرور بين الوعي والمحتوى، ليس فقط للحفاظ على التسلسل الزمني وإنما للحفاظ على التسلسل الإبستيمولوجي، خصوصاً وأننا نتحدث هنا عن تاريخ الفكر والثقافة وليس عن تاريخ أحداث.

الثقافة الأوروبية، يقول الجابري، تؤرخ لفكرها انطلاقاً من ميلاد المسيح ويمتد فكر الأوروبيين في وعيهم من القرن الثامن أو التاسع قبل الميلاد إلى عصرنا الراهن. ويصنفون هذا الفكر إلى ثلاثة عصور ثقافية: العصر القديم (اليوناني-اللاتيني) والعصر الوسيط (المسيحي) والعصر الحديث (من عصر النهضة الأوروبية إلى الأن). وسواء كانت هذه الاستمرارية حقيقية أو موهومة، سواء كان هذا التقسيم والتصنيف مطابقاً للواقع التاريخي أو مفبركاً، إننا هنا أمام استمرارية تاريخية تشكل إطاراً مرجعياً ثابتاً وواضحاً، وظيفته على مستوى الفكر هو تنظيم التاريخ زمنياً والفصل فيه "بين ما قبل وما بعد بصورة تجعل من المستحيل التطلع، حتى على صعيد الوعي الحالم، إلى عودة ما قبل ليحل محل ما بعد." هذه الاستمرارية، حقيقية كانت أو موهومة، تنظم الوعي التاريخي. فالأوروبيون لا يحسوا أن تاريخ فكرهم عبئ عليهم، وفكرة التنكر لإرثهم الفكري غير واردة إطلاقاً. بالإضافة، التنظيم والاستمرارية تمنعهم من أن يجعلوا هذا الماضي أمامهم فيقرؤوا فيه مستقبلهم. الماضي يحتل هنا مكانه الطبيعي في تاريخ الفكر وفي الوعي بتاريخ هذا الفكر (الجابري ص. 43).

بالمقارنة، يقول الجابري، لا نؤرخ نحن العرب لثقافتنا بالقرون إلا تصنعاً، فنحن مازلنا نؤرخ لها بزمن الأسر الحاكمة، فنقول: الأدب أو الفكر في "العصر الأموي" أو في "العصر العباسي" إلخ. وإذا تبنينا التصنيف الأوروبي كإطار مرجعي، نصنف تاريخ الثقافة العربية إلى زمنين: الثقافة العربية في "القرون الوسطى" والثقافة العربية في "العصر الحديث". أما "العصر القديم" فلا مكان له في التاريخ العربي، الشيء الذي يجعل "القرون الوسطى" العربية تفقد ما يبرر "وسوطيتها". بالإضافة أننا نستعمل التاريخ الهجري لما نتكلم عن الزمن الأول (القرون الوسطى) الذي نمدده إلى القرن السابع الهجري (14 م)، ثم نقفز إلى التاريخ الميلادي بالنسبة للزمن الثاني، زمن الفكر العربي في "عصر النهضة" (القرن 19م). بين القرن السابع والثالث عشر الهجري (14 إلى 19م)، هناك ما يسميه الجابري "حلقة مفقودة في التاريخ العربي ... وأيضاً ثغرة عميقة ومشوشة في الوعي العربي" (ص. 44).

صحيح أننا نفصل زمنياً بين العصر الجاهلي، العصر الإسلامي وعصر النهضة، ولكن هذا الفصل سطحي لأننا لا نعيشه في وعينا وتصورنا كمراحل تطور معرفي إبيستيمولوجي، ألغى اللاحق منها السابق. بالعكس إننا نتعامل

مع هذه العصور الثلاثة كجزر معرفية منفصلة ومعزولة عن بعضها البعض. فالتسلسل الزمني لا يعكس تسلسلاً معرفياً أو إبستيمولوجيا. فالهوة المعرفية التي تفصل في وعينا بين ما نسميه "العصر الجاهلي" و"العصر الإسلامي" لا تقل عمقاً واتساعاً عن الهوة التي تفصل بين "العصر الإسلامي" و"عصر النهضة". والنتيجة أننا نتنقل بين منظومتين معرفيتين مختلفتين تماماً، لكل منهما زمنها الخاص أو زمنيتها (temporality) الخاصة وتسلسلها المعرفي الخاص.

لإن الجهد الفكري لم يبذل بعد لتصنيف وتنظيم الإرث الفكري العربي-الإسلامي في وعينا بطريقة حديثة تساير العصر ومتطلباته وتنسق بين البعد الزمني والإبيستمولوجي، فإننا نعيش هذا الفكر في وعينا كتاريخ ممزق. نعيش عصور الثقافة العربية الثلاثة – الجاهلي، الإسلامي، النهضة – كجزر ثقافية ذات حضور متزامن في الوعي والتصور العربي، فهي حاضرة كمحتوى، كمناهج وكأنماط تفكير. وهكذا يتناوب الماضي مع الحاضر في ساحة الوعي العربي، بل قد ينافس الأول منهما الثاني منافسة شديدة حتى ليبدو وكأنه هو نفسه الحاضر" (ص. 44). وعندما نأخذ في عين الاعتبار مفعول الترجمة والاحتكاك مع الثقافات الأخرى، المسألة تتعقد أكثر. فالفكر اليوناني الذي ترجمه العرب في العصور الوسطى والفكر الغربي الذي يترجم في عصرنا الحالي لهم كلاهما أزمنة ثقافية معينة، وعدم فهم هذه الأزمنة وتصنيفها داخل الوعي العربي الذي يستقبلهم سوف ينتج فوضى زمنية معرفية أكبر.

ولابد من التوضيح هنا أن العطل ليس في محتوى الفكر العربي، وإنما في وعينا به، لأننا لم نتمكن بعد من ترتيب العلاقة الزمنية-المعرفية بين أجزاء هذا التراث من جهة، وبينه وبيننا من جهة أخرى (ص. 46). فأجدادنا كتبوا هذا التاريخ تحت ضغط صراعات العصور التي عاشوا فيها، وفي حدود الإمكانيات العلمية والمنهجية التي كانت متوافرة لهم. اللوم كل اللوم علينا نحن، يقول الجابري، لأننا تعاملنا بانقياد أعمى مع ما كان نتاجاً لظروف تاريخية خاصة وكأنه حقيقة مطلقة. فتاريخ الفكر والثقافة العربية اليوم "هو مجرد اجترار وتكرار وإعادة إنتاج، بشكل رديء، لنفس التاريخ الذي كتبه اجدادنا (ص. 46). وبالتالي فنحن مازلنا سجناء الرؤية والمفاهيم والمناهج القديمة التي وجهتهم، مما يجرنا، دون أن نشعر إلى الانخراط في صراعات الماضي ومشاكله، إلى جعل حاضرنا مشغولاً بمشاكل ماضينا وبالتالي النظر إلى المستقبل بتوجيه من مشاكل الماضي وصراعاته" (ص. 46).

الهياكل الزمنية للفكر العربي-الإسلامي في وعينا، كما يصفها الجابري، هي هياكل راكدة. كل ما تستطيع هذه البنية أن تقدمه لنا هو "معرض" أو "سوق" للبضاعة الثقافية الماضية وكأنها تحيا كلها زمناً واحداً يعاصر فيه

القديم الجديد، كما تعاصر البضاعة القديمة البضاعة الجديدة في المعارض والأسواق. فتظهر أمامنا حلقات الماضي كمشاهد متزامنة وليس كمراحل متعاقبة، ويتحول حاضرنا إلى معرض لمعطيات ماضينا، ونعيش ماضينا في حاضرنا بدون حس تاريخي. فوعينا التاريخي "يقوم على التراكم وليس على التعاقب، على الفوضى، وليس على النظام" (ص. 47).

تاريخ الفكر العربي-الإسلامي له أيضاً علاقة مضطربة مع تاريخ الفكر العالمي، وهذا على حساب دور الفكر العربي-الإسلامي ومكانته في التاريخ العالمي. فقد بني تاريخ الثقافة الأوروبية على شطب الدور الأساسي للفكر العربي في تكوين الفكر العالمي الحديث. وإذا أنصف مؤرخو الغرب، يصنفون الفكر العربي بأنه حلقة وصل مؤقتة بين اليونان وأوروبا، استغنت عنها أوروبا سريعاً بعودتها إلى المراجع الأصلية اليونانية. وفي الواقع الفكر العربي لم يكن مجرد حلقة وصل، بل كان إعادة إنتاج كاملة للفكر اليوناني، والفكر الأوروبي في بدايته كان إعادة إنتاج للثقافة العربية الإسلامية. فالثقافة العربية الإسلامية لها حضور مؤسس في التاريخ الثقافي العالمي، وليست مجرد وسيط مؤقت. ولن يستطيع العرب والمسلمين أن يثبتوا ذلك، مادامت البنية الزمنية-المعرفية التي تنظم تاريخ فكرهم في وعيهم تلبي حاجيات عصور ولت. ولهذا كل ما نستطيع فعله هو الادعاء والتنويه العاطفي (ص. 48).

الفوضى الزمنية-المعرفية التي ينقب عنها الجابري تسمح لنا بكتابة تاريخ للفكر العربي-الإسلامي تتراكم فيه المعطيات وتتردد فيه المشاهد، ولكنه سيكون تاريخاً فاقداً لتاريخيته، بمعنى أنه استعراض فقط لمحتوى فكري، فاقد للبعد الزمني-الإبيستيمولوجي، غير قادر أن يفسر الفجوة الزمنية-المعرفية التي تربط أطراف هذا الفكر ببعضه، وارتباط هذه الأطراف بزمننا وبمعارفنا. ففعلاً مسؤولية العصر كما يقول الجابري هي إعادة التاريخية لتاريخ الفكر العربي. بمعنى آخر، يجب التنقيب والكشف بأي ثمن، كما يقول عبد الوهاب بوحديبة، عن الهياكل الأزلية التي كيفت الإنتاج والتراكم المعرفي لتلبية متطلبات عصور مضت واحتياجات أسبابها ودواعيها انقرضت. ويجب بناء هياكل لإنتاج المعرفة وتنظيمها تلبي حاجيات العصر وقادرة أن تكسب رهان المستقبل.

نتائج الدراسة

1. إريك آورباخ وكتابه Mimesis:

- كتاب آورباخ هو عمل موسوعي يحتوي على 700 صفحة ويعتمد على نصوص من خمس أو ست لغات أوروبية.
- كتب آورباخ هذا الكتاب أثناء هروبه من ألمانيا النازية معتمدًا على ذاكرته بسبب قلة المراجع المتاحة في إسطنبول.

2. قاعدة الفصل بين الأساليب:

- يبرز آورباخ تأثير قاعدة الفصل بين الأساليب التي صاغها هوراس في الأدب الأوروبي، حيث يتم التعامل بجدية مع حياة الطبقات الأرستقراطية بينما يتم التعامل مع حياة الطبقات الفقيرة بأسلوب كوميدي ساخر.
- تأثير هذه القاعدة أدى إلى تصور أدبي وتاريخي يفتقر للجدية في تناول الواقع الاجتماعي للحياة اليومية للطبقات الدنيا.

3. تصوير الحقبة المثالية:

- يشير آورباخ إلى ظاهرة مثالية العصور التاريخية، حيث يتم تصوير عصر معين كمعيار مطلق للجمال أو العدل أو الإيمان.
- أثر هذا التصوير المثالي على التفسير التاريخي للأحداث والأنماط الحياتية في الحاضر.

4. اليونان القديمة في المخيلة الأوروبية:

- يلمح آورباخ إلى الطغيان المثالي لصورة اليونان القديمة في المخيلة الأوروبية الحديثة وكيف أنها أثرت على قراءة وتصور التاريخ.
- تأثير النصوص الأدبية في الحفاظ على الصورة المثالية لليونان القديمة وتجنب القرائن الأثرية الأكثر واقعية.

5. النازية واستخدام الأدب والفن الكلاسيكي:

- أثبتت الدراسات الحديثة أن النازيين لم يستعملوا الفن والأدب فقط للدعاية السياسية، بل كان لديهم تكوين متين في الفن الكلاسيكي واعتبروه عقيدة.

6. إشكالية هياكل الإنتاج المعرفي في الثقافة العربية:

- يتناول محمد عابد الجابري إشكالية التنظيم الزمني للإرث الثقافي العربي-الإسلامي وكيف أنها تفتقر إلى إطار زمني موحد ومنسق.

- التداخل بين الأزمنة الثقافية المختلفة أدى إلى فوضى زمنية معرفية في الوعي العربي.

توصيات الدراسة

1. إعادة النظر في مناهج تدريس الأدب:

- يجب أن تتناول مناهج تدريس الأدب نقاط النقد التي أشار إليها آورباخ لتقديم فهم أعمق وأكثر واقعية للأدب والتاريخ.

2. تطوير فكر نقدي جديد في قراءة التاريخ:

- الحاجة إلى تجديد هيكلة النظام المعرفي بما يتناسب مع مستجدات العصر وتحديات المستقبل، والتخلص من الهياكل التي تساهم في تكوين قراءات تاريخية منحازة أو غير واقعية.

3. تنظيم الإرث الفكري العربي:

- تنظيم العلاقة الزمنية والمعرفية بين أجزاء التراث العربي-الإسلامي وبين الواقع الحالي، من أجل خلق تسلسل معرفي وزمني يمكن من قراءة تاريخية أكثر دقة وواقعية.

4. تشجيع الدراسات البينية:

- تعزيز التعاون بين الأدب والتاريخ وعلم الآثار لفهم أكثر شمولية ودقة للحقب التاريخية المختلفة، بعيدًا عن الصور النمطية والأيديولوجية.

5. تنمية وعي نقدي لدى الطلاب:

- يجب أن يتعلم الطلاب كيفية التعامل النقدي مع النصوص الأدبية والتاريخية، والتفريق بين الحقيقة التاريخية والتمثيلات الأدبية المثالية.

المراجع

- محمد عابد الجابري، تكوين العقل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2009.
- Frederic Spotts, Hitler and the Power of Aesthetics, New York: The Overlook Press, 2009.
- Philip Lacoue-Labarthes and Jean-Luc Nancy, "The Nazi Myth," Critical Inquiry vol. 16, no. 2, Winter 1990.
- George Mosse, "Fascist Aesthetics and Society: Some Considerations," Journal of Contemporary History, vol. 31, no. 2, April, 1996. [1] Werner Jaeger, Paideia: The Ideals of Greek Culture, Gilbert Highet (trans.) New York: Oxford University Press, 1945, p. xi.
- Elizabeth Butler, the Tyranny of Greece over Germany: A Study of the Influence Exercised by Greek Art and Poetry Over the Great German Writers of the Eighteenth, Nineteenth and Twentieth Centuries (Cambridge University Press), 1935.
- James Porter, "Erich Auerbach and the Judaizing of Philology," Critical Inquiry 35, autumn, 2008.
- Princeton, NJ: Princeton University Press, 1974, orig. 1953.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

القيم الجمالية والخطية الزخرفية لكسوة الكعبة

بسمة عبدالرحمن ابورويص
قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة طرابلس، ليبيا
b.aburuwais@uot.edu.ly

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف القيم الجمالية والزخرفية لكسوة الكعبة عبر التاريخ، مركزة على التحليل التصميمي، تهدف الدراسة أيضًا إلى إلقاء الضوء على عبقرية الخط العربي المتجسد في كسوة الكعبة، باستخدام منهج ورؤية فنية تحليلية، تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن تاريخ الاهتمام بتصميم كسوة الكعبة يعود إلى فترة قديمة قبل الإسلام، حيث تطورت الزخارف والأنسجة المستخدمة حتى وصلت إلى الشكل الحالي، تعكس قيمة الجمال والفن لكسوة الكعبة من خلال تصاميمها، مؤكدة على أهمية الزخرفة العربية الإسلامية ودور الفن في إبراز هذا الإرث العظيم، كما توصلت إلى أن جماليات الخط العربي على كسوة الكعبة تعبر عن قيم جمالية وفنية ودينية، تحمل رسالة هامة للإسلام، حيث يُطبق الخط العربي بأعلى درجات الأصالة والتميز وفقًا للأسس الفنية.

الكلمات المفتاحية: القيم الجمالية، القيم الخطية الزخرفية، كسوة الكعبة.

The Aesthetic and Decorative Calligraphic Values of the Kaaba Kiswah

Basma Abdel-Rahman Abu-Rawis
Department of Art Education, College of Education, University of Tripoli, Libya
b.aburuwais@uot.edu.ly

Abstract

This study seeks to explore the aesthetic and decorative values of the covering the Kaaba throughout history, focusing on design analysis. The study also aims to shed light on the genius of Arabic calligraphy embodied in the covering the Kaaba, using

an analytical artistic approach and vision. The study is based on the descriptive analytical approach, The study concluded that the history of interest in designing the covering the Kaaba dates back to an ancient period before Islam, where the decorations and fabrics used developed until they reached the current form, reflecting the value of beauty and art of the covering the Kaaba through its designs, emphasizing the importance of Arab-Islamic decoration and the role of art in highlighting this. The great legacy. I also concluded that the aesthetics of Arabic calligraphy on the covering of the Kaaba express aesthetic, artistic and religious values, and carry an important message for Islam, where Arabic calligraphy is applied with the highest levels of authenticity and distinction according to artistic foundations.

Keywords: Aesthetic Values, Decorative Linear Values, Covering the Kaaba.

1. المقدمة

تعتبر كسوة الكعبة من العناصر البارزة التي اهتم بها العرب حتي قبل مجيء الإسلام، ومن بين الذين اهتموا بكسوة الكعبة قبل الإسلام هو ملك اليمن تبع الحميري الذي كسا الكعبة قبل الإسلام، ونحر عندها الهدي (الفكاهي، 1994، ص221)، وكذلك فخر أبي ربيعة المخزومي، والذي قال: "أنا أكسو وحدي الكعبة سنة وكل قريش سنة" (الحلبي، 1980، ص2802)، ولما جاء الإسلام كان النبي صلي الله عليه وسلم على رأس المهتمين بكسوة الكعبة، فقد جاء عن النبي صلي الله عليه وسلم أنه قال لأبي سفيان بن حرب "هذا يوم يعظم الله فيه الكعبة ويوم تكسي فيه الكعبة" (البخاري، 2002، ص1047)، وسار الخلفاء الراشدين على نهج رسول الله صلي الله عليه وسلم، ومن بعدهم الخلفاء الأمويين، إلى يومنا هذا.

وللثقافة الإسلامية تاريخ فني مميز عن باقي الأمم، حيث أن لكل أمة ثقافة فنية تميزها، وهذه الثقافة هي الجانب الأصيل الذي لا يتأثر بتأثر الفنون الأخرى، وقد شمل القرآن الكريم أوجه الحياة الدينية والدنيوية فتأثرت بهذا الأمر الفنون المختلفة، وذلك فإن القدرة الإبداعية لدي الفنان والصانع في العالم الإسلامي اتجهت إتجاها مختلفاً عما سلكه الفنان في العالم المسيحي، وابتعد المسلم عن التصوير الذي حرم خصوصاً في العمارة الدينية كالمساجد، وكذلك في تزيين المصاحف (ويلسون، 1999، ص5)، ومن ثم فقد أصبحت

القيم الجمالية والخطوط والزخارف في كسوة الكعبة بمثابة لقاء كامل بين الإبداع والموهبة والعبقرية، وبين دقة مهارة الصنعة والتنفيذ، ليصل إلى أقصي مراحل الجمال، كما أن كسوة الكعبة تحوي التصميمات العربية الخطية التي تظهر جمال وعراقة التراث العربي.

مشكلة الدراسة

يعد الفن الإسلامي موضع إهتمام كل الحضارات، فالفن الإسلامي أخضع كل الأشكال الزخرفية لروح الإسلام وفلسفته، وعبرت تلك الزخارف عن عقيدة الإسلام، وإضفاء القيم الفنية والجمالية عليها، ومن ثم فتتبلور مشكلة هذه الدراسة في مبدأ الاهتمام والحرص على الزخارف الإسلامية وقيمتها الجمالية الموجودة في كسوة الكعبة، والخطوط العربية، وكذلك التشكيل الخاص بكسوة الكعبة، وبذلك تكمن إشكالية هذه الدراسة في الإجابة عن هذين التساؤلين:

- ما هي القيم الجمالية للعناصر الزخرفية الموجودة في تصميم كسوة الكعبة؟
- ما هي الخصائص الفنية للخطوط العربية الموجودة على كسوة الكعبة؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناقشه، حيث يتناول هذا البحث دراسة وتحليل الزخارف والخطوط الموجودة على كسوة الكعبة وإبراز قيمتها الجمالية والفنية، كما تبرز أهمية الدراسة في إظهار الإهتمام بالفن الإسلامي بشكل عام، وبالزخرفة الإسلامية بشكل خاص، والتأكيد على دور الفن التشكيلي في الثقافة الإسلامية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على القيم الجمالية والفنية في زخارف كسوة الكعبة.
2- معرفة القيم الجمالية للخطوط العربية في كسوة الكعبة.
3- الكشف عن الخصائص الفنية والجمالية للزخارف والخطوط في كسوة الكعبة.

الدراسات السابقة

دراسة (الخليوي 2020) بعنوان توظيف القيم الجمالية لزخارف كسوة الكعبة المشرفة في تصميم أثاث ومكملات معاصرة، والهدف من الدراسة الكشف عن جوانب فنية ذات طابع مختلف من التصاميم ، وتوظيف قيم جمالية مستوحاة من الكعبة المشرفة ووضعها علي الأثاث والمكملات، والمنهج المتبع في الدراسة لتحقيق أهدافها بعض المناهج المتعددة مثل المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وقد توصلت الدراسة إلي بعض النتائج أهمها ما يلي: أن دراسة القيم الجمالية لزخارف كسوة الكعبة يساعد علي إثراء العملية الابتكارية ويساعد في توسيع الخيال عند المصمم، وقد أوصي الباحث إلي ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول القيم الجمالية لزخارف كسوة الكعبة وتحليل عناصرها لإدراك طريقة وضع كل نوع من الزخارف الإسلامية في الموضع الملائم له.

- **أوجه التشابه:** إن هذه الدراسة تتفق مع دراسة الخيلوي بدراسة القيم الجمالية والفنية لزخارف كسوة الكعبة كلاً حسب متطلبات دراسته.
- **أوجه الاختلاف:** هذه الدراسة تختلف مع دراسة الخيلوي أن دراسة الخيلوي تتبع المنهج الوصفي التحليلي وجزء من المنهج التجريبي لتوظيف الزخارف المستوحاة من كسوة الكعبة لصنع الأثاث والمكملات بينما الدراسة الحالية تقتصر على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل القيم الجمالية والخطية الزخرفية لنماذج زخرفية لكسوة الكعبة.

دراسة (الشيبي ومغربي 2020) بعنوان ابتكار قطع ملبسيه مستوحاة من زخارف كسوة الكعبة المشرفة لتعزيز هوية المرأة الملكية، والهدف من الدراسة ابتكار زخارف جديدة مستوحاة من زخارف الكعبة المشرفة وتوظيفها في قطع ملبسيه، ومنهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي بما يساعد الدراسة لتحقيق أهدافها، وقد توصلت الدراسة إلي بعض النتائج أهمها أنه تعتبر المحافظة علي التراث أول مفتاح لشخصية الأمة وحضارتها كما إن أزياء الشعوب هي جزء لا يتجزأ من التراث القومي الذي يجعل كل شعب متميز عن غيره، وقد أوصى الباحثون بعدة توصيات أهمها ما يلي: الإستفادة من البحوث وعمل مكتبة إلكترونية موثقة ومدعمة بالصور تصف وتحلل الزخارف الموجودة في كسوة الكعبة المشرفة بجميع أجزائها.

- **أوجه التشابه:** تتشابه هذه الدراسة مع دراسة الشيبي ومغربي في أنه تدرس زخارف كسوة الكعبة وتتبع المنهج الوصفي التحليلي.

- **أوجه الاختلاف:** تختلف هذه الدراسة مع دراسة الشيبي والمغربي حيث أن دراستهما تدرس العناصر الزخرفية في كسوة الكعبة لتوظيفها في ملابس المرأة الملكية بينما تقتصر هذه الدراسة على وصف وتحليل بعض من الزخارف الخطية والزخرفية وإبراز قيمها الجمالية والفنية.

دراسة (العجاجي والعقل 2017) بعنوان توظيف الزخارف الكتابية في كسوة الكعبة لعمل تذكارات سياحية، وتهدف الدراسة إلي دراسة تاريخ الكعبة وكسوتها، وتحديد الخامات والأساليب التي استخدمت في زخرفة الكعبة المشرفة، وتوظيف الزخارف الكتابية في كسوة الكعبة لعمل تذكارات سياحية من زخارف كسوة الكعبة، وقد اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي التطبيقي بما يتناسب مع موضوع الدراسة لتحقيق أهدافها.

- **أوجه التشابه:** تتشابه هذه الدراسة مع دراسة العجاجي في وصفها للزخارف الموجودة في كسوة الكعبة ودراسة تاريخها.
- **أوجه الاختلاف:** تختلف هذه الدراسة مع دراسة العجاجي في أنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي للقيم الجمالية الفنية في كسوة الكعبة بينما العجاجي أستخدم المنهج التطبيقي في توظيف الزخارف الخطية في عمل تذكارات سياحية.

دراسة (البقمي 2021) بعنوان الجوانب الجمالية والتاريخية لكسوة الكعبة المشرفة كمدخل لإثراء الخط العربي في التصميم المعاصر، وتهدف الدراسة إلي دراسة القيم الجمالية للزخرفة الإسلامية في كسوة الكعبة المشرفة عبر التاريخ حتي التصميم الحالي، والكشف عن أهمية المزاوجة التشكيلية والتصميمية بين الحروفية العربية والتصميم الرقمي في مجال التصميم المعاصر، وقد اعتمد الباحث في دراسته علي المنهج الوصفي التحليلي بما يتناسب مع الدراسة لتحقيق أهدافها.

- **أوجه التشابه:** تتشابه هذه الدراسة مع دراسة البقمي في أن هذه الدراسة ودراسة البقمي كلاهما استخدما المنهج الوصفي التحليلي لدراسة القيم الجمالية الزخرفية في كسوة الكعبة.
- **أوجه الاختلاف:** تختلف هذه الدراسة عن دراسة البقمي في أن هذه الدراسة اهتمت بدراسة القيم الجمالية والخطية وتحليلها في كسوة الكعبة بينما دراسة البقمي درست أهمية المزاوجة التشكيلية والتصميمية بين الحروفية العربية والمجال الرقمي في مجال التصميم المعاصر.

دراسة (عبد الله 2023) بعنوان التشكيلات الخطية المنفذة علي ستار كسوة الكعبة، وتهدف الدراسة إلي دراسة الزخارف الإسلامية بأنواعها الكتابية والهندسية والنباتية، وتسليط الضوء علي فن الخط العربي الذي رافق ثوب كسوة الكعبة المشرفة ووصف النصوص الكتابية المنفذة عليها، وقد اعتمد الباحث في دراسته علي المنهج الوصفي للتزيين الزخرفي والكتابي الذي كسي به ثوب الكعبة المشرفة وستارة باب الكعبة المشرفة.

- **أوجه التشابه:** تتشابه هذه الدراسة مع دراسة عبد الله في أنها اتبعت المنهج الوصفي وذلك بوصفها للزخارف الخطية التي تزين كسوة الكعبة.
- **أوجه الاختلاف:** تختلف هذه الدراسة مع دراسة عبد الله في أن هذه الدراسة اهتمت بدراسة القيم الجمالية والخطية والزخرفية لكسوة الكعبة واتبعت المنهج الوصفي التحليلي لتحليلها بينما دراسة عبد الله اهتمت بدراسة جميع الزخارف الإسلامية الموجودة على كسوة الكعبة وباب الكعبة المشرفة.

2. الإطار النظري

تعتبر كسوة الكعبة من أهم مظاهر الاهتمام والتشريف والتبجيل للبيت الحرام، وقد عني الناس بكسوة الكعبة على مر العصور، وتنافست الدول على التشريف بكسوتها، وقد بدأ كسوة الكعبة قبل رسول الله صلي الله عليه وسلم، ثم كساها الرسول صلي الله عليه وسلم، وبعده من جاء بعد رسول الله إلى يومنا هذا (الفيفي، 1989، ص33)، وكسوة الكعبة المشرفة تتزين بالزخارف الإسلامية، والتي تمتزج مع بعضها البعض لتظهر قيمتها الجمالية والإبداعية، وتضفي جمالاً فوق جمال الكعبة.

2.1. مراحل تصنيع الكسوة:

تمر صناعة كسوة الكعبة المشرفة بست مراحل رئيسية، وهما:

2.2. مرحلة الصباغة : وهي أولى مراحل إنتاج الكسوة بالمصنع.

2.3. مرحلة النسيج: وكان يعتمد في السابق علي النسيج اليدوي ومع التطور الحادث أصبح يستخدم النسيج الآلي، والنسيج الآلي المستخدم في الكسوة ينقسم إلي نوعين من النسيج:

- **السادة:** وهو المستخدم في الحزام والستارة وقماش البطانة التي توضع تحت الثوب.

- **الجاكارد**: ويكتب عليه لا إله إلا الله محمد رسول الله، سبحان الله وبحمده، سبحان الله العظيم، وهو عمل شاق ودقيق يحتاج إلى صبر ومهارة والنتيجة نسيج فني رائع يسبح مع الطائفين حول الكعبة المشرفة.

2.4. مرحلة التصميم: ويقوم المصمم فيها بعمل دراسات للزخارف والخطوط في الفن الإسلامي.

2.5. مرحلة الطباعة: حيث يتم طباعة التصميمات علي الأقمشة ولا يمكن أن تتم الطباعة إلا بطريقة يدوية نظرا لإن الرقعة المطلوب طباعتها واسعة وكبيرة.

2.6. مرحلة التطريز اليدوي: ويتم التطريز بالأسلاك الذهبية والفضية.

2.7. مرحلة تجميع الكسوة: وهي المرحلة الأخيرة حيث يتم خياطة أقمشة الجاكارد مع المحافظة علي تجاور تكرار التصميم ثم يثبت علي كل جانب قطع الحزام وما تحت الحزام والقناديل ثم تبطن بأقمشة القلع القوية وبذلك تكون الكسوة جاهزة لتركيبها علي الكعبة المشرفة (العقل وآخرون، 2017، ص ص80-81).

6.2. التطور التاريخي لكساء الكعبة:

كان العرب قبل الإسلام يهتمون بكسوة الكعبة، فيقول بن أبي مليكه: "كانت على الكعبة كسي كثيرة من كسوة أهل الجاهلية، من الأنطاع والأكسية والكرار والأنماط، فكانت ركاماً بعضها فوق بعض (القلشقندي، 1922، ص282)، واختلف المؤرخون حول أول من كسا الكعبة في الجاهلية، ولكنهم اتفقوا على أن الكعبة كانت تكسى بالعديد من الكسي منها ثياب حمر مخططة يمانية تعرف بالوصايل (الأزرقي، د.ت، ص250)، ومنها ثياب تنسب إلى قبيلة بن همدان تعرف بالثياب المعافريه، وهناك ثياب رقيقة الملمس تعرف بالملاءة، أو برود يمانية تجمع خيوطها بعد عزلها وتشد ثم تصبغ وتنسج تسمي بالعصب (عبد الخالق، 1980، ص171)، وثياب خيوط نسيجها من الشعر الغليظ تعرف باسم المسوح (الفاسي، 1956، ص120)، وغيرها من الأنسجة الثوب التي كانت تكسي بهم الكعبة، وقيل أن أول من كسي الكعبة هو تبع الحميري، وقد ورد أن قبل تبع كسي الكعبة نبي الله إسماعيل عليه السلام، وعدنان بن خالد بن جعفر بن كلاب، ويقال أنه أول من كسي الكعبة بالديباج (الأولوسي، د.ت، ص234).

ولما جاء الإسلام كان النبي صلي الله عليه وسلم على رأس المهتمين بكسوة الكعبة، حيث كساها النبي صلي الله عليه وسلم يوم الفتح (الوقادي، 1989، ص1100)، وكساها النبي صلي الله عليه وسلم بالثياب اليمانية

(الأزرقي، 356)، وكساها القباطي (ابن حجر العقلاني، 2008، ص106)، وبعد وفاة النبي صلي الله عليه وسلم كساها الخلفاء الراشدين، فكساها أبو بكر الصديق رضي الله عنه القباطي (عبد الرازق، 1983، ص89)، وبعده عمر بن الخطاب رضي الله عنه كساها القباطي والحبرات (العاقولي، 2007، ص96)، وبعده عثمان رضي الله عنه والذي جمع لها كسوتين في كسوة واحدة بين الثياب المصرية والثياب اليمانية (الربعي، 2023، ص33)، وفي عهد علي رضي الله عنه لم تذكر المصادر التاريخية أنه كسا الكعبة، وهذا الأمر ليس تقصيراً منه وإنما كان رضي الله عنه مشغولاً بأمور المسلمين وإخماد الفتن (عطار، 1978، ص138).

وفي خلافة بني أمية، اهتم معاوية بن أبي سفيان بكسوة الكعبة، وأمر بتجريد الكعبة من الكسوة القديمة، وكسوتها بكسوة جديدة مصنوعة من الديباج والقباطي والحبرات، وكان يكسوها مرتين في العام، مرة في عاشوراء، ومرة في نهاية شهر رمضان (الطبري، د.ت، ص516)، وكذلك يزيد بن معاوية، وعبد الله بن الزبير (القلشقندي، 284).

في العصر العباسي، شهد فن النسيج والحياكة والتلوين والتطريز والطلاء بماء الذهب والفضة تطورًا كبيرًا. وكانت مصر من أهم مراكز صناعة النسيج والحياكة في العصر العباسي، حيث كان المصريون من أتقن الناس في هذه الصناعة. وقد صنعت الكسوة في العصر العباسي في مصر، وكانت مصنوعة من الحرير الأسود الفاخر، وقد نسجها أمهر الحاكة والنساجين. وكان أول من كسا الكعبة بثلاث كسوات فوق بعضها البعض هو الخليفة العباسي المعتصم بالله، حيث كساها يوم التروية بالثوب الأول من الديباج الأحمر، ويوم هلال رجب بالثوب الثاني من القباطي، ويوم رمضان بالثوب الثالث من الديباج الأبيض، وقد استمرت صناعة النسيج في مصر في العصر العباسي في التطور والازدهار، وأصبحت من أهم الصناعات في مصر. وقد ساهمت هذه الصناعة في ازدهار الإقتصاد المصري، ورفع مكانة مصر في العالم الإسلامي، ثم تم كسوة الكعبة في عهد الخليفة العباسي جعفر بإزارين أخرين إضافيين يضاف للإزار الأول ثم جعل في كل شهرين إزار وكسيت الكعبة في عهد عبد الناصر العباسي بالديباج الأسود وقد كان شعار العباسيين وظلت الكسوة سوداء حتى يومنا هذا.

تم ظهور الكتابة علي الكسوة في بداية العصر العباسي فكان الخلفاء والأمراء يكتبون أسماءهم علي الكسوة وكذلك إسم الجهة التي تم صناعة الكسوة فيها وتاريخ صنعها وما زال مستمراً هذا إلى يومنا هذا.

أما بالنسبة للعصر المملوكي: فأول من كسا الكعبة المشرفة بعد انتهاء الدولة العباسية هو السلطان الظاهر بيبرس وقد عمل الستور الديباج للكعبة وللحجرة النبوية المشرفة، وكانت الكسوة سوداء حالكة من الحرير مبطنة بالكتان وفي أعلاها طراز مكتوب فيه بالبياض، وفي كل جهاتها طرز مكتوب بالبياض وفيه آيات قرآنية.

أما الكسوة الداخلية للكعبة المشرفة: فلا يوجد دليل قاطع علي السنة التي تم فيها عمل الكسوة الداخلية للكعبة المشرفة أول مرة إلا إن سلاطين وأمراء مصر استمروا طوال العصر المملوكي في إرسال الكسوة السوداء الخارجية للكعبة في كل عام، وعندما يصبح سلطان جديد علي عرش مصر يرسل مع الكسوة الخارجية كسوة حمراء داخلية وكسوة خضراء للحجرة النبوية الشريفة، وكانت آخر كسوة داخلية للكعبة المشرفة في عصر المماليك لونها أبيض ومزخرفة بجامات سوداء مذهبة.

أما الكسوة في العصر العثماني فقد أهتم السلطان سليم الأول بكسوة الكعبة، وكسوة ضريح النبي صلي الله عليه وسلم، وكسوة لمقام إبراهيم الخليل كما صنع للمحمل كسوة جديدة وكتب اسمه عليها، وظلت الكسوة ترسل من مصر سنوياً حتي أمر السلطان أحمد الثالث بعمل الكسوة الداخلية في إسطنبول، ثم تم كسي الكعبة من داخلها علي يد الملك عبد العزيز آل سعود، وكانت قد توقفت مصر عن إرسال الكسوة في الغزو الفرنسي عليها ثم بعد أن تم إرجاء الفرنسيين قامت مصر مرة أخري بإرسال الكسوة، ثم توقفت مصر عن إرسال الكسوة الخارجية للكعبة مرة أخري فكساها الأمير سعود كسوة من القز الأحمر ثم كساها بعد ذلك بالديباج والفيلان الأسود، وجعل إزارها وكسوة باب الكعبة المشرفة بالبرقع من الحرير الأحمر المطرز بالذهب والفضة ثم استردت الدولة العثمانية سيادتها علي الحجاز فعادت مصر مرة أخري إلى إرسال الكسوة الخارجية للكعبة كل عام كسابقتها حتي استقر الوضع وتم إنشاء مصنع لكسوة الكعبة بمكة المكرمة تصنع فيه الكسوة كل عام حتي يومنا هذا (باشا، 2003، ص ص138-1390).

وفي العصر الحالي تتكون كسوة الكعبة من ثمان ستائر من الحرير الأسود، مكتوب عليه في كل مكان عبارة "لا إله إلا الله محمد رسول الله" وتتكون هذه الستائر من 62 ثوباً طول الواحد منهما 26 ذراعاً وعرض 90 سم، وجملة الأزرعة 1612 ذراعاً جميعها مخيط بالحرير الأسود المفتول والشموط والخرز والقطن ومبطن بالبفتة البيضاء، وبالجميع أحبال وعراو ونوار من القطن المردون، والكل مخرز بالجلد الأحمر ومركب على كل حمل منها حزام من الأحزمة الثمانية ومركب على حملين أربعة كرد شينات، وهذه الأحمال تعلق على ستارتين على جهة من جهات الكعبة فتربطان من أعلاهما حلقات من الحديد ثبتت في سقف الكعبة ثم تربطان إلى بعضهما بواسطة عري وأزرة وتثبتان من أسفل في حلقات وتثبت الستائر بجوار بعضهما بواسطة هذه الأزرة حتى إذا انتهت كلها صارت كالقميص المربع الأسود (باشا، 2003، ص139).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

6.3. الزخارف الإسلامية في كسوة الكعبة المشرفة:

الزخارف الإسلامية في كسوة الكعبة المشرفة هي مجموعة من الأشكال الهندسية والنباتية والخطية التي تزين سطح الكعبة. تتميز هذه الزخارف بوحدة موحدة تجمعها، مما يجعلها مميزة عن أي قطعة فنية أخرى في العالم الإسلامي، من أبرز العناصر الزخرفية في الفن الإسلامي الزخارف الهندسية، والتي تتميز بالأشكال الهندسية الدقيقة والجميلة. كما تتميز الزخارف النباتية بأشكالها الطبيعية الجذابة، أما الزخارف الخطية فتتميز بأشكالها الدقيقة والرشيقة. أما الزخارف المستمدة من الأشكال الحية فتتميز بأشكالها الواقعية والجميلة، تتميز الزخارف الإسلامية بجمالها وروعتها، كما تتميز برمزيتها الدينية. حيث ترمز الزخارف الهندسية إلى الكمال والدقة، وترمز الزخارف النباتية إلى الحياة والنمو والازدهار، وترمز الزخارف الخطية إلى كمال النظام، وكسوة الكعبة المشرفة تتزين بالزخارف الإسلامية المطرزة واستخدام خط الثلث المركب محاط بإطار من الزخارف الإسلامية مكررة بكامل الثوب عرض كل شكل فيها 10سم وتسمي هذه الأشكال باسم زخرفة الزجاج، تتميز كسوة الكعبة المشرفة بمجموعة من الزخارف الإسلامية الجميلة والرمزية. تعكس هذه الزخارف الإبداع الفني والثقافي للحضارة الإسلامية، كما تعبر عن إيمان المسلمين، تتكون الزخارف الإسلامية في كسوة الكعبة من أربعة عناصر رئيسيةهم:

أولاً: الزخارف الهندسية، والتي تتميز بالأشكال الهندسية الدقيقة والجميلة. ترمز هذه الزخارف إلى الكمال والنظام الإلهي.

ثانياً: الزخارف النباتية، والتي تتميز بأشكالها الطبيعية الجذابة. ترمز هذه الزخارف إلى الحياة والنمو والازدهار.

ثالثاً: الزخارف الخطية، والتي تتميز بأشكالها الدقيقة والرشيقة. ترمز هذه الزخارف إلى الوحي الإلهي.

رابعا: الزخارف المستمدة من الأشكال الحية، والتي تتميز بأشكالها الواقعية والجميلة. ترمز هذه الزخارف إلى التنوع والاختلاف في خلق الله.

يتم مزج هذه العناصر الأربعة بانسجام وتناغم، مما يخلق لوحة فنية رائعة الجمال. كما يتم استخدام الذهب والألوان الزاهية لإضافة لمسة من الفخامة والرقي، تُعد الزخارف الإسلامية في كسوة الكعبة رمزًا للحضارة الإسلامية وإيمان المسلمين. فهي تعكس الجمال والرقي والتنوع في الثقافة الإسلامية، كما تعبر عن إيمان المسلمين بالله تعالى، وقد شغلت كل ركنية من الأركان الأربعة الناشئة بين الجامه الدائرية الكبيرة والنهاية والبدايات المقوسة بكل من القطعتين السابقة واللاحقة، وفي الشريطين اللذان يحفان بالحذام أيضاً بشكل

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

وردة خماسية البتلات يخرج من أسفلها فرعان نباتيان صغيران أحدهما يتجه يميناً والآخر يساراً كلاً منهما بورقة نباتية مكونة من فصين في رأس كل منهما عنقود، أما الستارة فقد أحيطت بجميع جوانبها بشريط زخرفي قوام زخرفته فروع نباتية متعرجة تخرج من انحناءاتها العلوية السفلية تارة وردة خماسية البتلات وتارة عنقود تتبادل بالتناوب في الشريط كاملاً، كما نفذ أمام كل ركن من أركان الستارة داخل الشريط الزخرفي نفسه شكل الخلة بدون جذع. وينهى الشريط شريط أخر أكبر حجماً منه نفذت فيها نصوص قرآنية داخل اثني عشر شكلاً بيضاوي كل واحدة منها يمتد باستطالة فالشكلان البيضاويان اللذان في أسفل الشريط، من اليمين واليسار صغيران أربعة في كلاً من الأيمن والأيسر، واثنان في كلاً من الأعلى والأسفل يفصل بين شكل وآخر شكل دائري نفذ فيه لفظ الجلالة "الله"، أما بالنسبة للنصوص القرآنية فتبدأ من أعلي الشكل البيضي بأسفل الركن العلوي الأيمن وتنتهي بأسفل الركن المقابل له بالجانب الأيسر من الستارة أما النص الكتابي بالجانب العلوي فيبدأ من الركن العلوي الأيمن وينتهي في الركن العلوي الأيسر(الخليوي، 2020، ص160)

6.4. المظاهر الجمالية في كسوة الكعبة:

تميزت الزخارف الإسلامية بتوجيه فني وفكري يتسم بالرفعة الروحية والوجدانية والمعرفية، حيث تتيح هذه الزخارف للمتذوق التأمل والتأويل، مع فهم المعاني العميقة التي تكمن وراء الأشكال المجردة، ويعبّر هذا الفن عن عالم جمالي فريد يتجاوز حدود الواقع المحسوس، حيث يكتسب طابعًا روحيًا عبر تبسيط الأشكال وتجريدها من خصائصها المادية، ويرتقي إلى مستوى المثال الجمالي السامي المنزه عن المحاكاة والنفعية (عبد الأمير، 2005، ص83).

وتمكنت الزخرفة الإسلامية من احتواء كافة العناصر النباتية والهندسية والكتابية في بناء عوالم فنية ذات أبعاد جمالية (عجام، 2013، ص10)، وبذلك تمكنت الزخرفة الإسلامية باحتواء كافة العناصر النباتية والهندسية في الشواخص المعمارية التي شيدها المسلمون في مختلف بقاع العالم وأضفوا عليها حللاً فنية من الزخارف المتنوعة المنفذة بمختلف الخامات والتقنيات والمعالجات (الخليوي، 2020، ص208).

من واقع أخر وثيقة مصرية كتبت وحررت كإشهاد شرعي لكسوة الكعبة الشريفة في عام 1380 من الهجرة الموافق 1961 م، نستطيع أن نقف علي مكونات وتفاصيل هذه الكسوة ونجدها علي النحو التالي:

ثمانية أحزمة، وأربعة كردشيات، مزركشة جميعها بالمخيش، الفضة الأبيض والمخيش الفضة الملبس بالذهب البندقي، علي حرير أسود وأخضر وهذه الأحزمة وما يتبعها من رنوكة عددها أربعة والكردشيات

السابقة الذكر مركبة جميعها علي ثمانية أحمال من الحرير الأسود الكمخ المكتوب بالدالة المعروفة، وهذه الأحمال الثمانية مبطنة بالفتة البيضاء، وعروضها متماسكة بواسطة أشرطة من النوار القطن الأبيض وتتكون هذه الأحمال من اثنين وخمسين ثوباً من قماش الكمخ المذكور ويحتوي كل ثوب علي 14.80 مترا طول و0.93 مترا عرض(حلمي، د.ت، ص5).

وكسوة الكعبة الحالية تتكون من قطعة من الحرير الأسود المنقوش عليه آيات من الذكر الحكيم مكتوبة بماء الذهب، تغطي بها الكعبة، ويتم تغييرها مرة في السنة وذلك خلال موسم الحج، صبيحة يوم عرفة في التاسع من ذي الحجة (البقمي، 2021، ص325).

وطول الستارة يبلغ حوالي خمسة عشر متراً ومتوسط عرضها خمسة أمتار وعدة سنتيمترات وكل ستارتين تعلقان علي جهة من جهات الكعبة ويتم ربطهما من أعلاها في حلقتين من الحديد، ثم تربطان إحداهما بالأخرى بعري وأزرار وحين يتم الانتهاء من تشبيكها كلها صارت كالقميص المربع الأسود، ثم يتم وضع علي محيط الكعبة فوق هذه الستائر فيما أقل من ثلثها الأعلى حزام.

6.5. الخصائص الفنية للخطوط في كسوة الكعبة:

تظهر عبقرية الخط العربي بشكل واضح في تفاصيل كسوة الكعبة المشرفة، حيث تتجلى في خصائصها الجمالية وهيكلها التكويني، بالإضافة إلى عناصرها وأسسها التصميمية. يتمثل الخط المستخدم في كسوة الكعبة في خط الثلث الجلي المتقن والمتناغم (الأشعري، 2022، ص30).

3. الإطار العملي:

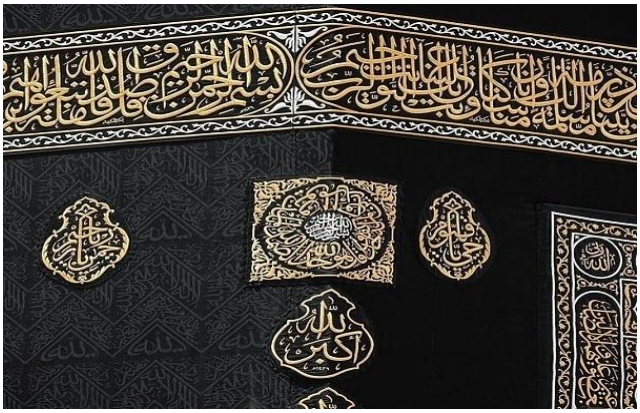
وإن نظرنا إلى الحزام أعلي كسوة الكعبة نجد أن:

مكتوب عليه من الجهة التي فيها باب الكعبة (الجزاشري، وبدوي، 2019، ص21) "وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا وَاتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى ۖ وَعَهِدْنَا إِلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ أَن طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْعَاكِفِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ [سورة البقرة:126].

وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُمْ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ قَالَ وَمَنْ كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلاً ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَى عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ [سورة البقرة:126].

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرٰهِيمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَـٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴿127﴾ رَبَّنَا وَٱجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَآ إِنَّكَ أَنتَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ [سورة البقرة:128].



صورة رقم (1): نموذج لصورة الحزام أعلى الكعبة

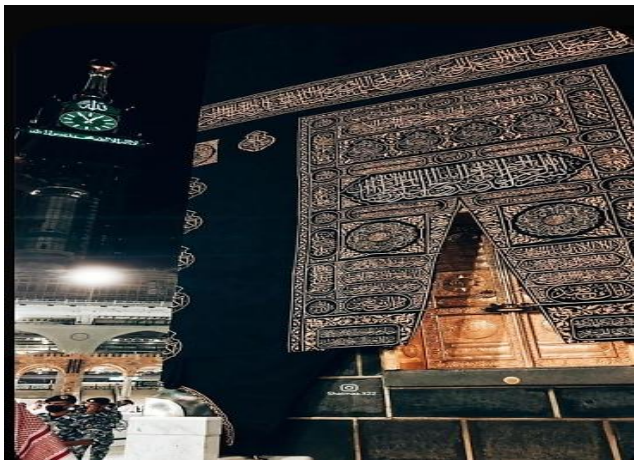
ومكتوب في الجهة التي تليها من جهة الحجر الأسود "أَنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَالَمِينَ (96) فِيهِ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ مَّقَامُ إِبْرَاهِيمَ وَمَن دَخَلَهُ كَانَ آمِنًا وَلِلّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلاً وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ الله غَنِيٌّ عَنِ الْعَالَمِينَ [سورة آل عمران :97].

وَإِذْ بَوَّأْنَا لِإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَن لّا تُشْرِكْ بِي شَيْئًا وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ(26) وَأَذِّن فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالا وَعَلَى كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ [سورة الحج :27].

صورة (2): نموذج لصورة الكتابة جهة الحجر الأسود

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

ومكتوب في الجهة المقابلة للمقام المالكي "لِيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَّعْلُومَاتٍ عَلَى مَا رَزَقَهُم مِّن بَهِيمَةِ الْأَنْعَامِ فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطْعِمُوا الْبَائِسَ الْفَقِيرَ(28) ثُمَّ لْيَقْضُوا تَفَثَهُمْ وَلْيُوفُوا نُذُورَهُمْ وَلْيَطَّوَّفُوا بِالْبَيْتِ الْعَتِيقِ [سورة الحج :29].



صورة (3): نموذج لصورة لزخارف في الجهة المقابلة للمقام الملكي

وبتحليل هذه النصوص نجد أن:

ظهور هذا النص القرآني في كسوة الكعبة بتنسيق خطي منتظم، حيث اتخذ شكل سطر كتابي متسلسل ذي مستوى واحد. يتابع فيه الكلمات والحروف بأشكال منفردة ومتصلة بشكل مباشر. يُلاحظ ذلك بوضوح عند مراقبة تفاصيل الحروف، كحرف (ح) الذي يتلاصق مع حرف (ن) في كلمة "ناس"، وحرف (س) الذي يتصل بـ (و) في كلمة "اتخذوا". يظهر الاتصال بشكل فني في توزيع الثقل التنظيمي، حيث اهتم الخطاط بتفعيل المقومات البنائية بشكل مميز.

وفي الآية 127 من سورة البقرة الموجود على كسوة الكعبة نري أن هذا النص يتضمن على شكل شريط كتابي ذو هيئة مستطيلة تبدأ قراءته من الجانب اليمين وفق نظام السطر المدمج بخطين وهميين ذي مسار أفقي بشكل متوازن يستند أحدهما على الآخر مما يظهر عملية التقويم البنائي الأساسي لتركيب الخط.

وللحروف العربية سمات وخصائص فنية ذات أبعاد جمالية وطابع إبداعي صيغت كمنظمات شكلية لإبراز الجوانب الجمالية والروحية للخط العربي، وهذا الأمر يظهر جلياً من خلال كتابة النصوص القرآنية وعبارات

التوحيد وبعض أسماء الله الحسني التي يتم توظيفها وصياغتها بهيئات متنوعة ضمن تكوينات خطية ذات أبعاد وظيفية وجمالية وروحية تتجسد على كسوة الكعبة التي أشرف على تنفيذها الخطاط المكي "مختار عالم"، وكسوة الكعبة تحمل في طياتها جماليات موروثة ذو طابع تاريخي وحضاري عريق، تعتمد في تصميمها على مجموعة من الآيات القرآنية المختارة من قبل العلماء كتبت بشكل متداخل ونسجت بخط الثلث الجلي المركب بحروف بارزة لتظهر رونق الخط العربي وجمالياته، تلك الآيات القرآنية وعبارات التوحيد وأسماء الله الحسني تزيد من المهابة والجمال والجلال، وهذه التكوينات الخطية في كسوة الكعبة المشرفة امتازت بصفات بنيت على التناظر والتبادل والتوازن من خلال التلاعب بالكتلة الخطية، وكذلك فإن تكرار الحروف وتشابكها والتقاطع فيما بينها والاختزال يزيد من القيمة الجمالية لكسوة الكعبة، كما أن الأشكال التكوينية الخطية تنوعت من حيث الأشكال الهندسية المتمثلة في الدائرة والبيضاوية والمربعة والمستطيلة، والأشكال الأيقونية المتمثلة في أشكال القناديل، والتكوينات الشريطية الخطية المتمثلة في نظام السطر الثلاثي الثقيل ظهرت في كسوة الكعبة كمقومات فنية تشكيلية لتبدو على هيئة شريط كتابي زخرفي متتابع ومتواصل ظهر فيه جمال التكرار الزخرفي المميز للزخارف الإسلامية عن غيرها (الأشعري، 2022، ص39).

وقد تم توظيف الخطوط في كسوة الكعبة المشرفة كقيمة تعبيرية جمالية، واتخذ أشكال متعددة ومتنوعة تعد من المكونات الأساسية في جملة التكوينات الخطية، أماعن ملمس السطوح في الكسوة يتباين ما بين الناعم والبارز، مما يضفي عليها مظهر جمالي وجذاب لثوب الكعبة (داوود، 2022، ص151).

الكسوة الشريفة من أهم مظاهر التبجيل والتشريف لبيت الله تعالي الحرام، وبالتالي يرتبط تاريخ المسلمين بكسوة الكعبة المشرفة، وصناعتها التي تفنن وأبرع فيها أكبر فناني العالم الإسلامي، وتسابقوا لنيل هذا الشرف العظيم، وكان ختماها مسك جملة ما نشاهده الآن فوق جدران بيت الله تعالي الحرام من كسوة جميلة الصنع وفائقة الإتقان مشهد جميل يجعلنا نشيد بقدرات وملكات من أبدع هذه وسبحان من ألهم العقول والأذهان لكي تبدع الأصابع في هذه الأعمال الزخرفية لتزيين الكعبة الشريفة (الخليوي، 2020، ص204).

4. الخاتمة

الكعبة المشرفة أول القبلتين ومهبط الرسالة وموطن الطهر لها مكانتها السامية وقداستها الدينية عند جميع المسلمين، وقد حرص العرب والمسلمين على إظهار القيم الجمالية في كسوة لكعبة على مر العصور، وتطورت التصاميم والزخارف عبر هذه العصور لتصل إلى ما هي عليه في الوقت الحالي، وقد اهتمت هذه الدراسة بإظهار القيم الجمالية والفنية الزخرفية والخطية لكسوة الكعبة، وقد توصلت الدراسة إلى:

النتائج

1- كان الاهتمام بتصميم كسوة الكعبة منذ زمن بعيد، يصل إلى ما قبل الإسلام، وتطور الزخارف والأنسجة المستخدمة في كسوة الكعبة حتى وصلت إلى الشكل الموجودة عليه في الوقت الحاضر.

2- القيمة الجمالية والفنية لكسوة الكعبة انعكست من خلال تصاميم الكسوة والتي تثبت أهمية الزخرفة العربية الإسلامية ودور الفن وأهميته في إبراز ووضع هذا الإرث العظيم والعريق في مكانة مرموقة بين الفنون.

3- جماليات الخط العربي الموجود على كسوة الكعبة عكست قيمة جمالية وفنية ودينية تحمل رسالة ومعاني مهمة للدين الإسلامي.

4- الخط العربي في كسوة الكعبة مطبق على أعلى الأصول والدرجة والأسس الفنية.

التوصيات

1- ضرورة الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول القيم الجمالية في كسوة الكعبة وزخارفها، وتحليل عناصرها.

2- ضرورة الاهتمام بكسوة الكعبة وزخارفها، واهتمام الباحثين بها للتأكيد على وصولها لمكانة عالمية لإثراء جمال الزخارف فيها.

5. قائمة المراجع

1- إبراهيم حلمي، كسوة الكعبة المشرفة، مؤسسة أخبار اليوم، العدد 320، د.ت.

2- أبي الطيب تقي الدين محمد بن أحمد بن علي الفاسي، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، تحقيق: مجموعة من العلماء والأدباء، مكتبة النهضة الحديثة، مكة المكرمة، 1956.

3- أبي الوليد محمد بن عبد الله الأزرقي، أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، تحقيق: رشدي الصالح، دار الأندلس، بيروت، ط3، (د.ت)، ج1.

4- أبي عبد الله محمد بن إسحاق الفاكهي، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، تحقيق: عبد الملك بن عبد الله بن دهيش، دار خضر، بيروت، ط2، 1994، ج3.

5- أحمد بن عبد الله بن محمد بن أبي بكر الطبري، القري لقاصد أم القري، تحقيق: مصطفي السقا، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت).

6- أحمد بن علي القلشقندي، صبح الأعشي في صناعة الإنشا، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1922، ج4.

7- أحمد بن علي بن عبد العزيز الربعي، مظاهر العناية بالكعبة المشرفة منذ قيام الدولة العباسية حتى نهاية العصر المملوكي (132-923هـ/750-1517م)، رسالة ماجستير، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، 2012.

8- أحمد عبد الغفور عطار، الكعبة والكسوة منذ أربعة الآف سنة حتى اليوم، منشورات وزارة الحج والأوقاف، السعودية، ط2، 1978.

9- أنعام عيسي كاظم عجام، القيم الجمالية للوحدات الزخرفية في مرقد النبي ذو الكفل، بحث منشور في كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، 2013.

10- إيفا ويلسون، الزخارف والرسوم الإسلامية، ترجمة: آمال مريود، دار قابس، بيروت، 1999م.

11- جوهرة سالم الخليوي، توظيف القيم الجمالية لزخارف كسوة الكعبة المشرفة في تصميم أثاث ومكملات معاصرة، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، مج5، ع20، 2020.

12- الحافظ أحمد بن حجر ابن حجر العسقلاني، اللمحة اللطيفة في ذكر أحوال كسوة الكعبة الشريفة، تحقيق: محمد علي فهيم بيومي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2008.

13- دعاء بنت محمد داود، جماليات التكوينات الخطية والناصر التشكيلية في التصميم الفني في كسوة الكعبة المشرفة، مجلة الزهراء للبحوث والدراسات الإسلامية والعربية، س9، ع1، 2022.

14- دعاء محمد داوود الأشعري، عبقرية الخط العربي والتكوين الخطي في كسوة الكعبة المشرفة، المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها وتعليمها، جامعة مالانج الحكومية، 2022.

15- سما لطفي عبد الأمير، سيميائية التصميم الزخرفي الإسلامي على البلاط المزجج، أطروحة دكتوراه، جامعة بابل، كلية الفنون الجميلة، 2005.

16- سميحة علي إبراهيم باشا، كسوة الكعبة المشرفة، جامعة حلوان، مجلة علوم وفنون، دراسات وبحوث، مج 15، ع2، 2003.

17- السيد محمود شكري الألوسي، بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، تحقيق: محمد بهجة الأثري، دار الكتاب المصري، القاهرة، (د.ت)، ج1.

18- الطاهر البدوي الجزائري، الكعبة المشرفة بناؤها وكسوتها، مؤسسة الصحافة والنشر، مكتب البعث الإسلامي، مج 65، ع 5، 2019.

19- عبد الرازق بن همام الصنعاني عبد الرازق، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، بيروت، ط2، 1983، ج5.

20- علي بن برهان الدين الحلبي، إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون، دار المعرفة، بيروت، 1980م، ج1.

21- فريال داوود عبد الخالق، كسوة الكعبة، المورد، وزارة الثقافة والإعلام، دائرة الشؤون الثقافية، مج9، ع4، 1980.

22- محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار بن كثير، بيروت، ط1، 2002، كتاب المغازي، باب أين ركز النبي صلي الله عليه وسلم الراية يوم الفتح.

23- محمد بن عمر بن واقد الوقادي، كتاب المغازي، تحقيق: مارسدون جونس، دار الأعلمي، بيروت، ط3، 1989، ج3.

24- محمد بن محمد العاقولي، عرف الطيب من أخبار مكة ومدينة الحبيب، تحقيق: صلاح الدين بن عباس شكر، مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، السعودية، ط1، 2007.

25- مشاري عائش البقمي، الجوانب الجمالية والتاريخية لكسوة الكعبة المشرفة كمدخل لإثراء الخط العربي في التصميم المعاصر، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا كلية التربية النوعية، مج 7، ع 34، 2021.

26- وسمية بنت عبد الرحمن العقل وتهاني بنت ناصر العجاجي, توظيف الزخارف الكتابية في كسوة الكعبة لعمل تذكارات سياحية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، مج35، ع 138، 2017.

27- يحيي بن قاسم الفيفي، كسوة الكعبة المشرفة، التوعية الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، س15، ع11، 1989.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

واقع إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة بالمرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة

أفنان ريف السعيدي
ماجستير، المناهج وطرق التدريس العلوم الشرعية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية
afnana50011@hotmail.com

حبه بنت أحمد أكرم
أستاذ، المناهج وطرق التدريس العلوم الشرعية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة بالمرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة. ولتحقيق هذا الهدف، استَخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفي المسحي والتحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (86) معلمة من معلمات الدراسات الإسلامية، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات التي تكونت من (12) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أهمها ما يلي: أن معلمات الدراسات الإسلامية لديهنّ إلمامٌ بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة بدرجة عالية؛ حيث حصلت الاستبانة على متوسط حسابي (3.59)، وانحراف معياري (.86)، وبواقع إلمام عالٍ. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: على المعلمات التوضيح والشرح لأضرار وأساليب الأفكار الهدامة بمختلف مسمياتها واستخدام الأساليب المناسبة تجاه الأفكار الهدامة، بما يتناسب مع متطلبات العصر، ويتكيّف مع التغيرات الحاصلة، كما توصي الباحثة بتقديم الدورات التدريبية للمعلمات في كيفية الإقناع، وإدارة الحوار والمناقشات..

الكلمات الرئيسية: إلمام، معلمات الدراسات الإسلامية، أساليب، الأفكار الهدامة، العاصمة المقدسة.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

The Fact that Female Teachers of Islamic Studies are Familiar with Methods of Combating Destructive Ideas in The Holy Capital

Afnan Reef Al-Saeedi
Master's degree, Curriculum and Teaching Methods, Sharia Sciences, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia
afnana50011@hotmail.com

Haba Bent Ahmed Akram
Professor, Curriculum and Teaching Methods, Sharia Sciences, University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The study aims to evaluate the level of female Islamic Studies teachers familiarity with methods of combating destructive ideas in high school education in the Holy Capital of Makkah. To achieve this, the study used the descriptive analytical survey method, the study sample included (86) female Islamic Studies teachers, and used a questionnaire consisting of 12 items. The study had come to several conclusions, most importantly being: That female Islamic Studies teachers are highly familiar with destructive ideas combating methods, the study scored an arithmetic mean of (3.59), a standard deviation of (.86), and a high level of familiarity. In light of these results, the study made several recommendations.

Keywords: Familiarity, Islamic Studies Female Teachers, Methods, Destructive Ideas, the Holy Capital of Makkah**.**

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

المقدمة

لقد ميّز اللهُ -سبحانه وتعالى- الأمة الإسلامية بأنْ جعلها أمةً وسطًا، قال تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾ (سورة البقرة، الآية: 143)، فلا يتغلب جانب على جانب آخر، ولهذا فالوسطية والاعتدالُ تُعدّ إحدى أهم خصائص الإسلام؛ ولكن التغير الحاصل في العالم أفرز الكثير من الأمور الإيجابية والسلبية كانتشار الأفكار الهدامة، حيث أصبحت تشكّل ظاهرة اجتماعية خطيرة.

فالأفكار الهدامة -سواء كانت ذات طابع ديني، أو تحرري -نشأت نتيجة تأثر الأفراد بالوسائل الإعلامية المختلفة؛ ما تسبب في الإضرار بالفرد، والمجتمع، والدولة، كما يرجعُ مَنشَأ هذه الأفكار إلى قابلية النفس البشرية للانحراف، قال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا * قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا * وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ [الشمس، الآية: 6-15]، ومما ساعد على نشؤها الفراغ الفكري، والجهل بالإسلام، فاستغله المروّجون لهذه الأفكار (شهرة، 2018).

ومن تلك الأفكارِ الهدّامةِ النسويةُ التي بدأت بالتغلغلِ في المجتمعات العربية والإسلامية، وتُعدّ الحركة النسوية إحدى الحركات التي تهدف إلى تفكيك الأسرة، وفك رباطها، والعمل على تحرير المرأة، وارتباطها بالأسرة تمامًا، كما تسعى إلى توظيف كل وسائل التواصل الاجتماعي في التأكيد على انحراف فكر المرأة، والإغراء المادي والمعنوي من خلال المال والشهرة (جامبل، 2002)، (عوض، 2001).

ويرى كل من (بدوي، 2020) و(القباطي وآخرون، 2019) أنّ من صورِ الأفكارِ الهدامةِ المثليةَ، والشذوذَ الجنسي، وتَحدُثُ من خلال الارتباطِ العاطفيِّ والجنسي من نفس النوع الذي تسعى بعض الجهات إلى تبريره بحجة مسايرة التطورات، وأنه من قيم التحضّر والرقيّ.

وكذلك الإلحاد يعتبر إحدى صور تلك الأفكار الهدامة من خلال الميل عن الحق، والانحراف عنه بشتى الاعتقادات، والتأويل الفاسد والمنحرف عن صراط الله (مخاترة، 2020).

ومن هذا المنطلق، كثّفت المملكةُ العربية السعودية جهودها في محاربة الأفكار الهدامة ونبذها، من خلال الندوات والمؤتمرات المختلفة، ومنها "مؤتمر الإعلام والإرهاب" الذي عُقِد في 7/ 9/ 2022م في جامعة الملك خالد، وقد أكد دور مؤسسات التعليم في تحصين ووقاية الشباب من الانسياق حول الأفكار الهدامة، والدعوات الإرهابية (خطيب، 2022).

ولقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى خطورة الأفكار الهدامة، والدور الذي تقوم به مختلف المؤسسات التربوية، بالإضافة إلى دور المعلمين والمعلمات، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، كدراسة مخاترة (2020)، ودراسة المطيري (2017)، ودراسة العصيمي (2018).

ويتجلّى دورُ المعلمة؛ بحيث يُمكنها أن تؤثّرَ في سلوكِ الطالباتِ تأثيرا كبيرًا وطيّبًا، وذلك من خلال تفاعلها معهنّ باستخدامِ الأساليبِ التربوية، سواء داخل الصف أو خارجه بشكل مباشر، أو غير مباشر (زيادة وآخرون، 2016).

ومن هذه الأساليبِ التي تؤثّر بشكل كبير على الصغار والكبار أسلوبُ الحوارِ، والقصص، والقدوة التي تُعدّ من الأساليب المؤثّرة للصغار أو للكبار؛ حيث يتأثر الأفراد بشكل كبير من خلال الحوار القائم على احترام الآخر، ويعزز قدرتهم على التفكير، والفهم المتبادل. كما أن أسلوب القصص يجذب انتباه الطالبات، ويعزّز القيم الإيجابية، والشعور بالانتماء، وكذلك أسلوب القدوة من خلال التقليد أو الإعجاب بسلوك معين، وتوجيه الطالبات نحو الفكر البنّاء، والسلوك الأخلاقي (القثامي، 2018).

وبِناءً على ما سبق، يُمكن القولُ: إن مخاطر الأفكار الهدامة وانتشارها يتطلب ضرورة دراستها وبحثها من كافة جوانبها، ومعرفة مدى إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة بالمملكة العربية السعودية؛ لتُقدَّمَ من خلالها بعض الأساليب التربوية لمواجهة هذه الظاهرة، والعمل على الحدّ منها.

مشكلة الدراسة

تتمحور ظاهرة الأفكار الهدامة حول العامل الفكري والنفسي، المتمثّل في الحقد على الإسلام، وقد ساعد على انتشارها جهل الأفراد بالدين الإسلامي، وتوافر الرغبة للانفلات، والتحلل من كل القيم، والأخلاق، والعادات الحسنة، وتأخّر المناهج التعليمية في البلدان العربية (اليتيم، 2018).

كما أن الغلو والفكر الهدام ليس حديثًا، بل قديمًا، ولا يلتصق بدين معين، ومن أبرز أسبابه الجهل بالدين الإسلامي، والفراغ الفكري، وغيرها من الأسباب (العصيمي، 2018).

ولهذا، فقد أشار عدد من الدراسات إلى خطورة الأفكار الهدامة كدراسة شلبي (2022)، ودراسة أبو فارس (2023)، وغيرهما.

ونتيجةً لخطورة الأفكار الهدامة، فلابد من الحدّ منها عن طريق التعليم والتوضيح، والتربية، والتوجيه، والتحذير من الأسباب المؤدية لاعتناق الأفكار الهدامة، والعمل بكل الوسائل والطرق للحدّ منها (اليتيم، 2018).

مما سبق، ترى الباحثة أن البُعد عن الدين الإسلامي بجميع قواعده التي أشارت لها رؤية المملكة 2030 يتطلب معلمين ومعلمات يسهمون بفاعلية في إعداد الفرد إعدادًا صحيحًا بترسيخ العقيدة الإسلامية، وغرس القيم المختلفة، وهذا يتطلب منهم الإلمام بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة؛ ليُحَدَّ من هذه الظاهرةِ، لذلك تُحدَّدُ مشكلةُ الدراسة الحاليةِ في السؤال التالي: "ما واقع إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة بالمرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة؟".

أهداف الدراسة

يهدف البحث الحالي لمعرفة: واقع إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة بالمرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة على النحو التالي:

1. استجابةً لجهود المملكة العربية السعودية، والمتمثلة في اهتمامها بالوسطية والاعتدال.
2. نتيجةَ أهميةِ موضوع الدراسة التي تنعكس آثاره على الجوانب الاجتماعية، والاستقرار السياسي.
3. بيان مدى وعي معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة.
4. قد تعمل الدراسة على توجيه أنظار القيادات التعليمية والباحثين؛ لترسيخ الجهود حول مكافحة الأفكار الهدامة، والتعرف على أسبابها، وعمل حلول لها.
5. تبصير القائمين على العملية التعليمة بأهمية استخدام معلمي والمعلمات الدراسات الإسلامية للأساليب التربوية في ممارستهم التعليمية.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: أساليب مكافحة الأفكار الهدامة (أسلوب الحوار، أسلوب القصص، أسلوب القدوة).
- الحدود البشرية: معلمات الدراسات الإسلامية.
- الحدود المكانية: العاصمة المقدسة (مكة المكرمة).
- الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدراسي 1445هـ- 2024م.

مصطلحات الدراسة

- إلمام: يُعرّف بأنه "الفهم، والاستيعاب للشيء، والعمل من أجل سلامة إدراك الإنسان لذاته، وللبيئة المحيطة به إدراكًا مباشرًا، والإحاطة والفِطنة لما يحيط بالفرد" (قزامل، 2013، 47).
- وتُعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: قدرة معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية على مكافحة الأفكار الهدامة بأسلوب (الحوار، القصص، القدوة)، وتُقاس بالدرجة الكلية على الأداة المعدّة للدراسة.
- الأفكار الهدامة: تُعرف بأنها "كل منهج أو رأي أو أسلوب يستبدّ بالساحة الفكرية، ويحجر على العقل، مانعًا إياه من فهم، أو تعلم، أو ممارسة فكر ما لا يتعارض ونواميس العقل المثرية للحياة الدارئة للرتابة، والتقليد الأعمى" (اليتيم، 2018، 6).
- وتُعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: الأفكار المتمثلة في (النسوية، المثلية، الشذوذ الجنسي، الإلحاد، الإباحية)، وتُقاس بالدرجة الكلية للاستبانة التي أعدتها الباحثةُ لهذا الغرض.
- الأسلوب: يُعرف بأنه "عبارة عن المنوال الذي تُنسَج فيه التراكيبُ، أو القالب الذي يفرغ فيه" (ابن خلدون، 461) المشار إليه في (شعبان، 2022).
- وتُعرّفه الباحثةُ إجرائيًا بأنه: الطريقة التي تكافح بها معلمات الدراسات الإسلامية الأفكار الهدامة باستخدام أسلوب (الحوار، والقصص، والقدوة)، ويُقاس بالدرجة الكلية على الأداة المعدَّة لهذا الغرض.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري

الأفكار الهدامة: تُعدّ الأفكار الهدامة والدعوة إليها من القضايا التي تلقَى رواجًا في المجتمعات العربية والإسلامية؛ وذلك من أجل إثارة الفوضَى في المجتمعات العربية والإسلامية.

ولهذه الأفكار الهدامة أساليب وأنماط، وأشكال متعددة، وقد صرح أحد المفكرين الذين يسعون إلى بثّ هذه الأفكار، وهو توماس فريدمان، حيث يقول: الحرب الفكرية تشغل حيزًا مهمًّا وكبيرًا في الأجندة الغربية في حربها على الإسلام، والمناهجُ الدينية تعدُّ العنصرَ المهمّ في هذه المعركة الفكرية؛ لذلك لا بد للمعلم أن يتسلّح بالعلم وبالأساليب التي تتناسب مع هذه الأفكار الهدامة، باعتبار أن المعلم هو الركيزة الأساسية للمنهج، وهو الصورة الناطقة للمنهج من خلال تمثيله دور القدوة لطلبته (اليتيم، 2018)؛ لذلك لا بد من توضيح بعض الأساليب لمكافحة الأفكار الهدامة التي تطرقت لها الدراسة، وهي كالتالي:

أساليب مواجهة الأفكار الهدامة: هناك عدد من الأساليب إذا أُحْسِن استخدامُها؛ فإنها تقلل من انتشار الأفكار الهدامة بكافة صورها، وتقلل من نسبتها، ومن تلك الأساليب التي ذكرها (البويسفي، 2022) ما يلي:

أسلوب الحوار والتواصل: حيث تستطيع المعلمات توظيف هذا الأسلوب؛ من أجل توفير فضاء للحوار، والتواصل، والتعبير عن الرأي بالحرية والإقناع دون قمع، ولا ينبغي فرض ما نفضّله على الطلبة.

أسلوب القدوة: القدوة نموذج بشري، يعمل على ترجمةِ قيمٍ معينة في مجالات الحياة المشتركة في المجتمع ترجمةً واقعيةً، وذلك بتوافق القول مع العمل معًا، ولهذا يُعدّ أسلوب القدوة تربويًّا ناجحًا، أوصَى به الرسل؛ لأهميته في تنشئة الأجيال، بما يُحقق لهم الخير، وبما يُساهم في الحد من الأفكار الهدامة. وتتمثل أهمية أسلوب القدوة من خلال أنها تثير في نفوس الآخرين الإعجاب والمحبة؛ حيث تُولّد التنافس المحمود، فتتولد لديهم حوافز قوية؛ لأنهم يتمثّلون أقوال وأفعال قدوتهم، فالقدوة أسلوب عملي، يُثبَت من خلاله قدرة واستطاعة الفرد بالتخلي عن الانحراف، والأفكار الهدامة (أبو بكر، 2022).

أسلوب القصص: حيث إن له قدرة كبيرة في جذب النفوس، وحشد الحواس للتفاعل مع القاصّ؛ ولأن فيه إخبارًا وتسلية، وتقريبًا للشخصيات، والعصور السابقة، وله فوائد، مثل تثبيت المعلومات، والترغيب في

الفضائل، واجتناب الأفكار الهدّامة التي لا تتوافق مع الدين، والأعراف، والعادات والتقاليد، فهو أسلوب لتبصير الناس بالأفكار الصحيحة، والابتعاد عن الأفكار الهدامة (عبدالقادر، 2022).

مما سبق، ترى الباحثة أن الأساليب التي تُطرّق لها لمواجهة الأفكار الهدامة هي أساليب مؤثرة ومقبولة، وتتسم بالفاعلية؛ حيث إن أسلوب القدوة من الأساليب المؤثرة، بالإضافة إلى أسلوب القصص الذي يلامس وجدان الفرد، ويؤثر فيه، كما أن الحوار الهادئ والمبني على الاحترام يعزز شخصية صاحبه، ويمنحه قدرة على الإقناع، ومواجهة الأفكار الهدامة التي تستغلّ كل فراغ فكري، وكل ظرف.

دور معلمة الدراسات الإسلامية في مكافحة الأفكار الهدّامة:

يتجلّى دور معلمة الدراسات الإسلامية في مكافحة الأفكار الهدامة من خلال ترسيخ العقيدة الإسلامية، والإيمان بالله، وترسيخ القيم الأخلاقية، بما يساعد على التعامل مع متغيرات العصر بضوابط أخلاقية، كما يمكن لمعلمة الدراسات الإسلامية تنظيم أنشطة تربوية صفية ولا صفية، سواء أكانت في غرفة الصف، أم خارجه، باستخدام أساليب متنوعة؛ وذلك بهدف تعزيز وعي الطالبات بمخاطر الأفكار الهدامة (جاسم، 2019).

فالمعلمة لها أدوارٌ متعددة، لا تقتصر على عملية التدريس والشّرح؛ بل تتعدّى ذلك من خلال قدرة المعلمة على فهم وإدارة ميول الطالبات، واستثارةِ الدوافع الذاتية لديهنّ، وخلْقِ مناخٍ تعلمي مناسب يشبع احتياجاتهن، ويملأ أوقات فراغهنّ، ومِن ثَمّ، يحدّ من الانحراف الفكري، ويطفئ السلوك العدواني (طه، وخولاني، 2024).

وأيضًا، يمكن للمعلمة بذل الجهد في معالجة الانحرافات الفكرية، ونشر ثقافة الحوار البنّاء، والاحترام المتبادَل بين الطالبات، وإتاحة فرصة للحوار على أسس منهجية منظمة من خلال ندوات توعوية، والاشتراك في أنشطة تثقيفية؛ لتبصير الطالبات، وتدريبهنّ على سُبلِ التفكيرِ السليم (الديش، 2019).

كما يظهر دور معلمة الدراسات الإسلامية في اتّباع أسلوب القصص الذي يحفّز الطالبات على التفكير الناقد، وعلى تكوين مفاهيم جديدة، وخبرات نافعة، ولما له من أثر في تربية العواطف الروحية عن طريق إثارة المشاعر كالخوف، والحب، والكراهية الذي يؤثّر في سلوك الطالبة، ويعزز عزيمتها، وتستفيد من الدروس والعِبر التي تحملها القصص (القثامي، 2020).

وترى الباحثة أن معلمة الدراسات الإسلامية هي القدوة الحسنة التي تأخذ دورًا كبيرًا في تشكيل السلوك والتصرفات لدى الطالبات، وهو من أهم الأساليب التربوية المتّبعة في عملية التوجيه الخلقي، فالطالبة تحاكي المعلّمة سلوكًا وخُلقًا.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تتناول الباحثة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، واستعراضها من الأحدث إلى الأقدم، وهي كالتالي:

دراسة طه، والخولاني (2024): هدفت الدراسة إلى معرفة الدور التربوي لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط في التوعية الفكرية للطلاب؛ لمواجهة الانحراف الفكري، واستخدمت المنهج الوصفي، كما استُخدِمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكوّنت عينة الدراسة من معلمي التعليم الثانوي العام البالغ عددهم (490)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أهمها: أن واقع أداء المعلمين في أدوارهم لتوعية الطلاب فكريًا كان منخفضًا، كما لم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. وفي ضوء هذه النتائج، توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات؛ أهمها: تقديم تصور مقترح لمجموعة من الآليات تعزز دور المعلم في التوعية الفكرية للطلاب؛ لمواجهة الانحراف الفكري، تتمثل في ضرورة الإعداد المهني للمعلم في مجال التوعية الفكرية.

دراسة عبدالقادر (2022): هدفت إلى التعرف على الحوار بين البشر، وأنه الوسيلة الأساسية للتواصل قبل أن تكون وسيلة تعليمية. ولتحقيق هذا الهدف، استُخدِم المنهج الاستقرائي من خلال مهارات الحوار الفعّال، وأساليب حوار النبي -صلى الله عليه وسلم- وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أهمها: أهمية مهارات الحوار من خلال أساليب النبي -صلى الله عليه وسلم- وكذلك توظيف مهارات الحوار النبوي في حياتنا اليومية. ومن خلال تلك النتائج، أوصت الدراسةُ بعددٍ من التوصياتِ؛ أهمها: أن الحوار في أصله يعود إلى القرآن والسنّة، كما يجب توظيف وتطبيق مهارات الحوار النبوي في حياتنا اليومية.

دراسة بنشوهرا (Benchohra, 2021): هدفت إلى تعزيز الوعي الأمني الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية بالأغواط. ولتحقيق هذا الهدف، استخدِم المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أهمها

الآتي: هناك مستوًى عالٍ لدور المعلم في ترسيخ قيم الأمن الفكري، والمواطنة، وتعزيز ثقافة الحوار الهادف بين الطلاب وزملائهم، وأفراد مجتمعهم. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بعدد من التوصيات.

دراسة القثامي (2020): هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف للأساليب التربوية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، كما صممت استبانة مكونة من (42) فقرة، تغطي خمس مجالات في أسلوب التربية بـ (القدوة الحسنة، القصة، ضرب الأمثال، الترغيب والترهيب، الحوار). تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية للأساليب التربوية الإسلامية بمدينة الطائف هي درجة متوسطة في جميع المجالات، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات؛ لاستخدام وتعزيز الأساليب التربوية الإسلامية في العملية التربوية، وتوعيتهم بالآثار الإيجابية المترتبة عليها.

دراسة اليتيم (2018): هدفت إلى توضيح الأفكار الهدّامة، ومظاهرها، وأسبابها، وآثارها في العالم الإسلامي، ومعرفة الوسائل والأساليب الدعوية المعاصرة المستخدَمة في مواجهة هذه الأفكار، وبيان المنهج الدعوي المستخدَم في إصلاحها. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي بأسلوب الاستقراء في جمع المعلومات.

وتفسيرها، والمنهج الوصفي بأداة التحليل في توصيف الأفكار الهدامة، وتحليل النصوص المتعلقة بها، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أهمها ما يلي: أن الأفكار الهدّامة هي حصيلة فِرق، ومذاهب قديمة وحديثة، والعِبرة ليس بشخوصها، وزمانها ومكانها؛ ولكن بوجود أفكارها في الزمن الحاضر، وتأثيرها على حياة المسلمين. ومن أبرز الأساليب التي يستخدمها الغرب لترويج أفكاره هو محاولته الاستيلاء على عقول أبناء المسلمين، وترسيخ المفاهيم الفكرية لديهم، كما توصلت الدراسة إلى أنّ من أسباب الأفكار الهدامة هو جهل المسلمين بدينهم، وجهلهم بما تحمِله تلك المذاهبُ الضالةُ من بؤسٍ وشقاءٍ. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بأن يحرص القائمون على الدعوة أن يكون من مناهجهم الدعوية دراسة المذاهب الفكرية، وأفكارها الهدامة؛ لتحصين شباب الأمة الإسلامية منها.

دراسة العلياني (2016): هدفت إلى التعرف على مفهوم الحوار، وأسسه في الإسلام، ومعرفة أهمية الحوار في العملية التعليمية. ولتحقيق هذا الهدف، استخدِم المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الاستنباطي، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أهمها الآتي: الحوار منهج إسلامي، ومطلب شرعي بنص القرآن والسنّة، وهو من أساليب التربية التي استخدمها الإسلام في تربية العواطف، والعقل الإنساني، والسلوك

البشري، والحوار هو الأسلوب الأمثل للتفاهم بين الناس، وحل المشكلات والخلافات، وهو الأفضل للوصول إلى القناعات المشتركة. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بالاستفادة من الأنشطة اللامنهجية في تنفيذ حوارات طلابية؛ لتنمية ثقافة الحوار وآدابه.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد اطّلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وجدت أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة اليتيم (2018) في معرفة الوسائل والأساليب الدعوية المعاصرة المستخدَمة في مواجهة هذه الأفكار الهدامة، واتفقت مع دراسة العلياني (2016)؛ من حيث استخدام أسلوب الحوار، واتفقت مع دراسة القثامي (2020) في معرفة الأساليب التربوية الإسلامية في ثلاثة مجالات (القدوة الحسنة، الحوار، القصص) واتفقت مع دراسة بنشوهرا (Benchohra, 2021)؛ من حيث تعزيز ثقافة الحوار الهادف بين الطلاب، وزملائهم، وأفراد مجتمعهم، وكذلك دراسة عبدالقادر (2022) في توظيف مهارات الحوار وأساليبه، كما اتفقت مع جزئيات في بقية الدراسات كدراسة الخليل (2021)؛ حيث سعت إلى كشف التحديات التي يمثلها الفكر النسوي، كما اتفقت الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي المسحي والتحليلي مع دراسة طه والخولاني (2024)، واختلفت مع بقية الدراسات، كما اتفقت الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات مع دراسة القثامي (2020)، ودراسة بنشوهرا (Benchohra, 2021)، بينما اختلفت مع بقية الدراسات، كما اتفقت الدراسة الحالية في جزئية منها مع دراسة كل واليتيم (2018)، والقثامي (2020).

منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استُخدِم المنهج الوصفي المسحي والتحليلي الذي يُعرِّفه الشماس وميلاد (2017) بأنه "جمع معلومات وبيانات عن ظاهرةٍ ما (حادث، أو شيء، أو واقع ما)؛ بقصد التعرُّف على الظاهرةِ المدروسةِ، وتحديد الوضع الحالي لها، والكشف عن جوانب القوة والضعف فيها" (ص42)، واختير هذا المنهج؛ لمناسبته أهداف الدراسة، ومعرفة مدى إلمام معلمات التربية الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمعُ الدراسةِ من جميع معلمات الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية بالعاصمة المقدّسة، وعددهن (402) معلمة، ووزّعت الباحثة الاستبانة عليهنّ إلكترونيًّا، وجُمِعت استجابة جميع أفراد العينة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (86) معلمة، اختِرنَ بطريقة عشوائية من معلمات الدراسات الإسلامية بالعاصمة المقدسة.

أداة الدراسة

أعدّت الباحثة الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة في ضوء الخطوات التالية:

أ- الهدف من الاستبانة: هدفت إلى قياس مدى إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة.

ب- أجرت الباحثة دراسة استطلاعية عن طريق توجيه أسئلة مفتوحة للمعلمات حول الآتي: ما الأفكار الهدامة المنتشرة بين الطالبات التي تشكّل خطورة على المجتمع؟ ونفس السؤال وُجِّه للمعلمات، بالإضافة إلى سؤال حول أساليب معلمات الدراسات الإسلامية في مكافحة الأفكار الهدامة، وقد تعددت الردود؛ حيث استُقبِل 29 ردًّا إلكترونيًّا لهذه الأسئلة، وانتُقِيت أكثر الأفكار الهدامة، وكانت كالتالي: (النسوية المثلية، الشذوذ الجنسي، الإلحاد)، وللأساليب أسلوب (الحوار، القصص، القدوة).

ت- رُجِع إلى الأدب التربوي المتعلق بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة، ومدى إلمام المعلمات بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة؛ بحيث تم التوصل إلى عدد من الفقرات للاستبانة -كصورة أولية للاستبانة- وعُرضت على (6) محكمين؛ للتأكد من مناسبة ووضوح الفقرات. وفي ضوء مقترحات المحكمين، عُدِّلت بعض الفقرات لتصبح (12) فقرة، وهي الصورة النهائية للاستبانة، واستخدِم مقياس ليكرت الخماسي كالتالي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) الذي سيأخذ التدريج التالي: (5-4- 3- 2- 1) بالترتيب.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

صدق الاستبانة (الأداة)

أولًا: الصدق الظاهري: حُكِّمت الاستبانة عن طريق عدد من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس، وفي مجال الدراسات الإسلامية بلغوا جميعًا (6) محكمين، وعُدِّلت بعض الفقرات التي أشاروا إليها.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي: حُسِب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (1).

جدول (1): صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

الأفكار الهدامة			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
.1	.754**	7	.653**
.2	.793**	8	.732**
.3	.757**	9	.741**
.4	.729**	10	.769**
.5	.792**	11	.825**
.6	.522**	12	.767**

(**) تعني أن الفقرة دالة عند مستوى دلالة (0.01)

ثالثًا: الثبات للاستبانة: حُسِب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة الثبات للاستبانة ككل (.925)، وتُعد هذه النسبة عاليةً؛ ما تشير إلى ثبات الاستبانة، ومِن ثَمّ، بعد حساب صدق الأداة "الاستبانة"، وحساب ثباتها؛ أصبحت الأداةُ جاهزةً للتطبيق.

أساليب المعالجة الإحصائية

استُخدِمت الأدوات الإحصائية التالية:

استُخدِمت الحزمة الإحصائية SPSS؛ حيث استخدِمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لفقرات الاستبانة المتعلقة بواقع إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة في المرحلة الثانوية في العاصمة المقدسة، وكذلك معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاستبانة.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

عرض نتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها:

عَرْضُ ومناقشةُ سؤالِ الدراسة الذي ينص على الآتي: "ما واقع إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، استُخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، كما في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أساليب مكافحة الأفكار الهدامة

م	الرتبة	فقرات الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع الإلمام
.1	11	أعمل أنشطة للطالبات تساعد في توضيح أضرار "النسوية".	3.00	1.138	متوسطة
.2	10	أشرك الطالبات في الحوار حول ظاهرة "الشذوذ الجنسي".	3.21	1.321	متوسطة
.3	3	أبيّن للطالبات عواقب الإلحاد بالله تعالى.	4.12	1.182	عالية
.4	9	أعمل أنشطة جماعية وتعاونية للطالبات تدعو إلى مناهضة	3.21	1.199	متوسطة
.5	12	أشجّع الطالبات على مناقشة "المثلية" من كافة جوانبها.	2.87	1.254	متوسطة
.6	1	أوضح للطالبات مصادر الفخر في وطننا بالمملكة العربية السعودية، لربطهنّ بهويتهن الوطنية.	4.51	.864	عالية جدًّا
.7	2	أوضح للطالبات كيفية استغلال مواقع التواصل الاجتماعي في الجوانب التعليمية؛ لأنها تثير الكثير من الأفكار الهدامة.	4.23	.978	عالية جدًّا
.8	4	أوضح للطالبات دور كل من المرأة والرجل، وأن العلاقة بينهما متكاملة؛ حتى نحافظ على تماسك الأسرة.	4.06	1.067	عالية
.9	5	أكوّن مجموعات للنقاش حول انعكاسات الاستهزاء	3.71	1.254	عالية
.10	8	أصمّم أنشطة للطالبات تدعم تصحيح الأفكار الهدامة.	3.22	1.162	متوسطة
.11	7	أبيّن للطالبات خطورة الفكر النسوي؛ لأنه يتسبب في هدم	3.34	1.334	متوسطة
.12	6	أورد بعض القصص التي تُنفّر من تقبّل الطالبات لبعض	3.55	1.155	عالية
		المجموع الكلي	3.59	.86	عالية

من الجدول (2) يتضح أن الاستبانة (إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة) بشكل كلي حصلت على متوسط حسابي (3.59)، وانحراف معياري (.86)، وبواقع إلمام عالٍ لدى معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة بالعاصمة المقدسة.

كما أن الفقرة التي تنص على: "أوضح للطالبات مصادر الفخر في وطننا بالمملكة العربية السعودية؛ لربطهن بهويتهن الوطنية" حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.51)، وانحراف معياري (.86)، وبإلمام عالٍ، بينما الفقرة التي تنص على: "أشجّع الطالبات على مناقشة "المثلية" من كافة جوانبها" حصلت على أقل متوسط حسابي (2.87)، وانحراف معياري (1.245)، وبإلمام متوسط، بينما تراوحت بقية الفقرات بالحصول على متوسط حسابي بين (3.00 – 4.23)، متدرجةً من الإلمام بدرجة متوسطة إلى الإلمام بدرجة عالية جدًّا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجةَ إلى أن المعلماتِ على اطّلاع بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة التي تنتشر في المجتمع العربي بشكل عام، والسعودي بشكل خاص، ولهذا ظهرت بعض الأساليب المتعلقة بمكافحة الأفكار الهدامة، مثل أسلوب التوضيح، وأسلوب القدوة، والشرح (الحوار)، وربط الطالبات بهويتهنّ الوطنية، والحفاظ عليها، والإرشاد إلى كيفية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الجانب التعليمي، بما يعود على الطالبات بالنفع بشكل خاص، وللوطن بشكل عام، كما أن المعلمات لديهن إلمام بأسلوب التبيان – الشرح والتوضيح – عن طريق القصص، وشرح خطورة فكرة الإلحاد بالإضافة إلى امتلاكهن أسلوب النقاش، وتكوين المجموعات، وإدارة النقاش بحرية؛ ما يتيح للطالبات الفهم والتساؤل، ويصلن إلى نقاط مشتركة تكافح الأفكار الهدامة. بالإضافة إلى ذلك، تعزو الباحثة حصول الفقرة: "أشجّع الطالبات على مناقشة "المثلية" من كافة جوانبها" على أقل متوسط حسابي؛ فهذا يعني أن المثلية في المملكة العربية السعودية لا تشكّل فكرًا هدامًا، وأن المجتمع السعودي لا يتقبّل مثل هذه الأفكار، لذلك حصل هذا الأسلوب على أقل فقرة، كما أن انتشارها لم يكن بالحجم الذي يمكن وصفه بأنها ظاهرة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العلياني (2016) التي كانت من نتائجها أن أسلوب الحوار يُعد منهجًا إسلاميًّا ومطلبًا شرعيًّا بنص القرآن والسنّة، وهو من أساليب التربية التي استخدمها الإسلام في تربية العواطف، والعقل الإنساني، والسلوك البشري، والحوار هو الأسلوبُ الأمثلُ للتفاهم بين الناس، وحل المشكلات والخلافات، وهو الأفضل للوصول إلى القناعات المشتركة، كما اتفقت مع دراسة القثامي (2020) على استخدام الأساليب التربوية الإسلامية (القدوة الحسنة، الحوار، القصص)، كما اتفقت في أن النتائج بشكل عام حصلت على درجة متوسطة، ويرجع ذلك لإدراك المعلمين والمعلمات أهمية ممارسة الأساليب التربوية الإسلامية، كما اتفقت مع دراسة بنشوهرا (Benchohra, 2021) بأن هناك مستوًى عاليًا لدور المعلم في تعزيز ثقافة الحوار الهادف بين الطلاب، وزملائهم، وأفراد مجتمعهم، كما اتفقت مع دراسة عبدالقادر (2022) من خلال أهمية مهارات الحوار من خلال أساليب النبي -صلى الله عليه وسلم- كما اتفقت

مع دراسة مختارة (2020)، والتي أشارت إلى ضرورة محاربة الإلحاد كفكرة هدامة من خلال توعية الأفراد بأخطار الإلحاد، كما اتفقت مع دراسة اليتيم (2018) في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وتوعية الآخرين باستثمارها في التعليم، وبما يفيد ويسهم في إصلاح الأفكار الهدامة، كما اتفقت مع دراسة شلبي (2022) في أساليب درء الإلحاد عن طريق المناقشة والتثقيف.

بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طه والخولاني (2024) التي توصلت نتائجها إلى أن واقع أداء المعلمين في أدوارهم لتوعية الطلاب فكريًّا كان منخفضًا.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

بناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. التوضيح والشرح لأضرار وأساليب الأفكار الهدامة بمختلف مسمياتها.
2. استخدام الأساليب المناسبة من قِبل المعلمات تجاه الأفكار الهدامة، بما يتناسب مع متطلبات العصر، ويتكيّف مع التغيرات الحاصلة.
3. تقديم الدورات التدريبية للمعلمات في كيفية الإقناع، وإدارة الحوار والمناقشات.
4. تزويد المعلمات بالمراجع اللازمة التي تساعدهنّ على الإلمام بكل أنواع الأساليب الممكنة؛ للحَدّ من الأفكار الهدامة.
5. القيام بدراسات مماثلة في بيئات سعودية أخرى، ولعينات غير المعلمات.

المراجع

- أبو بكر، ممدوح علي. (2022). التربية بالقدوة لمواجهة التطرف الفكري، مجلة كلية التربية، (37)، 35-50.
- أبو فارس، ساجدة محمد عبدالقادر. (2023). آثار الشذوذ على الفرد والمجتمع، المنتدى الإسلامي، (436)، 52- 56.
- بدوي، أحمد موسى. (2020). المثلية الجنسية مرض وانحراف أم حق من حقوق الإنسان؟ www.researchgate.net

- البويسفي، محمد (2022). دور الأسرة في مكافحة الإرهاب الإلكتروني، المؤتمر الدولي لمكافحة الإرهاب الإلكتروني، مج4، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.
- الديش، حسن عيسى. (2019). دور المعلم في نشر الاعتدال الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية3 (30)، 104-125.
- جاسم، زيد فريح. (2019). دور الهيئة التدريسية في تحصين الطلاب من الانخراط بالمجموعات الإرهابية، مجلة دراسات تربوية (45)، 380-401.
- خطيب، محمد بن شحات حسين. (2022، المنعقد في 7-9-2022). دور التربية على القيم الخلقية في مكافحة الإرهاب الإلكتروني مع التركيز على قيمة التسامح [مؤتمر الإعلام والإرهاب: دور رسائل التواصل الاجتماعي في مواجهة الإرهاب والتطرف جامعة الملك خالد]، 433- 478.
- الخليل، أحمد. (2021). النسوية والأسرة: التحديات والنتائج، المركز العربي للدراسات الإنسانية، مجلة البيان السعودية، 131- 148.
- زيادة، مصطفى، ومتولى، نبيل، ونور الدين، سامي، وبنجر، آمنة. (2016). فصول في اجتماعيات التربية، مكتبة الرشيد، الرياض.
- شعبان، ميساء جميل. (2022). أسلوب الحوار ودوره في مهارة اتخاذ القرار في ضوء القرآن الكريم، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (28)، 170- 194.
- شلبي، سماح صلاح الدين عبدالعزيز. (2022). التربية الإسلامية وأثرها في درء الإلحاد، مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية، 24 (70)، 1-53.
- الشماس، عيسى؛ ميلاد، محمود. (2017). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. جامعة دمشق.
- شهرة، حبيبة. (2018). علاج الانحراف الفكري في ضوء الكتاب والسنة، مجلة الأندلس، 3 (11)، 165-218.
- طه، ملاك أحمد سلامة، والخولاني، مروة محمود إبراهيم. (2024). الدور التربوية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط في التوعية الفكرية للطلاب لمواجهة الانحراف الفكري، تصور مقترح، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 1 (1)، 547-658.
- عبدالقادر، كوثر. (2022). مهارات الحوار الفعّال من خلال أساليب حوار النبي -عليه الصلاة والسلام- في الدعوة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

- العتيبي، عامر عمار عيد. (2023). جهود المملكة العربية السعودية في نبذ التطرف من خلال الندوات والمؤتمرات، المجلة العربية للنشر العلمي، 5 (51)، 68- 86.
- العصيمي، بدر بنت عبدالله قبلان. (2018). التطرف الفكري: تعريفه، أسبابه، مظاهره، آثاره وسبل القضاء عليه، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 29 (115)، 235- 248.
- العلياني، سعد هاشم محمد. (2016). أهمية الحوار في الإسلام وأثره في العملية التعليمية، مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، (7)، 311- 335.
- القثامي، مخلد سريح. (2020). درجة ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية للأساليب التربوية الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات بمدينة الطائف، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (40)، 195-208.
- الدش، حسن عيسى. (2019). دور المعلم في نشر الاعتدال الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية و النفسية، 3 (30)، 104-125.
- عوض، السد حنفي. (2001). الحركات النسائية العمالية وتحديات سوق العمل، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- القباطي، منير علي عبدالرب، وحسن، بيدر محمد محمد، والحق، مصباح. (2019). مسوغات مناصري الشذوذ الجنسي في منظور الشريعة الإسلامية: دراسة تحليلية نقدية www.researchgate.net.
- قزامل، سونيا. (2013). المعجم العصري في التربية، عالم الكتب.
- مخاترة، جيانا محمد علي. (2020). منهج التربية الإسلامية في مواجهة الإلحاد الجديد [رسالة دكتوراه]. جامعة اليرموك، الأردن.
- المطيري، فيصل بن فرج. (2017). إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور المنهج المدرسي في مواجهة التطرف، المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41 (2)، 202- 239.
- المحسن، محسن بن عبدالرحمن. (2015). التربية بالقدوة في ضوء الفكر التربوي الإسلامي وواقع ممارستها من قبل معلمات المرحلة الابتدائية بمنقطة القصيم أنموذجًا [رسالة ماجستير، جامعة القصيم]. كلية التربية.
- ناصر، إبراهيم. (2004). التربية الأخلاقية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

- وزارة التعليم. (2021). إنشاء وحدات التوعية الفكرية في إدارات التعليم والجامعات لتعزيز قيم المواطنة والاعتدال والوسطية والتصدي لأفكار التطرف والانحلال. استُرجع من:

https //www.moe.gov.sa/ar/mediacenter

- اليتيم، علي قاسم علي. (2018) الأفكار الهدامة ومواجهتها من خلال المذهب الدعوي المعاصر: دراسة وصفية تحليلية [رسالة دكتوراه]. جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان.

المراجع الأجنبية

Benchohra, G. (2021). Enhancing Intellectual Security Awareness to Secondary School Students from the Teachers' Perspective the Case of Secondary Schools in Laghouat. Revue EL-Bahith En Sciences Humaines ET Sociale, 13(2), 501–512. https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/25874/1/S4637F.pdf

الملاحق

ملحق (1): قائمة بأسماء المحكمين للاستبانة

ت	اسم المحكم	درجته العلمية	التخصص	جهة العمل
1	د. عادل بن مشعل عزيز الغامدي	أستاذ	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة أم القرى
2	د. عبدالله حسين الجابري	أستاذ مساعد	الدعوة والثقافة الإسلامية	الجامعة الإسلامية
3	د. خالد الزهراني	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	جامعة جدة
4	د. سعاد بن صالح بأبقي	أستاذ مشارك	كتاب وسنّة	جامعة أم القرى
5	د. أيمن إبراهيم السعيدي	أستاذ مساعد	الإعلام	جامعة أم القرى
6	د. رضا سميح أبو السعود	أستاذ	السياسة التعليمية	جامعة الأزهر

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

بسم الله الرحمن الرحيم

الصورة النهائية لمقياس "واقع إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة بالمرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة"

عزيزتي المعلمة: .... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بعمل دراسة حول **"واقع إلمام معلمات الدراسات الإسلامية بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة بالمرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة"** "لاستكمال دراسة تقوم بها الباحثة. ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة استبانة مكونة من (12) فقرات تتضمن الأفكار الهدامة التي تسعى الباحثة للكشف عن مدى المام المعلمات بهذه الأفكار.

القسم الأول: البيانات الأولية لعينة الدراسة (سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي).

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

ويتم الإجابة على عبارات الاستبانة بوضع علامة (✓) من خلال الاستعانة بمقياس ليكرت الخماسي حيث تمثل عبارة عالية جدا (5) وعالية (4) ومتوسطة (3) ومنخفضة (2) ومنخفضة جدا(1) .

أولاً: البيانات الأولية:

عزيزتي المعلمة أرجو منك الإجابة على البيانات بوضع علامة (✓)

سنوات الخبرة: من1-5سنوات ☐ من 6-10سنوات ☐ أكثر من 15 سنة ☐

المؤهل الأكاديمي: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐

ملاحظة: عزيزتي المعلمة أرجو عدم ترك أي فقرة بدون إجابة

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (7), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n7p6 E-ISSN 2976-7237

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

ثانيًا: فقرات الاستبانة

الم	م	العبارة	بدائل الإجابة على الفقرات				
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
مدى إلمام المعلمات بأساليب مكافحة الأفكار الهدامة	.1	أقوم بعمل أنشطة للطالبات تساعد في توضيح أضرار "النسوية".					
	.2	أشرك الطالبات في الحوار حول ظاهرة " الشذوذ الجنسي".					
	.3	أبين للطالبات عواقب الإلحاد بالله تعالى.					
	.4	أقوم بعمل أنشطة جماعية وتعاونية للطالبات تدعو الى مناهضة العنصرية لكل أنواعها.					
	.5	أشجع الطالبات على مناقشة "المثلية" من كافة جوانبها.					
	.6	أوضح للطالبات مصادر الفخر في وطننا بالمملكة العربية السعودية، لربطهن بهويتهن الوطنية.					
	.7	أوضح للطالبات كيفية استغلال مواقع التواصل الاجتماعي في الجوانب التعليمية لأنها تثير الكثير من الأفكار الهدامة.					
	.8	أوضح للطالبات دور كل من المرأة والرجل وأن العلاقة بينهما متكاملة حتى نحافظ على تماسك الأسرة.					
	.9	أقوم بتكوين مجموعات للنقاش حول انعكاسات الاستهزاء بالمعتقدات والقيم الإسلامية.					
	.10	أقوم بتصميم أنشطة للطالبات تدعم تصحيح الأفكار الهدامة.					
	.11	أبيّن للطالبات خطورة الفكر النسوي لأنه يتسبب في هدم الأسر.					
	.12	أقوم بإيراد بعض القصص التي تُنفر من تقبل الطالبات لبعض الأفكار الهدامة.					

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

تداعيات الاختلاف بين المدارس الحديثية

أسماء عبد الله الحسون
أستاذ مساعد، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية
aalhassoun@iau.edu.sa

الملخص

لمَّا حصل الاختلاف بين المدارس الفقهية في المنهج والاستدلال، وأخصُّ منها مدرستي: أهل الحديث، وأهل الرأي؛ كان من المهم الوقوف عليها واستنتاج منهج كل واحدة منهما؛ للوصول إلى أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما.

وأهدف من خلال هذا البحث إلى جملة من الأمور، منها: التعرف على أهل الحديث، ومفهوم مدرسة أهل الحديث. والوقوف على المقصود بأهل الرأي، ومفهوم مدرستهم. واستنتاج المنهج الذي التزمته كل مدرسة، وبيان جهودهم في السُّنة وعلومها. والمقارنة بين المدرستين؛ للوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما. وقد جمعت في هذا البحث بين المنهج الاستقرائي والتحليلي والمقارن.

وقد اشتمل هذا البحث على: مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وقائمة بالمصادر والمراجع. ثم ختمت البحث بجملة من النتائج، ومنها أن أهل الحديث يطلق على كل من له صلة وثيقة بالآثار طلبًا وجمعًا، وفهمًا وحفظًا، ورواية واتِّباعًا، وعملًا في الظاهر والباطن، وتكوَّنت لدية الملكة النقدية والحس الدقيق على تمييز الصحيح من السقيم من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم. وأن أهل الرأي هم كل من نظر واجتهد، واستخدم القياس في المسائل العقدية والفقهية؛ سواء كان اجتهاده مذمومًا، أو محمودًا. وأما التوصيات، فكان أهمها: ضرورة الوعي بأن الإختلاف بين المذاهب الفقهية الأربعة هو اختلاف في الفروع بينما هم متفقون في أصول المسائل.

الكلمات المفتاحية: أهل الحديث، أهل الرأي، المدارس الحديثية.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

The Implications of Disagreement between Hadith Schools

Asmaa Abdullah Al-Hassoun
Assistant Professor, Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia
Aalhassoun@iau.edu.sa

Abstract

When the disagreement occurred among the Fiqh schools in methodology and deduction, particularly between the school of Ahl Al-Hadith and the school of Ahl Al-Ra'y, it was important to examine and extrapolate the approach of each school in order to identify the points of agreement and disagreement between them.

This research aims to identify Ahl Al-Hadith and the concept of Ahl Al-Hadith's school, clarify the meaning of Ahl Al-Ra'y and the concept of Ahl Al-Ra'y's school, deduce the methodology that each school adhered to and elucidate their contributions to the Sunnah and its sciences, and conduct a comparison between the two schools to highlight the points of agreement and disagreement between them. To this regard, I combine the inductive, analytical, and comparative approaches.

The research is arranged into an introduction, three treatises, a conclusion, a list of bibliography and references. Then the research ends with several findings, including: Ahl Al-Hadith refers to those who have a close connection with the traditions (Athar) through seeking, collecting, understanding, memorizing, narrating, following, and acting accordingly, both outwardly and inwardly, and they possess the critical faculty and the fine discernment to distinguish between authentic and unauthentic narrations of the Prophet (PBUH). Meanwhile, Ahl Al-Ra'y refers to those who consider issues and engage in Ijtihad (Shariah-based-

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

reasoning), and use analogical deduction (Qiyas) in matters of creed and Fiqh, whether their Ijtihad is reprehensible or praiseworthy.

As for the recommendations, the most significant among them is the need to understand that disagreement among the four schools of Fiqh pertains to subsidiary matters, while they agree on the fundamental principles of issues.

Keywords: Ahl Al-Hadith, Ahl Al-Ra'y, Hadith Schools.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبيِّنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين...؛ وبعد:

كان الفقه زمنَ الصحابة -رضوان الله تعالى عليهم- يدور في البحث عن أحكامه على مَصدرَيِ التشريع: الكتاب، والسنة؛ استنادًا لقوله تعالى: {وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حميد} [1]، وقوله عز وجل: {وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى} [2]، ثم إعمال الرأي إن لم يوجد في المسألة نصٌّ من كتاب أو سنة؛ اعتمادًا على حديث الصحابي الجليل معاذ بن جبل ﷺ مبعوث رسول الله ﷺ إلى اليمن حين قال: "أجتهد رأيي ولا آلو" [3]. ولقد كان المفتون في ذلك العصر على طريقين: منهم من توسَّع في الرأي وفتَّش عن المصالح فبَنَى الأحكام عليها. ومنهم من كان يحمله التورع والاحتياط على الوقوف عند النصوص، والتمسك بالآثار. فلمَّا تفرق الصحابة في الأمصار؛ للتعليم، والقضاء، والفتيا، نقلوا عِلمَهم وطرائقهم في البحث والاستنباط إلى من خلفوهم في حمل لواء هذا العلم. ولمَّا جاء عصر التابعين الذي لم يختلف كثيرًا عن عهد الصحابة؛ لقُرب عهدِهم بهم، وتأثيرهم فيهم؛ فساروا على خطاهم، واقتفَوا أثرَهم في كلا المسلكين، فكان البذرة الأولى لما جاء فيما بعدُ من اختلاف المدارس الفقهية، ومع استمرار الزمن أخذ الخلاف يتعمق بين الاتجاهين، ولا سيَّما في القرن الثاني من الهجرة، حتى ظهر إثر ذلك ما سُمي بمدرسة الحديث، ومدرسة الرأي، ونَمَتْ كل واحدة منهما نماء ظاهرًا، وآتت ثمارها وخيراتها، وأصبح لكل مدرسة من هاتين المدرستين مميزات وخصائص.

---

[1] [فصلت: 41، 42].
[2] [النجم: 3، 4].
[3] أخرجه الإمام أحمد في مسنده (416/36) ح (22100)، وقد ضعفه الألباني لعلَّةٍ في سنده، وإن كان معناه صحيحًا معمولًا به عند العلماء.

أهمية الموضوع

لقد بنى الأئمة الأعلام مذاهبهم بناءً مُحكَمًا على كتاب الله وسُنة رسوله ﷺ، والنظر الصحيح الراجع إليهما، وليس لأحد منهم تعمُّد مخالفةِ رسول الله ﷺ في شيء من سُنَّته؛ فهم متَّفقون اتفاقًا يقينيًّا على وجوب اتباع الرسول ﷺ، وعلى أن كل أحد من الناس يؤخَذ من قوله ويُترك إلا رسول الله ﷺ. ولما حصل الاختلاف والتباين بين المدارس الفقهية في المنهج والاستدلال، ونخصُّ منها مدرستي: أهل الحديث، وأهل الرأي؛ كان لزامًا علينا الوقوف على تلك المدارس والتعرف عليها عن قرب، واستنتاج منهج كل واحدة منهما؛ للوصول إلى أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما، فكانت أهمية هذا الموضوع.

أهداف البحث

نهدف من خلال هذا البحث إلى جملة من الأمور:

1- التعرف على أهل الحديث، ومفهوم مدرسة أهل الحديث.

2- الوقوف على المقصود بأهل الرأي، ومفهوم مدرستهم.

3- استنتاج المنهج الذي التزمته كل مدرسة، وبيان جهودهم في السُّنة وعلومها.

4- المقارنة بين المدرستين؛ للوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما.

منهج البحث

جمعت في البحث بين المناهج التالية:

المنهج الاستقرائي:

حيث تتبَّعت بالاستقراء للكتب المتخصصة كل ما له علاقة بالموضوع؛ بدءًا من كتب اللغة، وكتب تاريخ التشريع والفقه الإسلامي وأصوله، وكتب الحديث وعلومه، والطبقات؛ مع الحرص على إحالة القول لصاحبه وتوثيقه من مصدره الأصلي ما استطعت إلى ذلك سبيلًا، والاعتماد على الكتب المتخصصة لكل مدرسة وفق مذهبها الفقهي؛ فمدرسة أهل الحديث استقيت ما يخصها من الكتب التى تكلَّمت عن رأي الجمهور من المحدِّثين. وفي مدرسة أهل الرأي أخذت ما يتعلق بها من الكتب المتخصصة بالمذهب الحنفي. وقد بذلت في ذلك قصارى جهدي، فالأمر أغلبي، والله المستعان.

المنهج التحليلي:

شرعت في تحليل الألفاظ، والوقوف عند معانيها وبيان المفاهيم المرادة منها، ثم وقفت على تاريخ النشأة لكلتا المدرستين بالتتبع لهما على مر العصور الثلاثة الأولى؛ "عصر الصحابة، عصر التابعين، عصر تابعي التابعين". ثم بيَّنت العوامل التى ساعدت على ظهورهما، مع التركيز على بيان منهج كلتا المدرستين، والجهود التى قدمتها كل مدرسة؛ خدمةً للسنة النبوية المطهرة، مع ذكر الأدلة التى اعتمدتها كل مدرسة للاستنباط، والتعرف على الأحكام، والإشارة إلى أشهر رجالها ومؤسِّسيها، كما خرَّجت الأحاديث التى عرضتها كأمثلة، وذكرت حكمها.

المنهج المقارن:

حيث قارنت بين مدرسة أهل الحديث ومدرسة أهل الرأي، ثم بيَّنت أوجه الاتفاق والاختلاف بين المدرستين، واستخلصت تداعيات ذلك وآثاره المترتبة عليه.

ثم ختمت البحث بجملة من النتائج التى توصلت إليها، مع ذكر بعض التوصيات المهمة في الموضوع.

خطة البحث

اشتمل هذا البحث على: مقدمة، وثلاثة مباحث، وكل مبحث فيه ثلاثة مطالب عدا المبحث الثالث ففيه مطلبان، وخاتمة، وقائمة بالمصادر والمراجع، وفهرس؛ على النحو التالي:

المقدمة؛ وفيها: أهمية الموضوع، هداف البحث، منهج البحث.

المبحث الأول: مدرسة أهل الحديث، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول:

أولًا: التعريف بالمصطلحات التالية: المدرسة لغة، مفهوم المدرسة الحديثية، لحديث لغة واصطلاحًا.

ثانيًا: مفهوم أهل الحديث.

ثالثًا: مفهوم مدرسة أهل الحديث.

رابعًا: أشهر رجالها.

المطلب الثاني:

أ- نشأة المدرسة وتطورها من خلال العصور التالية: عصر الصحابة، عصر التابعين، عصر تابعي التابعين.

ب- العوامل التى أدَّت إلى ظهورها.

المطلب الثالث:

أ- المنهج الذي سار عليه العلماء في التعامل مع سنة المصطفى ﷺ.

ب- جهودهم المقدَّمة للسنة النبوية المطهرة.
ت- أدلتهم في الاستنباط والاستنتاج.

المبحث الثاني: مدرسة أهل الرأي، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول:

أولًا: معنى الرأي لغة واصطلاحًا.
ثانيًا: مفهوم أهل الرأي.
ثالثًا: مفهوم مدرسة أهل الرأي.
رابعًا: العوامل التى ساعدت على ظهورها.

المطلب الثاني:

أ- نشأة مدرسة أهل الرأي وتطورها.
ب- العوامل التى ساعدت على ظهورها.

المطلب الثالث:

أ- المنهج الذي التزمته المدرسة في تعاملهم مع السنة النبوية المطهرة.
ب- جهودهم التى قدموها للسنة النبوية.
ت- أدلتهم في الاستنباط والاستنتاج.

المبحث الثالث: المقارنة بين المدرستين، وفيه مطلبان:

المطلب الأول:

المقارنة بين مدرسة أهل الحديث ومدرسة أهل الرأي من خلال المعايير التالية: التعريف بهم، النشأة والتطور، أشهر رجالها، مقرُّها، أدلتهم، أبرز جهودهم.

المطلب الثاني:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين المدرستين وتداعياته.

الخاتمة؛ وفيها:

أهم النتائج التى توصلت إليها.
التوصيات.

المصادر والمراجع.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

المبحث الأول: مدرسة أهل الحديث

- **المطلب الأول: التعريف بالمصطلحات التالية: المدرسة- أهل الحديث– مدرسة أهل الحديث**

أولًا: المدرسة ومفهومها

أ- تعريف المدرسة لغة:

يقال: دَرَسَ الكتابَ يَدْرُسُه دَرْسًا ودِراسَةً، ودارَسَه مِن ذلك؛ كأنه عَانَدَهُ حتى انْقَادَ لحِفْظِه [1]. وقال الزَّبيدي: "درَسَ الكِتابَ يَدْرُسُه دَرْسًا: ذَلَّلهُ بكثرة القراءةِ حتى خَفَّ حِفْظُه عليه من ذلك كأَدْرَسَه" [2].

ب- مفهوم المدرسة الحديثية:

بالنظر في تاريخ رواية الحديث ومراكز نشره، نستطيع أن نحدد المفهوم الذي استُعملت فيه "مدرسة الحديث"؛ فقد أُطلقت على عدَّة معانٍ [3]:

1- أريدَ بها نشر الحديث النبوي، ورسم القواعد الأولى لروايته، وتم هذا في مدرسة المدينة المنورة في زمن كبار الصحابة.

2- أطلقت على نشر الحديث، وتقنين قواعد نقده سندًا ومتنًا؛ انطلاقًا من الأسس التي رسمها الصحابة بالمدينة، مع تطويرها والتوسع فيها؛ استجابةً لما اقتضته الظروف البيئية، وكان هذا بمدرسة المدينة في القرن الثاني الهجري، ومدرسة العراق بمراكزها الأربعة: الكوفة، والبصرة، وواسط، ثم بغداد.

3- يُقصد بها: الصحابي المحدِّث الذي انتقل إلى مصرٍ من الأمصار، ونشر فيه حديثه، وطبق فيه المنهج الذي رُسم من قبل بالمدينة؛ فاشتهر وكثر تلاميذه وكان مصدر الرواية فيها. وهذا النوع من المدارس تفاوتت أهميته تبعًا لحفظ أهل المصر، ومعرفتهم بقواعد التحديث.

نستخلص ممَّا قدمنا أن معانيها تدور في فلكٍ واحد، وتحت منظومة واحدة قد رُوعي في تصنيفها عنصرا الزمان والمكان، فتأثرت بهما في تحديد منهجها وفي تسميتها؛ فقُيِّدت بأمكنةٍ معيَّنة. أما في واقع الأمر؛ فمدرسة الحديث واحدةٌ تُعنَى:

---

[1] لسان العرب (79/6).
[2] تاج العروس (65/16).
[3] أفدت ذلك مما ذكره د.محمد طاهر الجوابي في كتابه "جهود المحدثين في نقد متن الحديث النبوي الشريف (ص17).

بعناصر الرواية؛ من الراوي، والمروي، وطرق التحمل؛ وتهتم بقوانين الرواية من حيث صفتُها وشروط الراوي، وجرحه وتعديله، والإسناد وأنواعه، والمتن ونقده. وإن كان ثمة خلافٌ، فهو في التطبيق الناشئ عن اختلاف وجهة نظر الناقد، الناتجة عن اجتهاده تحت إطار قواعد المنهج العام.

ثانيًا: أهل الحديث

أ- معنى الحديث لغة: من حَدَثَ الشيءُ يَحْدُثُ حُدُوثًا، بالضم، وحَدَاثَةً، بالفتح؛ نَقِيضُ قَدُمَ، فهو صفة يوصف بها كلُّ شيء قريب المدة والعهد به. والحديثُ ضدُّ القديم؛ أي الجديد [1]. وله معنى آخر، وهو: الخبر والكلام، وسمي كذلك؛ لأنه يحدث شيئًا فشيئًا.

قال ابن منظور: "الحديث: الخبر يأتي على الكثير والقليل" [2]. وقال الأزهري: الحديثُ "ما يُحَدِّثُ به المُحَدِّثُ تحديثًا" [3]. ويُجمَع على: أحاديث، على خلاف القياس.

ب- الحديث في الإصطلاح: ما جاء عن النبي ﷺ؛ من قول، أو فعل، أو تقرير، أو صفة [4]. قال ابن حجر: "الحديث ما جاء عن النبي ﷺ، والخبر ما جاء عن غيره، ومن ثمة قيل لمن يشتغل بالتواريخ وما شاكَلَها: الأخباري، ولمن يشتغل بالسنة النبوية: المحدِّث" [5].

ثالثًا: مفهوم أهل الحديث

اختلف العلماء في تحديد من هم أهل الحديث الذين سُميت المدرسة باسمهم، الأمر الذي أدى إلى صعوبة تحديد معالم تلك المدرسة بينهم؛ فمنهم من قال: هم الذين اعتنوا بسماع وحفظ أحاديث رسول الله ﷺ وروايتها، مع الحرص على الضبط والإتقان في ذلك. ويُعَد هذا التعريف قاصرًا على سلسلة الرواة من الصحابة والتابعين الذين عُنوا برواية الحديث وضبطه، دون نقدِ متونِه أو أسانيده، أو التفقه والدراية بتلك المرويات.

ومنهم من عرَّفهم بقوله:

---

[1] تاج العروس (205/5).
[2] لسان العرب (133/2).
[3] تهذيب اللغة (234/4).
[4] تيسير مصطلح الحديث (ص17).
[5] نزهة النظر (ص41).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

أهل الحديث: لفظٌ يُطلَق على كل من له صلة وثيقة بالآثار؛ طلبًا وجمعًا وفهمًا، وحفظًا وروايةً واتِّباعًا، وعملًا في الظاهر والباطن؛ حتى تكوَّنت لديهم ملكة نقدية، وحِسٌّ دقيق، وقدرة على تمييز الصحيح من السقيم من حديث رسول الله ﷺ؛ فشُبِّهوا بالصيارفة المهَرة الذين يُميِّزون النقد الخالص من البهرج؛ قال ابن رجب الحنبلي: "هم النقاد الجهابذة، الذين ينتقدون الحديث انتقادَ الصَّيْرفي الحاذق للنقد البهرج من الخالص، وانتقاد الجوهري الحاذق للجوهر مما دُلِّس به" [1]. وهذا ما وافق على تعريفه ابن تيمية، حين قال: "ونحن لا نَعني بأهل الحديث المقتصرين على سماعه، أو كتابته، أو روايته؛ بل نَعني بهم كلَّ من كان أحقَّ بحفظه ومعرفته وفهمه، ظاهرًا وباطنًا، واتِّباعه باطنًا وظاهرًا" [2]. وذلك انطلاقًا من الصحابة والتابعين وتابعيهم من أئمة الدين، الذين يُقتدى بهم؛ كمالك، والشافعي، وأحمد بن حنبل، وغيرهم من الأئمة الأجلاء، الذين شُهد لهم باقتفاء سُنة الرسول ﷺ، وأثر الصحابة الكرام رضوان الله عليهم، كما جاء في كلام ابن تيمية. والإمام أحمد بن حنبل هو الصحيح الشامل لمفهوم أهل الحديث؛ ذلك اللقب الذي يُطلَق على كل من اشتغل في خدمة الحديث النبوي حتى وقتنا الحاضر. ونستطيع القول بأن كل من توافرت فيه الشروط العلمية التى تؤهله لتمييز الأخبار المقبولة من المردودة، وكان قادرًا على بيان أوجه الخطأ والصواب في الرواية، والتفتيش عن حال راويها، فهو من أهل الحديث [3]. قال ابن قتيبة: "فأما أصحاب الحديث؛ فإنهم التمسوا الحق من وجهته، وتتبَّعوا مَظَانَّه، وتقرَّبوا من الله تعالى باتباعهم سُنَن رسول الله ﷺ، وطلبهم لآثاره وأخباره برًّا وبحرًا، وشرقًا وغربًا؛ يرحل الواحد منهم راجلًا مُقوِيًا في طلب الخبر، أو السُّنة الواحدة، حتى يأخذها من الناقل لها مُشافهةً، ثم لم يزالوا في التنقير عن الأخبار والبحث لها حتى فهموا صحيحها وسقيمها، وناسخها ومنسوخها، وعرَفوا مَن خالَفَها من الفقهاء إلى الرأي، فنبَّهوا على ذلك حتى نَجَم بعد أن كان عافيًا، وبَسَقَ بعد أن كان دارسًا، واجتمع بعد أن كان متفرقًا، وانقاد للسُّنن من كان عنها مُعرِضًا، وتنبَّه عليها من كان عنها غافلًا، وحكم بقول رسول الله ﷺ بعد أن كان يحكم بقول فلان وفلان، وإن كان فيه خلاف على رسول الله ﷺ" [4].

رابعًا: مفهوم مدرسة أهل الحديث

بدأ التدوين الرسمي لحديث رسول الله ﷺ، وآثار الصحابة والتابعين في أواخر عهد التابعين؛ قال ابن رجب: "والذي كان يُكتَب في زمن الصحابة والتابعين لم يكن تصنيفًا مرتَّبًا مُبوَّبًا، وإنما كان يُكتَب للحفظ والمراجعة

[1] شرح علل الترمذي (894/2).
[2] مجموع الفتاوى (26/4).
[3] الموازنة بين منهج الحنفية ومنهج المحدثين في قبول الأحاديث وردها (ص44).
[4] شرف أصحاب الحديث (ص10).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

فقط، ثم إنه في زمن تابعي التابعين صُنِّفت التصانيف، وجمع طائفةٌ من أهل العلم كلام النبي ﷺ، وبعضُهم جمع كلام الصحابة" [1]. فالحديث تفرَّغ له طائفة نذرت نفسها، وبذلت في سبيله الغالي والثمين؛ فجابت الأقطار، وتركت الأهل والديار، وتشكَّل لها مع الزمن ملامح مدرسة خاصة بها ميَّزتها عن غيرها بمنهجها الذي التزمته، وطريقتها التى سلكتها. فمن هنا نستطيع أن نُبيِّن أن مدرسة أهل الحديث تَعني:

طائفة العلماء المبرِّزين من أهل الحديث، الذين يسعون إلى حماية السنة، وحفظها من الدَّسِّ والتحريف والضياع؛ وذلك كله نابع عن طول باع في ملازمة حديث رسول الله ﷺ روايةً وجمعًا وتصنيفًا وتبويبًا، فنَقَدوا الأخبار وميَّزوا صحيحها من سقيمها، فنالوا شرف خدمتها، ولبسوا شعارًا تسمَّوا به مع مرور الأزمان والعصور، وهو "رواد مدرسة أهل الحديث".

خامسًا: أشهر رجالها

قال الشهرستاني: "أهل الحجاز؛ هم: أصحاب مالك بن أنس، وأصحاب محمد بن إدريس الشافعي، وأصحاب سفيان الثوري، وأصحاب أحمد بن حنبل، وأصحاب داود بن علي بن محمد الأصفهاني. وإنما سُموا: أصحاب الحديث؛ لأن عنايتهم بتحصيل الأحاديث، ونقل الأخبار، وبناء الأحكام على النصوص؛ ولا يرجعون إلى القياس الجلي والخفي ما وجدوا: خبرًا، أو أثرًا" [2].

- **المطلب الثاني: نشأة مدرسة أهل الحديث وتطورها**

يمكن تتبع تاريخ نشأة مدرسة أهل الحديث، وبيان ذلك من خلال العصور التالية:

أولًا: عصر الصحابة رضي الله عنهم

إن النواة الأولى لمدرسة أهل الحديث تشكَّلت في عصر الصحابة رضي الله عنهم؛ وذلك حين سلكوا مسلكين في تعاملهم مع المسائل التى جدَّت عليهم بعد وفاة النبي ﷺ، والأحداث التى تلاحقت عليهم عند تسلُّمهم مهمة حكم الحياة بشريعة الله، وتبليغ الدعوة، ونشر دين الإسلام؛ فظهر في جيل الصحابة فريقان؛ **أحدهما**: أكثَرَ من الاجتهاد والفتوى في تلك القضايا مستعينًا بعِلَل النصوص ومقاصد التشريع؛ أمثال: عمر بن الخطاب ﷺ، وعلي بن أبي طالب، وعائشة أم المؤمنين، وزيد بن ثابت، وعبد الله بن مسعود، رضي الله عنهم أجمعين، وغيرهم.

---

[1] شرح علل الترمذي (341/1).
[2] الملل والنحل (11/2).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

الثاني: احتاط وتهيَّب من الفتوى والاجتهاد برأيه في المسائل المستجدَّة، ومنهم: أُبي بن كعب، وأبو الدرداء، والزبير بن العوام، وعبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهم، وغيرهم.

ومع اختلاف موقف الفريقين من الفتوى فيما جدَّ من المسائل، لم تتشكَّل مدارس فقهية متمايزة؛ وذلك بسبب بقاء كبار الصحابة -رضوان الله عليهم- داخل أرض الحجاز في عهد سيدنا عمر بن الخطاب ﷺ؛ الأمر الذي ساعد على اللجوء إلى الشورى، ومِن ثَم الإجماع بينهم، والخروج بفتوى في تلك المسائل [1].

ولكن الأمر اختلف قليلًا في عهد سيدنا عثمان ﷺ، حين رخَّص لبعض كبار الصحابة بالخروج والانتشار في البلاد المختلفة، فلم يَعُد مبدأ الشورى متيسرًا كما كان من قبل، وكذلك الإجماع على فتوى. فمن هنا كانت البذرة الأولى للمدراس الفقهية في الأقطار المختلفة التى نزل بها الصحابة رضوان الله تعالى عليهم [2].

ثانيًا: عصر التابعين

نمت تلك البذور التى غُرست في زمن الصحابة، وذلك في كل بلد نزل به صحابي فأصبح له تلاميذ من التابعين تمسكوا بأقواله وفتاواه، وتأثروا بمواقفه من الاجتهاد والفتوى فيما يجدُّ من مسائل؛ فنتج عن ذلك تنوع النظرات الفقهية، واختلاف الاستنباطات في الحوادث. وعلى الرغم من ذلك كله، فلم يختلف جيل التابعين كثيرًا عن جيل الصحابة؛ حيث ساروا على خطاهم، واقتفوا أثرَهم فيما ذهبوا ومالوا إليه في كلا الاتجاهين؛ سواء من احتاط وانقبض عن الاجتهاد والقول بالرأي، أو من توسع في أمر الرأي والقول به. وفي النصف الثاني من هذا العصر، كان مولد هذه العبارة: (أهل الحديث وأهل الرأي)، بعد أن أصبح المُحَدِّثُون فئة متميزة متناصرة تهاجم غيرها، ولها سلطة التجريح والتعديل، هذه السلطة التي كانت من أقسى الأسلحة التي حاربوا بها خصومهم، ومنهم المدرسة العقلية الحنفية.

والأمثلة في ذلك كثيرة، منها: ما قاله الذهبي: "كان الشَّعْبِيُّ يَذُمُّ الرأيَ ويُفتي بالنَّصِّ؛ قال مُجَالِدٌ: سمعت الشعبيَّ يقول: لعن الله أرأيت" [3]. وهذا ظاهر عند التابعين جميعًا؛ سواء من كان منهم من أهل العراق، أو من أهل الحجاز. يقول ابن حزم في حديثه عن شيوخ الإمام مالك الذين لَقِيَهم: "وما أدرك مالك بالمدينة

[1] أفدت مما ذكره الدكتور عبد المجيد محمود بن عبد المجيد في كتابه الاتجاهات الفقهية عند أصحاب الحديث في القرن الثالث الهجري (ص105-113).
[2] الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي (320/1- 321)، الموازنة بين منهج الحنفية ومنهج المحدثين (ص105- 106).
[3] تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام (70/3).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

أعلى من نافع، وهو قليل الفُتيا جدًّا، وربيعة وكان كثير الرأي قليل العلم بالحديث، وأبي الزناد وزيد بن أسلم وكانا قليلي الفتيا" [1]. ومع مرور الزمن، أخذ الأمر يتبلور شيئًا فشيئًا في صورة منافسات واختلافات بين المنتسبين لهذين الاتجاهين، وعلى الرغم من وجودهما في جميع أقطار العالم الإسلامي في ذلك الوقت، فإن ملامحه ظهرت واضحة للعيان في مِصرَين منهما على وجه الخصوص، وهما: العراق، والحجاز. ولعل السبب الذي جعل الأضواء سُلطت عليهما، هو:

المكانة التى احتلَّها كلُّ مصرٍ منهما في خارطة الدولة الإسلامية؛ فالمدينة المنورة موطنُ رسول الله ﷺ، مهبط الوحي وأرض النبوة، وهي عاصمة الخلافة الإسلامية في عهد أبي بكر الصديق وعمر بن الخطاب وعثمان بن عفان رضي الله عنهم أجمعين.

وأما الكوفة؛ فهي المنشأة الإسلامية الخالصة التى خطَّها الصحابة، رضوان الله تعالى عليهم، وبنوها أيام سيدنا عمر ﷺ، وفيها وُجَهاء الناس من كبار المهاجرين والأنصار؛ قال إبراهيم النَّخَعي: "هبط الكوفة ثلاثُمائة من أصحاب الشجرة، وسبعون من أهل بدر" [2]. وعلى هذا، فإطلاقُ مدرسة المدينة ومدرسة الكوفة، أو -بعبارة أرحب: مدرسة الحجاز ومدرسة العراق، على هاتين الطائفتين المتميزتين في عصر التابعين أصدقُ تاريخًا، وأدقُّ تعبيرًا، وأَولى بالمنهج العلمي من أن يُطلَق عليهما "أهل الحديث وأهل الرأي"؛ لأن الاختلاف بينهما لم يكن اختلافًا في مصادر التشريع أو المنهج، بقدر ما كان اختلافًا في التلقين، وتنوعًا في الأساتذة، وتباينًا في البيئة والعُرف؛ ولذا لم تُعرف هذه العبارة في عصر التابعين.

ويمكن أن ندعم هذا بأمرين [3]:

الأمر الأول أن علماء العراق لم يكونوا بمعزل عن علماء الحجاز في العصور الأولى، وبخاصة في عصر التابعين؛ فقد كانا يَصدُران عن وِرْدٍ واحد في أغلب الأحيان، وإذا كانت الرحلة العلمية إلى الأقطار المختلفة قد بدأت منذ عصر الصحابة؛ فإن الرحلة إلى الحجاز لم تنقطع؛ لما له من مركز ديني ممتاز ولما لِمَكَّة والمدينة من قدسية في نفوس المسلمين، زكَّاها وبارَكَها فرض الحج على من استطاعه منهم؛ ممَّا يُتيح الفرصة لعلماء الأقطار أن يتصلوا بعلماء الحجاز، وهذه اللقاءات كان لها أثرها في التقارب الفكري بين أهل العراق وأهل الحجاز، وإذا كان قوام مدرسة الحجاز وأساسها هو مرويات عمر، وابنه عبد الله وعائشة وزيد

[1] الإحكام في أصول الأحكام (116/2).
[2] الطبقات الكبرى (89/6).
[3] الاتجاهات الفقهية عند أصحاب الحديث في القرن الثالث الهجري (ص32- 33).

بن ثابت رضي الله عنهم؛ فإن العراقيين من التابعين كانوا حريصين على الاستفادة من هؤلاء الصحابة؛ يقول ابن القيم عن تابعي الكوفة: "وأكثرهم أخذ عن عمر وعائشة وعلي رضي الله عنهم أجمعين" [1].

أما الأمر الثاني الذي يدعم فكرة عدم إطلاق عبارة أهل الحديث وأهل الرأي على مدرستي التابعين في الحجاز والكوفة:

فهو أن كلتا المدرستين قد استعمَلَتا الحديث، واستعانتا بالرأي، على حد سواء.

فهذا سعيد بن المسيب -وهو الزعيم الفقهي لمدرسة التابعين في الحجاز- كان يحفظ آثار عمر وأحكامه كما يحفظ فتاوى زيد بن ثابت، وكلاهما كان لا يتحرج من الرأي، وكان سعيد بن المسيب يوصَف بالجرأة على الفتوى، ومع هذه المقاربة في المادة والمنهج بين الحجازيين والعراقيين، نلاحظ أن الحجازيين لا ينظرون بعين الرضا إلى العراقيين ويتَّهمونهم بالرأي. وإليك مثال سعيد بن المسيب حين يَضِيق صدره بسؤال تلميذه ربيعة عندما يناقشه في أَرْش الأصابع، وذلك حين سأل سعيد بن المسيب كم في إصبع المرأة؟ قال: عشر، قال:كم في اثنتين؟ قال: عشرون، قال: كم في ثلاث؟ قال: ثلاثون، قال: كم في أربع؟ قال: عشرون، قال ربيعة: حين عَظُم جُرحُها، واشتدت مصيبتها، نقص عقلُها؟! قال: أعراقيٌّ أنت؟! قال ربيعة: عالمٌ متثبِّتٌ، أو جاهل متعلم، قال: يا بن أخي! إنها السُّنة" [2].

ثالثًا: عصر تابعي التابعين

في هذا العصر زادت حِدَّة التنافس الإقليمي بين هذين الاتجاهين، واشتد اعتزاز كل منهما بعلمائه وشيوخه؛ فتشكَّلت على إثر ذلك المدارس الفقهية المختلفة في كلا البلدين: مدرسة الإمام أبي حنيفة وأصحابه في الكوفة، ومدرسة الإمام مالك بن أنس وأتباعه في المدينة المنورة. وممَّا صاحَبَ ظهور هاتين المدرستين تكامُلُ بنيان مدرسة أهل الحديث التى انطلقت من أرض الحجاز بعد أمر سيدنا عمر بن عبد العزيز ﷺ بجمع السنة من أحاديث رسول الله ﷺ وآثار الصحابة والتابعين، وبدأت تُنافس المدارس الفقهية الموجودة آنذاك، وخاصة مدرسة الكوفة التى كان يتزعمها الإمام أبو حنيفة رحمه الله تعالى، ونتج عن ذلك أمور:

1- كثرة المناظرات العلمية التى تعبر عن اعتزاز كل مدرسة بعلمائها وشيوخها.

2- احتياط أهل الحديث، وحرصهم على التزام الدليل، والتوقف عن الفتوى فيما لا نص فيه.

---

[1] إعلام الموقعين (28/1).
[2] ذكره ابن عبد البر في الاستذكار (65/8).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

وبذلك تكون تلك المدرسة قد أرست دعائمها، وبرزت ملامحها، وأصبحت قوة لا يُنكَر أثرُها على الخاصة والعامة، ولها رؤيتها القائمة على أن الشريعة تعبُّد محض لا مجال فيه للنظر ولا للقياس، وأن كل ما ثبت عن الشارع الحكيم ثبوتًا لا ريب فيه، يلزم العمل به.

العوامل التى ساعدت على ظهورها:

كما بيَّنا في تاريخ نشأة مدرسة أهل الحديث، نستطيع أن نستخلص جملة من الأمور التى ساعدت على نُضجها، واكتمال بنائها، وهي [1]:

1. وفرة ما بأيدي أهل المدينة من الأحاديث والآثار وفتاوى الصحابة رضي الله عنهم.
2. قلة ما يعرض عليهم من الحوادث التى لم يكن لها مثيلٌ في عهد من سبقهم.
3. تأثرهم بطريقة شيوخهم؛ من التمسك بالآثار، وكراهية الاعتماد على الرأي وإعمال القياس.
4. عدم اتساع مظاهر الحضارة عندهم، وقربهم من حياة البداوة؛ فيُسْرُ الحياة وقلة المشاكل التى كانت تموج بها أرض العراق، الأمر الذي أدَّى إلى قلة الحوادث المستجَدَّة والفتوى لها.

- **المطلب الثالث: منهج أصحاب مدرسة أهل الحديث في التعامل مع السنة النبوية المطهرة**

التزم أصحاب تلك المدرسة منهجًا علميًّا واحدًا في طريقة تعاملهم مع أحاديث رسول الله ﷺ، واستنباط الأحكام منها، ومن أبرز ملامحه [2]:

1- الحرص الشديد على حفظ أحاديث النبي ﷺ وفتاوى الصحابة وآثارهم، وتتبعها، ومن ذلك: ما عُرف عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما من حرصه الشديد على تتبع آثار الرسول ﷺ، وكذلك زيد بن ثابت وغيرهما، وسعيد بن المسيب وغيره من التابعين؛ فعن ميمون بن مهران قال: "أتيت المدينة فسألت عن أفقه أهلها، فدُفِعت إلى سعيد فسألته" [3].

2- قلة روايتهم للحديث؛ خشية الوقوع في الكذب على رسول الله ﷺ، أو اختلاط كلامه -عليه الصلاة والسلام- بكلام غيره من البشر؛ فهذا الزبير بن العوام ﷺ كان حريصًا على ملازمة رسول الله، إلا أنه لم يَرْوِ الكثير من الأحاديث؛ فعن عبد الله بن الزُّبَير، عن أبيه قال: قلتُ للزُّبَيْر: ما لِي لاَ أَسْمَعُكَ

---

[1] دراسة تاريخية للفقه وأصوله والاتجاهات التي ظهرت فيهما (ص76).
[2] لم أقف على كتاب واحد قد عنون لمنهجهم، بل أفدت مما كتبه العلماء في أثناء كتبهم، واستنتجته منهم، ومنها: تاريخ الفقه الإسلامي (ص286-289)، ومنهج الحنفية في نقد الحديث بين النظرية والتطبيق (ص39-40).
[3] ذكره ابن عبد البر في التمهيد (306/6).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

تُحَدِّثُ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ كَمَا أَسْمَعُ ابْنَ مَسْعُودٍ وَفُلَانًا وَفُلَانًا؟! قَالَ: أَمَا إِنِّي لَمْ أُفَارِقْهُ مُنْذُ أَسْلَمْتُ، وَلَكِنِّي سَمِعْتُ مِنْهُ كَلِمَةً "مَنْ كَذَبَ عَلَيَّ مُتَعَمِّدًا فَلْيَتَبَوَّأْ مَقْعَدَهُ مِنْ النَّارِ" [1].

3- إلزام كبار الصحابة بالبقاء في المدينة المنورة زمنَ أبي بكر وعمر؛ ممَّا سهَّل التعامل بمبدأ الشورى في المسائل التى لا نصَّ فيها، ثم الإجماع.

4- استخدام نظام الشورى؛ إذ كان الخليفة إذا عرض عليه أمرٌ يستشير كبار الصحابة؛ عملًا بقوله تعالى: {وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ} [2].

5- لم يفرض الصحابة -رضوان الله تعالى عليهم- الصور العقلية في اجتهادهم في استنباط الأحكام، وكانوا يرون ذلك من التكلف في الدين وضياع الوقت.

6- التحري في الإسناد للحديث؛ فلا يقبلون منها إلا ما عرفوا طريقها ورواتها، واطمأنوا إلى ثِقَتِهم وعدالتهم، ومن ذلك قول ابن سيرين: "لم يكونوا يسألون عن الإسناد، فلما وقعت الفتنة قالوا: سَمُّوا لنا رجالكم؛ فينظر إلى أهل السنة فيؤخذ حديثهم، وينظر إلى أهل البدع فلا يؤخذ حديثهم" [3].

7- نقد الرواة؛ بتتبُّعهم، ودراسة حياتهم وتاريخهم وسيرتهم؛ لمعرفة حالهم من صدقٍ أو كذب؛ فمثل هذا ما قاله الإمام مسلم: "واعْلَمْ -وَفَّقَكَ اللهُ تعالى- أنَّ الواجبَ على كلِّ أحدٍ عَرَفَ التمييز بين صحيح الروايات وسقيمِها، وثقات الناقلين لها من المتَّهَمِين، ألَّا يرويَ منها إلَّا ما عَرَفَ صحةَ مَخَارِجِهِ، والستارة في ناقليه، وأن يتَّقي منها ما كان منها عن أهل التُّهَم والمعانِدِين من أهل البدع" [4].

8- الرحلة في طلب الحديث الصحيح، والتثبت من الرواية؛ قال الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله تعالى: "لم يكن في زمانِ ابنِ الْمُبَارَكِ أَطْلَبَ للعلم منه؛ رَحَلَ إلى اليمن، وإلى مصر، وإلى الشام، والبصرة

---

[1] أخرجه الإمام أحمد في مسنده (30/3) ح (1413) من طريق محمد بن جعفر، عن شعبة، عن جامع بن شدَّادٍ، عن عامر بن عبد الله بن الزُّبَير، عن أبيه "الحديث". وإسناده صحيح على شرط الشيخين.

[2] [الشورى: 38].

[3] ذكره الإمام مسلم في مقدمة صحيحه (15/1) من طريق أبي جعفر محمد بن الصبَّاح، عن إسماعيل بن زكرياء، عن عاصمٍ الأحول، عن ابن سيرين.

[4] المرجع السابق (8/1).

والكوفة، وكان من رُوَاةِ العِلمِ، وأهلِ ذلك، كَتَبَ عن الصِّغَارِ والكِبَارِ، كَتَبَ عن عبد الرحمن بن المَهْدي، وعن الْفَزَارِيِّ، وجَمَعَ أمرًا عظيمًا" [1].

9- وقوفهم في الفتوى عند حدود الرواية، وعدم استعمالهم الرأي في الأحكام غالبًا. قال الشعبي: "ما جاءكم به هؤلاء من أصحاب رسول الله ﷺ فخذوه، وما كان من رأيهم فاطرحوه في الحشّ" [2].

10- قلّة تفريعهم الفروع، وكراهيتهم السؤال عن مسائل لم تقع بعدُ. سُئل الإمام مالك عن قول رسول الله ﷺ: "أنهاكم عن قيل وقال، وكثرة السؤال"، فقال: أما كثرة السؤال؛ فلا أدري، أهو ما أنتم فيه مما أنهاكم عنه من كثرة المسائل؛ فقد كَرِه رسول الله ﷺ المسائل وعابَهَا، وقال الله عز وجل: {لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِنْ تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ} [3]؛ فلا أدري، أهو هذا أم السؤال في مسألة الناس في الاستعطاف؟" [4].

11- ردُّهم بعضَ الأحاديث؛ لمخالفتها أصول الشريعة، لا سيَّما إذا عورضت بأحاديث أخرى، وهذا -كما في قول سعيد بن المسيب الآنف الذكر-: "يا بن أخي، إنها السُّنة".

12- تقديم أحاديثهم ومروياتهم على مرويات علماء العراق؛ لاستيثاقهم بها، والحكم بصحتها؛ مقارنةً للكذب، والوضع الذي أصاب المرويات في العراق. قال محمد بن شهاب الزهري: "يا أهل العراق، يخرج الحديث من عندنا شبرًا، ويصير عندكم ذراعًا" [5]. **وسبب ذلك:**

أ- أن حديث رسول الله ﷺ بُدئ وخُتم في الحجاز، وقد كانت المدينة منبع الحديث ومجتمع الصحابة، ومنها انطلقوا إلى سائر أقطار الأرض؛ فيتعذَّر وقوع الوضع في الحديث بها، وليس الشأن كذلك في العراق؛ فبُعده عن الحجاز يجعل اصطناع القول ممكنًا.

ب- إضافة إلى أن أخلاط المسلمين من الأمم المختلفة، كانوا في العراق أكثرَ منهم في الحجاز، وفيهم من لم يصل الإيمانُ إلى أعماق نفسه؛ فلا يتحرج من اختلاق حديثٍ ما دام يرفع من شأنه ويؤيد دعواه.

---

[1] الرحلة في طلب الحديث (91/1).
[2] مشارق الأنوار الوهاجة ومطالع الأسرار البهاجة في شرح سنن الإمام ابن ماجه (155/2).
[3] [المائدة: 101].
[4] التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد (290/21).
[5] سير أعلام النبلاء (345/5).

ت- وعامل آخر هو ظهور المذاهب المختلفة في العراق؛ من معتزلة، ومرجئة، وأصناف من المتكلمين، وفي كل صنف من هؤلاء من رأى تأييد بدعتِه ورأيَه بتأويل آيات القرآن، واختلاق الحديث على رسول الله ﷺ.

13- وقوفهم عند ظواهر النصوص من غير بحث عن عِلَلها في الأعم الأغلب.

أ. أدلتهم:

اقتصرت أدلة أهل الحديث على أربعة أصول، وهي: "الكتاب، والسنة، والإجماع، والرأي"، وتشمل السنة: عمل أهل المدينة، وقول الصحابي.

ويشمل الرأي: المصالح المرسلة، وسد الذرائع، والعادات، والاستحسان، والاستصحاب؛ وكلها من وجوه الرأي" [1].

ب. جهودهم في خدمة السنة النبوية المطهَّرة:

بالنظر إلى المنهج الذي خطَّه أهل الحديث في تعاملهم مع الأحاديث، نستخلص أن ذلك كله قد ساهم في الكثير من الجهود التى خدمت المصدر الثاني للتشريع، ومنها:

1- المحافظة على متن الحديث النبوي، وصيانته من كل تغيير بما اشتهر به أهلُها من الصحابة والتابعين؛ من جودة الحفظ، والدقة، والإتقان.

2- حرص بعض الصحابة -رضوان الله عليهم- والتابعين من بعدهم -كعبد الله بن عمر ﷺ، وأنس بن مالك، والقاسم بن محمد، ويحيى بن سعيد الأنصاري- على رواية الحديث باللفظ، أدَّى إلى حماية الحديث من كل تحريف، أو تأويل يضرُّ به.

روى الإمام مسلم في صحيحه عن أنس بن مالكٍ، أنَّه قال: إنَّه لَيَمْنَعُنِي أنْ أُحَدِّثَكُمْ حديثًا كثيرًا أنَّ رسولَ الله ﷺ، قال: ((مَنْ تَعَمَّدَ عَلَيَّ كَذِبًا، فَلْيَتَبَوَّأْ مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ)) [2].

---

[1] الإمام مالك بن أنس إمام دار الهجرة (ص155).

[2] مقدمة صحيح مسلم (10/1) ح(2)، باب في التحذير من الكذب على رسول الله صلى الله عليه وسلم، من طريق زُهَيْر بن حَرْبٍ، عن إسماعيل - يَعْنِي ابْنَ عُلَيَّةَ- عن عبد العزيز بن صُهَيْبٍ، عن أنس بن مالك "الحديث".

3- تميزت مدرسة الحديث بالمدينة بنسبة أصح الأسانيد إليها؛ لأنها مهبط الوحي، ومنها انتشر الإسلام إلى شتى أرجاء العالم الإسلامي، وذلك مثل:

- أصح الأسانيد عن عائشة رضي الله عنها: رواية هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة، رضي الله عنهم أجمعين.
- ومن أصحها عن ابن عمر: رواية مالك عن نافع عن ابن عمر رضي الله عنهم.

4- الذَّبُّ عن السنة، والذَّود عن حياضها، وتمييز الصحيح من السقيم فيها، وأعظم ما يدل على ذلك ظهور المصنَّفات التى عُني أصحابها بجمع الأحاديث الصحيحة؛ فبعضها جُمعت فيها الأحاديث على طريق المسانيد، وبعضها جمعت فيه الأحاديث حسَب أبواب الفقه، وقد تنافس علماء الحديث في الجمع والضبط وتعرُّف الرواة؛ كصحيح البخاري وصحيح مسلم، والسنن الأربعة، ومسند الإمام أحمد بن حنبل؛ ثم توالت المصنَّفات خدمةً للسنة وعلومها على مر العصور.

5- نشأة القضاء على يد الفقهاء السبعة، وعن هؤلاء الفقهاء انتشر فقه أهل المدينة، وعلى يدهم تخرَّج من جاء بعدهم؛ قال بن القيم: "وكان المُفْتُونَ بالمدينة من التابِعِين: ابنَ الْمُسَيِّبِ، وعُرْوَةَ بن الزُّبَير، والقاسم بن محمد، وخَارِجَةَ بن زَيْدٍ، وأبا بكرِ بن عبد الرحمن بن حارث بن هشام، وسليمان بن يَسَارٍ، وَعُبَيْدَ الله بنَ عبد الله بن عُتْبَةَ بنِ مسعود، وهؤلاء هم الفقهاء" [1].

وفي العصر الحاضر، لم تتوقف الجهود ولم تضعف الهِمَم؛ بل هي امتداد لما سبق بإضافات جديدة وفق ضوابط الدين، وثوابت الشرع، حملت على عاتقها مهمة الخدمة للواقع، واستشراف المستقبل، وتمثَّلت في [2]:

1- فتح أقسام للسنة النبوية في الجامعات، والتي نسأل الله أن يبارك فيها، والتي خرَّجت –وما زالت- تخرِّج -بحمد الله- مختصِّين في السنة؛ ينشرون علومها، ويحققون كتبها، ويحملون لواءها.

[1] إعلام الموقعين (19/1).
[2] ذكرها د.فالح بن محمد الصغير، المشرف العام على شبكة السنة وعلومها، http://www.alssunnah.org/ar/si-sections/fiqh-alssunnah-2/4549-20.

2- تأليف الكتب في بيان مكانة السنة النبوية، وردِّ كيد أعداء السنة، وتفنيد شُبَهِهم ومزاعمهم؛ وهذا كثير، وما زال الميدان يحتاج إلى أكثر، وما هذه الكلمات إلا دليلٌ على مزيد من الحاجة إلى ذلك، ومما ظهر من الدراسات المعاصرة:

- دراسات في الحديث النبوي وتاريخ تدوينه للأعظمي.
- السنة ومكانتها في التشريع الإسلامي للسباعي.
- بحوث في السنة المطهرة لمحمود الفرغلي.
- الحديث والمحدثون لمحمد أبي زهو.
- حجية السنة النبوية لعبد الغني عبد الخالق، وغيرها كثير، والحمد لله.

3- تحقيق المؤلفات القديمة، أو جمع المتفرق بتصنيف جديد؛ كمصنفات الشيخ ناصر الدين الألباني، وهذه ظاهرة يشهدها كلُّ مرتادٍ للمكتبات، ولله الحمد.

4- ظهور خدمة السنة في الحاسب الآلي، وإنتاج عدد من البرامج والتي ما زالت بحاجة إلى مزيد من العناية والتدقيق رغم التسهيل.

5- وجود مراكز لخدمة السنة النبوية في أنحاء من العالم، ومنها مركز خدمة السنة النبوية في المدينة النبوية، وهي تسهم في خدمة السنة، ولكن -مع ذلك- تحتاج إلى شيء من التطوير والجد، وتوسيع نطاق الخدمة وبذل الجهود المتواصلة، حقَّق الله الآمال.

6- المشاركة الميدانية لخدمة السنة النبوية في الإعلام المعاصر، وبخاصة في الشبكة المعلوماتية شبكة (الإنترنت)؛ ففيها مواقع متعددة لخدمة السنة النبوية، ومنها: موقع شبكة السنة النبوية وعلومها بمختلف اللغات، والدرر السنية، وغيرها. ولعل هذا من أنفع ما يقدَّم لعامة المسلمين خدمةً للسنة النبوية، وغيرها من الجهود التي نسأل الله تعالى أن يبارك فيها.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

المبحث الثاني: مدرسة أهل الرأي

- **المطلب الأول**

أولًا: الرأي لغة واصطلاحًا:

قال ابن فارس: "الراء والهمزة والياء: أصلٌ يدل على نظر وإبصار بعين أو بصيرة؛ فالرأي: ما يراه الإنسان في الأمر، وجمعه آراء" [1].

واصطلاحًا: اختلف العلماء في المراد بالرأي كما يلي:

فقال الرازي: "إن الرأي هو القياس؛ لأنه يقال للإنسان: أقلتَ هذا برأيك أم بالنص؟ فيجعل أحدهما في مقابلة الآخر" [2]. وعرف ابن القيم الرأي بقوله: "نَعني بالرأي هنا: ما يراه القلب بعد فكر وتأمل، وطلب لمعرفة وجه الصواب، مما تتعارض فيه الأمارات" [3]. فالرأي -على تعريف ابن القيم- يشمل جميع أوجه الاجتهاد إذا أريد بالأمارة مطلق العلامة والقرينة، وهو الذي جرى على القول به فقهاء الصحابة والتابعين، والأئمة المجتهدون، وهو من الإجماعات التى لا سبيل على إنكارها، وهو بهذا المعنى وصف مادح يوصف به كل فقيه لديه دقة في الفهم، وقدرة على الغوص في المسائل والرأي بهذا الاعتبار يحتاجه الفقيه والمجتهد في أي مذهب ومدرسة؛ قال الشيخ سليمان الطوفي الحنبلي: "واعلم أن أصحاب الرأي -بحسَب الإضافة- هم كل من تصرَّف في الأحكام بالرأي، فيتناول جميع علماء الإسلام؛ لأن كل واحد من المجتهدين لا يستغني في اجتهاده عن نظر ورأي، ولو بتحقيق المناط وتنقيحه، الذي لا نزاع في صحته"[4].

ثانيًا: مفهوم أهل الرأي

قال السرخسي: "والرأي لا يصلح لنصب الحكم ابتداء، وإنما هو لتعدية حكم النص إلى نظيره مما لا نص فيه" [5]؛ يقصد بذلك القياس. وقال ولي الله الدهلوي: "إن الرأي حملُ النظيرِ على النظير، والرد إلى أصل من الأصول دون تتبع الأحاديث والآثار" [6]. فالرأي -على هذه الأقوال- أخصُّ من الاجتهاد؛ فعلى هذا يمكن

---

[1] معجم مقاييس اللغة (472/2).
[2] المحصول (61/5).
[3] إعلام الموقعين (53/1).
[4] اختلاف الفقهاء (ص73- 75).
[5] أصول السرخسي (90/2).
[6] الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف (59/1).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

القول: إن أهل الرأي -بحسَب الإضافة- هم كل مَن نظر واجتهد، واستعمل القياس في المسائل العقدية والفقهية؛ سواء كان اجتهاده مذمومًا، أو محمودًا.

ثالثًا: مفهوم مدرسة أهل الرأي

يُقصد بها مدرسة الإمام أبي حنيفة النعمان وأصحابه في الكوفة من أرض العراق، وهي التى اتَّسمت بمنهج ميَّزها عن غيرها؛ حيث عنايتهم بعِلَل الأحكام، واجتهادهم في إعمال القياس فيما لا نص فيه؛ من كتاب، أو سنة، أو أثَر من آثار الصحابة، رضوان الله تعالى عليهم.

قال ابن الأثير: "المحدِّثون يسمون أصحاب القياس أصحابَ الرأي؛ يَعنون أنهم يأخذون برأيهم فيما يُشكِل من الحديث، أو ما لم يأتِ فيه حديثٌ ولا أثَر" [1].

رابعًا: أشهر رجالها

قال الشهرستاني: "وأصحاب الرأي -وهم أهل العراق-: هم أصحاب أبي حنيفة النعمان بن ثابت، ومن أصحابه: محمد بن الحسن، وأبو يوسف يعقوب بن إبراهيم بن محمد القاضي، وزُفَرُ بن الهذيل، والحسن بن زياد اللؤلؤي، وابن سماعة، وعافية القاضي، وأبو مطيع البلخي، وبشر المَرِيسي، وإنما سُموا أصحاب الرأي؛ لأن أكثر عنايتهم بتحصيل وجه القياس، والمعنى المستنبَط من الأحكام، وبناء الحوادث عليها" [2].

- **المطلب الثاني**

أ. نشأة المدرسة وتطورها:

زُرعت البذرة الأولى لمدرسة أهل الرأي في عهد الصحابة رضوان الله تعالى عليهم؛ فحامل لواء الرأي والاجتهاد عمر بن الخطاب ﷺ في المسائل التى لا نصَّ فيها، كما بيَّنا، ومن أبرز تلاميذه المتأثرين برؤيته: الصحابي الجليل عبد الله بن مسعود ﷺ، الذي قال: "لو سلك الناس واديًا وشِعبًا، وسلك عمر واديًا وشعبًا، لَسلكتُ وادي عمر وشِعبَه" [3]. فهو –بحق- مؤسِّس مدرسة الرأي بالكوفة في عصر الصحابة، منذ أن أرسله أمير المؤمنين عمر إليها معلِّمًا، وكتب لأهلها: "إني بعثتُ عمار بن ياسر أميرًا، وعبد الله بن مسعود معلِّمًا ووزيرًا،

---

[1] النهاية في غريب الحديث والأثر (179/2).
[2] في كتابه الملل والنحل (12/2).
[3] حديث موقوف؛ ذكره ابن أبي شيبة في المصنف (103/2) ح (6984)، من طريق وكيع، قال: حدَّثَنا محمد بن قيسٍ، عن الشَّعْبِيِّ، قال عبد الله: "الحديث".

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

وهما من النُّجَباء من أصحاب رسول الله ﷺ من أهل بدر، فاقتدوا بهما، وأطيعوا واسمعوا قولهما، وقد آثَرتُكم بعبد الله على نفسي" [1]. ثم نَمَتِ البذرة عندما انتقل إلى العراق في عهد الإمام علي ﷺ جملة من الصحابة - رضوان الله تعالى عليهم- كسعد بن أبي وقَّاص، وعمار بن ياسر، وأبي موسى الأشعري، وحذيفة بن اليمان، وعمران بن الحصين، وكثير من فقهاء الصحابة.

وكان من أبرز تلاميذ عبد الله بن مسعود: علقمة بن قيس النخعي، وعن علقمة أخذ إبراهيم النخعي الذي رُوي عنه: "أنه كان لا يعدل بقول عمر وابنِ مسعود إذا اجتمعا، فإذا اختلفا كان قول عبد الله بن مسعود أعجبَ له؛ لأنه كان ألطفَ" [2]. ومن إبراهيم هذا أخذ الفقه حماد بن أبي سليمان، وعن حماد أخذ الفقه الإمام العظيم أبو حنيفة النعمان، وبه تُوِّجت مدرسة أهل الرأي [3].

ب. العوامل التى ساعدت على ظهورها

يمكن أن نُجمِل العوامل التى ساعدت في نمو مدرسة أهل الرأي بالعراق فيما يلي [4]:

1- تأثرهم بمؤسس هذه المدرسة؛ الصحابي الجليل عبد الله بن مسعود ﷺ، الذي كان يعتمد كثيرًا على الرأي والاجتهاد في فتاواه.

2- كثرة المسائل التى يُحتاج إلى معرفة أحكامها؛ إذ إن بيئة العراق تختلف كليًّا عن بيئة الحجاز، الأمر الذي يُحتاج معه إلى الاجتهاد والقياس في المعاملات المعقَّدة، والمشكلات المتنوعة والمستجَدَّة.

3- كان الحديث في العراق قليلًا إذا قورن بما لدى أهل الحجاز منه؛ فإن عدد الصحابة الذين وفدوا على العراق كان قليلًا بالنسبة لمن بقي منهم في مدينة رسول الله ﷺ.

4- والعراق مُتاخِمٌ للفرس، واتصل بالحضارة الفارسية اتصالًا وثيقًا، وذلك من شأنه أن يُحدِث كثيرًا من المسائل الجزئية والمشاكل المتعددة التى تحتاج إلى إعمال الرأي وكثرة القياس. رُوي عن إبراهيم النخعي أنه قال: "إني لَأسمع الحديث الواحد فأَقِيسُ عليه مائة شيء".

---

[1] تاريخ دمشق (148/33).
[2] إعلام الموقعين (ص17).
[3] دراسات تاريخية في الفقه وأصوله (ص79- 80).
[4] تاريخ التشريع الإسلامي (ص290).

5- شيوع وضع الحديث وانتشاره؛ لظهور المبتدعة من الشيعة والخوارج، وعلى أرضه دارت الفتنة؛ فدعاهم ذلك إلى التشدد في قبول الأخبار، والتوقف عن الأخذ ببعضها ولزوم إعمال الرأي.

- **المطلب الثالث**

أ. منهج أصحاب مدرسة أهل الرأي في التعامل مع السنة النبوية المطهرة

بالتتبع لأقوال أهل الرأي وما ذهبوا إليه في كيفية تعاملهم مع النصوص، نستطيع أن نستنتج منهجهم الذي التزموه، وطريقتهم التى ساروا عليها؛ فمن ذلك:

1- كثرة تفريعهم الفروع حتى فيما يَندُر حدوثه، وقد ساقهم هذا إلى فرض المسائل قبل أن تقع، فأكثَروا من: "أرأيت لو كان كذا؟" فيُسألون عن المسألة ويُبدون فيها حُكمًا، ثم يفرعونها بقولهم: "أرأيت لو كان كذا؟" ويقلبونها على سائر وجوهها، الممكنة وغير الممكنة أحيانًا، حتى سمَّاهم أهل الحديث "الأرأيتيُّون"، وتميَّز منهجُهم بالفقه الافتراضي.

فممَّا يدل على ذلك، رد الإمام مالك بن أنس حين سأله أسد بن الفرات، قال أسد: وكان أصحاب مالك يهابونه في السؤال، فكنت أسأله عن المسألة، فإذا أجاب يقولون: قل له: فإن كان كذا؟ فأقول له، فضاق عليَّ يومًا، فقال: "هذه سُلَيْسِلَة بنت سليسلة، إن أردت هذا فعليك بالعراق" [1].

2- قلَّة روايتهم للحديث بسبب اشتراطهم فيه شروطًا لا يسلم معها إلَّا القليل، وانتهاجهم نهج أمير المؤمنين عمر بن الخطاب وابن مسعود -رضي الله عنهما- فيما رُوي عنهما؛ من التثبت في الرواية، وعدم الإكثار من التحديث عن رسول الله ﷺ، فكانوا يتهيَّبون من الرواية عن النبي ﷺ ولا يتهيبون من الرأي.

3- عنايتهم بالبحث عن العلل والمقاصد في الفقه والتشريع، وعن معقولية كل حكم من الأحكام، وكتب الفقه الحنفي زاخرة بمثل ذلك.

4- الاشتغال عن الرواية باستنباط المسائل من الأدلة، كما كان أجلاء الصحابة رضي الله عنهم -كأبي بكر وعمر وغيرهما- يشتغلون بالعمل عن الرواية، حتى قلَّت روايتهم بالنسبة إلى كثرة اطِّلاعهم، وكثرة رواية

[1] الموافقات (385/5).

من دونهم بالنسبة إليهم، وكذا الإمام أبو حنيفة؛ فلم يَروِ إلا القليل بالنسبة لما سَمِعه، كل ذلك لاشتغاله باستخراج المسائل من الأدلة.

5- لا يروي الإمام أبو حنيفة الرواية إلا لما يحفظ؛ قال الخطيب البغدادي: "قال أبو زكريَّا: كان أبو حنيفة يقول: لا تُحَدِّث إلَّا بما تعرف وتحفظ" [1].

6- تقديم القياس على خبر الآحاد مطلقًا؛ سواء كان الراوي فقيهًا أم كان غير فقيه، وسواء انسدَّ باب الرأي أم لم ينسد، وهو أحد أقوالهم.

7- ردُّهم بعض الأحاديث؛ لمخالفتها للعِلَل.

قال الإمام الشاطبي رحمه الله: "فأصحاب الرأي جرَّدوا المعاني، فنظروا في الشريعة بها، واطَّرحوا خصوصيات الألفاظ" [2].

ب. أدلتهم التى اعتمدوا عليها

قال الإمام أبو حنيفة في بيان أدلته: "آخُذ بكتاب الله إذا وجدته، فإذا لم أجد فيه أخذت بسُنة رسول الله ﷺ والآثار الصحاح عنه التي فَشَت في أيدي الثقات، فإذا لم أجد في كتاب الله ولا سُنة رسول الله أخذتُ بقول أصحابه مَن شِئت وأَدَعُ قولَ من شئت، ثم لم أخرج عن قولهم إلى قول غيرهم، فإذا انتهى الأمر إلى إبراهيم والشعبي وابن سيرين وسعيد بن المسيب، وعَدَّ رجالًا من التابعين، فلي أن أجتهد كما اجتهدوا. وفي رواية: فهم رجال ونحن رجال" [3].

فمن خلال ذلك الخبر عن أبي حنيفة، يمكن ترتيب الأدلة عندهم على [4]:

- كتاب الله تعالى.
- سنة رسول الله ﷺ التى توفر فيها ما شرطه الشهرة والتواتر.
- قول الصحابي فيما ليس للاجتهاد فيه مجال؛ لأنه يظنه أثرًا رواه الصحابي عن الرسول ﷺ، ولم يسنده إليه، وهذا يقدمه على القياس. أمَّا ما فيه مجال للاجتهاد؛ فما كان يقدمه على القياس، إلا إذا وجد معه

---

[1] الكفاية في علم الرواية (231/1).
[2] الموافقات (230/5).
[3] الإحكام في أصول الأحكام (573/4).
[4] المدخل في الفقه الإسلامي: تعريفه وتاريخه ومذاهبه ونظرية الملكية والعقد (ص175).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

دليلًا آخَر يرجِّحه. ومن هنا تُحمَل العبارة الواردة عنه مطلقة في العمل بقول الصحابي، على أنها مقيَّدة بما لم يعارضه قياس، أو دليل آخر.

- وبعد هذا يعمل بالقياس، والاستحسان، والعُرف. ويلاحَظ أن بعض أنواع الاستحسان تتفق مع ما أخذ به غيرُه من المصالح المرسَلة، فيكون من أصول مذهبه: المصالح المرسلة، وإن لم يأخذ بها بهذا العنوان.

ج. جهودهم في خدمة السنة النبوية المطهرة

مما لا شك فيه، أن للإمام أبي حنيفة -رائد مدرسة أهل الرأي- دورًا كبيرًا في خدمة حديث رسول الله ﷺ روايةً ودرايةً، من خلال القواعد التى أرساها، والأصول التى خطَّها فكانت منارةً يُحتذى بها، وطريقًا يُهتدى به. ولما كان لدينا في قابل الموضوعات موضوع بعنوان "الاختلاف بين المحدثين والفقهاء"، ممَّا سيكون فيه تسليط الضوء على أصول الحديث عند الحنفية، ومقابلته عند أهل الحديث. فمنعًا للتكرار؛ آثرتُ أن أذكر أبرز الجهود التى ميَّزت تلك المدرسة [1]:

أولًا: لمَّا شاع الكذب وفشا في أرض العراق بحدوث الفتن -كما ذكرنا- شدَّد أهل الرأي في قبول الأحاديث؛ لذلك وضع الإمام أبو حنيفة شروطًا لقبول الأخبار تمثَّلت في:

1- عدم معارضة خبر الواحد الأصولَ المجتمعة عنده بعد استقراء موارد الشرع، فإذا خالف تَرَكَه وعدَّ الخبر شاذًّا.

2- عدم معارضته عمومات الكتاب وظواهره، فإذا عارضها أخذ بظاهر الكتاب وترك الخبر، أما إذا كان بيانًا لمجمل، أو نصًّا لحكم جديد، فيأخذ به.

3- عدم مخالفته السُّنَّة المشهورة؛ سواء كانت قولية، أو فعلية، فإن خالفها لم يأخذ به.

4- عدم معارضته خبرًا مثله، فإذا تعارض رَجَّح أحدهما بوجوه من الترجيح.

5- عدم عمل راوي خبر الواحد بخلاف حديثه وخبره.

6- عدم انفراد خبر الواحد بزيادة؛ سواء كانت في المتن أو السند، وكان أبو حنيفة يعمل بالناقص منهما.

7- ألَّا يكون الخبر فيما تعمُّ به البلوى، وفي هذه الحالة لا بد من توافر الشهرة، أو التواتر في الحديث.

[1] استخلصتها من مقدمة كتاب شرح مسند أبي حنيفة (ص2- 3).

8- ألَّا يترك أحد المختلفين في الحكم من الصحابة الاحتجاج بالخبر الذي رواه أحدهم؛ لأنه لو كان ثابتًا لَاحتجَّ به أحدهم.

9- ألَّا يسبق طعن أحدٍ من السلف فيه.

10- الأخذ بالأخفِّ فيما ورد في الحدود والعقوبات عند اختلاف الروايات.

11-أن يستمر حفظ الراوي لحديثه منذ التحمل إلى وقت الأداء للحديث، من غير تخلُّل نسيان.

12- ألَّا يخالف العمل المتوارث بين الصحابة والتابعين دون تخصيص ببلده.

13- ألَّا يُعوِّل الراوي على خطِّه ما لم يذكر حديثَه.

ح. أن يكون راويه فقيهًا.

ثانيًا: تشدُّد الإمام أبي حنيفة في الرواية، وقد تمثَّل هذا التشدد في أمرين:

1. ما تقدم من الشروط التي وضعها أبو حنيفة، أو نُسبت إليه في قبول خبر الآحاد.
2. ما نُسب إلى أبي حنيفة من رأي متشدِّد في وجوب رواية الراوي من حفظه.

قال ابن الصلاح في مقدمته: "ومن مذاهب التشديد مذهب من قال: (لا حجة إلا فيما رواه الراوي من حفظه، وتذكُّره)، وذلك مروي عن مالك، وأبي حنيفة رضي الله عنهما، وذهب إليه من أصحاب الشافعي أبو بكر الصيدلاني المروزي" [1].

المبحث الثالث: المقارنة بين المدرستين

- **المطلب الأول: المقارنة بين مدرسة أهل الحديث وأهل الرأي**

بعد هذا العرض المتواضع لكلتا المدرستين، وحتى نحاول أن نُلِم بالموضوع أكثر فأكثر، سنقوم بالمقارنة بين المدرستين وفق جملة من المعايير على النحو التالي:

[1] معرفة أنواع علوم الحديث (ص209).

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

المعيار	مدرسة أهل الحديث	مدرسة أهل الرأي
التعريف بهم	أهل الحديث: لفظ يطلق على كل من له صلة وثيقة بالآثار؛ طلبًا وجمعًا، وفهمًا وحفظًا، وروايةً واتباعًا، وعملًا في الظاهر والباطن، حتى تكونت لديهم ملَكة نقدية، وحِسٌّ دقيق، وقدرة على تمييز الصحيح من السقيم.	أهل الرأي: هم كل من نظر واجتهد واستعمل القياس في المسائل العقدية والفقهية؛ سواء كان اجتهاده مذمومًا، أو محمودًا.
النشأة والتطور	نشأت في عصر الصحابة، واكتمل بناؤها كمدرسة في القرن الثالث الهجري.	استعمل بعض الصحابة الرأي على نطاق ضيق، ولكن لم تبرز ملامحها كمدرسة إلا في القرن الثالث الهجري.
سبب ظهورها	المحافظة على الحديث النبوي، وتمييز الصحيح من السقيم.	مقاومة الوضع بالتشدد في قبول الأخبار، والتوقف عن الأخذ ببعضها ولزوم إعمال الرأي.
أشهر رجالها	عبد الله بن عمر من الصحابة. وسعيد بن المسيب من التابعين. ومالك بن أنس من تابعي التابعين، وعلى يده تأسست.	عمر بن الخطاب ﷺ من الصحابة. وربيعة بن عبد الرحمن من التابعين. وأبو حنيفة من تابعي التابعين، وعلى يده تأسست.
مقرها	أرض الحجاز وعاصمتها المدينة المنورة.	أرض العراق وعاصمتها الكوفة.
أدلتهم	الكتاب- السنة وتشمل عمل أهل المدينة، وقول الصحابي– الإجماع– القياس ويشمل المصالح المرسلة، وسد الذرائع وغيرها من وجوه الرأي.	الكتاب– السنة– قول الصحابي فيما للاجتهاد فيه مجال– القياس والاستحسان والعرف.
غايتهم	حفظ سنة رسول الله ﷺ، ومعرفة المقبول من المردود.	معرفة ما يُعمَل به من الأحاديث؛ ليُستخرَج منها الأحكام، ويُعرف الحلال والحرام من الأعمال.
أبرز جهودهم	الذَّبُّ عن حياض السنة والدفاع عنها، وتمييز صحيحها من سقيمها، من خلال الكتب والمصنفات والمؤلفات القديمة، وحتى وقتنا الحاضر.	فتح باب الاجتهاد والنظر في المسائل التي لا نص فيها، وإيجاد الأحكام لها خاصة فيما عُرفت به ممَّا يُسمى بعلم "الفقه الافتراضي".

- **المطلب الثاني: أوجه الاتفاق والاختلاف بين المدرستين وتداعياته**

بالوقوف على تلك المدرستين ومعرفتهما عن قرب، نستطيع أن نُسلِّط الضوء على أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما وأثر ذلك، فنقول:

1- اعتمدت المدرستان على القرآن الكريم، والحديث النبوي في التعرف على الأحكام.

2- تقارب الحصيلة من الحديث في كلتا المدرستين؛ سواء في الشيوخ، أو في العدد؛ وساعد على هذا التقارب الرحلات العلمية، واللقاءات المستمرة.

3- أنهما كانا يستعملان الرأي؛ فكلٌّ من المدرستين تجمع ما استطاعت من أقوال الصحابة وفتاواهم وقضاياهم، وتنظر فيها نظرَ اعتبار وتحقيق وتطبيق في المسائل التى لا نص فيها.

4- وهذا الرأي الذي تستعمله كلتا المدرستين، لم يكن محدَّدًا بصورة معيَّنة؛ فهو أحيانًا سُنة، وأحيانًا مصلحة مرسلة، أو قياس، أو عُرف، أو غير ذلك مما يهديهم إليه الفطرة السليمة، والعلم باللغة، والإيمان العميق.

5- وُجد في كل من المدرستين مَن هاب الفُتيا وانقبض عنها، إذا لم يكن في حكمها أثر محفوظ، كما وُجد في كلتيهما من جَرُؤ على الفتيا، واستخدم عقله في التخريج والقياس، وانتصب للناس وقصدوه.

6- في القرن الأول، لم ينقسم كل من فقهاء الحجاز وفقهاء العراق إلى أهل حديث وأهل رأي، ولم تكن الفجوة بينهما واسعة أو عميقة، لكن الخلافات السياسية التي اجتاحت العالم الإسلامي آنذاك هي التي تظاهرت مع الفرق الدينية والمذاهب المتطرفة على وصم العراق بالبدعة، ووصفه باتباع الرأي.

هذا أبرز ما يمكن ذكره من أوجه للاتفاق بين المدرستين، ومع ذلك، لا نُنكر وجود بعض الاختلاف بينهما، الذي تمثَّل في مظاهر، منها:

1- استعان أصحاب كلتا المدرستين بالرأي في اجتهاده، ولكن غاية الأمر أن منهجهما في هذا الرأي مختلف؛ فالمذهب الحنفي (أهل الرأي) يلجأون إلى القياس؛ لاستخراج الحكم فيما لا نص فيه، على حين يتجه المذهب المالكي (أهل الحديث) إلى تعرُّف المصلحة فيما يَرِدُ عليه من مسائل ليس فيهما قرآنٌ أو سُنة.

2- أن البيئة التي نشأت فيها المدرستان كانت مختلفة، فصبغت فقه كل منهما بصبغتها، وأثرت في بعض صور الاستنباط عندهما؛ فالمدينة قد احتفظت -دون شك- بالكثير من التقاليد الإسلامية التي كانت شائعة في عهد الرسول ﷺ، وخلفائه الراشدين؛ فقلَّت الأحداث الجديدة أو التغيرات الطارئة التي تتطلب أحكامًا جديدة، وسهل ذلك على فقهائها أن يُفتوا بما يقارب الروح الإسلامية، وتوفرت عندهم المصادر التي تمدُّهم بالإجابة عما يستفتون فيه.

3- أما العراق؛ فمع وفرة ما عند فقهائه من حديث، فكان في بيئته الكثير من العادات والصور التي تتطلب حكم الإسلام فيها، وفيها من الضروريات والمصالح ما يُلجئهم إلى مراعاتها في الاستنباط، وفيها من حرية الفكر وتنوع الثقافات وتصارع الآراء ما يُرهف ملكتهم، وَيُنَمِّي قدرتهم على المناقشة والتخريج.

4- أدَّت المنافسة الإقليمية بين البلدين إلى اعتزاز كل مدرسة من المدرستين بمن أخذت عنه من الصحابة، وكان عندها من الإقناع بكفاية الشيوخ وفضلهم، ما حمل كُلًّا منهما على تفضيل شيوخها في مجال المفاخرة، أو عند الموازنة، وبالتالي ادِّعاء كل مدرسة من المدرستين أنها أمكنُ في الفقه وأثبتُ في السُنَّةِ من الأخرى.

5- اختلفوا في طريقة التوثيق للسنة، والميزان الذي ترجح به رواية على رواية؛ وذلك أن التوثيق للسنة مبني على ثقة رواتها، وكيفية روايتهم؛ فأصحاب مدرسة أهل الرأي يحتجُّون بالسُّنة المتواترة والمشهورة، ويُرجحون ما يروي الثقات من الفقهاء. وأصحاب مدرسة أهل الحديث يرجحون ما عليه أهل المدينة بدون اختلاف، ويتركون ما خالَفَه من أخبار الآحاد، وباقي الأئمة يحتجون بما رواه العدول الثقات من الفقهاء [1].

6- لعل البيئة والثقافة لهما تأثير ظاهر في اتجاه المذهبين في استنباط حُكمٍ ما وجد من الأحداث، مما لا تتناوله النصوص بطريق مباشر:

- فالعراقيون بعامة، حيث تعددت وتنوعت منابع الثقافة عندهم، من الكتب المترجمة والفلسفات المتنوعة، وحيث كثرت عندهم المناظرات العقلية؛ كان لا بد أن ينطبع فِقهُهم بطابع استخراج العلل، وتعميم الأحكام وربط الفروع بعضها ببعض. وقد أعانت أبا حنيفة كثرة الفروع في زمنه على تطبيق منهجه العقلي؛ فكلُّ جيلٍ كان يحفظ المسائل التي كانت قبله، ويضيف إليها ما جَدَّ مِن فروع، ثم يسلم هذه الحصيلة إلى الجيل التالي له، ليصنع فيها مثل هذا الصنيع، فيثري الفقه بذلك، وتكثر فروعه، فإذا صادفت هذه الحصيلة الثرية من الفروع عقلية قياسية كعقلية أبي حنيفة، اتجهت فورًا إلى تجميع هذه الفروع وربطها -ما أمكن- بقواعد عامة.

[1] علم أصول الفقه وخلاصة تاريخ التشريع (250/1).

- أما المدنيون؛ حيث لم تتعقد الحياة عندهم، وحيث العُرف الإسلامي هو الشائع الغالب على مجتمعهم، وحيث كانوا بعيدين عن الثقافات الأجنبية المستوردة؛ فقد بَعُدوا عن استعمال المقاييس الضابطة، واتجهوا إلى مراعاة المصلحة والعرف، في الغالب الأعم.

تداعيات ذلك الاختلاف وتأثيره:

نستخلص مما سبق، أن لهذا الاختلاف الذي حدث بين المدرستين أثرًا وتأثيرًا ظاهرين. فعلى الرغم من أن العصر الذهبي للاجتهاد والتصنيف في الحديث كان في القرنين الثاني والثالث، فقد وُجد فيه شيء من الخصومة والعصبية، وتلك الخصومة وهذه العصبية قد أَلْقَتَا بثقلهما كلّه في القرون التالية؛ حيث ندر الاجتهاد وفشا التقليد، وساد ضِيق الأفق وجمود الفكر؛ لتباعد ما بين الخلف والمنابع الإسلامية الأولى؛ فنظرتهم إلى الشريعة محدودة بحدود رجال المذهب، مسوَّرة بأفكارهم، فورثوا فيما ورثوا الخصومة بين أصحاب الحديث وأصحاب الرأي، على الرغم من أن الفوارق بين المذاهب المختلفة قد ذابت إلى حد كبير، واشترك الأتباع في التقليد حتى لم يَعُد مبرر للتفرقة بينهم، ولم يعد هناك داعٍ لإطلاق "أهل الحديث" على طائفة، وإطلاق "أهل الرأي" على طائفة أخرى؛ بل الأولى أن يطلق عليهم: مُقَلِّدو أهل الحديث، ومقلِّدُو أهل الرأي، وكفى بالتقليد وصمة للفريقين؛ لأن الاختلاف بين المدرستين -كما بيَّنا- ليس في رفض أهل الرأي العمل بالحديث النبوي إذا كان صحيح الثبوت، وترجيحهم عليه العمل بالقياس، وأن أهل الحديث يعملون به؛ فهذا التصور جهلٌ بالحقائق، فمن المعروف الثابت لدى أهل العلم، والمسجَّل في المراجع، أن كل واحد من الأئمة الأربعة قال ونقل عنه تلاميذُه قوله: "إذا صح الحديثُ فهو مذهبي". ولكن قد يختلفون في صحة أحد الأحاديث وضعفه؛ لأن أنظار المجتهدين قد تختلف بالنسبة إلى سند الحديث (سلسلة رواته)، كما قد تختلف في فهم نصه.

فالخلاف الحقيقي بين أهل الرأي وأهل الحديث إنما هو في منهجية الاستدلال بالسنة النبوية:

- فأهل الحديث يرون وجوب الأخذ بظاهر الحديث، والوقوف عند هذا الظاهر، وقد يتوقفون عن الفتوى عند عدم النص.
- وأهل الرأي يرون النظر في علة الحديث، ومدى التوافق أو التعارض بينه وبين غيره من النصوص الأخرى الثابتة في الكتاب أو السنة، والتوفيق بينهما، إن أمكن، والترجيح بينها إن لم يمكن التوفيق عند التعارض.

الخاتمة

أهم النتائج

1- أن مفهوم المدرسة الحديثية تلك التى تُعنى بعناصر الرواية؛ من الراوي والمروي، وطرق التحمل، وتهتم بقوانين الرواية من حيث صفتها وشروط الرواي، وجرحه وتعديله، والإسناد وأنواعه، والمتن ونقده.

2- أن أهل الحديث لفظ يطلق على كل من له صلة وثيقة بالآثار؛ طلبًا وجمعًا، وفهمًا وحفظًا، ورواية واتباعًا، وعملًا في الظاهر والباطن، وتكونت لدية الملكة النقدية والحس الدقيق على تمييز الصحيح من السقيم من حديث رسول الله ﷺ.

3- أن مدرسة أهل الحديث هي تلك المدرسة التى تضم طائفة العلماء المبرِّزين من أهل الحديث، الذين يسعون إلى حماية السنة، وحفظها من الدَّسِّ والتحريف والضياع.

4- أن البذور الأولى لتلك المدرسة كانت في القرن الأول الهجري، ثم تكامل البناء في القرن الثالث الهجري على يد مؤسِّسها الإمام مالك بن أنس، تسلم رايتها الإمام الشافعي، ثم الإمام أحمد رحمهم الله تعالى أجمعين.

5- هناك جملة من العوامل التى ساعدت على ظهورها، ومن أبرزها: وفرة ما بأيديهم من الأحاديث والآثار وفتاوى الصحابة، رضوان الله تعالى عليهم أجمعين.

6- انتهجت منهجًا تميَّز بالحرص الشديد على حفظ أحاديث رسول الله ﷺ، وقلة روايتهم له.

7- قدمت جهودًا كبيرة خدمت فيها المصدر الثاني للتشريع الإسلامي، أبرزها الذَّبُّ عن حياض السنة والدفاع عنها، وتمييز صحيحها من سقيمها، من خلال الكتب والمصنفات والمؤلفات القديمة، وحتى وقتنا الحاضر.

8- أن المقصود بالرأي الذي انتسبت إليه المدرسة باسم مدرسة أهل الرأي، هو: ما يراه القلب بعد فكر وتأمل، وطلب لمعرفة وجه الصواب مما تتعارض فيه القرائن والعلامات، وهو وصف مادح يوصف به كل فقيه لديه دقة في الفهم، وقدرة على الغوص في المسائل.

9- أهل الرأي -بحسَب الإضافة- هم كل من نظر واجتهد واستخدم القياس في المسائل العقدية والفقهية؛ سواء كان اجتهاده مذمومًا، أو محمودًا.

10- أن مدرسة الإمام أبي حنيفة النعمان وأصحابة في الكوفة هم روَّاد مدرسة أهل الرأي؛ لعنايتهم بعلل الأحكام واجتهادهم بإعمال القياس فيما لا نص فيه؛ من كتاب، أو سنة، أو أثر من آثار الصحابة رضوان الله تعالى عليهم.

11- أن السبب الرئيس في ظهور تلك المدرسة، هو مقاومة الوضع بالتشدد في قبول الأخبار، والتوقف عن الأخذ ببعضها ولزوم إعمال الرأي.

12- التزم أصحاب مدرسة الرأي منهجًا قائمًا على كثرة تفريع الفروع، حتى فيما يندر حدوثُه، وقلة روايتهم للحديث، والاشتغال عن الرواية باستنباط الأحكام من الأدلة.

13- اعتمدوا على أدلة منها: تقديم قول الصحابي إذا لم يعارَض بقياس، أو دليل آخَر.

14- قدمت مدرسة أهل الرأي جهودًا في خدمة السنة النبوية، أعظمها فتح باب الاجتهاد والنظر في المسائل التي لا نص فيها، وإيجاد الأحكام لها، خاصة فيما عُرفت به مما يسمى بعلم "الفقه الافتراضي".

15- بالمقارنة بين هاتين المدرستين، يتضح لنا أن لكل منهما دوره الهام والبارز في أصول الحديث النبوي روايةً ودراية.

16- أن هناك أوجه اتفاق بينهما، كما أن هناك أوجه اختلاف، ولكن الحقيقة التى لا يمكن إنكارها أن الخلاف الحقيقي بين أهل الرأي وأهل الحديث إنما هو في منهجية الاستدلال بالسنة النبوية:

- فأهل الحديث يرون وجوب الأخذ بظاهر الحديث والوقوف عند هذا الظاهر، وقد يتوقفون عن الفتوى عند عدم النص.
- وأهل الرأي يرون النظر في علة الحديث، ومدى التوافق أو التعارض بينه وبين غيره من النصوص الأخرى الثابتة في الكتاب أو السنة، والتوفيق بينهما إن أمكن، والترجيح بينها إن لم يمكن التوفيق عند التعارض.

التوصيات

من خلال ما سبق دراسته، فليس لدي ما أوصي به سوى:

1- لا بد من تأكيد أن الكل مجتهد، والمجتهد له أن يصيب أو يخطئ؛ فلذا كان لزامًا علينا إنزال العلماء منازلهم وإعطاؤهم قدرَهم.

2- ضرورة الوعي بأن الاختلاف بين المذاهب الفقهية الأربعة هو اختلاف في الفروع، بينما هم متفقون في أصول المسائل.

3- عدم التسرع في رد الأحاديث، أو قبولها بمجرد الهوى أو التشهي؛ بل لا بد من الاحتياط والاقتداء بمن سبقنا.

المصادر والمراجع

1- إعلام الموقعين عن رب العالمين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، ت: محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية– بيروت، الأولى، 1411هـ.

2- أصول السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (المتوفى: 483هـ)، دار المعرفة- بيروت.

3- الاتجاهات الفقهية عند أصحاب الحديث في القرن الثالث الهجري، د.عبد المجيد محمود بن عبد المجيد، مكتبة الخانجي- مصر، 1399هـ- 1979م.

4- الإحكام في أصول الأحكام، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري (المتوفى: 456هـ)، ت: الشيخ أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة- بيروت.

5- اختلاف الفقهاء، الإمام أبو عبد الله محمد بن نصر المروزي، ت: د.محمد طاهر حكيم، أضواء السلف، الأولى، 1420هـ.

6- الاستذكار، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: 463هـ)، ت: سالم محمد عطا، محمد علي معوض، دار الكتب العلمية- بيروت، الأولى، 1421هـ– 2000م.

7- الإمام مالك بن أنس إمام دار الهجرة، عبد الغني الدقر، دار القلم، دمشق-سوريا، الثالثة، 1419هـ-1998م.

8- الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف، أحمد بن عبد الرحيم بن الشهيد وجيه الدين بن معظم بن منصور المعروف بـ «الشاه ولي الله الدهلوي» (المتوفى: 1176هـ)، ت: عبد الفتاح أبو غدة، دار النفائس-بيروت، الثانية، 1404هـ.

9- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد بن عبد الرزَّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقَّب بمرتضى الزَّبيدي (المتوفى: 1205هـ)، ت: مجموعة من المحققين، دار الهداية.

10- تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، ت: الدكتور بشار عوَّاد معروف، دار الغرب الإسلامي، الأولى، 2003م.

11- تاريخ التشريع الإسلامي، د.مناع خليل القطان، مكتبة وهبة، القاهرة- مصر.

12- تاريخ دمشق، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر (المتوفى: 571هـ)، ت: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1415هـ- 1995م.

13- التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: 463هـ)، ت: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية- المغرب، 1387هـ.

14- تيسير مصطلح الحديث، د.محمود الطحان، مكتبة المعارف، العاشرة، 1425هـ- 2004م.

15- جهود المحدثين في نقد متن الحديث النبوي الشريف، د.محمد طاهر الجوابي، مؤسسات ع.عبد الكريم عبد الله، تونس، 1991م.

16- دراسة تاريخية للفقه وأصوله والاتجاهات التي ظهرت فيهما، مصطفى سعيد الخن، الشركة المتحدة للتوزيع- دمشق، 1404هـ– 1984م.

17- الرحلة في طلب الحديث، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (المتوفى: 463هـ)، ت: نور الدين عتر، دار الكتب العلمية– بيروت، الأولى، 1395هـ.

18- سير أعلام النبلاء، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، الثالثة، 1405هـ-1985م.

19- شرح علل الترمذي، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن رجب بن الحسن السلامي، البغدادي ثم الدمشقي الحنبلي (المتوفى: 795هـ)، ت: الدكتور همام عبد الرحيم سعيد، مكتبة المنار- الزرقاء– الأردن، الأولى، 1407هـ- 1987م.

20- شرح مسند أبي حنيفة، علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري (المتوفى: 1014هـ)، ت: الشيخ خليل محيي الدين الميس، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، الأولى، 1405هـ-1985م.

21- شرف أصحاب الحديث، الحافظ أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي (المتوفي: 463هـ)، ت: محمد سعيد أوغلي، دار إحياء السنة النبوية - أنقرة.

22- الطبقات الكبرى، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء، البصري، البغدادي المعروف بابن سعد (المتوفى: 230هـ)، ت: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية– بيروت، الأولى، 1410هـ-1990م.

23- علم أصول الفقه وخلاصة تاريخ التشريع، عبد الوهاب خلَّاف (المتوفى: 1375هـ)، مطبعة المدني «المؤسسة السعودية بمصر».

24- الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد بن الحسن بن العربي بن محمد الحجوي الثعالبي الجعفري الفاسي (المتوفى: 1376هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الأولى، 1416هـ- 1995م.

25- الكفاية في علم الرواية، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (المتوفى: 463هـ)، ت: أبو عبد الله السورقي، إبراهيم حمدي المدني، المكتبة العلمية- المدينة المنورة.

26- لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الأفريقي (المتوفى: 711هـ)، دار صادر– بيروت، الثالثة، 1414هـ.

27- المحصول، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: 606هـ)، ت: الدكتور طه جابر فياض العلواني، مؤسسة الرسالة، الثالثة، 1418هـ- 1997م.

28- مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم بمساعدة ابنه محمد، طبعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف تحت إشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد المدينة المنورة، 1425هـ- 2004م.

29- المدخل في الفقه الإسلامي: تعريفه وتاريخه ومذاهبه ونظرية الملكية والعقد، د.محمد مصطفى شلبي، الدار الجامعية - بيروت، 1405هـ - 1985م.

30- مشارق الأنوار الوهاجة ومطالع الأسرار البهاجة في شرح سنن الإمام ابن ماجه، محمد بن علي بن آدم بن موسى، دار المغني، الرياض- المملكة العربية السعودية، الأولى، 1427هـ- 2006م.

31- معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ)، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ- 1979م.

32- معرفة أنواع علوم الحديث= مقدمة ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن، أبو عمرو، تقي الدين المعروف بابن الصلاح (المتوفى: 643هـ)، ت: نور الدين عتر، دار الفكر- سوريا، دار الفكر المعاصر– بيروت، 1406هـ- 1986م.

33- المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، ت: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي– بيروت.

34- مسند الإمام أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، ت: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد، وآخرون، مؤسسة الرسالة، الأولى، 1421هـ- 2001م.

35- مصنف أبي بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي (المتوفى: 235هـ)، ت: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد– الرياض، الأولى، 1408هـ.

36- الملل والنحل، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني (المتوفى: 548هـ)، مؤسسة الحلبي.

37- منهج الحنفية في نقد الحديث بين النظرية والتطبيق، د.كيلاني خليفة، دار السلام، الأولى، 1431هـ-2010م.

38- الموازنة بين منهج الحنفية ومنهج المحدثين في قبول الأحاديث وردها، الأستاذ عدنان الخضر، دار النوادر، الأولى، 1431هـ- 2010م.

39- الموافقات، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (المتوفى: 790هـ)، ت: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان دار ابن عفان، الأولى، 1417هـ- 1997م.

40- نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: 852هـ)، ت: نور الدين عتر، مطبعة الصباح- دمشق، الثالثة، 1421هـ-2000م.

41- النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (المتوفى: 606هـ)، ت: طاهر أحمد الزاوى ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية- بيروت، 1399هـ- 1979م.

42- الشبكة العنكبوتية موقع شبكة السنة وعلومها

http://www.alssunnah.org/ar/si-sections/fiqh-alssunnah-2/4549-20

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

واقع تدريس الحكاية التربوية بالمدرسة الابتدائية بالمغرب ودورها في اكتساب الكفاية اللغوية

بوحبة حفيض
باحث في سلك الدكتوراة بجامعة محمد الأول، وجدة، المغرب
https://orcid.org/0009-0005-1497-9672
bouhaba75@gmail.com

الطيب بركان
أستاذ مؤهل بجامعة محمد الأول، وجدة، المغرب
taib-52@hotmail.com

بلقاسم الجطاري
أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد الأول، وجدة، المغرب
https://orcid.org/0000-0003-3084-3255
eljattari.bel@gmail.com

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تدريس الحكاية ودورها في اكتساب الكفاية اللغوية وتطويرها لدى متعلمي ومتعلمات المدرسة الابتدائية بالمغرب، ووصف الصعوبات البنيوية والديدكتيكية التي تعترض الأساتذة أثناء تقديم النصوص الحكائية وتحليلها.

وللإجابة عن الأهداف المسطرة تقصّت الدراسة في شقها الوصفي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول توظيف الحكاية التربوية في تهيئة بيئة صفية داعمة لتنمية الكفايات اللغوية، وتكونت عينة الدراسة من مئة أستاذة وأستاذ من أساتذة السلك الابتدائي، تمثل القطاعين العمومي والخصوصي وتغطي مؤسسات بالوسطين الحضري والقروي. وقد أسفر تحليل نتائج الدراسة عن غياب معرفة كافية ببنية الحكاية التربوية ومنهجية تقديمها، كما أكد على الدور المحوري للحكاية في مساعدة المتعلمات والمتعلمين على اكتساب الكفاية اللغوية وتطويرها.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

وفي ضوء نتائج الشق الوصفي أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تكوينية تتناول منهجية تقديم النصوص الحكائية وتعرف ببنيتها، والتركيز على التكوين الأساس بمراكز التكوين لتشجيع أستاذات المدرسة الابتدائية وأساتذتها على استخدام مكون الحكاية التربوية كأداة تعليمية تعلمية.

وختاماً تم تسطير نقط قوة الدراسة وحدودها، واقتراح مجموعة من التوصيات لتجاوز الوضعية الحالية وتجويدها.

الكلمات الدالة: الحكاية التربوية، اكتساب اللغة، الكفاية اللغوية.

The Reality of Storytelling Teaching in Moroccan Primary Schools and its Role in the Acquisition of Linguistic Competence

Bouhaba Hafid
Culture, Heritage and Communication, Mohamed First University, Oujda, MOROCCO
Orcid No : https://orcid.org/0009-0005-1497-9672
bouhaba75@gmail.com

Barkane Taib
Culture, Heritage and communication, Mohamed First University, Oujda, MOROCCO
taib-52@hotmail.com

ELJETTARI Belkacem
Culture, Heritage and communication, Mohamed First University, Oujda, MOROCCO
Orcid No: https://orcid.org/0000-0003-3084-3255
eljattari.bel@gmail.com

Abstract

This research seeks to identify the reality of storytelling teaching and its role in the acquisition and development of linguistic competence for primary school children in Morocco, as well as describe and analyse the structural and didactic difficulties faced by school teachers when using storytelling.

To attain the aims of our research, a questionnaire was administered with a sample of 100 teachers from public and private schools, covering both urban and rural settings. The analysis of the findings uncovers a lack of knowledge of storytelling structure and an almost total absence of teacher training in storytelling didactics.

In light of the findings, it appears that the role of storytelling in teaching is significant for the acquisition and development of linguistic competence; hence, teachers must be well qualified in this area, both in the pre-service and in-service (continuing) training.

Finally, we have outlined the study's strengths and limitations and proposed several recommendations to improve the current situation.

Keywords: Educational Storytelling, Acquisition of Language, Linguistic Competence.

مقدمة

"في البدء كانت الحكاية"

ظل الإنسان المعاصر ينظر إلى التربية نظرة واقعية، ويعتمدها آلية أساسية في تقدمه في مختلف مناحي الحياة. وتتجسد تلك النظرة المميزة – التي تحظى بها التربية - من خلال السعي الدؤوب الذي تمارسه العملية التربوية في سبيل تطوير مفاهيم الإنسان ووعيه وإدراكه، فضلاً عن تنمية قدراته العقلية الناقدة وكفاياته المعرفية والمهارية والانفعالية بهدف تحقيق ذاته، وتفعيل دوره الاجتماعي.

يحتاج الطفل إلى فهم الكثير من الأشياء المحيطة به؛ ليغدو قادراً على التوفيق بين متطلباته النمائية الداخلية والواقع الخارجي. ويستدعي هذا من التربويين تقديم المساندة للطفل ومنحه الثقة كي يستطيع التعامل مع مشاعره وانفعالاته ولتحقيق هذا الأمر لدى الطفل، بدأ المغرب بإعادة النظر في نظامه التربوي في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين، وما تزال عمليات الإصلاح التربوي مستمرة حتى الوقت الحالي، بهدف إيجاد نوعية متميزة من التعليم للأجيال المستقبلية ومواكبة الثورة المعرفية والرقمية الذي تعرفها البشرية. وإذا كانت المهارات اللغوية تشكل المدخل الرئيس لبناء المعرفة؛ فإن تنميتها في السنوات الدراسية

الأولى باتت أمراً ضرورياً لضمان التدرج عبر الأسلاك بسلاسة، فالمخزون المعرفي الذي يتشكل في المرحلة التعليمية المبكرة لا يمكن تعويضه في مرحلة أخرى. وقد أصبح موضوع تنمية المهارات اللغوية في المراحل العمرية المبكرة يحظى بعناية فائقة في المجتمعات المتقدمة؛ التي وعت ما لتلك المهارات من إسهام فاعل في نمو شخصية المتعلم وتطورها، من خلال منحه القدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام حيال المواقف التي يتعرض لها، والأفعال التي يمارسها. وتعتمد تنمية المهارات اللغوية عند المتعلمين والمتعلمات، على نوعية البيئة الصفية التي يتعلمون من خلالها، إذ إنها تعد من أهم العوامل المؤثرة في تعلمهم وضمان عدم تسربهم.

يلج الطفل المدرسة وتقع القطيعة النهائية مع مكتسباته السابقة ويُفرض عليه الجلوس لساعات شاقة أمام السبورة دون حركة، فنقتل فيه حبه للعب ونجبر أنفسنا على تعليمه ضداً عن طبيعته. فتكون نتائج التحصيل صادمة تعكسها التقارير الدولية والوطنية. عندها نجد أنفسنا مجبرين على إعادة النظر في فضاءات مدارسنا ومناهجنا وطرق تدريسنا والمقاربات المعتمدة والبيداغوجيات الموظفة، كما يجدر بنا مساءلة الواقع التربوي في شموليته والانطلاق منه لنقده والعمل على تأسيس البدائل الممكنة. وتأتي هذه المحاولة - النابعة من سنوات عديدة داخل الفصول الدراسية ومن مجموعة من التجارب والمشاريع التربوية داخل المؤسسات التعليمية؛ مساهمة في إيجاد الحلول المناسبة للرفع من قدرات المتعلم المغربي التحصيلية عموماً واللغوية على وجه التحديد.

إن الحكاية موروث ثقافي وتراث لا مادي ينبغي الحفاظ عليه، وقد عملت الحكاية لفترات طويلة على تفسير الواقع ونقل القيم وتربية الأجيال. وإيماناً منا بأهميتها كان السؤال الذي أطر دراستنا هاته وقمنا بصياغته على الشكل الآتي: إلى أي حد يمكن للحكاية أن تساهم في اكتساب الطفل للكفاية اللغوية وتطورها في واقع يجمع كل المختصين على وصفه بأزمة المدرسة؟

إن الرغبة التي حصلت لدينا قبل الشروع في هذه الدراسة سرعان ما تبددت جذوتها بريح الخشية والتوجس. هذه الخشية ولدتها في النفس كثرة القضايا وتشعبها. فقد كنا نحسب دراسة أدوار الحكاية نبعاً صغيراً، يمكن أن نغترف منه شربة ماء، فإذا بنا نجد الفاعل الأساس في المنظومة التربوية يحتاج مزيداً من التحسيس والتكوين في مادة يجمع الباحثون على دورها في الاستقرار النفسي للمتعلم وحصول التعلم لديه، لنتمكن بعد جهد جاهد من أن نحصر الدراسة في قضايا وصف واقع تدريس الحكاية بالمدرسة الابتدائية والتأصيل لأدوارها في اكتساب اللغة وتطويرها من خلال استقراء آراء الفاعلين التربويين وتحليلها. مع العلم أننا استغرقنا

الجهد المضني في عملية التتبع الميداني نتيجة الصعوبات والعراقيل التي تعترض التواجد المستمر بالمؤسسات العمومية وملء الاستمارات يدوياً بحكم عدم تمكن فئات عريضة من الأساتذة والأستاذات من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تيسر عمل الباحث.

1. دوافع الدراسة

يرجع الإحساس بالمشكلة إلى ما تم الوقوف عليه وتسجيله أثناء الزيارات الصفية التي نقوم بها لعدد من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، حيث لاحظنا ما يلي:

أ- حضور الحكاية بالبرامج الدراسية والتأكيد عليها باعتبارها مكوناً أساسياً لدعم جيل مدرسة النجاح، والتعامل معها كنصوص قرائية.

ب- قلة وعي الأستاذات والأساتذة بأدوار الحكاية تربويا وبيداغوجيا.

ج- عدم التوفر على منهجية واضحة تيسر التعامل مع الحكاية.

ومما شجعنا على التفكير في الموضوع والبحث فيه، ما وقفنا عليه انطلاقاً من المشاريع التربوية التي اتخذت من الحكاية إحدى أهم أسسها أو أرضية للاشتغال من:

- شغف المتعلمات والمتعلمين بالحكي، بالإضافة للآثار النفسية الإيجابية التي تحدثها لديهم والقدرات المعرفية المهمة التي تكسبها إياهم.
- الانعكاس الإيجابي للحكاية على التحصيل الدراسي من خلال تنميتها لمهارات التذكر كما أنها تكسب المتعلمين والمتعلمات رصيداً معجمياً وأسلوبياً وتركيبياً؛ الشيء الذي يساهم بشكل كبير في الرفع من مستوى التعبير الشفهي والكتابي لديهم.
- الإقبال على متابعة الدراسة مع معالجة ظاهرة الهدر المدرسي وخوف التلميذات والتلاميذ الجدد نتيجة لتفعيل هذه المشاريع التربوية المبنية على مدخل الحكاية.

2. تحديد الإشكالية

اعتماداً على ما تقدم من ملاحظات أمكن لإشكالية البحث أن تنطلق من المعطيات الأساسية الآتية:

- **المعطى الأول:** ضعف مستوى تدريس اللغات حيث لا تتلاءم الوضعية الحالية مع الكفايات اللغوية المتوخاة وهو ما تؤشر عليه مختلف التقويمات الدولية والوطنية، كما أن رؤية الإصلاح المنهاجي الحالي استندت إلى نتائج التقويمات الوطنية والدولية التي انخرط فيها المغرب، أهمها:

- الدراسة الدولية لتطوير الكفايات القرائية PIRLS شارك المغرب في دورات 2001-2006-2011-2016 وهو اختبار قياس دولي يظهر مدى تقدم الطلبة في القراءة بلغتهم الأم يهم المستوى الرابع ابتدائي. يحصر الإطار المرجعي أغراض القراءة في هدفين أساسيين هما: اكتساب الخبرة الأدبية (بوزن 50%) واستخلاص المعلومات واستخدامها (بوزن 50%) ويركز التقويم على صنفين اثنين من النصوص: حكائية وإخبارية معلوماتية.
- برنامج تقويم مهارات القراءة الأساسية EGRA وتدخل ضمن عملية تقويم التعلم في بلدان مبادرة المسار السريع والتعليم للجميع وتقويم القراءة في الصف المبكر على نطاق ضيق في أكثر من 60 بلداً.
- اختبار بيزا PISA الاختبار الدولي الموحد لتقويم الطلبة، والذي تقيمه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وقد انطلق في صيغته الحالية منذ 2000 بمشاركة 43 دولة، ويقيس مهارات الطلبة في عمر 15 سنة في مجالات المعرفة في القراءة والرياضيات والعلوم.
- البرنامج الوطني لتقويم المكتسبات PNEA في إطار شراكة بين وزارة التربية الوطنية والمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ويدرس مدى تحكم التلاميذ المغاربة في الأهداف المسطرة في اللغات والعلوم. وقد كشفت معطيات مستقاة من دراسة عينات من التلاميذ على الصعيد الوطني سنة 2019 مثلاً، أن 22% فقط من تلاميذ القسم السادس من التعليم الابتدائي يتحكمون في اللغة العربية (الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019).

- **المعطى الثاني:** اختلالات على مستوى الممارسة الصفية في تدبير حصص الحكاية. قد يقف الباحث على جداول حصص تتضمن هذا المكون، لكنها للأسف تظل حبراً على ورق، هذا مع وجود فئة عريضة من الأساتذة الذين عبروا في أكثر من مناسبة عن اهتمامهم بالحكاية التربوية إلا أنهم في المقابل يشتكون من قلة الحكايات الهادفة والنقص الكبير من حيث التعامل الديدكتيكي والمنهجي معها.

- **المعطى الثالث:** رغبة السلطات الوصية على القطاع في إقرار الحكاية التربوية من خلال العمل على تضمين مختلف البرامج الدراسية لحكايات مناسبة لأعمار المتعلمين تراعي الجانب القيمي والتربوي للمجتمع المغربي. هذا مع التأكيد في البرنامج الاستعجالي على تحسين التحكم في اللغات لدى متعلمي المدرسة الابتدائية من خلال مجموعة من الإجراءات التنظيمية والبيداغوجية (وزارة التربية الوطنية، 2008). كما انطلقت عملية المراجعة والتحيين للبرامج والمناهج، وقد شكل مشروع "القراءة من أجل النجاح" ورشة مهمة لمعالجة أسباب تراجع مستوى القراءة لدى المتعلمات والمتعلمين، وفرصة للوقوف على مكامن الضعف في تعليم الحكاية وتعلمها بالمدرسة المغربية.

بناء على ما سبق ارتأينا أن يكون بحثنا إسهاماً في هذه الأوراش المفتوحة ومواكباً لها. وعليه اخترنا السؤال العام للإشكالية: **إلى أي مدى يمكن الاستفادة من الحكاية التربوية في تنمية الكفاية اللغوية لدى متعلمي السلك الابتدائي في ظل الصعوبات الديدكتيكية التي يواجهها الأساتذة في الموضوع؟**

وللإحاطة بمختلف جوانب هذه الإشكالية تم تفريعها إلى سؤالين محوريين:

- كيف تساهم الحكاية التربوية في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها لدى متعلمي المدرسة الابتدائية؟
- إلى أي حد يساهم جهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمقاصدها التربوية والتعليمية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها، في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها؟

ورغبة منا في اقتفاء واقع الممارسة الصفية، والوقوف عند مدى توظيف الأساتذة لتقنيات الإعلام والتواصل في تقديم الحكاية التربوية من جهة وحدود استغلال الحكاية الشعبية من جهة أخرى، ارتأينا إضافة السؤالين الآتيين للاستمارة:

- ما أثر توظيف تقنيات الإعلام والتواصل في تقديم مكون الحكاية التربوية وتحقيق أدوارها؟
- هل يمكن توظيف الحكاية الشعبية تربويا باعتبارها موروثا للذاكرة الجمعية؟

3. فرضيات الدراسة

سيتم اختبار الفرضيات الآتية:

1- تساهم الحكاية عموماً والتربوية خصوصاً في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها بالمدرسة الابتدائية من خلال تطوير المهارات اللغوية (مهارة الاستماع؛ التواصل الشفهي؛ القراءة؛ التعبير الكتابي).

2- يساهم الحضور المتواضع للنصوص الحكائية في البرنامج الدراسي، من جهة، وجهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمقاصدها التربوية والتعليمية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها، من جهة أخرى، في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها.

3- تساهم تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحسين مردودية التدريس باستراتيجية الحكاية التربوية.

4- يمكن توظيف الحكاية الشعبية توظيفا تربويا باعتبارها موروثا للذاكرة الجمعية.

4. موضوع الدراسة

تتمحور هذه الدراسة حول موضوع الحكاية التربوية وتعرف دورها في التحصيل الدراسي بالمدرسة الابتدائية وتنمية قدرات المتعلمين اللغوية والتواصلية، وسبل تحسين التعامل المنهجي للأساتذة في تقديمها.

إن الطرق التقليدية المعتمدة لحد الآن والتي تركز على تلقين الطفل المعارف الأساسية كالرياضيات والقراءة والكتابة، تضرب بعرض الحائط نتائج الأبحاث النفسية التي تحث على خصوصية مراحل النمو والأخذ بعين الاعتبار الإيقاعات البيولوجية والنفسية للمتعلمين، الشيء الذي يحد من إمكانات تجديد الممارسة الصفية والتفكير في البدائل. وإذا كانت بعض الدراسات تؤكد أهمية الحكاية في الحياة النفسية والمعرفية للمتعلمين إلا أننا لاحظنا بقاءها على مستوى التنظير مما دفع بنا إلى نقل هذه الأفكار إلى الفصل الدراسي وتتبع الأثر. ولما كان من بين أهم خصائص البحث العلمي التجدد واستمرارية السؤال، فإننا بمجرد الشروع في الديباجة استوقفنا متغير أساس كان لابد من طرحه على طاولة التمحيص والتنقيب ألا وهو متغير التعامل المنهجي مع مكون الحكاية التربوية التعليمية لما له من دور محوري في نجاح التجربة أو فشلها. وبالتالي فإن موضوعنا سيحاول مساءلة أدوار الحكاية التربوية في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها لدى المتعلمات والمتعلمين، من جهة، والوقوف على مدى حضور الحكاية بالمدرسة الابتدائية المغربية والتعامل المنهجي مع هذا المكون وإمكانية تغييره نحو الأفضل، من جهة أخرى.

5. أهداف الدراسة

يتضمن البحث أهدافاً مباشرة ترتبط بالانعكاس الإيجابي لمكون الحكاية التربوية على التحصيل الدراسي وخصوصا المتعلق باللغات، وهي:

- مواكبة الرؤية الاستراتيجية 2030/2015 والقانون الإطار 17/51 في الشق المتعلق بتعزيز التحكم في اللغات. (الجريدة الرسمية، 2019)
- إبراز دور الحكاية التربوية في اكتساب الكفاية اللغوية لدى المتعلمين وتطويرها.
- التعرف على تصورات الأساتذة في تدبير مكون الحكاية التربوية والصعوبات التي تواجههم.

كما يتضمن البحث أهدافا غير مباشرة تتمثل في تحسيس الأساتذة بمنهجية مقاربة النصوص الحكائية بما يخدم تجويد التعلمات، وهي:

- التطلع إلى تخصيص حيز زمني قار للحكاية التربوية ضمن باقي مكونات المنهاج الدراسي وفي مختلف المستويات الدراسية.
- اقتراح توظيف تقنيات الإعلام والاتصال في تقديم الحكاية التربوية.
- تعرف إمكانية استغلال الحكاية الشعبية بوصفها موروثاً ثقافياً بالمدرسة الابتدائية.

6. أهمية الدراسة

بما أن اللغة تعد هوية الأمة والوسيلة الحاضنة لفكرها وتراثها وحضارتها، فإن الأنظمة التربوية التي تسعى لتطوير أفرادها يجب أن تركز جاهدة من خلال مناهجها على تطوير الكفاية اللغوية لدى النشء. وعليه، تستمد هذه الدراسة أهميتها من حداثة موضوعها وأصالته، إن البحث في أدوار الحكاية التربوية في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها وكذا في رصد تصورات أساتذة الابتدائي لتنمية المهارات اللغوية أثناء التدريس باستراتيجية الحكاية يعد من القضايا الملحة التي ينبغي على التربويين التصدي لها؛ فتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال في مراحلهم التدريسية المبكرة أمر في غاية الأهمية، لأنه يسهم بشكل فاعل في توسيع مدارك الطفل، وهذا يؤثر على تعلمه بصورة عامة.

وقد جاءت الدراسة الحالية متناغمة مع الاهتمام التربوي بدور أدب الطفل في تطور الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية لدى الطفل، وإشباع حاجاته النفسية. وتتزامن هذه الدراسة مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية الوطنية، لتطوير المناهج المدرسية. كما تسعى هذه الدراسة إلى تقديم رؤى جادة حول الدور التربوي والتكويني للحكاية التربوية وإلى إطلاع أصحاب القرار في الوزارة على تصورات الأساتذة وممارساتهم

الفعلية في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية باعتماد استراتيجية الحكاية، مما قد يدعو وزارة التربية الوطنية إلى إعادة النظر في مضامين الدورات التكوينية ومجزوءات التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بغية تمكين الأساتذة من الآليات التي من خلالها يتمكنون من توفير بيئات صفية داعمة للمهارات اللغوية عند المتعلمين والمتعلمات.

كما تتجلى أهمية الدراسة في إبرازها لدور الحكاية التربوية في إكساب الكفاية اللغوية وتنميتها، وفي مساءلتها للممارسة التربوية في أفق الخروج بالفعل التربوي من مستوى التنميط إلى مستوى التجديد والمبادرة الواعية، وفي دعوتها إلى تكريس الحيوية والدينامية على مستوى المضامين، وإلى تخصيص حيز مناسب للنصوص الحكائية بالبرنامج الدراسي للمستويات الستة بالتعليم الابتدائي، وكذا في اقتراحها منهجيات مناسبة لمقاربتها.

7. حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

- **حدود بشرية:**

– اقتصرت الدراسة في شقها الوصفي على أساتذة المستويات الستة بالتعليم الابتدائي ببعض المؤسسات التعليمية الابتدائية بالمديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية وجدة أنجاد، وغطت المدارس العمومية الحضرية والقروية والمدارس الخصوصية.

– التركيز على أساتذة المستويات الثلاثة الأولى باعتبار مكون الاستماع والتحدث مدخلاً للتعلمات، دون إغفال أساتذة المستويات الثلاثة المتبقية بالرغم من اعتماد القراءة مدخلاً للتعلمات وغياب تدريجي لمكون الحكاية.

- **حدود مكانية:**

تقتصر الدراسة الحالية على بعض المؤسسات التابعة للمديرية الإقليمية وجدة أنجاد وهي تتضمن مؤسسات تمثيلية عمومية وخصوصية في الوسطين القروي والحضري.

- **حدود زمانية:**

تم إجراء الدراسة خلال الموسم الدراسي 2021-2022.

8. صعوبات الدراسة

أما عن الصعوبات التي واجهتنا خلال إعدادنا للدراسة فنجد على رأسها:

- قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت التوظيف التربوي والتعليمي للحكاية في المناهج والبرامج التعليمية.
- عدم تحمس أساتذة وأستاذات المستويات الرابع والخامس والسادس ابتدائي لملء الاستمارات بدعوى عدم استفادتهم من التكوينات الخاصة بمشروع التعليم المبكر للقراءة.
- عدم تمكن الأساتذة من الوسائل التكنولوجية الحديثة صعب مهمة تفريغ الاستمارات.

وقد كان لزاماً تحديد مصطلحات الدراسة لأخذ نظرة شمولية ومحاولة تأطير دراستنا هاته وذكر الإضافات التي يمكن أن تسهم بها.

9. تحديد مصطلحات الدراسة

لا شك أن الوقوف على تحديد المفاهيم الأساسية في الدراسة يسهل على القارئ فهم مضمونه، وسنحاول التركيز على مقاربة الكلمات المفاتيح الآتية: الحكاية واكتساب اللغة والكفاية اللغوية.

- **الحكاية التربوية:**

إنّ البحث اللغوي في مصطلح "حكاية" يستدعي منا الوقوف عند أهم ما جادت به معاجم العربية المختلفة، ونظراً لضيق الوقت المخصص للدراسة ارتأينا الاقتصار على ما جاء في لسان العرب: "حكي: الحكاية: كقولك حكيت فلاناً وحاكيته: فعلت مثل فعله أو قلت مثل قوله سواء لم أجاوزه، وحكيت عنه الحديث حكاية... وحكوت عنه حديثاً في معنى حكيته، وفي الحديث ما سرني أني حكيت فلاناً وأنّ لي كذا وكذا أي فعلت مثل فعله. يقال: حكاه وحاكاه وأكثر ما يستعمل في القبيح المحاكاة، والمحاكاة المشابهة... وحكيت عنه الكلام حكاية وحكوت لغة؛ حكاها وأحكيت العقدة أي شددتها...". (ابن منظور، 1956)

أما الحكاية اصطلاحاً، فهي شكل من أشكال السرد القصصي يتداوله الناس بشكل كبير قصد الترفيه أو المعرفة أو اكتشاف العوالم الخيالية الساحرة، أو كل هذا وأكثر نظراً لبساطتها اللغوية بناءً وأسلوباً، وعجائبية مضامينها التصويرية، وبيان مقاصدها الأخلاقية والإنسانية. (مصطفى يعلى، 1999)

وباعتبار الحكاية التربوية صنفاً من الحكاية بمعناها العام، فإنها تستبعد ما لا يتماشى وأهداف التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية المغربية. كما تمتاز، بشكل رئيس، بالتصاقها الشديد بعوالم الطفولة تصويراً وتشخيصاً، وبقدرات هذه المرحلة العمرية معرفياً وعقلياً وقيمياً ووجدانياً، قصد فتح آفاق معرفية وتخييلية لإدراك المحيط وتفاعلاته، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، وتحقيق التوازن النفسي.

إن الحكاية التربوية، تعتمد الأسس التي تنبني عليها وحدة اللغة العربية كمجال اهتمام المتعلم (المجالات الستة بالنسبة لكل مستوى دراسي بالتعليم الابتدائي) ومكونات البنية اللغوية للوحدة على المستوى الدلالي والتركيبي والتداولي، من أجل توظيفها واستغلالها لإبداع نصوص حكائية ذات تفرد، أو عند استلهام التراث أو الوقائع والأحداث بشكل يربط مجال الاهتمام بخبرات تراعي المرحلة العمرية للمتعلمات والمتعلمين بهدف تعزيز التحكم في اللغة العربية وتحسينها ودعم الجودة التربوية بالمدرسة الابتدائية.

ونعني بالحكاية التربوية في هذه الدراسة جميع الإجراءات التعليمية التعلمية. القائمة على نص حكائي تربوي. التي يقوم بها أساتذة التعليم الابتدائي؛ بغرض توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية، كما تعني نشاطا يستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، لتمكنهم من أداء مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها من قبل وليساعدهم على نمو الكفايات اللغوية المقصودة في الدراسة واكتسابها. إنها خطة عمل تتضمن سلسلة من الإجراءات موزعة على مجموعة من الحصص للتحقق من أثرها.

- **اكتساب اللغة:**

تعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية، يتعلمها الطفل عن طريق الاحتكاك اللغوي بالغير، ويقصد باكتساب اللغة العملية غير المقصودة، التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية، وهو غير واع بذلك. في هذا الإطار "تلعب علاقة الطفل بأمه دوراً هاماً في نموه اللغوي؛ فبقدر ما تتآصر علاقة الطفل بأمه ويكتسب نحوها اتجاهاً عاطفياً، بقدر ما يختزن أصواتها فيقلدها حتى ولو لم يرددها بسرعة." (أحمد أوزي، 2003)

إن معظم البحوث التي أجريت في مجال اللغة، كان محورها معرفة كيفية اكتساب اللغة وتطورها وممارسة تدريسها على أسس لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية. ففي الخمسينيات من هذا القرن ظهرت نظريتان مؤطرتان لمفهوم اكتساب اللغة. واعتبرت أن نمو اللغة عند الطفل كالنمو الاجتماعي والعقلي والانفعالي يتأثر بعاملي البيئة والوراثة. الأولى عرفت بالنظرية السلوكية ترى أن اللغة تتطور نتيجة عوامل ومؤثرات بيئية، أما

النظرية الثانية وهي النظرية الفطرية فتؤكد على أن اكتساب اللغة يكون بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته، في حين توفق النظرية التفاعلية بين النظريتين السابقتين من خلال التركيز على العلاقة بين البيئة اللغوية والقدرات العقلية للطفل. إن البحث في اكتساب اللغة يستدعي بسط مختلف المواقف والنظريات وهو ما لا يسمح به المقام ولتحقيق فهم موحد يخدم دراستنا لابد من استحضار منطق التكامل بين النظريات لأنه لم يثبت إلى الآن أن منحى واحداً أنجح بمفرده في تفسير هذا السلوك دون أن يعاني من بعض نقاط الضعف والقصور.

إن الحصيلة اللغوية التي يكتسبها الطفل لا ينبغي النظر إليها باعتبارها كلمات معزولة. إن الكلمة التي يتلفظ بها تستدعي في ذهنه صور الأشياء أو تمثلاتها، فينمو نسقه اللغوي مع التقدم في العمر ويتمكن من فهم أوسع للتراكيب اللغوية وكذلك إنتاجها. فلغة الطفل في البداية تختلف عن لغته في نهايتها بفعل عوامل مختلفة يتعرض لها كالنمو والنضج والتمدرس والاحتكاك مع الأقران...

- **الكفاية اللغوية:**

ظهر مفهوم الكفاية (compétence) ابتداءً في مجال اللغة وأول من وظف هذا المفهوم بشكل واضح هو الفيلسوف واللساني الأمريكي نعوم تشومسكي (N. Chomsky) ويقصد بها المعرفة الضمنية غير الشعورية بقوانين اللغة التي تمكن الإنسان من إنتاج الجمل وفهمها. أما الإنجاز (performance) فهو الأداء الفعلي لهذه الكفاية. وتستدعي ثنائية الكفاية والإنجاز إلى الذهن عادة ثنائية فردناند دوسوسير المعروفة بـ "اللغة langue، والكلام parole". فاللغة هي نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطاً، ويستخدمها الفرد للتعبير عن أغراضه والتواصل مع الآخرين. أما الكلام فهو التحقق الفعلي لتلك العلامات عند عملية التخاطب. فاللغة إذن ظاهرة اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع اللغوي، بينما الكلام نشاط فردي. إن تعريف تشومسكي يندرج بصفة عامة ضمن التيار المعرفي، إذ يعرف الكفاية اللغوية بـ "أنها نظام ثابت من المبادئ المولدة" والتي تمكن كل واحد منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل، على اعتبار أنها تنتمي إلى هذه اللغة، حتى وإن كان غير قادر على تقديم تفسير لذلك. إن هذه القدرة، حسب تشومسكي، غير قابلة للملاحظة الخارجية، ويكون الشخص خلالها عاجزاً عن ذكر كيف يتمكن من إنتاج جمل مفهومة وتوليدها، ولا كيف يكون بمقدوره فهم جمل ذات دلالة في لغته، في حين نجد أن ابن خلدون قد تنبه للفرق بين الملكة اللغوية وصناعة اللغة العربية عندما رأى "أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية".

ولتدقيق مفهوم الكفاية اللغوية في السياق المدرسي عملت وزارة التربية الوطنية على إصدار دليل "الكفايات المتعلقة بسلك التعليم الابتدائي" تضمن لائحة الكفايات، والملاحظ "أن عدد هذه الكفايات محدود للغاية مقارنة مع ما كان يروج في السابق، ويرجع ذلك إلى طبيعة بيداغوجيا الإدماج التي تسعى إلى الدمج بدل التجزيء". (وزارة التربية الوطنية، يوليوز2009) ومع إصلاح المنهاج الدراسي الحالي فقد تم حصر كفايات نهائية خاصة بكل مستوى دراسي، ويمكننا أن نمثل لذلك بمنطوق الكفاية الخاصة باللغة العربية بالنسبة للمستوى الأول: "يكون المتعلم، في نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، قادراً على حل وضعية مشكلة و/أو إنجاز مهمات مركبة من خلال فهم نصوص مسموعة تتراوح كلماتها بين 100 و150 كلمة، وفهم نصوص مقروءة تتراوح كلماتها ما بين 40 و50 كلمة، وإنتاج نصوص شفهية وكتابية قصيرة وبسيطة يغلب عليها طابع السرد والإخبار والوصف والتوجيه، وذلك بتوظيف رصيده المعرفي والمعجمي والقيمي، وما اكتسبه من بنيات لغوية بطريقة مستضمرة." (وزارة التربية الوطنية، يوليوز2020)

لقد أحدثت نظرية تعلم اللغة تحولاً كبيراً في النظرة إلى اللغة على أنها كل متكامل وغير قابل للتجزيء، ولهذا فاللغة تكون لغة في حالة عدم تجزئة مهاراتها، وتدريس اللغة يجب أن يتضمن فهم الكلمات والمعاني والأصوات والجمل. ويعتمد هذا على بيئة التعلم؛ فالطفل الذي يجد نفسه في بيئة لا تعطي قيمة لأفكاره في تشكيل المعنى اللغوي، سواء المكتوب أو الملفوظ، تتولد لديه معوّقات حول تطوير مهاراته اللغوية، لاسيما وأن تعلم اللغة في جوهره هو بناء للمعنى، فتعلم المهارات اللغوية يعد إنجازاً اجتماعياً شخصياً متكاملاً.

وتعرف الكفاية اللغوية إجرائيا لغايات هذه الدراسة بأنها كل ما يكتسبه الطفل من النواحي اللغوية المختلفة التي تتضمن الإرسال والاستقبال كالاستماع والتحدث والتواصل الشفهي والقراءة والكتابة. فلكي يتمكن المتعلم والمتعلمة من استخدام اللغة العربية الفصحى كأداة أساسية للتواصل والتفاهم - على الأقل داخل القسم- لا بد من إتقان المهارات اللغوية التي تعتبر أساسية، وهي: السماع والفهم الجيد والقراءة الصحيحة، والتعبير السليم بشقيه الكتابي والشفوي.

المحور الأول: الحكاية التربوية ودورها في اكتساب الكفاية اللغوية

مما لا شك فيه أن اكتساب الكفاية اللغوية يتحدد لدى المتعلم من خلال القدرة على فهم المسموع والإنتاج الشفهي من جهة وفهم المقروء والإنتاج الكتابي من جهة أخرى. وقد أكدت مجموعة من الدراسات أن الحكاية التربوية تساهم في الرفع من قدرات المتعلمين والمتعلمات على حسن الإصغاء والاستماع وفق مراحل (تنطلق

من مرحلة ما قبل الاستماع والتعامل مع الصورة المصاحبة للنص الحكائي وعتباته الأخرى ومرحلة أثناء الاستماع ومرحلة ما بعد الاستماع) مما يمكن من ترسيخ ثقافة الاستماع والتعبير الشفهي. كل ذلك سينعكس بشكل إيجابي على تعامل الطفل مع النصوص القرائية ويمكن المتعلم من الارتقاء من الوعي الصوتي إلى تحقيق الطلاقة والفهم بنوعيه الصريح والضمني. إن التدرج من الاستماع إلى التعبير الشفهي مروراً بالقراءة سيمكن الطفل من ولوج عالم الكتابة الأرحب وهو غاية المنظومة التربوية وذلك باعتماد مجموعة من المهارات والتقنيات التي تتخذ النص الحكائي منطلقا لها.

إن حصة التعبير الشفهي وممارسة مواقف اللغة الشفهية في المدرسة الابتدائية تستدعي اهتمام الباحثين في اللغة العربية وطرق تدريسها، ومن هنا جاء التفكير في استغلال الحكاية في تدريس التعبير الشفهي، حيث تزود الأطفال بالرصيد اللغوي والأسلوبي وبالأفعال التواصلية المناسبة للمواقف الحياتية. والتعبير الشفهي مهارة أساسية خلال دروس المحادثة ومختلف الأنشطة الأخرى التي يتواصل فيها الطفل بأستاذه وبزملائه. وقد أشار أحمد الحامدي أن "درس التعبير يتكون من لحظتين منفصلتين:

- الأولى يتم فيها وضع الطفل في موقف لغوي يستضمر من خلال التعبير عنه جملة من البنيات اللغوية الأساسية، ويتشكل فحوى هذا التعبير من الترديد الآلي للنصوص، والنسج على منوال التراكيب والأساليب والجمل، والقيام بالتحويلات الصرفية.

- الثانية: ويتم فيها استعمال ما استضمره الطفل من خلال إبداع جمل ونصوص، كما تتم فيها تنمية قدرته اللغوية في حل الألغاز والتعبير عنها باستعمال حصيلته اللغوية." (الحامدي، 2000) إنها القدرة على المزاوجة بين فهم المسموع والإنتاج الشفهي باعتماد الحكاية التربوية لدورها المحوري في جعل القسم الدراسي: "البيئة المثالية لتنشيط عملية الكلام، لأنه نشاط ديناميكي واجتماعي يصطلح على تسميته بالتواصل... وهذا بطبيعة الحال لا يتحقق إلا بوجود مجموعة أشخاص تجمعهم وضعية مشتركة، ويتبادلون معاني ودلالات معينة في موقف أو مواقف محددة". (بوشوك، 1994)

إن نمو الحصيلة اللغوية عبر الفهم لا يبقى محصوراً في مجرد الاستعمال في المواقف التعبيرية، ولكن أثره ينعكس أيضاً على النشاط اللغوي وخصوصاً نشاطه القرائي. وفي هذا الصدد يشير المعتوق إلى أن: "الثراء اللغوي اللفظي يعين الفرد على إدراك واستيعاب ما يقرأ وذلك يدفعه إلى الاستمرار في القراءة، ولا شك أن الاستمرار في القراءة يكسبه ثقافة وعلماً، كما يعينه على توظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه". (المعتوق، 1996)

باعتبار القراءة أداء فهي تلتقي فيها مختلف المهارات الأخرى، ويتحقق خلال القراءة الجهرية التي يمارسها الطفل تفكيك رموز الرسالة الكتابية، وفهمها وتفسير فكرها، حيث يتعلق بحسن هذا النطق أو سوئه جودة عملية التواصل أو نقصها، لها أهميتها البالغة في مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والمجتمع وهي أدوات التزود بالمعرفة والثقافة والاطلاع على نتائج العقل البشري، ثم إنها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. (شحاتة، 1984)

إن التدريب على مهارات الإصغاء يحسن مهارات القراءة حيث إن المفردات المكتسبة لدى أطفال المرحلة الابتدائية عن طريق الأذن تفوق المفردات التي تم حفظها عن طريق البصر، كما أن حجم الكلمات المكتسبة من خلال السمع يساعد بدرجة أكبر على القراءة. (ظافر وحمادي، 1984) ومن خلال حسن الإصغاء والاستماع في المواقف الحياتية المختلفة والدراسية يستطيع الفرد أن يتقن مخارج الألفاظ ونطقها الصحيح ويتعرف عليها من خلال الاستماع الذي ينمي لديه الاستعداد للقراءة، وعن طريق القراءة ونموها يتعرف الفرد على شكل الكلمة ووضعها وسط الجملة مما يكسبه مهارة الكتابة. وتمكن الحكاية من الاشتغال على الرصيد المعجمي من خلال تكثيف الاستراتيجيات المساعدة على فهمه كخريطة الكلمة (نوعها ومرادفها وضدها وتركيبها في جملة) وعائلة الكلمة والمعاني المتعددة للمفردة الواحدة في اللغة العربية واعتماد مفاتيح السياق لفهمها، وشبكة المفردات... أما بخصوص عملية الفهم فيستوجب الأمر إعمال استراتيجيات متنوعة بدءً من التوقع استناداً لعتبات النص كالصورة المصاحبة والعنوان ليتم أثناء القراءة الوقوف عند العلاقة بين المفردات والجمل لاستخراج المعاني الصريحة والضمنية وبالتالي فتح آفاق النص من خلال استثمار أفكاره وتلخيصها والنسج على منوالها وإبداء الرأي حولها.

إن خبرة التأسيس للتعبير الكتابي وبناء نصوص لغوية لا تنحصر في تنمية الثروة المعجمية لدى التلميذ وحسب بل موازاة مع ذلك هناك التأسيس على خبرة في التأليف والنسج باعتبار النص في هذه المرحلة "كلا مركبا يسهل تفكيكه للكشف على مكوناته، تلك التي يتم على أساسها نسجه وبناؤه، وباعتبارها خبرة سابقة على البناء، وهي أولى إذ لا ينبغي للطفل أن يغادر المدرسة الابتدائية وهو يجهلها". (عمراوي، 2009)

وتبقى الحكاية التربوية في نظرنا من بين أهم هذه الأنشطة الداعمة لاكتساب الكفايات اللغوية وتطويرها. وفي هذا الإطار نشير إلى دراسة "جيليغ" حيث يؤكد تمكن المتعلمين الذين يعانون صعوبات في التعلم من مقارنة الحكايات التي استمعوا لها داخل قاعات الدرس واستنتاج العناصر المشتركة بينها والعمل على محاكاتها بل وإبداع حكايات من نسج خيالهم. (GILLIG, 1997)

إن التعامل مع الحكايات داخل الفصول الدراسية والاشتغال اليومي على عناصرها (الزمان والمكان والشخصيات والأحداث) وتعرف بنيتها (البداية والتحول والمشكل والحل والنهاية) يمكن المتعلمين من استضمارها وبالتالي النسج على منوالها وإنتاج حكايات على غرارها. وبالاعتماد على هذه البنيات تعطى للأساتذة إمكانات مهمة لابتكار حكايات متنوعة تساعد على التنويع والخروج من الرتابة التي أضحت السمة الغالبة على أنشطة المدرسة.

المحور الثاني: واقع تدريس الحكاية التربوية بالمدرسة الابتدائية من خلال تصورات الأساتذة

رغبة منا في التحقق من الفرضيات السابقة المتمحورة حول واقع تدريس الحكاية التربوية وإمكانية إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها، قمنا بتفريغ الاستمارة المعتمدة في الدراسة في شقها العملي.

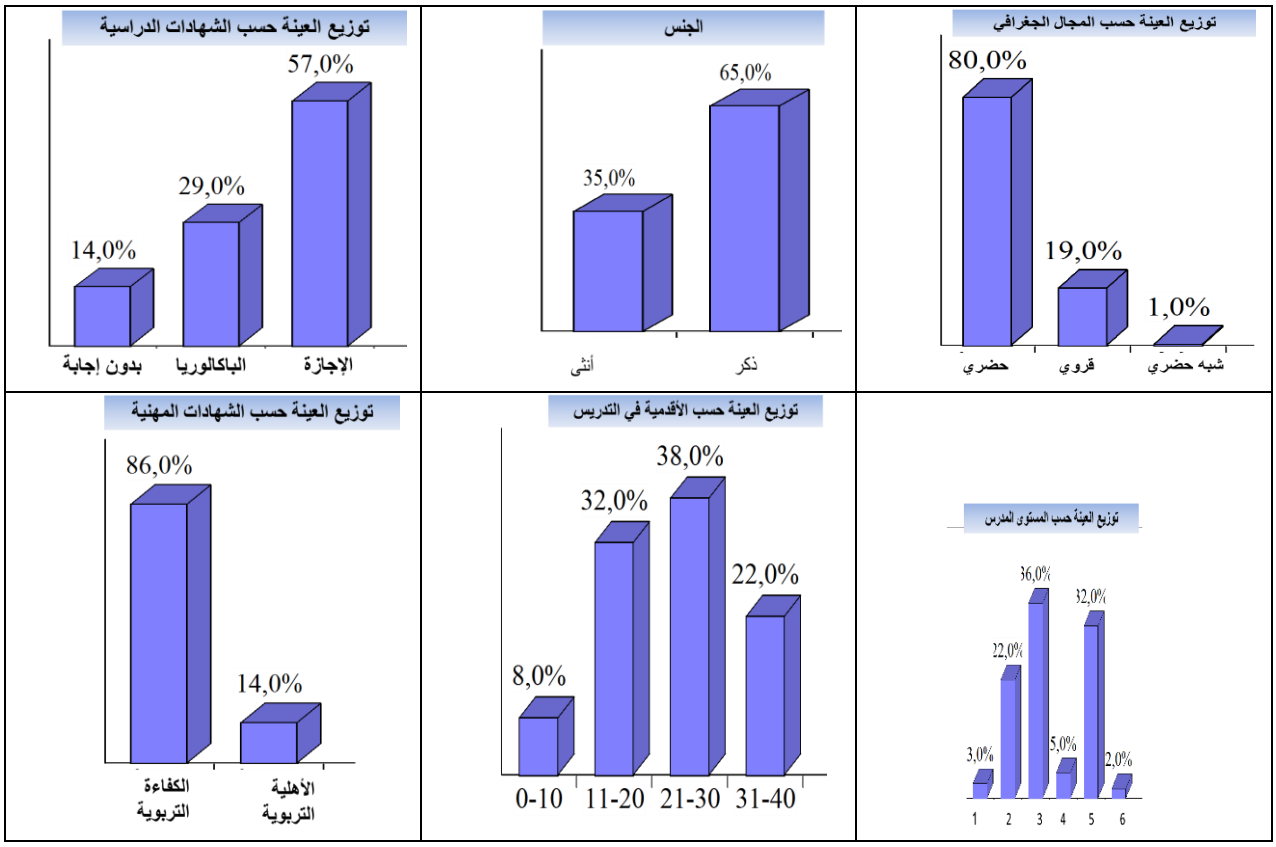
1. منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لتغطية أكبر عدد ممكن من المستجوبين وبالتالي تعرف تصوراتهم المنهجية ومعارفهم حول موضوع الدراسة.

2. مجتمع الدراسة وعينته

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة المستويات الدراسية بالسلك الابتدائي في مدارس عمومية وخصوصية قروية وحضرية، التابعة للمديرية الإقليمية وجدة أنجاد، في حين تكونت عينة الدراسة من أساتذة وأستاذات المستويات الستة في المديرية الإقليمية وجدة والبالغ عددهم 100 أستاذ وأستاذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ومن خلال الرسوم البيانية الآتية سيتضح لنا تمثيلية العينة لمجتمع الدراسة من حيث توفرها على مختلف سماته فيما يخص الجنس والشهادات الجامعية والمهنية والمستويات الدراسية التي يزاولون عملهم بها ونوع التعليم والمجال الجغرافي الذي يشتغلون به، إضافة إلى سنوات الخبرة في مجال التربية والتعليم. والواضح أننا حاولنا من خلال اختيار أفراد العينة أن نراعي قدر الإمكان تمثيليتها لمجتمع الدراسة الأصلي حيث نجد العينة ممثلة للأساتذة الذكور والإناث والحاصلين على مختلف الشهادات المهنية والجامعية والمشتغلين بالمجالين القروي والحضري وبالتعليمين العمومي والخصوصي كما راعينا في سنوات الخبرة أن تكون ممثلة للخصائص المتوفرة في المجتمع الأصلي من خلال استهداف مختلف الفئات العمرية في عينة البحث.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)



الرسم البياني رقم (1): معلومات عامة عن العينة التي شملتها الدراسة

3. أدوات جمع البيانات

قمنا بجمع البيانات باستخدام الأسلوب الكمي عبر أداة الاستمارة التي أعددناها من خلال مراجعة العديد من الدراسات السابقة والاستفادة من خبرات العديد من المختصين.

4. خطوات تصميم الاستمارة

- تحديد هدفها من خلال أهداف الدراسة، ومشكلة الدراسة الرئيسة، وصياغتها في سؤال واضح.

-تحويل سؤال الدراسة إلى مجموعة من الأسئلة الفرعية ترتبط بجوانب مشكلة الدراسة (محاور الدراسة).

- وضع عدد من الأسئلة لكل محور من محاور الاستمارة...

وقد تم حصر أهداف الاستمارة في:

- جمع المعطيات والبيانات من عينة الدراسة للجواب عن أسئلة الدراسة.

- التأكد من الفرضيات التي تم وضعها كأجوبة مؤقتة عن أسئلة الدراسة وخصوصاً الفرضيات المتعلقة بمساهمة الحكاية عموماً والتربوية خصوصاً في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها بالمدرسة الابتدائية من خلال تطويرها للمهارات اللغوية (الاستماع، والتعبير الشفهي والقراءة والتعبير الكتابي)، ومساهمة الحضور المتواضع للنصوص الحكائية في البرنامج الدراسي من جهة، وجهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمقاصدها التربوية والتعليمية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها من جهة أخرى؛ والفرضية التي تذهب إلى مساهمة تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تحسين مردودية التدريس باستراتيجية الحكاية التربوية. وإمكانية توظيف الحكاية الشعبية توظيفاً تربوياً باعتبارها موروثاً للذاكرة الجمعية للمغاربة.

تكونت أداة الدراسة من 18 سؤالاً موزعة على أربعة محاور وهي:

حضور الحكاية التربوية في البرامج الدراسية وديدكتيك الحكاية التربوية ومحور توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تقديم الحكاية التربوية وأخيراً التوظيف التعليمي والتربوي للحكاية الشعبية باعتبارها موروثاً ثقافياً. وبعد عرض الاستمارة على عدد من الأساتذة حذفنا العبارات التي لم يجمعوا عليها فوضعنا الاستمارة بصورتها النهائية مشتملة على 18 سؤالاً موزعاً على أربعة محاور.

5. التجربة الاستطلاعية

قمنا بإجراء تجربة استطلاعية على عينة من خارج عينة الدراسة لإجراء المعاملات العلمية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة في الفترة الأولى من الموسم الدراسي 2022/2021 والتي امتدت من 04 أكتوبر 2021 إلى 4 نونبر 2021.

6. التجربة الفعلية

أجرينا الدراسة الحالية، وجمعنا البيانات في المدة الزمنية الواقعة ما بين 07 مارس 2022م و07 أبريل 2022م.

7. المعالجة الإحصائية

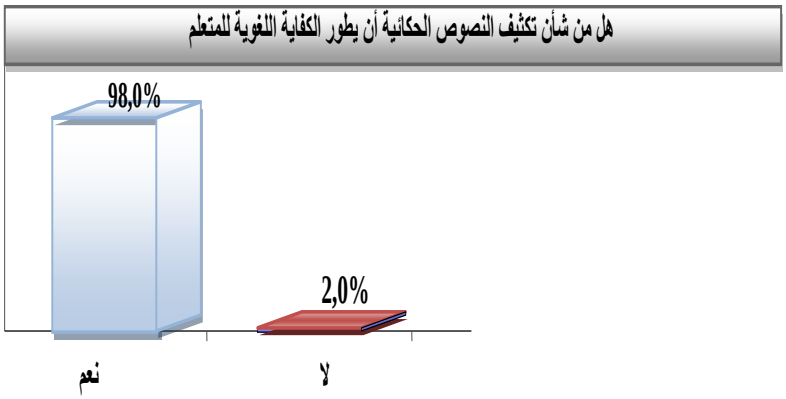
تم استخدام المعالجة الإحصائية لتحليل البيانات حيث تم حساب النسب المئوية.

8. تحليل النتائج وتفسيرها

فيما يلي عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته والتي ستمكننا من اختبار الفرضيات التي قمنا بطرحها:

السؤال الأول: إلى أي مدى يمكن الاستفادة من الحكاية التربوية في تنمية الكفاية اللغوية لدى متعلمي السلك الابتدائي؟ بعبارة أخرى: ما أثر الحكاية التربوية في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها لدى متعلمي المدرسة الابتدائية؟

وهو السؤال المركزي الذي تدور حوله إشكالية الدراسة، وقد حاولنا طرحه مجدداً على الأساتذة الذين شملتهم الدراسة في شقها الوصفي من خلال أسئلة الاستمارة، إيماناً منا بقدرتهم على الإجابة عن هذا السؤال اعتماداً على تجربتهم وخبرتهم الميدانية التي راكموها على مدى سنين طويلة.



الرسم البياني رقم (2): هل من شأن تكثيف النصوص الحكائية أن يطور الكفاية اللغوية للمتعلم

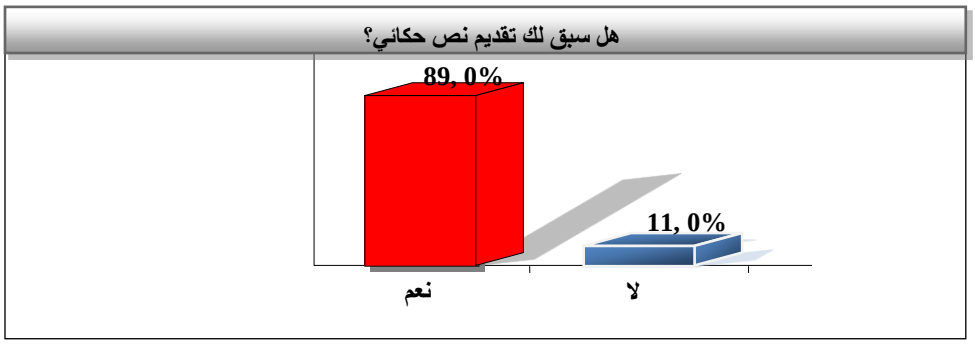
تكشف نتائج الأجوبة عن هذا السؤال أن أغلبية المستجوبين الذين شملتهم الدراسة والذين تقدر نسبتهم ب 98% يجزمون بأهمية تكثيف النصوص الحكائية في البرنامج الدراسي ويقرون بدورها في اكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها. والأكيد أن هذه القناعة قد ترسخت لديهم نتيجة تجربتهم الميدانية الطويلة في تدريس اللغات بمختلف مستويات المدرسة الابتدائية وبناء على قياسهم للأثر الذي تحدثه النصوص الحكائية على

مردودية المتعلمين وكذا نتيجة إحساسهم بأن عدد النصوص الحكائية المقترحة في البرنامج السنوي لمختلف الوحدات الدراسية خصوصاً بالسنوات العليا لا يكفي لإحداث الأثر المرغوب.

السؤال الثاني: "إلى أي حد يساهم الحضور المتواضع للنصوص الحكائية في البرنامج الدراسي من جهة وجهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمقاصدها التربوية والتعليمية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها؟

وهو سؤال مركب من شقين: الأول إلى أي حد يساهم الحضور المتواضع للنصوص الحكائية في البرنامج الدراسي في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها؟ أما الثاني فهو: إلى أي حد يساهم جهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمقاصدها التربوية والتعليمية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها؟

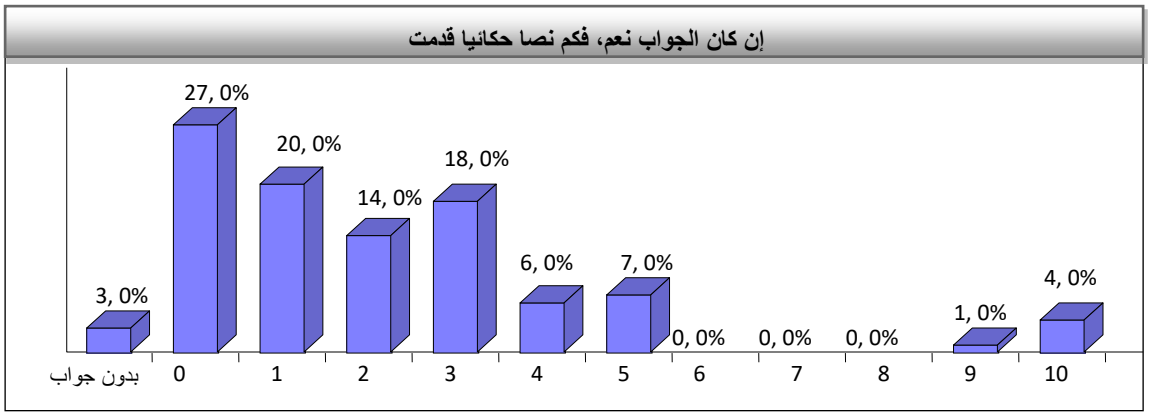
وسنبدأ بعرض البيانات المتعلقة بالجزء الأول من هذا السؤال:



الرسم البياني رقم (3): هل سبق لك أن قدمت نصاً حكائياً؟

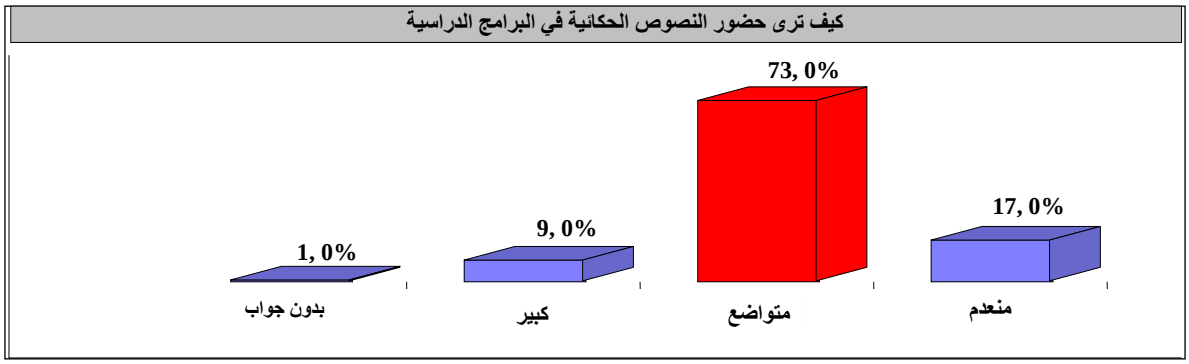
يتضح أن أغلبية الأساتذة والمقدرة نسبتهم ب 89% سبق لهم أن قدموا نصوصاً حكائية للمتعلمين سواء أكانت مقررة في البرنامج الدراسي أم كانت من اختيار الأساتذة في حصص الأنشطة الموازية والأنشطة التي تمارس خلال حصص الدعم والتي للأساتذة مطلق الحرية في برمجة الأنشطة الأنسب لمتعلميهم. غير أن نسبة لا يستهان بها والمقدرة بـ 11% عبرت عن أنها لم يسبق لها أن قدمت نصاً حكائياً منذ بداية السنة.

وسيكشف لنا الرسم البياني الموالي حجم حضور الحكاية في الفصول الدراسية التي يشرف عليها الأساتذة الذين شملتهم الدراسة، كما سيتيح لنا الحكم على حجم هذا الحضور، ويبين إن كان كافياً أو لا لإحداث الأثر المرغوب من إدخال متغير الحكاية التربوية.



الرسم البياني رقم (4): عدد النصوص الحكائية التي تم تقديمها خلال الأسدوس الأول من السنة الدراسية

يتبين من خلال الرسم البياني أعلاه أن 30% من الأساتذة لم يقدموا أية حكاية للمتعلمين خلال الأسدوس الأول من السنة الدراسية كما أن 52% منهم لم يتعد عدد الحكايات التي قدموها خلال نفس الفترة من السنة الدراسية ثلاثة نصوص حكائية، وهي نسبة كافية للحكم بأن حضور الحكي في المدرسة الابتدائية جد متواضع، وبالتالي فهو غير كاف لإحداث الأثر المرغوب فيه من خلال إدخال متغير الحكاية ألا وهو اكتساب الكفاية اللغوية وتطويرها لدى متعلمي المدرسة الابتدائية. ولتأكيد هذه الحقيقة وجهنا سؤالاً مباشراً للأساتذة عن حجم حضور الحكاية التربوية في البرامج الدراسية، كانت نتائجه كالآتي:

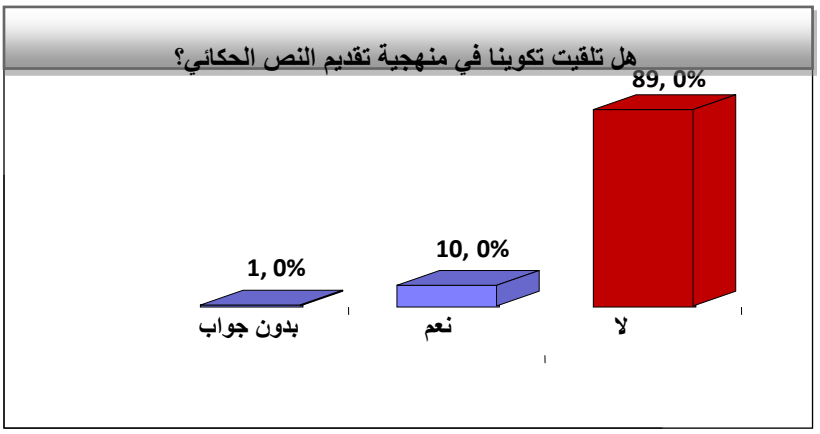


الرسم البياني رقم (5): حضور النصوص الحكائية في البرامج الدراسية

أفادت أغلبية المستجوبين والمقدرة بـ 73% أن حضور النصوص الحكائية في البرامج الدراسية لمختلف الوحدات الدراسية حضور متواضع بالرغم من اعتماد مشروع التعليم المبكر للقراءة والذي دعا إلى إدراج نصوص حكائية خاصة بمكون الاستماع والتحدث في المستويات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، بل الأكثر من ذلك نجد أن نسبة مهمة منهم وتقدر بـ 17% ترى أن الحكاية منعدمة في البرامج والمقررات الدراسية وهو ما يؤكده اعتماد مدخل القراءة بالنسبة للمستويات العليا من التعليم الابتدائي والتركيز على النصوص التوجيهية والحجاجية. وهذه النسب والأرقام تؤكد ما ذهبنا إليه في الفرضيات التي طرحناها من أن حضور الحكاية في البرامج الدراسية المغربية هو حضور متواضع، وبالتالي فإنه يحد من أثر الحكاية في إكساب المتعلمين الكفاية اللغوية وتطويرها.

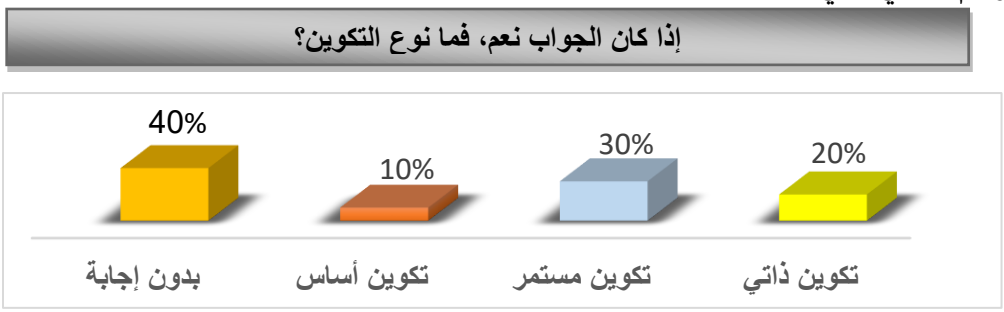
القسم الثاني من السؤال الثاني: بعد أن أنهينا عرض البيانات المتعلقة بالجزء الأول من السؤال الثاني، نعرض فيما يلي البيانات المتعلقة بالشق الثاني الذي نتساءل فيه إن كان جهل الأساتذة ببنية الحكاية التربوية وبمنهجية وطرق ووسائل تقديمها يساهم في الحد من أثرها في إكساب المتعلم الكفاية اللغوية وتطويرها.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)



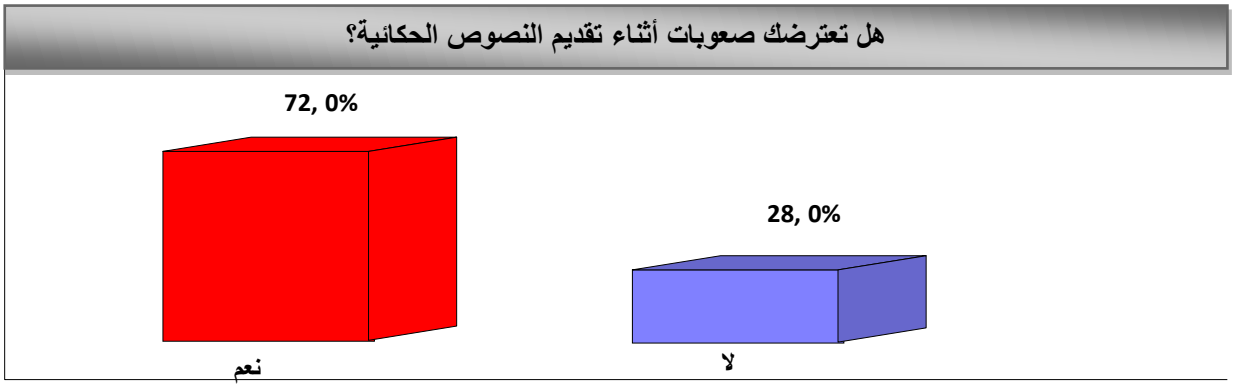
الرسم البياني رقم (6): هل تلقيت تكويناً في ديدكتيك الحكاية؟

أفاد أغلب المستجوبين والمقدرة نسبتهم ب 89% بأنه لم يسبق لهم أن تلقوا تكويناً في منهجية تقديم الحكاية التربوية سواء أكان هذا التكوين تكويناً أساسياً في مراكز التكوين قبل الشروع في الخدمة أم تكويناً مستمراً خلال الخدمة. وهناك فئة قليلة لا تتعدى نسبتها 10% أشارت إلى أنها تكونت في مجال الحكاية التربوية خصوصاً تلك التي تدرس بالمستويين الأول والثاني ابتدائي، وبفضل جهود ذاتية في إطار التكوين الذاتي، وإذا كنا لا ننكر أهمية التكوين الذاتي في إثراء خبرات الأساتذة وفي تطوير أدائهم المهني، فإن هذا النوع من التكوين الموكول إلى اجتهاد الأفراد يبقى غير كاف، ومن هنا بات لزاماً على المسؤولين عن هندسة التكوين بشقيه الأساس والمستمر أن يفكروا مستقبلاً في إعداد مصوغات تفيد في تكوين الأساتذة في مادة الحكاية التربوية، الرسم البياني الآتي يبين ما ذهبنا إليه.



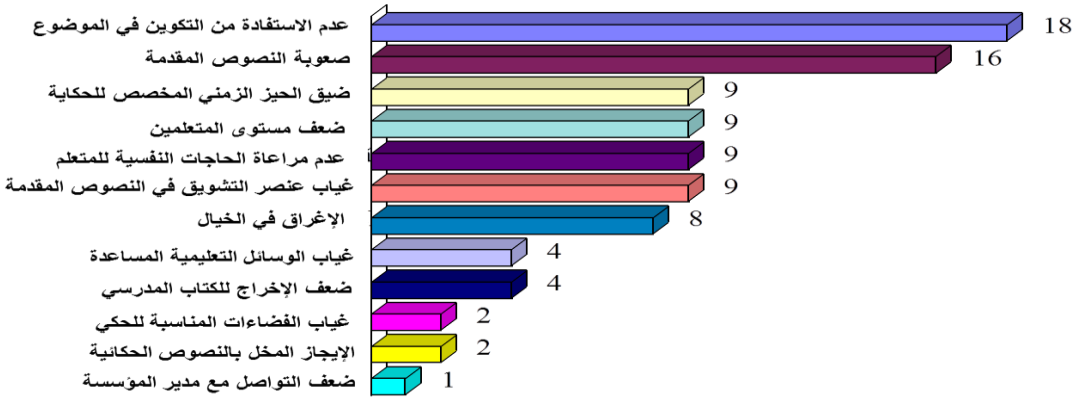
الرسم البياني رقم (7): نوع التكوين الذي تلقاه الأساتذة في ديدكتيك الحكاية

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)



الرسم البياني رقم (8): هل تعترضك صعوبات أثناء تقديم النصوص الحكائية؟

يتضح لنا من خلال الرسم البياني أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين يعانون من صعوبات معرفية ومنهجية أثناء إعدادهم للنصوص الحكائية وتقديمها قد بلغت % 72 من العينة التي شملتها الدراسة. ومنشأ هذه الصعوبات في اعتقادنا وكما صرح به عدد مهم من الأساتذة هو: جهلهم ببنية الحكاية من جهة، وغياب إطار منهجي رسمي واضح يحدد طريقة التعامل المنهجي مع هذا النوع من النصوص، وعدم تلقي معظمهم لأي نوع من أنواع التكوين في موضوع الحكاية التربوية طيلة مسارهم المهني من جهة أخرى. وفيما يلي بيان لأهم الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة في تعاملهم مع موضوع الحكاية التربوية.

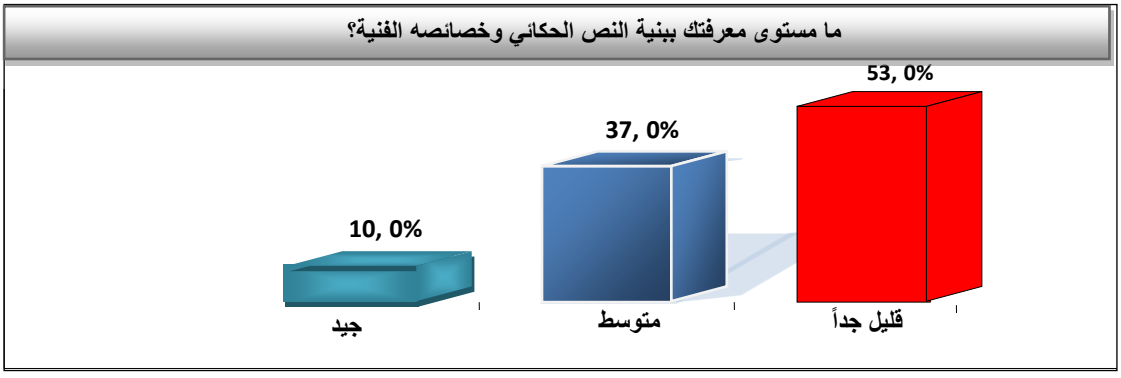


الرسم البياني رقم (9): طبيعة الصعوبات التي تعترض الأساتذة في تعاملهم مع الحكاية التربوية

من خلال قراءة في أهم الصعوبات التي ذكرها أفراد العينة، نجد أن منها ما يرجع إلى الخصائص الفنية للنصوص المقترحة في الكتب المدرسية، كصعوبة النصوص وتعقيدها اللفظي والمعنوي، وعدم مراعاة واضعيها للمستوى المعرفي والعقلي والثقافي لمتعلم المرحلة الابتدائية، وعدم الأخذ بعين الاعتبار لخصائصه وسماته النفسية. وفي هذا الصدد أشاروا (إلى صعوبة النصوص، وطولها، وغياب عنصر التشويق عن الحكايات المقترحة، والإغراق في الخيال، والإيجاز المخل). وهناك صعوبات مردها إلى الأساتذة، كجهلهم ببنية الحكاية وبمنهجية تقديمها. وهي الصعوبات التي تؤكد ما ذهبنا إليه عندما افترضنا أن جهل الأساتذة ببنية الحكاية وبمنهجية تقديمها يحد من أثرها في إكساب الكفاية اللغوية وتطويرها لدى المتعلمين.

كما أننا وجدنا صعوبات أرجعها الأساتذة المستجوبون إلى المتعلمين وذلك حين أقروا بضعف مستوى المتعلمين عموماً وفي اللغات على وجه الخصوص وبعدم قدرتهم على الاستماع، غير أن هذه الصعوبات هي من بين الرهانات التي نتوخى كسبها من خلال تبويء الحكاية التربوية المكانة اللائقة بأدوارها التربوية والتعليمية ضمن باقي المواد الدراسية، وبالتالي فإن الرفع من مستوى المتعلمين ومن قدرتهم على الاستماع وعلى التعبير بنوعيه الكتابي والشفوي وعلى القراءة هي من الأهداف التي تسعى إليها الحكاية.

كما أن هناك صعوبات أخرى أرجعها الأساتذة لواضعي المناهج الدراسية وللإدارة التربوية، وذلك حينما تحدثوا عن ضيق الحيز الزمني المخصص للحكاية، وغياب الفضاءات الملائمة للحكي، وعدم توفر المؤسسات التعليمية على الوسائل المساعدة على تقديم الحكاية وإحجام رؤساء المؤسسات عن صرف مداخيل جمعية دعم مدرسة النجاح في كل ما هو تربوي.

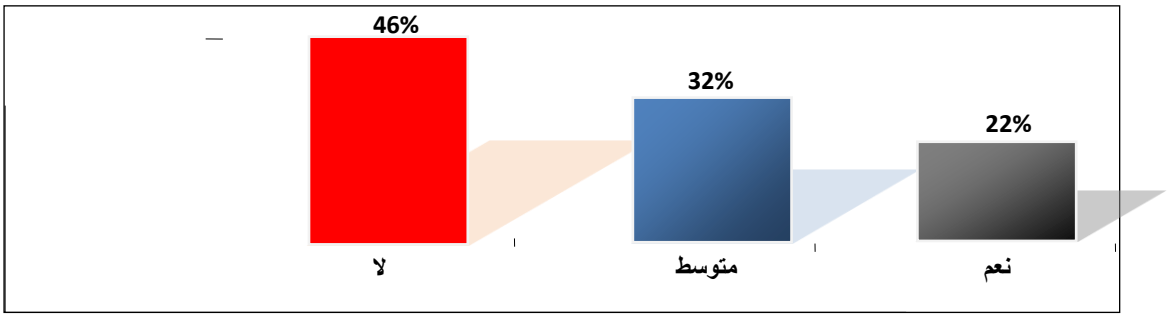


الرسم البياني رقم (10): ما مستوى معرفة الأساتذة ببنية النص الحكائي وخصائصه الفنية؟

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

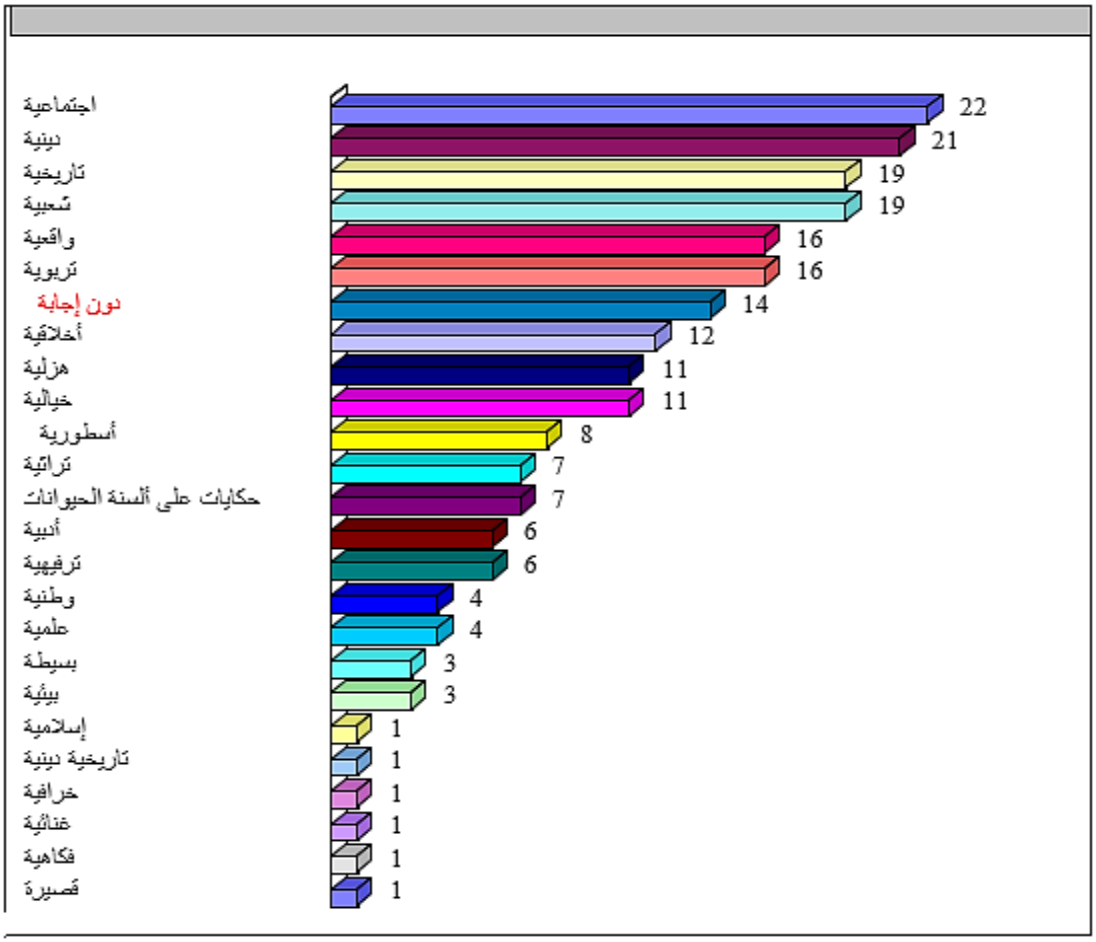
أكد أغلب المستجوبين والمقدرة نسبتهم بـ 53% أن معرفتهم ببنية الحكاية وبخصائصها الفنية قليلة جداً. ولا غرابة في ذلك، فهم لم يتعرفوا على ذلك لا عن طريق الدراسة الجامعية ولا عن طريق التكوين الأساس في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي التي لا تتضمن مقرراتها أية مصوغة تعنى بالحديث عن أدب الطفل أو الأجناس الأدبية التي يمكن أن يعتمد عليها في خلق بيئة مساعدة على اكتساب الكفايات اللغوية وتنميتها، كما هو الشأن بالنسبة للمسرح والشعر والحكاية والقصة ومختلف فنون القول. والملاحظة نفسها تنطبق على دورات التكوين المستمر التي تمت برمجتها في السنوات الثلاث الأخيرة في إطار تفعيل مشروع التعليم المبكر للقراءة والتي تشير إلى ديدكتيك الحكاية لكنها وللأسف لم تشمل جميع أساتذة وأستاذات التعليم العمومي والخصوصي. وفي ظل هذا الفراغ المهول في التكوين النظامي يعول على اجتهادات الأساتذة في إطار التكوين الذاتي لتدارك القصور المعرفي والمنهجي في موضوع الحكاية التربوية.

وقد بادرت الوزارة من خلال مبادرة دلائل جيل النجاح إلى تدارك هذا القصور عندما ألفت دليلاً للحكاية التربوية لفائدة أساتذة المستويين الأول والثاني، وضمنته ما يكفي من المعلومات المعرفية والمنهجية والمتون الحكائية التي يحتاج إليها الأستاذة ليقدموا درس الحكاية وفق ما تذهب إليه أحدث التوجيهات التربوية، لكن استغلالها لم يرق للمستوى المطلوب لعدم مواكبته بمذكرات وزارية تنظيمية. وتأكدت لنا حقيقة القصور المعرفي والمنهجي للأساتذة الذين شملتهم الدراسة من خلال الأسئلة الموالية في الاستمارة والتي حاولنا من خلال إدراجها أن نقيس درجة معرفة الأساتذة ببنية الحكاية وبخصائصها الفنية.



الرسم البياني رقم (11): نتائج قياس معرفة أفراد العينة ببنية الحكاية

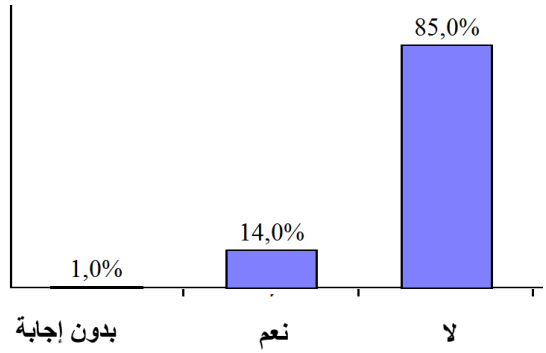
يوضح الرسم أعلاه نتيجة معرفة الأستاذة الذين شملتهم الدراسة. ببنية الحكاية وذلك من خلال إجابتهم في الاستمارة على السؤال الآتي: ماهي مكونات النص الحكائي؟ وهي الأجوبة التي نستشف منها أن نسبة مهمة من الأساتذة الذين شملتهم الدراسة وتقدر بـ 46% لم يتمكنوا من تحديد دقيق وكاف لعناصر النص الحكائي (الزمان والمكان والشخصيات والأحداث) وبنيته (البداية والتحول والمشكل أو العقدة والحل والنهاية) والتي يعتبر الإلمام بها شرطاً ضرورياً لكي يؤدي درس الحكاية أهدافه التعليمية والتربوية. وهو ما يؤكد الطرح الذي ذهبنا إليه من أن جهل الأساتذة ببنية الحكاية يحد من أثرها في تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلمين.



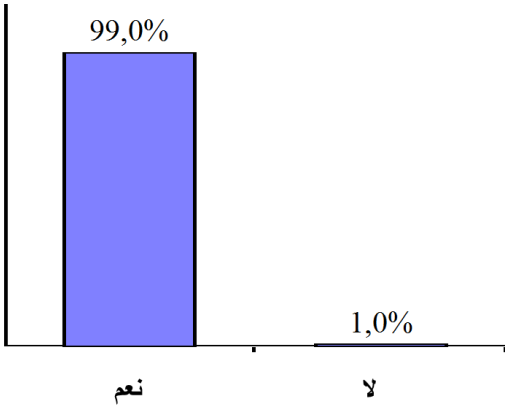
الرسم البياني رقم (12): أنواع الحكايات التي يمكن توظيفها في المقرر الدراسي لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية

يكشف لنا الرسم عن أن هناك نسبة من أفراد العينة لا علم لها بأنواع الحكايات التي يمكن توظيفها تربوياً وتعليمياً في البرامج الدراسية (14%)، كما أن منهم من يخلط بين أنواع الحكايات والأغراض المتوخاة منها.

السؤال الثالث: ما أثر توظيف تقنيات الإعلام والتواصل في تقديم مكون الحكاية التربوية وتحقيق أدوارها التي نعمل على التحقق منها؟



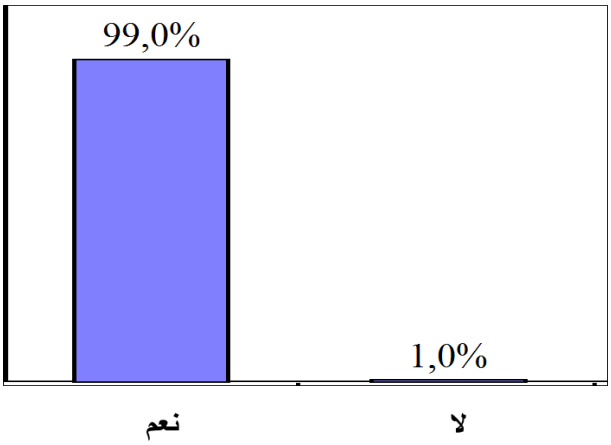
الرسم البياني رقم (13): الأساتذة الذين سبق لهم تقديم حكايات باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال



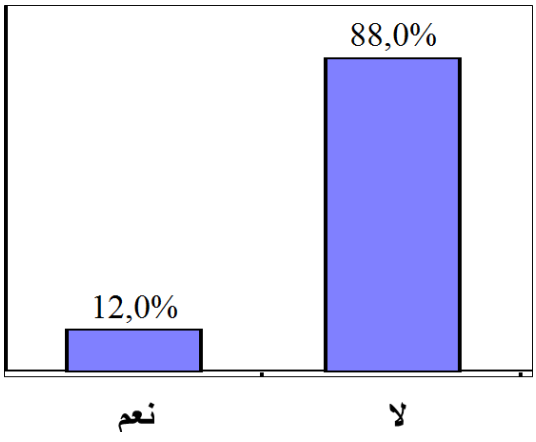
الرسم البياني رقم (14): رأي الأساتذة في جدوى تقديم الحكاية التربوية باعتماد تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

يجمع الأساتذة المستجوبون على أهمية استعمال التكنولوجيا الحديثة في تقديم الحكاية التربوية خاصة، وفي بناء التعلمات بطريقة تفاعلية على وجه العموم. غير أن نسبة من استعملوا ويستعملون هذه التكنولوجيات، تبقى ضعيفة جداً ولا سيما في التعليم العمومي. وغير خاف المجهودات المبذولة من قبل الوزارة في إطار برنامج جيني وتزويد المؤسسات التعليمية بأحدث العتاد المعلوماتي والموارد الرقمية مع العمل على توفير عدد كبير من القاعات متعددة الوسائط. وقد كان لظهور فيروس كوفيد 19 وما نتج عنه من توقف للدراسة حضورياً في 16 مارس 2020 والحاجة الملحة للتعليم عن بعد، الأثر الإيجابي في تغيير تمثلات مختلف الفاعلين في القطاع وساهم في الدفع من أجل تعميم إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في سيرورة بناء التعلمات، وكذا من خلال انخراط العديد منهم في الاستفادة من برامج التكوين ليصبحوا قادرين على تخطيط سيناريوهات بيداغوجية تعتمد تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتنفيذها مع تقويم أثرها على التعلمات.

السؤال الرابع: ما سبل توظيف الحكاية الشعبية تربوياً باعتبارها موروثاً للذاكرة الجمعية للمغاربة؟



الرسم البياني رقم (15): رأي الأساتذة في الأهمية التربوية للحكاية الشعبية



الرسم البياني رقم (16): نسبة الأساتذة الذين يستثمرون الحكاية الشعبية في التدريس

يتضح أن الأساتذة مقتنعون بالأهمية التربوية والتعليمية للحكاية الشعبية باعتبارها موروثاً للذاكرة الجمعية وذلك بنسبة 99%. غير أن فئة قليلة منهم هي التي سبق لها أن مررت بعض الحكايات الشعبية المستقاة من التراث الشعبي الشفوي وتقدر نسبة هذه الفئة من عينة الدراسة بـ 12% فقط.

التوصيات

انطلاقاً من الحاجة التي دعت إلى إجراء هذا البحث وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها نوصي بما يلي:

- إن نتائج البحث كانت في صالح استخدام الحكاية التربوية وهذا يدعم ضرورة اعتمادها كأسلوب عند التدريس في المرحلة الابتدائية بمختلف فصولها الدراسية وتشجيع الأساتذة على استخدامها وتبنيها في الممارسة الصفية.

- ضرورة أن تأخذ مادة الحكاية التربوية نصيباً مهماً ضمن فروع اللغة العربية في مراكز تكوين الأساتذة والمربيات وإعدادهم أو في الجامعات.

- تنويع الأساليب والأنشطة التدريسية المستخدمة في تدريس مواد اللغة العربية وعدم الاقتصار على أسلوب واحد.

- ربط درس التعبير الكتابي باستخدام الحكايات المصورة وبدروس أخرى كدرس التربية الفنية وتشجيع التلاميذ على إبراز قدراتهم الفنية من خلال رسم سلسلة الحكايات المصورة وإعدادها بأنفسهم، فكلما كانت الوسائل من صنع التلاميذ ومن إبداعهم وبمشاركتهم كانت النتائج حسنة.

- ضرورة توظيف تقنيات الإعلام والاتصال في تقديم الحكاية التربوية.

- توفير موارد رقمية تدمج الحكاية التربوية التعليمية، لغرض استخدامها من قبل المدرسين والمدرسات في تدريس مواد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

- وضع برنامج لتكوين الأستاذات والأساتذة وتدريبهم على استخدام الحكاية التربوية التعليمية مع إدماج تقنيات الإعلام والاتصال.

- وجوب اعتماد الحكايات الشعبية بعد تنقيحها وتكييفها قيمياً ولغوياً.

- العمل على أجرأة تكوين مستمر لجميع الأساتذة بالتعليم العمومي في موضوع الحكاية التربوية وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا نظراً لحركية الأساتذة التي تعرفها المنظومة التربوية سواء بين المديريات الإقليمية أو داخل المؤسسات بين المستويات.

- إدراج مصوغة خاصة بالحكاية وأدوارها وكيفية تدريسها بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في إطار التكوين الأساس للأساتذة.

- تشكيل ورشة عمل من المتخصصين في إنتاج البرامج التعليمية، وبمساعدة المدرسين في المرحلة الابتدائية وبإشراف وزارة التربية الوطنية، لإعداد برامج تعليمية تتخذ من الحكاية التربوية أرضية للاشتغال...

المقترحات

إضافة إلى التوصيات السابقة، نقترح دراسات تنكب على ما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول أثر استخدام الحكاية التربوية في كل مكون من مكونات اللغة العربية على حدة.

- إجراء دراسة تجريبية عن أثر استخدام إحدى الأنشطة التعليمية الأخرى (المسرح المدرسي والأناشيد والألعاب الكلامية...) في إكساب الكفاية اللغوية وتطويرها.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تشمل أثر الحكاية التربوية في دعم التحصيل الدراسي في المواد الأساس المدرسة بالسلك الابتدائي كالرياضيات ومواد التنشئة الاجتماعية كالتاريخ والتربية الإسلامية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول الأثر النفسي والعلاجي لاستخدام الحكاية التربوية في المدارس الابتدائية والمدارس التي تعنى بالأطفال في وضعية إعاقة.
- القيام بدراسة تجريبية تهدف إلى الكشف عن أثر استخدام الحكاية التربوية باعتماد تقنيات الإعلام والاتصال في التحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الابتدائية، خصوصاً مع ما كشفت عنه تداعيات جائحة كورونا والحاجة الملحة للتعليم عن بعد.

خاتمة

الحكايات لا تنتهي ما دامت قابلة لأن تروى

ختاماً نشير إلى أننا لم نستطع التطرق إلى جميع القضايا التي يطرحها توظيف الحكاية التربوية بالمدرسة العمومية بسبب ضيق مدة إنجازه. لكن مع ذلك كله فقد كانت كافة مراحل إنجازه مفيدة لنا، ونظن أننا استطعنا أن نخرج من هذه التجربة العلمية العملية بمجموعة من الاستنتاجات، تشبه الحكمة التي تخلفها دائماً التجارب العصيبة. ويأتي في مقدمتها الاقتناع التام بوجود تعالق بين الحكاية التربوية التعليمية والتحصيل الدراسي، لم تقف الدراسة الحالية على جميع أطرافه، فاكتساب الكفاية اللغوية وتنميتها أمر في غاية التعقيد. إن اعتماد الحكاية التربوية في اللغة العربية كمدخل للتعلمات سيساعد لا محالة على الرفع من المستوى التحصيلي للمتعلم ويكسبه القدرة على فهم المسموع، ثم العمل على إتاحة الفرصة له للتعبير الشفهي الحر باعتباره زاد المتعلم حين قدومه للمدرسة، مما ينعكس إيجاباً على مهارة القراءة والإقبال عليها ليستطيع في النهاية تجاوز عقدة الخوف من الكتابي وهاجس الورقة البيضاء فيدخل غمار التعبير الكتابي بسلاسة. إلا أن الدراسة أثبتت أن تحقيق الكفاية اللغوية المبتغاة من إدماج الحكاية التربوية يصطدم بإكراهات تكوين الأساتذة وتعاملهم المنهجي مع مكون الاستماع والتحدث ومدى تمكنهم من أدبيات الحكي (بنية الحكاية والسرد وتقنيات التشخيص...) من جهة وبإكراهات الفضاء والوسائل التعليمية الملائمة للحكاية التربوية (ركن الحكاية المجهز، الصويرات، الوسائل الرقمية...) من جهة أخرى.

إن الطاقات التي تزخر بها مدارسنا من أطر تربوية وإدارية قادرة على رفع التحدي، إلا أن التفاؤل وحده لا يفي بالغرض، إذا لم يصاحبه العمل الجدي المخلص في التخطيط العلمي والعملي مع المتابعة الجادة لتقييم النتائج التي تم تحقيقها مرحليا والتدخل للتعديل والدعم، كل ذلك خدمة للمصلحة الفضلى للمتعلم المغربي الذي عليه أن يظل المحرك لكل الأبحاث والأعمال التي ترجع للمدرسة مكانتها وللتعلم لذته وللحياة جمالها.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (1956)، "لسان العرب"، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر، المجلد الرابع والرابع عشر، ص: 196.
2. عبد الرحمان ابن خلدون، (1976)، "المقدمة"، بيروت، دار القلم، ط6، ص: 560.

ثانياً: المراجع

- **الكتب باللغة العربية:**

3. أوزي، أحمد، (2003)، "سيكولوجية الطفل، نظريات النمو النفسي"، منشورات مجلة علوم التربية، العدد، 14، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ط 2، ص: 107.
4. بوشوك، مصطفى بن عبد الله، (1994)، "تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها"، الهلال العربية للطباعة والنشر، ص. 254.
5. الحامدي، أحمد (2000)، "التعبير الشفوي وتعلم اللغة العربية دراسة سيكولسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي"، منشورات سلسلة التكوين التربوي، العدد 11، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ص: 101.
6. شحاتة، حسن، (1984)، "القراءة"، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي، ص: 25.
7. ظافر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف (1984)، "التدريس في اللغة العربية"، القاهرة، دار المريخ للنشر، ص: 37.

8. عمراوي، مصطفى، (2009) "الأسس البيداغوجية في تعليم الإنشاء: تحقيق الكفاية في التعبير الكتابي"، الدار البيضاء، إفريقيا الشرق، ص: 10.

9. المعتوق، أحمد محمد (1996)، "الحصيلة اللغوية"، عالم المعرفة، الكويت، عدد 212، ص: 61.

10. يعلى، مصطفى (1999)، "امتداد الحكاية الشعبية"، سلسلة "موسوعة شراع الشعبية"، العدد الثالث، طنجة، وكالة شراع لخدمات الإعلام والاتصال، ص: 7-10.

References

11. Jean-Marie, GILLIG, Le conte en pédagogie et en rééducation, 1997, Paris: Dunod, nouvelle présentation 2005, P. 89.

- **التقارير والمذكرات الرسمية:**

12. الجريدة الرسمية، عدد 6805، 17 ذي الحجة 1440 (9 أغسطس 2019).

13. الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019، تقرير تحليلي، دجنبر 2021، ص: 13.

14. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، يوليوز2020، ص: 57.

15. وزارة التربية الوطنية، التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2011/2009، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ص: 67-68.

16. وزارة التربية الوطنية، يوليوز2009، الكفايات المتعلقة بالتعليم الابتدائي، ص: 3.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

ملحق

1

في إطار إنجاز دراسة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة محمد الأول بوجدة، ضمن فريق البحث "ثقافة، تراث وتواصل" في موضوع: "واقع تدريس الحكاية التربوية بالمدرسة الابتدائية بالمغرب ودورها في اكتساب الكفاية اللغوية".
حيث حدد مجال البحث الجغرافي في المديرية الإقليمية وجدة أنجاد، أكاديمية جهة الشرق.
نرجو منكم تعبئة هذه الاستمارة، وبذلك ستساهمون في تقديم خدمة جليلة للبحث العلمي، علما أن أجوبتكم ستستخدم لأغراض علمية محضة.

ولكم جزيل الشكر.

معلومات شخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الشهادات المهنية: .....
- الشهادات التعليمية أو الجامعية: .....
- المستوى المدرس: .....
- الأقدمية: .....
- المديرية الإقليمية: .....
- المجال الجغرافي: حضري ☐ قروي ☐ شبه قروي ☐

المحور الأول: حضور الحكاية بالمدرسة المغربية

1. هل سبق لك تقديم نص حكائي سواء أكان مقررا أم من اجتهادك؟ نعم ☐ لا ☐
2. إن كان الجواب نعم، فكم نصا حكائيا قدمت خلال الأسدوس الأول للموسم الدراسي 2021/2022؟
3. كيف ترى حضور النصوص الحكائية في البرنامج الدراسي؟ كبير ☐ متواضع ☐ منعدم ☐
4. هل من شأن تكثيف النصوص الحكائية أن يطور الكفاية اللغوية للمتعلم؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: ديدكتيك الحكاية التربوية

5. هل تلقيت تكوينا في منهجية تقديم النصوص الحكائية؟ نعم ☐ لا ☐
6. إن كان الجواب نعم، فما نوع هذا التكوين؟ تكوين أساس ☐ تكوين مستمر ☐ تكوين ذاتي ☐
7. هل تعترضك صعوبات أثناء تقديم النصوص الحكائية؟ نعم ☐ لا ☐
8. أذكر بعض الصعوبات:
   - .....
   - .....
   - .....
   - .....

1

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

9. ما مستوى معرفتك ببنية النص الحكائي وخصائصه الفنية؟ جيد ☐ متوسط ☐ قليل جدا ☐

10. ما هي أنواع الحكايات التي يمكن استغلالها في البرامج الدراسية؟
.....
.....
.....
.....

11. ما هي مكونات النص الحكائي؟
.....
.....
.....
.....

12. متى يستحسن تقديم النص الحكائي؟
- في حصص إرساء الموارد؟ نعم ☐ لا ☐
- في حصص التقويم والدعم؟ نعم ☐ لا ☐
- في فترات الأنشطة المندمجة (تفعيل الحياة المدرسية)؟ نعم ☐ لا ☐

13. في نظرك ولتطوير الكفاية اللغوية، ينبغي اعتماد الحكاية التربوية في:
- نصوص انطلاق الاستماع والتحدث والتواصل الشفهي نعم ☐ لا ☐
- النصوص القرائية نعم ☐ لا ☐
- حصة مستقلة نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تقديم الحكاية

14 هل سبق لك استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تقديم حكايات للمتعلمين نعم ☐ لا ☐

15 هل تعتقد أن تقديم الحكاية التربوية باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال سينعكس إيجابا على مردودية المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: التوظيف التربوي والتعليمي للحكاية الشعبية

16 هل سبق لك أن قدمت لمتعلميك حكايات من التراث الشعبي المغربي نعم ☐ لا ☐

17 هل يمكن ان تحقق الحكايات الشعبية أهدافا تربوية وتعليمية لفائدة المتعلمين نعم ☐ لا ☐

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

Examining the Suitability of Multiple-Choice Questions for Assessing Grammatical Ability in Foreign Language Testing

Naif Saeed Alsaedi
Department of Languages and Translation, Faculty of Arts and Humanities, Taibah University, Medina, Saudi Arabia
Email: nsaadi@taibahu.edu.sa

Abstract

Despite the widespread use of multiple-choice (MC) tests in language teaching and the recognized importance of grammar instruction in language acquisition and assessment, there remains a dearth of research examining the suitability of MC tests for evaluating second language (L2) or foreign language (FL) learners' grammatical ability – their proficiency in using grammar accurately and effectively across different contexts. This study aims to address this gap by investigating whether MC tests, which assess knowledge of grammar through the selection of correct answers from options, adequately reflect learners' ability to use grammatical structures accurately, meaningfully, and appropriately. Data were collected from 68 English FL learners using two assessment tools: an MC task and a gap-filling task (GF task). Results indicate significant performance disparities between the MC and GF tasks, suggesting that MC tests may not consistently gauge learners' true grammatical proficiency. This inconsistency underscores the limitations of MC testing as a singular measure of grammatical ability, particularly in assessing learners' capacity to apply grammar meaningfully across diverse contexts. Further research is warranted to explore this issue comprehensively.

Keywords: Foreign Language Teaching/Learning, Foreign Language Testing, Grammatical Knowledge, Grammatical Ability, Multiple-Choice Format, Linguistic Proficiency Level.

1. Introduction

The field of foreign language teaching (FLT) has been developing very rapidly. During the past 70 years or so, numerous approaches concerning how second language/foreign language (L2/FL) is taught have been proposed, e.g., the grammar-translation approach, the audiolingual approach, the cognitive approach, the ask-based approach and the communicative approach (for a detailed historical review, refer to Celce-Murcia, 2001; Hinkel and Fotos, 2001b; Larsen-Freeman and Anderson, 201; Richards and Rodgers, 2001). These teaching approaches differ greatly because they draw on insights from differing prolific theories regarding foreign language learning/second language learning (FLL/SLL), such as the generative theory, the sociocultural theory, the usage-based theory, the interactionist theory, the input processing theory, the processability theory and so on (for up-to-date reviews of the major contemporary approaches to SLL, refer to Mayo, Mangado and Adrián, 2013; VanPatten and Williams, 2015). For example, the aforementioned approaches hold different conceptions of grammar teaching: 'some see no need to teach it; some see value in instruction that raises awareness. Some see grammar teaching as more of a cognitive process in guiding learners to figure out the rules inductively or in applying them deductively, others as more dependent upon social interaction' (Larsen-Freeman, 2020, 117).

In recent years, however, these approaches have undergone many changes, and in keeping with current developments, the role of grammar instruction and how it should be taught in FL/L2 classrooms has changed. Many language-teaching professionals, even advocates of communicative language teaching (e.g., Ellis, 2001; Long, 2000; Savignon, 2005) who initially argued against explicit grammar instruction, have

become increasingly aware of the importance of grammar teaching. For example, Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999) and Wang (2010) argue that teaching language competencies cannot be efficiently achieved in the absence of proper grammar teaching in FL/L2 classrooms. In this regard, Norris and Ortega (2001) found that L2 grammar teaching results in substantial gains in the target grammatical structures and that the gains are sustained over time. Moreover, Long (1991) argues that 'a systematic, non-interfering focus on form produces a faster rate of learning and (probably) higher levels of ultimate [L2] attainment than instruction with no focus on form' (47). Focus on form here refers to grammar instruction that takes place within communicative contexts. (For an overview of the changes in place of teaching grammar over the years, see Hinkel and Fotos, 2001a; Larsen-Freeman, 2001, 2003; Nassaji and Fotos, 2011).

Because teaching grammar has recently become an integral part of FLT, and because teachers have always acknowledged the inextricable link between teaching and testing, grammar testing has accordingly become an indispensable aspect of L2 teaching and classroom pedagogy. Teachers do need to determine if the grammatical rules they taught have been mastered by their students. They do so using different types of assessment tasks, e.g., multiple-choice (MC), matching, gap-fill and word formation. Of these, MC is the most common way of testing grammatical knowledge. This is because MC tests can cover many grammatical points and at the same time is easy to score using technologies, yet it also offers greater objectivity in grading compared to other testing formats. MC questions (MCQs), in their simplest form, require the selection of a correct answer from a set of alternatives (for more detail about MC tests, see Bachman and Palmer, 1996; Hughes, 2003; Brown and Abeywickrama, 2010; Bailey and Curtis, 2015).

Despite the popularity of MC assessment tasks among language educators, and despite the numerous debates on L2 grammar teaching and its role in language learning, there

is quite limited research on whether this test format is suitable to test L2 learners' grammatical ability. I am only aware of two studies that have indirectly addressed this question. Liao (2009) and Vafaee et al. (2012) examine the relationships between knowledge of grammatical form and semantic meaning in the context of L2 use by using MC tasks. These studies found that L2 learners' knowledge of grammatical forms is not only related to their knowledge of the semantic meanings, but it is also related to the ability to use these forms meaningfully in a variety of contexts. This finding, since it was obtained from studies that used MC tasks as elicitation techniques, suggests that the MC test format is suitable to test L2 learners' grammatical ability. Note that researchers (e.g., Keck and Kim, 2014; Purpura, 2004) draw a distinction between grammatical knowledge and grammatical ability; grammatical knowledge refers to knowledge of language forms (phonological, morphological, syntactical, etc.), whereas grammatical ability refers to the capacity to use these forms accurately and meaningfully in communication.

It should be mentioned at this point that there is a plethora of studies that have examined the validity of using MC tasks to assess grammatical knowledge. These studies have produced inconclusive results. While some researchers claim that MC testing format is not only valid to assess knowledge of grammar, but it also has high reliability since it provides a relatively consistent result, others argue that this testing format is not fully appropriate to assess grammatical knowledge (see among many others Abosalem, 2016; Bachman and Palmer, 1996; Bailey, 1998; Currie and Chiramanee, 2010; Dávid, 2007; Haladyna, 2004; Haladyna, Downing and Rodriguez, 2002; Mansory, 2020; Quansah, 2018).

The little research on the suitability of MC testing to assess students' grammatical ability, in my view, could be attributed to the fact that the term grammar is viewed by many language-teaching professionals as a set of rules governing the structures in a language, e.g., in English, the verb must agree with its subject in person and number,

so native speakers of English say 'she teaches English' and not 'she teach English'. Such a theoretical view of grammar indeed influences the assessment of L2 grammatical ability. This is because the adopted theoretical view/framework of grammar defines what it means to have L2 grammatical ability, which in turn affects the assessment goal and procedure.

An important question to be raised on the basis of the above discussion is the following: Does knowledge of grammar inferred from the ability to select a grammatically correct answer from several options on a MC test provide adequate information about learners' ability to use the target grammatical form(s) accurately, meaningfully and appropriately? In other words, is the MC test format suitable for properly measuring L2 learners' grammatical ability? This is the research question that will be addressed theoretically in the next section and empirically in the sections that follow.

2. Defining Grammar for the Purpose of L2 Teaching and Assessment

The term grammar is polysemous; this is because different linguistic theories have different definitions for grammar, and it follows that they have different explanations for its learning and teaching. Yet 'most theorists agree that no one theory will suffice to cover everything about grammar, its learning, and its teaching' (Larsen-Freeman, 2020, 117). They argue that each definition has its own limitations to provide a theoretical and practical basis for grammar teaching, learning and testing (for detailed criticism and discussion, refer to Larsen-Freeman, 2020; Purpura, 2004).

To address this need to have a precise definition, at least for pedagogical purposes, in her seminal works, Diane Larsen-Freeman (2001, 2003, 2009) defines grammar as 'a system of meaningful structures and patterns that are governed by particular pragmatic constraints'. (2009, 521). This definition proposes a pedagogic framework for grammar; it encompasses three components: form, meaning and use.

Larsen-Freeman (2001, 252–253) defines these components as follows:

- Form refers to 'how a particular grammar structure is constructed and how it is sequenced with other structures in a sentence or text.
- Meaning refers to 'what a grammatical structure means.
- Use addresses questions such as 'when or why does a speaker/writer choose a particular grammatical structure over another? And when or why does a speaker/writer vary the form of a particular linguistic structure?

Larsen-Freeman (2009, 521) illustrated these three components of grammar with a common structure in English – the passive voice. The way of forming passive construction requires, for example, some form of the 'be' verb and the past participle. It has the grammatical meaning of communicating something about/to which something happens/happened. The passive is used when the agent is unknown, should be concealed or when the use of the passive reflects the preferred word order for marking given and new information, among other uses. The speaker must also be able to distinguish contexts in which the passive voice is more appropriate than the active voice and make a choice between them when variation is possible in contexts when the two structures have approximately the same meaning.

I think this definition of grammar is sufficiently focused to fulfil its teaching and testing functions. This is because it explains what it means to have the grammar of a language. To put it another way and to set the discussion in the context of FL, this definition explains what exactly it means to have FL grammatical ability – which is 'the ability to use grammar structures accurately, meaningfully, and appropriately' (Larsen-Freeman, 2003, 6).

With this definition in mind, we arrive at the conclusion that the primary goal of FL classroom-based grammar testing is to measure learners' grammatical ability – that is, to test if the students can use the target grammatical form(s) accurately, meaningfully

and appropriately. To realise this goal, it is not sufficient for an effective test to measure if L2 learners know grammatical structures; it also needs to assess if they can use them meaningfully in a variety of contexts – namely, if they know which forms are appropriate and typical in a given situation. This is because if L2 learners do not know how to apply grammatical knowledge in real-life communication, knowledge of grammar is not going to be useful, because the goal of SLL is 'to develop communicative competence and to enable learners to use language accurately and fluently for real communicative purposes' (Nassaji and Fotos, 2011, 14).

It should be mentioned at this point before completing this section that although Larsen-Freeman's model of L2 grammar teaching provides the most plausible answer to this question of what it means to have L2 grammatical ability, 'very little has been said about the assessment of grammatical ability, and unsurprisingly [. . .] not much has changed since the 1960s. In other words, for the past fifty years, grammatical ability has been defined in many instances as morphosyntactic form' (Purpura, 2004, 253). Thereby, grammatical ability is still tested using mainly MCQs.

3. Methodology

This study was conducted in English as a foreign language (EFL) grammar classes at the Department of Languages and Translation of Taibah University. Originally, a total of 92 first-year undergraduate students were recruited for this study. Their levels of English varied, ranging from elementary to lower-intermediate to upper-intermediate to advanced, according to their scores on the Oxford Quick Placement Test. The three advanced participants were excluded/removed from the study's final analysis by the researcher, who functioned as the tutor, because they had lived in an English-speaking country for a long period during childhood and therefore had acquired English natively. Some participants were also excluded because they did not complete both tasks as expected and instructed, e.g., left some of the experimental questions

unanswered. Table1 offers an overview of the participants involved in the study and their proficiency levels (PLs).

Table (1): Participants involved in the study and their proficiency levels

PL*	Participants who originally participated in the study	Participants included in the study analysis
Elementary (Elem)	39	28
Lower-intermediate (LI)	24	18
Upper-intermediate (UI)	26	22
Advanced	3	0
Total number of participants	92	68

*See Appendix 1 for more information about the Oxford Quick Placement Test and its proficiency-levels classifications scale.

To examine the research question, the data was gathered through two elicitation tools that were part of a midterm exam: an MC task and a gap-filling task (GF task). The former is used to assess if the participants know the target grammatical forms (tense/aspect forms in English), whereas the latter is used to assess if they can use these forms meaningfully in their production. The MC task comprised 12 sentences. The participants must choose the correct answer from four options. Examples of the MCQs are given below (see Appendix 2-B for a complete listing of the test sentences presented in the MC test).

1. Look! That man _____ to open the door of your car.

a.	try	**b.**	tried
c.	is trying	**d.**	tries

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (7), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n7p9 E-ISSN 2976-7237

2. Ali: Why did you buy all this sugar and chocolate?
   Ahmed: I _____ a delicious chocolate cake for dinner tonight.

a.	am going to make	**b.**	make
c.	will make	**d.**	has made

The second elicitation task also comprised 12 sentences – ones that were the same to the ones used in the MC task but presented in the GF format (see Appendix 2-A for a complete listing of the test sentences presented in the FG test). Compare the following examples in 3 and 4 with the examples in 1 and 2:

3.	Look! That man (**try**) _____ to open the door of your car.
4.	Ali: Why did you buy all this sugar and chocolate? Ahmed: I (**make**) _____ a delicious chocolate cake for dinner tonight.

This task is designed to require learners to use certain grammar structures, i.e., tense/aspect forms. Note that the gaps are preceded by one lexical item which must be transformed in order to fill the gap correctly. The rationales behind this procedure – giving the participants a cue word which they need to fit into the sentence by changing its form – are to eliminate the possibility of having several possible answers and to eliminate the possibility that the learner would be unable to find the right L2 words to fill the gaps.

Both tasks were administrated on the same day. However, the order in which tasks appeared during testing was taken into consideration; the GF task was followed by the MC task. The GF task was to be completed before the MC task to minimise the possibility that the participant might use the options given under the MC sentences to fill in the blanks in the GF sentences, given that the two tasks have the same sentences but are presented in different formats.

The MCQs were marked as correct or incorrect. If the participant chooses the correct answer, they score one point, if they choose any of the distracters, they score a zero. The procedure used to mark the GF task was similar to that already used to mark the MC task – one point was given for each correct answer and zero points for each incorrect one. This marking method was carried out using Microsoft Excel 2016.

First, for the purpose of descriptive statistics, each proficiency group's results were reported, including information about the mean, minimum, maximum, standard deviation and percentage of correct answers for both tasks. Note that due to the large number of participants involved in the study and space limitations, only the group results were presented, examined, compared and discussed in this study.

Then, to prepare the data for the next descriptive and inferential statistical step, the Excel data sets on both tasks were imported into the R Statistical Programme. After that, using the Shapiro test, the sample's normality of distribution was checked to pave the way for running the appropriate statistical inferential procedures. If the data were normally distributed ($p > .05$), paired sample t-tests were used to compare two variables (e.g., to determine any statistically significant differences between the means of the two formats, namely, MC and GF) within the same group of proficiency. Alternatively, the Wilcoxon test was used for the same purpose if the data were not normally distributed. The alpha level was set at $p < 0.05$ for all of these tests, meaning that a result is considered significant if $p < 0.05$. In the following section, the data will be presented and analysed.

4. Data Analysis

This section is meant to present the results that emerged from the data elicitation tools – the MC task and the GF task. To properly address the research question stated in section one, it is important to first present general descriptive statistics of the empirical data and then compare the overall correct performance in the MC task to that in the GF task within each group of learners. Consider the following table:

Table (2): Descriptive statistics for the correctly answered items in the two tasks for the three participant groups of proficiency

LP	Task	No. of participants	Total No. of items	No. of correctly answered items	% of correctly answered items	Min	Max	Mean	Median	St. Deviation
Elem	**MC**	28	336	167	50%	2	9	5.96	6	1.59
Elem	**GF**	28	336	46	14%	1	3	1.64	1	0.81
LI	**MC**	18	216	158	73%	5	10	8.78	9	1.47
LI	**FB**	18	216	104	48%	4	7	5.78	6	1.03
UI	**MC**	22	264	238	90%	8	12	10.82	11	1.07
UI	**FB**	22	264	192	73%	8	10	8.73	8	0.86

This table reveals that the Elem learners, as a group, performed much better in the MC task than they did on the GF one. They correctly answered far more sentences with MC options than sentences with blanks to be filled in with appropriate words. The means of the correctly answered items are 5.79 (StdDev 1.93) and 1.64 (StdDev 0.81) on the MC task and the GF task, respectively.

This trend holds true throughout all the LI and UI groups as well, meaning that these learners exhibit similar patterns of behaviour to their Elem-level counterparts, but of course with higher degrees of accuracy. As groups, they score much higher in the MC task, with mean scores of 9 (StdDev 1.70) and 10.82 (StdDev 1.07), than on the GF one, with means of 5.78 (StdDev 1.03) and 8.73 (StdDev 0.86) for the LI group and the UI group, respectively.

For better comparative visualisation, the results in Table 2 are summarised below in Figure 1 in terms of percentage of correctly answered items in both tasks for each group of learners.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
Vol. (3), No. (7)
IJESA
July 2024
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
الإصدار (3)، العدد (7)

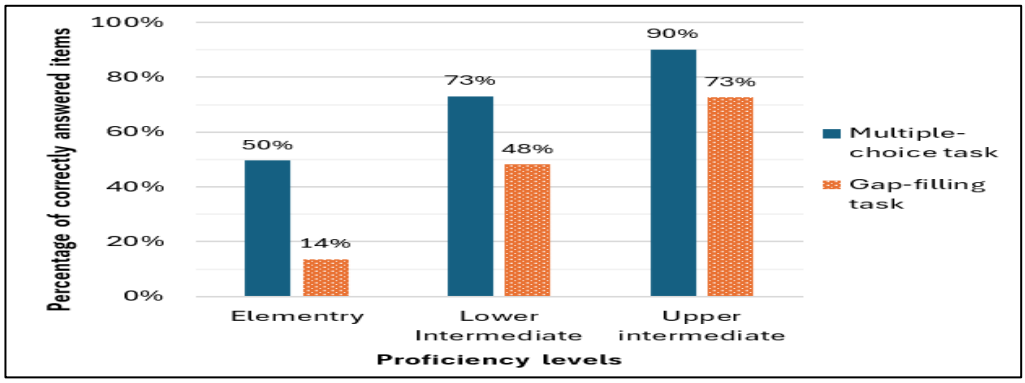


Figure (1): Pairwise comparisons between the MC task and the GF task performances

The differences among these results suggest that learners' performances vary from task to task. This suggestion was proved for all three groups of L2 learners through the results of inferential tests. The differences in performance within each group of learners across the MC task and the GF task were all shown to be statistically significant by Wilcoxon tests (P-value = 0.000 < 0.05, P-value = 0.000 < 0.05 and P-value = 0.000 < 0.05 for the Elem learners, LI learners and UI learners, respectively). The results of the normality tests applied to select the appropriate parametric or nonparametric statistical techniques (paired samples t-tests vs. paired Wilcoxon tests) are found in Appendix 3.

5. Discussion

This study investigates whether the MC test format can measure L2 learners' grammatical ability. To examine this question, the study tries to indicate if the participants, having selected grammatically correct answers from several options on a MC test, could use the target grammatical form(s) accurately, meaningfully and appropriately in a variety of contexts. The combined results of the two data sources made it evident that the participants, regardless of their proficiency levels, did not perform consistently across the different task types – their performance in the GF task

was much poorer than their performance in the MC task. Most participants, including those of lower linguistic proficiency levels, can select, to a great extent, a grammatically correct answer from several options on a MC test, yet they have great difficulty using the target grammatical form(s) accurately and meaningfully to fill in the blanks in the GF test. The results of the statistical tests reveal that the learners' scores obtained on the MC test differ significantly from the GF one, regardless of their proficiency levels. Learners' MC scores are significantly better than their GF scores. Therefore, the results indicated that learner answers in a MC test do not accurately reflect the learners' true ability to use grammar. This result is inconsistent with the finding of the two studies done by Liao (2009) and Vafaee et al (2012), which suggest the MC test format is suitable to test L2 learners' grammatical ability. However, this finding is consistent with that of the studies conducted to investigate another element of language competency, namely, L2 learners' lexical knowledge and use (see Amini and Ibrahim-González, 2012; Kılıçkaya, 2019; Kremmel and Schmitt, 2016). These studies also show that learner answers in an MC test do not reflect learners' true competency that the test is claiming to measure.

Given this finding, the author can suggest caution in using MC testing as a single data source to assess L2 learners' grammatical ability. The problem with this testing format is that it focuses solely on grammatical accuracy when assessing grammatical ability. Therefore, it does not provide information on whether learners can use target grammatical form/rule meaningfully in a variety of contexts.

It should be stated at this point that it is too early to generalise this finding, not only because there is quite limited research on whether MC testing can measure grammatical ability, but also because the results have shown that the learners, as their proficiency in English increases, are becoming increasingly better at applying their grammatical knowledge to complete the GF task (refer back to Table 3 and Figure 1). Therefore,

future studies with larger sample sizes including advanced learners are required to investigate this question in depth.

6. Conclusion

This study sought to investigate the efficacy of MC tests in assessing L2 or FL learners' grammatical proficiency. Through comparative analysis of MC test and GF task administered to 68 English FL learners, significant disparities in performance were observed. The findings suggest that while MC tests are commonly used to evaluate grammatical knowledge, they may not consistently capture learners' ability to apply grammar accurately and meaningfully across varied contexts.

The observed discrepancies underscore the limitations of MC testing as a sole indicator of grammatical proficiency. Specifically, MC tests primarily assess recognition rather than production of grammatical structures, potentially overlooking learners' capacity to use grammar in communicative settings. This study highlights the need for a nuanced approach to language assessment, one that integrates diverse evaluation methods to more comprehensively measure learners' grammatical competence.

Further research is essential to delve deeper into the implications of these findings. Future studies could explore alternative assessment strategies that better align with the multifaceted nature of grammatical proficiency in language learners. By refining assessment practices, educators and researchers can better support language teaching and learning initiatives aimed at fostering robust grammatical skills across diverse linguistic contexts.

Funding: This research is not funded.

Acknowledgments: I wish to express my deepest gratitude to Professor Hamza Alshenqeeti (Taibah University) for many fruitful remarks. Special thanks also go to

the students who participated in this study. However, no one but me can be held responsible for remaining errors.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

Authenticity: This manuscript is an original work.

Artificial Intelligence Statement: AI and AI-assisted technologies were not used.

References

1. Abosalem, Y. (2016). Assessment techniques and students‟ higher-order thinking skills. International Journal of Secondary Education, 4 (1), 1-11.
2. Amini, M., and Ibrahim-González, N. (2012). The washback effect of cloze and multiple-choice tests on vocabulary acquisition. Language in India, 12(7), 71-91. Retrieved March 8, 2018, from http://www.languageinindia.com/july2012/v12i7july2012.pdf.
3. Bachman, L. F., and Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.
4. Bailey, K. (1998). Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions. Heinle & Heinle, Pacific Grove, CA.
5. Bailey, K. M., and Curtis, A. (2015). Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions (2nd ed.). Boston, MA: National Geographic Learning.
6. Brown, H. D., and Abeywickrama, P. (2010). Language assessment: Principles and classroom practices (2nd ed.). New York, NY: Pearson.
7. Celce-Murcia, M. (2001). Language Teaching Approaches: An Overview. In M. Celce- Murcia (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd Ed.). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
8. Celce-Murcia, M., and Larsen-Freeman, D. (1999). The grammar book: An ESL/EFL teacher’s course (2nd ed.). Boston, MA: Heinle and Heinle.

9. Currie, M., and Chiramanee, T. (2010). The effect of the multiple-choice item format on the measurement of language structure. Language Testing, 27(4), 471–91.
10. Dávid, G. (2007). Investigating the performance of alternative types of grammar items. Language Testing, 24 (1), 65–97.
11. Ellis, R. (2001b). Introduction: Investigating form-focused instruction. Language Learning, 51, 1–46.
12. Haladyna, T.M. (2004). Developing and validating multiple-choice test items (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
13. Haladyna, T.M., Downing, S.M., and Rodriguez, M.C. (2002). A review of multiple choice item-writing guidelines for classroom assessment. Applied Measurement in Education, 15(3), 309–334.
14. Hinkel, E. and Fotos, S. (2001a). New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms New York: Routledge.
15. Hinkel, E. and Fotos, S. (2001b). From Theory to Practice: A Teacher's View. In E. Hinkel, & S. Fotos (Eds.), New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms (pp. 1-12). New York: Routledge.
16. Hughes, A. (2003). Testing for language teachers (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
17. Keck, C. and Kim, Y. (2014). Pedagogical Grammar. Amsterdam: John Benjamins.
18. Kılıçkaya, F. (2019). Assessing L2 vocabulary through multiple-choice, matching, gap-fill, and word formation items. Lublin Studies in Modern Languages and Literature, 43 (3), 155-166.
19. Kremmel, B., and Schmitt, N. (2016). Interpreting vocabulary test scores: What do various item formats tell us about learners' ability to employ words? Language Assessment Quarterly, 13(4), 377-392. DOI: 10.1080/15434303.2016.1237516

20. Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (3rd ed., pp. 251–85). MA: Heinle & Heinle.
21. Larsen-Freeman, D. (2003). Teaching language: From grammar to grammaring. Boston: Thomson Heinle.
22. Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. In M.H. Long & C. J. Doughty (eds.) The Handbook of Language Teaching (p.518-542). Oxford: Blackwell.
23. Larsen-Freeman, D. (2020). Teaching and Researching Grammar skills: Theory-and Research-Based Practices. In N. Polat, T. Gregersen & P. MacIntyre (eds.), Research-Driven Pedagogy: Implications of L2A Theory and Research for the Teaching of Language Skills (pp. 97-124). New York, NY: Routledge.
24. Larsen-Freeman, D., and Anderson, M. (2011). Techniques and principles in language teaching (3rd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
25. Liao, Y.-F. A. (2009). Construct validation study of the GEPT reading and listening sections: Re-examining the models of L2 reading and listening abilities and their relations to lexico- grammatical knowledge (Unpublished dissertation). Columbia University.
26. Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberge, & C. Kramsch (Eds.), Foreign language research in cross- cultural perspective (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
27. Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. D. Lambert, & E. Shohamy (Eds.), Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton (pp. 179–92). Philadelphia, PA: John Benjamins.
28. Mansory, M. (2020). The significance of non-traditional and alternative assessment in English language teaching: Evidence from literature. International Journal of Linguistics, 12(5), 210-225.

29. Mayo MDPG, Mangado MJG and Adrián MM (2013) Contemporary approaches to second language acquisition. John Benjamins Publishing.
30. Moreno, R., Martínez, R. J., & Mu˜ niz, J. (2006). New guidelines for developing multiple- choice items. Methodology, 2(2), 65–72. https://doi.org/10.1027/1614-2241.2.2.65.
31. Nassaji, H., and Fotos, S. (2011). Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context. New York: Routeledge.
32. Norris, J. M., and Ortega, L. (2001). Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. Language Learning, 51, 157–213.
33. Purpura, J. E. (2004). Assessing grammar. Cambridge: Cambridge University Press.
34. Quansah, F. (2018). Traditional or performance assessment: What is the right way to assessing learners? Research on Humanities and Social Sciences, 8(1), 21-24.
35. Richards, J. and Rodgers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
36. Savignon, S. (2005). Communicative language teaching: Strategies and goals. In E. Hinkel (Ed.), Handbook on research in second language teaching and learning (pp. 635–51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
37. Vafaee, P., Basheer, N., and Heitner, R. (2012). Application of confirmatory factor analysis in construct validity investigation: The case of the grammar sub-test of the CEP place- ment exam. Iranian Journal of Language Testing, 2(1), 1–19.
38. VanPatten, B. and Williams, J. (2015). Theories in second language acquisition: An introduction. New York, NY: Routledge.
39. Wang, F. (2010). The necessity of grammar teaching. English Language Teaching, 3(2), 78–81.

Appendices

Appendix 1: Oxford Quick Placement Test

A PDF version of the test can be downloaded from the following website:

<https://talk.m2.res.zabanshenas.com/original/3X/2/3/23334e1d02a0d2533c91397eb44159d2ee30417a.pdf > accessed 19/05/2022.

Appendix 2: The Experimental Tests

A. The Gap-Filling Task

1) Look! That man (**try**) _____ to open the door of your car.
2) The flight leaves Jeddah at 09:15 and (**arrive**) _____ in Riyadh at 10:40.
3) **Ali:** May I speak to Dr. Mohammed, please?
   Ahmed: I'm sorry, he (**see**) _____ a patient at the moment.
4) I (**buy**) _____ a new car three days ago.
5) John phoned while we (**have**) _____ dinner.
6) What (**do**) _____ at this time yesterday?
7) The moon (**go**) _____ round the sun in about 28 days.
8) **Ali:** Why did you buy all this sugar and chocolate?
   Ahmed: I (**make**) _____ a delicious chocolate cake for dinner tonight.
9) At this time tomorrow, I (**take**) _____ a test.
10) When I was young, I (**want**) _____ to be a pilot.
11) Mohammed and Fatima (**talk**) _____ on the phone every night.
12) **Ali:** Could someone get me a glass of water?
    Ahmed: Certainly, I (**get**) _____ you one.

B. The Multiple-Choice Task

1) Look! That man _____ to open the door of your car.
   a. tried
   b. tries
   c. trying
   d. is trying
2) The flight leaves Jeddah at 09:15 and _____ in Riyadh at 10:40.
   a. arriving
   b. were arriving
   c. arrive
   d. arrives

3) **Ali:** May I speak to Dr. Mohammed, please?
Ahmed: I'm sorry, he _____ a patient at the moment. Can I help you?
a. is seeing
b. sees
c. was seeing
d. saw

4) I _____ a new car three days ago
a. buys
b. bought
c. buy
d. were buying

5) John phoned while we _____ dinner.
a. having
b. were having
c. are having
d. was having

6) What _____ at this time yesterday?
a. are you doing
b. were you doing
c. you were doing
d. were you do

7) The moon _____ round the sun in about 28 days.
a. go
b. goes
c. went
d. is going

8) **Ali:** Why did you buy all this sugar and chocolate?
Ahmed: I _____ a delicious chocolate cake for dinner tonight.
a. make
b. will make
c. am going to make
d. will made

9) At this time tomorrow, I _____ a test.
a. will be taking
b. take
c. took
d. has taken

10) When I was young, I _____ to be a pilot.
a. want
b. wants
c. wanted
d. wanting

11) Mohammed and Fatima _____ on the phone every night.
a. talk
b. were talking
c. talks
d. are talking

12) **Ali:** Could someone get me a glass of water?
Ahmed: Certainly, I _____ you one.
a. will be getting
b. am going to get
c. will get
d. get

International Journal of Educational Sciences and Arts, London Vol (3), No (7), 2024
https://doi.org/10.59992/IJESA.2024.v3n7p9 E-ISSN 2976-7237

Appendix 3: List of Shapiro Results

PL	Task	P-value	Normality of distribution*
Elem	MC	0.116 > 0.05	normally distributed
Elem	GF	0.000 < 0.05	not normally distributed
LI	MC	0.000 < 0.05	not normally distributed
LI	GF	0.000 < 0.05	not normally distributed
UI	MC	0.000 < 0.05	not normally distributed
UI	GF	0.000 < 0.05	not normally distributed

*The p-value > 0.05 implying that the distribution of the data is not significantly different from normal distribution. In other words, we can assume the normality.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (3), No. (7)

IJESA

July 2024

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (3)، العدد (7)

انتظروا العدد القادم

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة حاصلة على رقم تسلسلي معياري دولي: ISSN 2976-7237 (Online)

موقع المجلة: https://ijesa.vsrp.co.uk/

البريد الإلكتروني: ijesa@vsrp.co.uk

رقم التليفون (واتس): 442039115546+

دار النشر **رؤية للبحوث العلمية والنشر**، لندن، المملكة المتحدة

Vision for Scientific Research and Publishing, London, UK

71-75 Shelton Street, Covent Garden, London, WC2H 9JQ