الجزء الثاني

أعمال

المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها

2025 ICTALL

PROCEEDINGS

THE 2ND INTERNATIONAL CONFERENCE ON TEACHING ARABIC LANGUAGE AND LITERATURE

آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا
تجارب محلية ونماذج ملهمة

رئيس التحرير

عبد الغفار سامي

المحررون

فـــواز بـــن إيبـــاو

توفيق عبد الرحمن قاسم القاسمي

محمد ترميذي بن يوسف

أشـــواق إسماعيل باتوبارا

جامعة السلطان أزلن شاه

USAS Press

أعمال المؤتمر الدولي الثاني
لتعليم اللغة العربية وآدابها

آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا

تجارب محلية ونماذج ملهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

أعمال المؤتمر الدولي الثاني
لتعليم اللغة العربية وآدابها

آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا
تجارب محلية ونماذج ملهمة

الجزء الثاني

رئيس التحرير

عبد الغفار سامي

المحررون

فواز بن إيباو توفيق عبدالرحمن قاسم القاسمي

محمد ترميذي بن يوسف أشواق إسماعيل باتوبارا

منشورات جامعة السلطان أزلن شاه

Penerbit USAS Press

أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها

آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا: تجارب محلية ونماذج ملهمة

الجزء الثاني

©جميع الحقوق محفوظة لـ USAS Press

usaspress@usas.edu.my

الطبعة الأولى 2025

يُحظر تصوير هذا الكتاب أو طباعته أو ترجمته أو إعادة إنتاجه أو تسجيله أو تخزينه أو بثّه بأي وسيلة ورقية أو إلكترونية أو ضوئية دون إذن خطي من الجهة الناشرة ويُسمح بالاقتباس لأغراض البحث العلمي والتعليم مع الإحالة إلى المصدر

جميع الأفكار والآراء والنتائج الواردة في الكتاب لا تعبّر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير أو اللجنة العلمية أو الجهة المنظمة والناشرة أو الجهات الداعمة

هيئة التحرير

عبد الغفار سامي (رئيسا)

فواز بن إيباو

توفيق عبدالرحمن قاسم القاسمي

محمد ترميذي بن يوسف

أشواق إسماعيل باتوبارا

رقم التسلسل الدولي

ISBN 978-629-95233-6-9

***Penerbit USAS Press* – منشورات جامعة السلطان أزلن شاه**

Universiti Sultan Azlan Shah (USAS)
Bukit Chandan, Bandar Diraja Kuala Kangsar 33000
Perak Darul Ridzuan
Malaysia

تصميم الغلاف: نور أديلا بنت أزلن

المحتويات

تقديم ٩

مقدمة ١١

المحور الرابع

النماذج الملهمة في إعداد المعلم والمناهج وطرائق التدريس

النماذج المُلهِمة في إعداد معلّم اللغة العربية تأملات في الممارسات الجيّدة في جنوب شرق آسيا

نور الحكمة ١٥

دور الصوتيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

محمد ونوس – عمر بن محمد دين..... ٢٣

أبجدية الجذور العربية في بعدها البنيوي والتربوي دراسة في علاقة الحروف الثلاثية بتوليد المعنى وتعليم المفردات

عاصم الشريف الفطاني..... ٤١

أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية

فطين نبيلة بنت محمد عبد المرئيس – نئ حنان بنت مصطفى ٥١

قدسية اللغة العربية في الإسلام وآفاقها العلمية والتعليمية

حكيم إبراهيم عبدالجبار الشميري..... ٦٥

الدوافع والعوامل المساعدة في تعلم اللغة العربية من خلال تعلم القرآن الكريم بطريقة التلقي لدى كبار السن في فطاني

عبد الله الأسامة – حذيفة حالم

فيصل تمفو – وان سليمان جيء أونونج ٧٩

تطوير لعبة اللوحة التعليميّة وتقييمها لتعزيز تعلّم المفردات العربيّة: مبنيّة على أحاديث الأربعين النوويّة

محمد أنور بن أحمد – محمد نور فرحان بن زمزيبا

عصام الدين بن أحمد – كو محمد شربيني كو يعقوب ٨٣

ترجمة الثقافة الاجتماعية بين العربية والملايوية

رابعة العدوية بنت مد علي سيف الدين ٩٣

المصطلحات العربية المستخدمة في جنوب تايلاند: دراسة لغوية دينية

حذيفة إسماعيل هالنج – عبد الله الأسامة– عبد الهادي سابودينج ١٠٣

مصطلحات الإصلاح الإسلامي في الكتابات الفكرية العربية المعاصرة: تحديات ورؤى من واقع تجربة مترجم

محمد عرفان فير محمد..... ١١١

ترجمة البروصودي في أغاني الأطفال المدبلجة من مسلسل عمر وهنا: دراسة تحليلية

سيتي شافيناز بنت محمد فوزي – أكمل خزيري بن عبد الرحمن..... ١٢١

دراسة التناص في نشيد "أبكي على الشام" لمشاري راشد العفاسي وأغنية وطنية "Gugur Bunga" لإسماعيل مرزوقي

حسن الخاتمة ١٣٣

فنون بلاغية في رواية رجال في الشمس لغسان كنفاني

معهد مختار – نور العقيلة السماني بنت شكيب أر–سلان..... ١٤٣

القيم الإسلامية وتجلياتها الأسلوبية في شعر الزهد لأبي العتاهية: دراسة تحليلية

نور عريسة عطيرة بنت زين الدين – نورسفيرة لوبيس سفيان – رحمة أحمد الحاج عثمان ١٥٩

تجليات القيم الاسلامية في قصيدة البردة لأحمد شوقي: دراسة تحليلية

عبد الحليم بن صالح – صوفيا هاني ناتاشا بنت محمد ازهار..... ١٧٥

الوسطية: معانيها وخصائصها في ضوء آراء أهل اللغة العربية ومدى توافقها مع التصور الشرعي

عثمان يونو – إبراهيم نرونج رأساكيت..... ١٩١

المحور الخامس

توظيف التقنية والوسائط الحديثة في تعليم اللغة العربية وآدابها

أثر الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باستخدام المفردات المشتركة بين اللغة العربية والماليزية: تجربة المدارس السعودية في كوالالمبور

تركي خليفة الحربي – محمود ثابت..... ٢٠١

التكامل بين القراءة النقدية والذكاء الاصطناعي في الترجمة الابتكارية للآيات الكونية ودوره في تنمية التفكير النقدي لدى طلبة الدكتوراه في قسم التربية الإسلامية

أرمان حسني – ويرا وهيوني – زكروهيوني مايزا ٢١١

استفادة طلبة كلية العلوم الإسلامية ببرنامج ChatGPT في دراسة اللغة العربية: الواقع، التحديات، المقترحات

علي ساموه..... ٢٢٣

تطوير تطبيق TANWEER لتعليم المفردات العربية المدمج مع Qur'an Arabic Corpus باستخدام منصة Kodular

حارس فرقان حسبي فيرمانسياه ٢٣٩

تحليل الاحتياجات لتطوير تطبيق الهاتف الذكي لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية: دراسة استطلاعية

أليف فهمي بن عبد الله – توفيق بن إسماعيل – محمد صبري بن شهرير ٢٤٩

استخدام البودكاست العربي من أجل تحسين مهارة الاستماع لدى الطلبة في المرحلة الجامعية

حسلينا بنت حسن – بوتري نور حسنى بنت مجد ذو الكفل ٢٥٧

صناعة المحتوى العربي على وسائل التواصل الاجتماعي في جنوب شرق آسيا: الواقع والتطلعات

رشدي طاهر – عبدالحفيظ مخلص – براسيرت بان بري (عبدالقادر)..... ٢٦٩

الترجمة الآلية للنصوص الإسلامية العربية: دراسة حول الدقة والأثر التربوي في الجامعات التايلاندية الجنوبية

كيت عزمي (هداية الله) – ياسر واتيه – عبد الولي محمد كابا – رشدي طاهر..... ٢٨٩

ملحق: قائمة بعناوين أوراق المؤتمر المنشورة في المجلات العلمية المحكمة.....٢٩٧

2025
ICTALL

تقديم

يسعدني أن أقدّم إلى القارئ الكريم هذا الكتاب الذي يضمّ أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها ICTALL 2025، والذي عُقد بجامعة السلطان أزلن شاه تحت شعار: "آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا: تجارب محلية ونماذج ملهمة"؛ وذلك امتدادًا لدورته الأولى، واستجابةً للاهتمام المتزايد بتعليم اللغة العربية في دول جنوب شرق آسيا، تلك المنطقة التي تشهد توسعًا مستمرًا في المؤسسات التعليمية الإسلامية، وإقبالًا متناميًا على تعلم العربية بوصفها لغة دينٍ وثقافةٍ وهويةٍ ومعرفة.

ويمثل هذا الكتاب توثيقًا علميًا لما طُرح في جلسات المؤتمر من رؤى وأفكار ونتائج؛ فقد ضمّ نخبة من البحوث وأوراق العمل التي تنوّعت موضوعاتها واتجاهاتها. وقد عملت اللجنة العلمية على مراجعة هذه الأوراق وتنسيقها، ثم جمعها ضمن هذا الإصدار وفق محاور المؤتمر الرئيسة، بما يساعد القارئ على تكوين صورة شاملة عن الجهود البحثية والتربوية في هذا المجال.

ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نتقدّم بجزيل الشكر والعرفان للراعي الرسمي للمؤتمر الندوة العالمية للشباب الإسلامي على دعمها السخي ومؤازرتها المستمرة لمشروعات خدمة اللغة العربية وتعليمها. كما نتوجه بالشكر والتقدير إلى الراعي الشرفي مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها بمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) على دعمه العلمي ورعايته الكريمة للمبادرات الهادفة في هذا السياق. وإنّ هذا التعاون البنّاء بين المؤسسات الدولية والإقليمية يجسد نموذجًا لما يمكن أن تحققه الشراكات الواعية في تطوير تعليم العربية.

كما أنوّه بالدور المميّز الذي اضطلعت به الجامعات المشاركة في التنظيم، من حيث الدعم العلمي والمشاركة الفاعلة؛ وهي: جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني ممثّلةً في مركز اختبار كفاءة اللغة العربية وتطوير مهاراتها، والجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا ممثّلةً في قسم اللغة العربية وآدابها بكلية عبد الحميد أبو سليمان معارف الوحي والعلوم الإنسانية، وجامعة ماليزيا كلنتان ممثّلةً في كلية الدراسات اللغوية والتنمية البشرية.

ولا يفوتني أن أتوجّه بخالص الشكر والتقدير إلى هيئة تحرير هذا الكتاب من أعضاء اللجنة العلمية للمؤتمر، وإلى سائر أعضاء اللجنة المنظمة، على جهودهم المبذولة طيلة فترة انعقاد المؤتمر، بل وفي مرحلة الإعداد التي سبقته. كما أشكر الإدارة العليا في جامعة السلطان أزلن شاه على ما قدّمته من تسهيلات وتشجيع لإقامة مثل هذه الفعاليات العلمية في رحاب الجامعة، سائلًا الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم، وأن يثيبهم على خدمتهم لغة القرآن الكريم.

نسأل الله تعالى أن يكون هذا الإصدار إضافةً نافعة للمكتبة العربية، وأن يسهم في تعزيز الجهود العلمية والتربوية لخدمة اللغة العربية في جنوب شرق آسيا، وأن يفتح آفاقًا جديدة للباحثين والمؤسسات في هذا الميدان. كما نرجو أن يواصل هذا المؤتمر، في دوراته القادمة، دوره في جمع الخبراء والمهتمين، وتنشيط البحث العلمي، وإبراز النماذج الملهمة التي تستحق العناية والتطوير. والله وليّ التوفيق.

الأستاذ المساعد الدكتور محمد مستقيم بن رسلان

رئيس المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها ICTALL2025

عميد كلية الدراسات الإسلامية والعلوم الاجتماعية

جامعة السلطان أزلن شاه

مقدمة

يمثّل هذا الكتاب سجلًّا علميًا يوثّق الأعمال المقدَّمة في المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها ICTALL 2025، المنعقد تحت شعار: "آفاق تعليم اللغة العربية وآدابها في جنوب شرق آسيا: تجارب محلية ونماذج ملهمة". وقد شارك في هذا المؤتمر نخبة من الباحثين والأكاديميين والخبراء من جامعات المنطقة ومؤسساتها التعليمية، بالإضافة إلى عدد من الهيئات الدولية، فجاءت الأوراق المقدَّمة متنوّعة في موضوعاتها ومقارباتها، عاكسةً ما يشهده تعليم العربية في الإقليم من حراك بحثي نشط وتوجهات معاصرة في الجوانب المؤسسية والتربوية والتقنية والثقافية.

ويكتسب هذا الإصدار أهميته من كونه يعرض صورة واضحة لواقع تعليم العربية في جنوب شرق آسيا، وما يشهده من تطوّر لافت في برامجه وأساليبه وطرائق تدريسه، وانفتاحه المتزايد على التقنيات الحديثة ووسائط التعلّم الرقمية. فهو يجمع بين التجارب المؤسسية والخبرات الميدانية والرؤى البحثية، ليقدّم للقارئ لوحة متكاملة تعكس تنوّع البيئات التعليمية وتفاعلها مع متطلبات العصر.

وقد صدر هذا الكتاب في جزأين تولّت تحريرهما لجنة من أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة السلطان أزلن شاه، وبمشاركة أساتذة في كلية الدراسات الإسلامية والعلوم الاجتماعية، وفق تخصّصاتهم وخلفياتهم العلمية الملائمة لطبيعة الأوراق. وذلك مراعاةً لتباين المواد التي طرحها الباحثون، وما تتضمنه من تجارب تطبيقية ودراسات تحليلية ومقاربات تربوية وبحوث لغوية وأدبية وتقنية. ومن الطبيعي أن يلمس القارئ شيئًا من التفاوت في الأسلوب والمنهجية تبعًا لاختلاف الموضوعات وتنوّع الخلفيات العلمية للمشاركين، ولا سيما أن بعضهم من طلبة الدراسات العليا أو من الممارسين الميدانيين.

وانسجامًا مع محاور المؤتمر الخمسة، جرى توزيع الأوراق بما يسهّل الرجوع إليها ويجمع الموضوعات المتقاربة في سياق واحد. ومع ذلك، فقد رُوعيت طبيعة موضوعات تعليم العربية التي تتقاطع فيها المقاربات غالبًا، مما يجعل التصنيف الدقيق غير ممكن؛ ولهذا اتُّبع تصنيف مرن يضع كل ورقة في الإطار الأقرب إليها دون الإخلال بمقاصدها العلمية.

وقد تقرّر نشر أغلب الأوراق بصيغتها العلمية التي قُدِّمت بها، لما تمثّله من قيمة علمية وارتباط وثيق بموضوعات المؤتمر ومحاوره، مع إجراء المراجعات التحريرية الضرورية التي تقتضيها طبيعة النشر في كتاب علمي؛ مثل تحسين بعض الصياغات، وترتيب بعض المعلومات، وتلخيص ما تستدعي الحاجة إلى تلخيصه، أو إعادة عرض بعض المقاطع بما يحقق مزيدًا من الوضوح، مع المحافظة –قدر الإمكان– على اختيارات الباحثين ومقاصدهم العلمية. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المعالجة التحريرية لا ترفع المسؤولية العلمية عن أصحاب البحوث، إذ يبقى كلّ باحث مسؤولًا عمّا يقدمه من معلومات وآراء ونتائج وتوثيق.

وضمّ الكتاب عددًا محدودًا من الأوراق التي تناولت موضوعات ذات صلة غير مباشرة بمحاور المؤتمر، ولا سيما الدراسات التي تعالج البيئات المؤسسية أو الأنظمة الاجتماعية المؤثرة في التعليم. وقد رأت اللجنة العلمية أن إدراج هذه الأعمال يكمّل الصورة العامة التي يسعى المؤتمر إلى تقديمها عن واقع تعليم العربية في جنوب شرق آسيا؛ إذ تُسهم بعض هذه الدراسات في إبراز العوامل التي تؤثر في استقرار المؤسسات التعليمية، أو في دعم البرامج اللغوية، أو في تعزيز البيئة المساندة لتعليم العربية، مما يجعل حضورها إضافة معرفية تُثري مضمون الكتاب.

كما اشتمل الكتاب على مجموعة من الدراسات اللغوية والأدبية والبلاغية والترجمة مما يُسهم في إثراء المحتوى التعليمي للعربية وتوسيع آفاق الإفادة منها في إعداد المناهج وتحليل النصوص وتنمية الذائقة اللغوية لدى المتعلمين. ويأتي إدراج هذه الدراسات انطلاقًا من كون الأدب والبلاغة والترجمة جزءًا أصيلًا من بنية تعليم العربية ومكوّنًا مهمًا في البرامج الدراسية والبحثية في المنطقة.

وحرصًا على الأمانة العلمية، تُذكّر اللجنة العلمية بأن مسؤولية ما تتضمنه الأوراق من أفكار وآراء ونتائج تقع على عاتق أصحابها، ولا يتحمّل المؤتمر أو الجامعة المنظمة أي تبعات تتعلق بمحتواها أو ما قد يُبنى عليها من تطبيقات.

وفي إطار دعم التميز وتشجيع الجهود البحثية النوعية، رشّحت اللجنة العلمية عددًا من الأوراق المتميزة للنشر في المجلات العلمية المحكمة الصادرة عن جامعة السلطان أزلن شاه، وفي مجلة الإيسيسكو للغة العربية التي تصدرها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة. ويمكن للقارئ الكريم الاطلاع على قائمة هذه الأوراق في الملحق المخصص لها. ولا يعني هذا الترشيح تفضيلًا مطلقًا لتلك الأعمال؛ فالمتاح للنشر في المجلات محدود، وجميع الأوراق المقبولة تمثّل إسهامًا حقيقيًا في موضوع المؤتمر ومحاوره.

وفي الختام، نرجو أن يفتح هذا الكتاب آفاقًا جديدة أمام الباحثين في تعليم اللغة العربية وآدابها، وأن يكون لبنة تُضاف إلى جهود تطوير هذا الحقل المعرفي، وأن يسهم في توثيق التجارب المخلصة التي كان لها دور في إنجاح هذا المؤتمر ورفد الحركة العلمية في المنطقة.

هيئة التحرير

المحور الرابع

النماذج الملهمة في إعداد المعلم والمناهج وطرائق التدريس

2025
ICTALL

النماذج المُلهِمة في إعداد معلّم اللغة العربية
تأملات في الممارسات الجيّدة في جنوب شرق آسيا

نور الحكمة *

ملخص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن النماذج الملهِمة في مجال إعداد معلّم اللغة العربية من خلال استقراء التجارب والممارسات الجيّدة في جنوب شرق آسيا. وتكمن أهمية البحث في الحاجة الماسّة إلى تطوير برامج إعداد المعلّمين بما يتناسب مع متطلّبات العصر، ولا سيما في ظل التحدّيات التي تواجه تعليم اللغة العربية في المنطقة من حيث المناهج، طرائق التدريس، وكفاءة المعلّم. وتتمثّل مشكلة البحث في غياب دراسات تحليلية تسلّط الضوء على تجارب ناجحة يمكن الاستفادة منها وتعميمها. يتناول البحث أربعة محاور أساسية: (١) ملامح واقع إعداد المعلّم في مؤسسات التعليم العربي بالمنطقة، (٢) النماذج التربوية الناجحة في تطوير المناهج وطرائق التدريس، (٣) دور التقنيات الحديثة في تعزيز كفايات المعلّمين، (٤) فرص التعاون الإقليمي لتبادل الخبرات. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي بالاستناد إلى مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، إضافة إلى تحليل تقارير مؤسسية ذات صلة.أظهرت النتائج أنّ عدداً من المعاهد والجامعات في إندونيسيا وماليزيا تمكّنت من تقديم نماذج متميّزة في إعداد المعلّم عبر الدمج بين المناهج التقليدية والوسائط الحديثة، مما أسهم في رفع كفاءات لغوية وبيداغوجية متقدّمة. ويوصي البحث بتعزيز الشراكات الإقليمية، وتطوير مناهج إعداد المعلّم على أساس التوازن بين الأصالة والمعاصرة، وتوظيف التقنيات الرقمية لدعم مهارات التدريس التفاعلي.

الكلمات المفتاحية: النماذج الملهِمة؛ إعداد معلّم اللغة العربية؛ المناهج؛ طرائق التدريس؛ جنوب شرق آسيا

مقدمة

تواجه قضايا تعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا تحديات أساسية متعدّدة تجعل من إعداد معلّم اللغة العربية محورًا رئيسًا لا يمكن إغفاله (الحضراوي، ٢٠١٩). فالمعلّم يُعَدّ العنصر الأبرز في نجاح العملية التعليمية، إذ تقع على عاتقه مهمة ترجمة المناهج إلى خبرات حيّة يكتسبها المتعلّمون من خلال طرائق تدريس مناسبة (العزاوي؛ التميمي، ٢٠٢١). ومع ذلك، ما زالت واقعيات إعداد المعلّم في المنطقة متباينة؛ فمن جهة، ما تزال المناهج التقليدية التي تركز على الحفظ

* جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج – إندونيسيا.

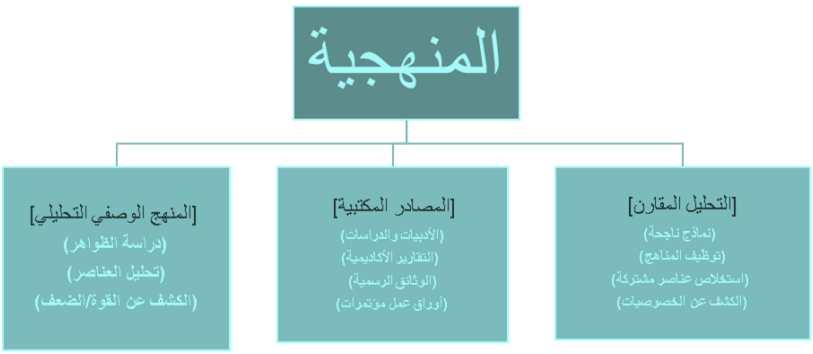
والتكرار حاضرة بقوة، ومن جهة أخرى، تفرض التحولات العالمية اعتماد طرائق أكثر تفاعلية واندماجًا مع التقنيات الحديثة (خليل، ٢٠٢٣). وهنا تظهر الحاجة إلى استكشاف النماذج الملهِمة التي أظهرت نجاحًا في تطوير المناهج وطرائق التدريس وتعزيز كفايات المعلّمين.

تزداد أهمية الموضوع مع النمو المتسارع للمؤسسات التعليمية العربية في جنوب شرق آسيا –من معاهد دينية، ومدارس شعبية، وجامعات إسلامية– والتي تستقطب آلاف الطلبة كل عام(Moustafa, 2020). ورغم هذا التوسع الكمي، فإن التحديات النوعية ما تزال قائمة، مثل محدودية كفاءات بعض المعلّمين، وغياب إطار موحّد للمناهج، وضعف التوظيف المنهجي للتكنولوجيا التعليمية (الموسى، ٢٠٢٤). إنّ تشابك هذه المشكلات يدل على أنّ الحلول الجزئية لم تعد كافية، بل ينبغي اعتماد مقاربات علمية تحليلية تسعى إلى استكشاف الممارسات الناجحة القابلة للتعميم.

وفضلاً عن ذلك، فإنّ الخصوصية الاجتماعية والثقافية لجنوب شرق آسيا تؤثر بشكل مباشر في صياغة المناهج وأساليب التدريس (لجين محمد الهاجري، ٢٠٢٣). فالمؤسسات التعليمية التقليدية، مثل المعاهد في إندونيسيا أوالمعاهد في ماليزيا وتايلند، تمتلك خبرات تراكمية ثرية يمكن أن تكون مادة للبحث والاستلهام(Maturedy, 2022). لكن من دون إدخال عناصر التجديد، فإنّ هذه النظم قد تفقد قدرتها على مواكبة تطلعات الجيل الرقمي. ومن هنا تأتي أهمية دراسة النماذج التي نجحت في دمج المناهج الكلاسيكية مع طرائق التدريس المعاصرة، بما يسهم في الارتقاء بمستوى إعداد معلّم اللغة العربية.

وعلاوة على ذلك، يسعى هذا البحث إلى إبراز كيف يمكن للتكامل بين السياسات التعليمية، وإبداع المعلّمين، ودعم التكنولوجيا أن ينتج ممارسات تدريسية مستدامة. وهذا ما يمنح البحث طابعه التجديدي، إذ لا يقتصر على تشخيص المشكلات، بل يقدّم رؤية تحليلية تنطلق من نماذج مُلهِمة يمكن الإفادة منها في تطوير إعداد المعلّم. وبناءً على ما سبق، تتمثّل إشكالية البحث في السؤال الرئيس: كيف يمكن استثمار النماذج الملهِمة في إعداد معلّم اللغة العربية من خلال تطوير المناهج وطرائق التدريس بما يتلاءم مع خصوصية السياق التعليمي في جنوب شرق آسيا؟

المنهجية



اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته في دراسة الظواهر التربوية المركّبة وتحليل عناصرها المختلفة (السرحاني، ٢٠٢٢). فالهدف الرئيس للبحث ليس فقط عرض واقع إعداد معلّم اللغة العربية في جنوب شرق

آسيا، بل أيضًا تحليل النماذج الملهمة والممارسات الجيدة التي يمكن اعتبارها نماذج مرجعية قابلة للتطوير والتطبيق في سياقات تعليمية متنوّعة. وبذلك يوفّر المنهج الوصفي التحليلي أداة علمية للكشف عن نقاط القوة والضعف في التجارب التربوية المدروسة.

وقد اعتمدت الباحثة على المصادر المكتبية، وتشمل مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة والتقارير المؤسسية والبحوث الأكاديمية التي تناولت موضوع إعداد المعلّم، المناهج، وطرائق التدريس في المنطقة (سعد رغيان الشريع، ٢٠٢٢). كما تم تحليل وثائق رسمية من بعض الجامعات والمعاهد الدينية التي تُعنى بتدريس اللغة العربية، إضافة إلى الاستفادة من أوراق عمل مؤتمرات سابقة تناولت قضايا تعليم العربية في جنوب شرق آسيا. ويهدف هذا التنوع في المصادر إلى ضمان شمولية المعلومات وموضوعية النتائج.

ولإبراز الطابع العملي، جرى أيضًا إجراء تحليل مقارن (طعان، ٢٠٢٤) بين عدد من النماذج التعليمية الناجحة في إندونيسيا وماليزيا، مع التركيز على الكيفية التي تمّ بها توظيف المناهج وطرائق التدريس والتكنولوجيا الحديثة في برامج إعداد المعلّمين. هذا التحليل المقارن مكّن البحث من استخلاص عناصر مشتركة تمثل لبّ "النموذج الملهم"، وفي الوقت ذاته أتاح الكشف عن خصوصيات كل تجربة بحسب السياق الثقافي والمؤسسي. ومن خلال هذه المقاربة المنهجية، يهدف البحث إلى تقديم نتائج أكثر عمقًا وقابلة للتطبيق في ميدان تعليم اللغة العربية على المستويين الإقليمي والدولي.

بدأ البحث بخطوة جمع البيانات من خلال مراجعة الأدبيات والمصادر المكتبية، حيث تم تحديد الدراسات السابقة والمقالات العلمية والتقارير المؤسسية ذات الصلة بإعداد معلمي اللغة العربية في جنوب شرق آسيا. وقد شمل ذلك تصنيف المعلومات وفقًا لعوامل التأثير مثل الخلفية الثقافية والدينية، ونوع المؤسسات التعليمية، ومستوى التعاون بين الجامعات والمراكز التربوية، لضمان فهم شامل للعوامل المؤثرة على إعداد المعلمين.

بعد ذلك، انتقل الباحث إلى مرحلة تحليل البيانات، والتي تضمنت مقارنة النماذج التعليمية المختلفة في إندونيسيا وماليزيا، مع التركيز على كيفية تطبيق المناهج وطرق التدريس والتقنيات الحديثة في برامج إعداد المعلمين. تم استخدام التحليل الوصفي التحليلي لاستخلاص نقاط القوة والضعف في كل نموذج، وتحديد العناصر المشتركة التي تشكّل جوهر "النموذج الملهم"، بالإضافة إلى تسليط الضوء على الخصوصيات السياقية لكل تجربة تعليمية. وقد مكنت هذه الخطوات البحث من تقديم نتائج دقيقة وعملية قابلة للتطبيق في سياقات تعليمية متنوعة.

النتائج والمناقشة

كشفت نتائج البحث أنّ إعداد معلّم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا يتأثّر بعوامل متعدّدة، منها: الخلفية الثقافية والدينية، وتنوّع المؤسسات التعليمية، ومستوى التعاون بين الجامعات والمراكز التربوية. وقد ظهر من خلال الدراسة أنّ هناك نماذج مُلهِمة يمكن اعتبارها ممارسات جيّدة، وهي تمثّل خبرات واقعية يمكن تطويرها وتعميمها. تتوافق هذه النتائج مع دراسة إحسان سعد الدين وإيكا صفتري (٢٠١٩) التي أشارت إلى أنّ تطوير تعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا شهد تحسّنًا ملحوظًا منذ دخول الإسلام إلى المنطقة بشكل سلمي، مع مراعاة التنوّع بين النظام التعليمي المنفصل والنظام التعليمي المتكامل بحسب سياق كل دولة وثقافتها المحلية (Milah et al., 2024).

كما أكدت دراسة نصر الله (٢٠٢٥) على أهمية نموذج التعلم القائم على المشاريع في تعزيز قدرة الطلاب على الترجمة وفهم اللغة العربية، حيث يشجّع هذا النموذج الطلاب على المشاركة الفعّالة في عملية التعلم ويجعلها أكثر معنى ومتعة(Fahrezi & Yusuf, 2023). بشكل عام، على الرغم من وجود اختلافات في النهج وطرق التدريس، إلا أنّ هذه الدراسات تشير إلى توافق الجهود في تحسين جودة تعليم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا من خلال التكيّف مع السياق الثقافي المحلي والابتكار في أساليب التدريس.

أولًا، على مستوى المناهج والبرامج(Muliyawati & Huda, 2021)، تبيّن أنّ بعض الجامعات في إندونيسيا وماليزيا طوّرت برامج متخصّصة تجمع بين الجانب اللغوي النظري والتطبيقات التربوية العملية، مثل دمج مهارات التدريس مع التدريب الميداني المبكر. هذا التكامل ساهم في رفع كفاءة المعلّمين المستقبليين وجعلهم أكثر استعدادًا لمواجهة تحدّيات الصف.

ثانيًا، على مستوى الوسائل والتقنيات التعليمية (الدبسي، ٢٠٢٢)، برزت بعض المبادرات الرائدة في توظيف التكنولوجيا الرقمية، مثل منصّات التعلّم الإلكتروني والألعاب التعليمية التفاعلية. هذه المبادرات وفّرت بيئة تعليمية متجدّدة تتماشى مع حاجات الطلبة وتحديات العصر الرقمي، مما يعكس مرونة النماذج التعليمية في المنطقة.

ثالثًا، فيما يخصّ الجانب القيمي والثقافي (لطيف جاسم، ٢٠٢٣)، لاحظ البحث أنّ مؤسسات التعليم في جنوب شرق آسيا تحرص على غرس القيم الإسلامية والهوية الثقافية في إعداد المعلّم، مع التركيز على الدمج بين الأصالة والمعاصرة. هذا التوجّه أعطى بعدًا إضافيًا للتكوين التربوي، حيث أصبح المعلّم ليس فقط ناقلًا للغة، بل أيضًا حاملاً لرسالة تربوية وأخلاقية.

من جهة أخرى، كشفت المناقشة عن تحديات قائمة (أ.م.د. مروان سالم علي، ٢٠٢٥)، منها ضعف بعض المعلّمين في المهارات الاتصالية الشفوية، وقلة المراجع التربوية باللغة العربية، إضافةً إلى فجوة التنسيق بين السياسات التعليمية الإقليمية. ومع ذلك، فإنّ النماذج الملهمة التي وُثّقت في البحث تقدّم رؤى عملية لإيجاد حلول، مثل تكثيف الدورات التدريبية، وتوسيع نطاق التعاون الإقليمي، وتطوير موارد تعليمية مفتوحة المصدر.

بناءً على ذلك، يمكن القول إنّ إعداد معلّم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا يشهد حراكًا إيجابيًا يوازن بين التحديات والفرص. والممارسات الجيّدة التي رصدها البحث ليست فقط نجاحات محلية، بل نماذج قابلة للاستفادة منها عالميًا في تطوير ميدان تعليم اللغة العربية.

إلى جانب ذلك، يكشف البحث عن وجود نماذج مبتكرة متنوّعة في إعداد معلّم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا(Mutholib et al., 2020)، قلّما تُعرَف خارج محيطها، لكنها تمثّل ممارسات تربوية ملهمة. ففي بعض المعاهد والمدارس الدينية في إندونيسيا، برز نموذج التعلّم القائم على المشاريع، حيث لا يقتصر دور الطلاب على دراسة قواعد النحو والصرف، بل يُكلَّفون بإنتاج أعمال تطبيقية مثل إعداد مجلّة حائطية بالعربية، أو تسجيل بودكاست بسيط، أو تصميم محتوى على وسائل التواصل الاجتماعي بلغة عربية معاصرة. وقد ساهم ذلك في تعزيز الكفاءة التواصلية وتنمية الإبداع لدى المتعلّمين.

وفي ماليزيا، اعتمدت بعض الجامعات نموذج المخيم اللغوي أو القرية العربية (Lutpiasari et al., 2024)، وهو بمثابة عزل قصير المدى يُلزَم فيه الطلبة باستخدام اللغة العربية في جميع تفاصيل حياتهم اليومية، من الأحاديث البسيطة إلى النقاشات الأكاديمية. وقد أثبت هذا الأسلوب فعاليته في تنمية الثقة بالنفس وتسريع إتقان مهارة التحدّث.

أما في بروناي دار السلام، فقد طوّر بعض المعلّمين نموذج دمج تعليم اللغة العربية مع التكنولوجيا المحلية (Bariyah, 2024)، مثل ابتكار تطبيقات قائمة على الألعاب التعليمية لتدريب المفردات والتراكيب. وفي جنوب تايلاند، تمّ اعتماد المقاربة السياقية المستندة إلى الثقافة المحلية، وذلك بجعل بعض الممارسات الاجتماعية الإسلامية (كالاحتفال بالمولد النبوي، أو حلقات الذكر والدعاء الجماعي) مادة تعليمية باللغة العربية.

وعلاوة على ذلك، ظهر في جنوب الفلبين نموذج البحث الإجرائي التعاوني، حيث يعمل معلّمو اللغة العربية جنبًا إلى جنب مع معلّمي مواد أخرى (مثل التربية الإسلامية أو التاريخ) لإدماج اللغة العربية في سياق تعليمي متعدد التخصّصات(Novelantika Novelantika et al., 2024). وقد ساهم هذا النهج في تعزيز الصلة بين اللغة العربية والحياة الواقعية للطلبة، إلى جانب بناء شبكات مهنية بين المعلّمين.

وبذلك، يتّضح أنّ هذه النماذج المبتكرة تعبّر عن جرأة المعلّمين في جنوب شرق آسيا على استكشاف أساليب إبداعية وسياقية ورقمية، بما يجعل تعليم اللغة العربية أكثر ثراءً وقدرةً على مواكبة متطلبات العصر.

الدولة / المنطقة	النموذج المبتكر	التوضيح
إندونيسيا	التعلّم القائم على المشاريع	ينجز الطلاب منتجات عملية مثل مجلات حائطية، بودكاست، أو محتوى رقمي باللغة العربية لتعزيز التواصل والإبداع.
ماليزيا	القرية العربية / المخيم اللغوي	عزل قصير يلتزم فيه الطلبة بالتخاطب بالعربية في كل شؤون الحياة اليومية، مما يعزز الثقة والطلاقة.
بروناي دار السلام	الدمج مع التكنولوجيا المحلية	تطوير تطبيقات وألعاب تعليمية لتقوية المفردات والتراكيب باللغة العربية.
جنوب تايلاند	المقاربة السياقية الثقافية	استخدام الممارسات الدينية المحلية (المولد، الذكر، الدعاء الجماعي) كمواد تعليمية بالعربية.
جنوب الفلبين	البحث الإجرائي التعاوني	تعاون معلّمي اللغة العربية مع معلمي مواد أخرى لدمج اللغة في سياق متعدد التخصّصات.

تُظهر نتائج هذا البحث أنّ التعاون بين الجامعات والمراكز التربوية يلعب دورًا محوريًا في تحسين إعداد المعلمين، حيث يُسهم تبادل الخبرات والموارد التعليمية في تعزيز كفاءة المعلمين وتطوير مهاراتهم المهنية. كما أنّ الانفتاح على التجارب الدولية وتطبيق الممارسات الجيدة من دول أخرى يُعطي فرصًا لتطوير نماذج تعليمية ملهمة تتلاءم مع السياق المحلي.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة أنّ دمج التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية يمكن أن يكون أداة فعّالة لدعم التعلم، مثل استخدام برامج التعليم الإلكتروني والمنصات الرقمية التي تُسهل الوصول إلى المواد التعليمية، وتوفر وسائل تفاعلية لتعزيز مهارات الطلاب في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. ومن خلال هذه الابتكارات، يمكن تجاوز بعض التحديات التقليدية وتحقيق تجربة تعليمية أكثر شمولية وفعالية.

الخاتمة

خلص هذا البحث إلى أنّ إعداد معلّم اللغة العربية في جنوب شرق آسيا يمثّل تجربة تربوية غنية ومتنوّعة تجمع بين الأصالة والمعاصرة. فقد كشفت الدراسة عن وجود نماذج مُلهِمة وممارسات جيّدة يمكن أن تُسهم في تطوير كفاءات المعلّم أكاديميًا وتربويًا وقيميًا. كما أظهرت النتائج أنّ التكامل بين المناهج النظرية والتدريب العملي، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة، والانفتاح على السياق الثقافي، كلّها عوامل أساسية في نجاح برامج إعداد المعلّمين.

وفي الوقت نفسه، ما تزال هناك تحدّيات تحتاج إلى معالجة، مثل محدودية المراجع التربوية بالعربية، وضعف بعض المهارات الاتصالية لدى المعلّمين، وغياب التنسيق الإقليمي في السياسات التعليمية. غير أنّ النماذج الملهمة التي أبرزها البحث تقدّم حلولًا عملية يمكن أن تشكّل أساسًا لإصلاح أوسع.

وعليه، فإنّ هذه الدراسة لا تقتصر على وصف واقع إعداد المعلّم في المنطقة، بل تقدّم أيضًا رؤية بنّاءة نحو استثمار النجاحات المحلية وتحويلها إلى مرجعيات عالمية لتعليم اللغة العربية، وبذلك تفتح المجال أمام مزيد من الدراسات المقارنة والتطبيقات العملية في المستقبل.

المراجع

- Bariyah, Q. (٢٠٢٤). نموذج برنامج الوسيلة المتعددة التفاعلي لتعلم اللغة العربية القائم على سمارت ابس كريتور قياس تأثير التكنولوجيا على التعلم اللغة العربية نهج تقييم. Riyahuna: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 4(1), 1–12. https://doi.org/10.22236/jpba/4115822
- Fahrezi, F., & Yusuf, E. B. (2023). Tatbiq Toriqotil Ta'lim Al Qoim ala Masyarik fii Ta'liim al Lughah al Arobiyah fi Manhaj Merdeka lil Fasli al 'syir bi Al Madrasah Tsanawiyah Al Islamiyah Al hukumiyah Al ulaa Banyumas. Lisanan Arabiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 7(2). https://doi.org/10.32699/liar.v7i2.5866
- Lutpiasari, L., Jamaluddin, J., & Ibrahim, R. A. (٢٠٢٤). تطبيق البرنامج "المخيم العربي" في تعليم اللغة العربية بمعهد دار الزهراء ماليزيا. Kalimatuna: Journal of Arabic Research, 3(1), 85–100. https://doi.org/10.15408/kjar.v3i1.38500
- Maturedy, F. (2022). Ahdafu Taklimi Al Lugahti Al Arabiyyati Fi Muassasati Al Tarbiyyati, Hal Tahaqqaqat. CREW Journal, 1(1), 22–35. https://doi.org/10.35719/crewjournal.v1i1.1366
- Milah, A. D. S., Usyana, S. N., & Ruswatie, A. (٢٠٢٤). تعليم اللغة العربية القائم على الدين كنهج متكامل للقضايا البيئية وأهداف التنمية المستدامة (SDGs). Proceeding of Saizu International Conference on Transdisciplinary Religious Studies, 135–172. https://doi.org/10.24090/icontrees.2024.1161
- Moustafa, K. (٢٠٢٠). جامعات عربية في بلدان أجنبية. Arabixiv. https://doi.org/10.31221/osf.io/uvn9t
- Muliyawati, H., & Huda, S. (2021). Manhaj Muqtarah Fi Ta'lim Al-Lughah Al-Arabiyyah Min Khilal Al-Nazair Al-Mukhadiah Bayna Al-Kalimat Al-Indunisiah Wa Al-Kalimat Al-

Arabiyyah Almutasilah Bi Al-Dhamair Fi Qamus Al-Lughah Al-Indunisiah Al-Kabir (Kbbi) Li Al-Indunisiyyin Al-Mubtadiin Min Har. Mauriduna: Journal of Islamic Studies, 2(2), 151–165. https://doi.org/10.37274/mauriduna.v2i2.503

- Mutholib, A., Nasir, A., & Retnanto, A. (2020). Al Tajdidu Fii I'dadi al Mu'allim wa Tadribihi Li ta'limil Lughoh al Arobiyyah. Arabia, 12(2), 155. https://doi.org/10.21043/arabia.v12i2.8335
- Novelantika Novelantika, Yelfi Dewi S, Al Baihaiqi Anas, & Arman Husni. (٢٠٢٤). تأثير نموذج التعليم الصفي المقلوب(Filpped Classroom) في ترقية التحدث باللغة العربية لدى الطلاب مدرسة التربية الاسلامية المتواسطة باسر. Perspektif: Jurnal Pendidikan Dan Ilmu Bahasa, 2(2), 17–30. https://doi.org/10.59059/perspektif.v2i2.1230
- أ.م.د. مروان سالم علي. (٢٠٢٥). مُركّبات الأَمن الإقليميّة ودورها في مواجهة التّهديدات الاستراتيجيّة الأَمنية غير التقليدية في جنوب شرق آسيا: تكتُّل الآسيان أنموذجاً. مجلة المعهد, ١٦٠–١٩٢. https://doi.org/10.61353/ma.0190160
- الحضراوي, ا. (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وأفاق المستقبل. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية, ٢(٢), ٤٣–٦٠. https://doi.org/10.21608/jnal.2019.44503
- الدبسي, ا. (٢٠٢٢). دور الحكومة الماليزية في تعليم وتعلم اللغة العربية. International Journal of Engineering and Artificial Intelligence, 3(3), 674–680. https://doi.org/10.55923/jo.ijeal.3.3.513
- السرحاني, خ. ج. م. (٢٠٢٢). منهج التربية الإسلامية في تكوين الوعي الفكري. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, ٢(١٢). https://doi.org/10.56989/benkj.v2i12.34
- الموسى, س. م. (٢٠٢٤). التحديات التي تواجه إدارة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية, ٨(٤٣), ٣١٥–٣٤٤. https://doi.org/10.21608/jasep.2024.394982
- خليل, د. م. ع. ا. (٢٠٢٣). إعداد المعلم الجامعي في الألفية الجديدة تحديات الواقع وتوجهات المستقبل. العلوم التربوية, ٣١(٣), ٥٧–٩٩. https://doi.org/10.21608/ssj.2023.344554
- سعد رغيان الشريع. (٢٠٢٢). إعداد المعلّم وتدريبه وفق متطلبات إدارة الجودة الشاملة TQM دراسة مقارنة بين كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية. المجلة التربوية, ٣٦(١٤٤). https://doi.org/10.34120/joe.v36i144.3651
- طعان, غ. ح. (٢٠٢٤). تحليل اتجاهات تطبيق النمذجة في العملية التربوية للفترة من ٢٠٢٠–٢٠٢٣. Journal of Tikrit University for Humanities, 31(3), 371–390. https://doi.org/10.25130/jtuh.31.3.2024.19
- علي فرحان العزاوي, ح., & علي جواد التميمي, م. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلمي في مرحلة التعليم الاساسي. Journal of Education College Wasit University, 2(11), 1689–1717. https://doi.org/10.31185/eduj.Vol2.Iss11.2631
- لجين محمد الهاجري. (٢٠٢٣). أساليب تدريس العلاقات الاجتماعية–البراغماتية عبر الثقافات للحد من الفشل البراغماتي عبر الثقافات المختلفة (بحث باللغة الانجليزية). المجلة التربوية، ٣٧(١٤٧). https://doi.org/10.34120/joe.v37i147.3767

- لطيف جاسم, غ. ز. (٢٠٢٣). التنشئة الاجتماعية في افريقيا جنوب الصحراء وجنوب شرق آسيا دراسة مقارنة. Journal of Tikrit University for Humanities, 30(7, 1), 280–292. https://doi.org/10.25130/jtuh.30.7.1.2023.16

دور الصوتيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

محمد ونوس* – عمر بن محمد دين*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى إبراز أهمية الصوتيات التطبيقية في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال الربط بين النظرية الصوتية والممارسة التعليمية. تنبع مشكلة البحث من إهمال الجانب الصوتي في كثير من البرامج التعليمية، مما يؤدي إلى تراكم الأخطاء النطقية وصعوبة تصحيحها لاحقًا، ويؤثر في فاعلية التواصل اللغوي لدى المتعلمين. تتجلّى أهمية البحث في تأكيد ضرورة إدماج التدريب الصوتي المنهجي ضمن مناهج تعليم العربية منذ المراحل الأولى، باعتباره القاعدة التي تُبنى عليها المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. كما يسهم في تمكين المعلمين من توظيف علم الأصوات في تشخيص الأخطاء النطقية ومعالجتها بأساليب علمية دقيقة. انطلق البحث من أربعة محاور تمثل فروع الصوتيات التطبيقية: الصوتيات السمعية ودورها في تدريب الأذن على التمييز الدقيق بين الأصوات، الصوتيات الإدراكية وما تتضمنه من عمليات عقلية لفهم الأصوات في السياق، الصوتيات الإنتاجية المرتبطة بأجهزة النطق وأساليب التدريب على النطق السليم، وأخيرًا التحديات الصوتية بين اللغات وآليات التغلب عليها من خلال المقارنة والتدريب الموجّه. اعتمد البحث المنهجين الوصفي والتحليلي بتحليل الأدبيات ذات الصلة والدراسات التطبيقية المقارنة، وتوصل إلى أن الدمج المنهجي للصوتيات التطبيقية في تدريس العربية يسهم في تحسين الأداء النطقي وتعزيز الكفاية التواصلية للمتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الصوتيات التطبيقية؛ الصوتيات السمعية؛ الصوتيات الإدراكية؛ الصوتيات الإنتاجية؛ علم الأصوات؛ التدريب الصوتي؛ تعليم العربية لغير الناطقين بها

مقدمة

يُعدّ علم اللغة من أبرز العلوم الحديثة التي اهتمت بدراسة اللغة بوصفها نسقًا منظمًا تحكمه قواعد ثابتة، لا مجرد وسيلة تواصل عفوية. وقد نشأ هذا العلم وتطوّر ليقدّم إطارًا نظريًا وتحليليًا لفهم اللغة من حيث بنيتها الداخلية، وعناصرها المكوّنة، والعلاقات القائمة بين تلك العناصر، دون الانشغال بالاعتبارات الخارجية أو الاجتماعية أو النفسية. حيث

* جامعة المدينة العالمية، كوالالمبور، ماليزيا

جاء في كتاب علم الأصوات العربية أن الدراسة الصوتية تعد وسيلة مهمة من وسائل تعلم اللغة القومية تعلمًا سليمًا (النوري، ٢٠٠٧)، وقد مثّل هذا التوجه نحو اللغة من داخلها –أي بوصفها نظامًا بنيويًا مستقلًا– تحوّلًا كبيرًا في النظر إلى اللغة، حيث لم تعد تُدرس بوصفها أداة فقط، بل أصبحت موضوعًا علميًا قائمًا بذاته، له قوانينه ومصطلحاته ومناهجه.

ويُعنى هذا الفرع من علم اللغة بتحليل اللغة كما هي، من حيث انتظامها وتراكيبها وتسلسل وحداتها، سعيًا إلى الكشف عن القواعد الكامنة خلف الاستعمال اللغوي، وفهم آليات التوليد اللغوي عند المتكلم. ومن خلال هذا التصوّر البنيوي للغة، أصبح بالإمكان بناء مناهج تعليمية أكثر اتساقًا مع طبيعة اللغة، وأكثر قدرة على تمكين المتعلّمين من إدراك النظام الداخلي للغة المستهدفة.

وفي ظل الاهتمام المتزايد بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبرز الحاجة إلى الإفادة من هذا التصور اللساني، الذي ينظر إلى العربية بوصفها نظامًا لغويًا متكاملًا، مما يسهم في بناء مناهج تستند إلى رؤية علمية دقيقة لبنية اللغة، بعيدًا عن الأساليب التقليدية التي قد لا تراعي هذا الجانب.

وتُعدّ الصوتيات التطبيقية من الركائز الأساسية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذ تُعنى بدراسة أصوات اللغة من حيث إنتاجها، وانتقالها، واستقبالها، وتسهم في مساعدة المتعلّمين على اكتساب النطق الصحيح والتواصل الفعّال. ويكتسب هذا الجانب أهمية مضاعفة عند تعليم اللغة العربية لما تتميّز به من منظومة صوتية غنيّة ومتنوعة تشمل أصواتًا انفجارية وحلقية ومفخّمة يصعب على كثير من غير العرب نطقها بسهولة، مثل: (ع)، (غ)، (ق)، و(ض).

إنّ إهمال الجانب الصوتي في المراحل الأولى من تعليم اللغة يؤدي إلى أخطاء تراكمية في النطق، قد تؤثر سلبًا في الفهم والتواصل، بل قد تؤدي إلى مشكلات في المهارات الأخرى كالاستماع والقراءة. ومن هنا، فإن توظيف مبادئ الصوتيات التطبيقية في تعليم العربية يُمكّن المدرّسين من تشخيص أخطاء النطق وتصحيحها، وتصميم تدريبات سمعية ولفظية فعّالة، واستخدام الوسائط المساعدة كالمقاطع الصوتية والبرامج التعليمية.

وقد أكدت الدراسات التربوية واللغوية أهمية إدماج الصوتيات التطبيقية في المناهج التعليمية لغير الناطقين بالعربية، حيث "تبدأ بدراسة الجهاز الصوتي وطريقة إخراج الأصوات وقبل بدء دراسة اللغة يتعلم التلاميذ الطريقة السليمة لتشكيل وإخراج الأصوات، كما يتعلمون أيضًا قراءة وكتابة الحروف الأبجدية، ولقد حققت هذه الطريقة نجاحًا كبيرًا في عملية النطق" (الناقة، ١٩٨٥،ص٧٦-٧٧).

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يسعى إلى الربط بين علم الأصوات التطبيقي ومجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، بما يسهم في معالجة إحدى أبرز الثغرات في تعليم اللغة، وهي ضعف الأداء النطقي للمتعلمين. كما تكمن أهميته في أنه يقدّم رؤية علمية عملية لتوظيف معطيات علم الأصوات في بناء مناهج صوتية حديثة تساعد على تحسين النطق والتواصل، وتطوير مهارات الاستماع والإدراك اللغوي.

إشكالية البحث

تتمثل الإشكالية الرئيسة في السؤال الآتي: كيف يمكن توظيف مبادئ الصوتيات التطبيقية لتطوير تعليم النطق باللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعالجة الأخطاء الصوتية الناتجة عن اختلاف الأنظمة الصوتية بين اللغات؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١. إبراز دور الصوتيات السمعية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٢. إبراز دور الصوتيات الإدراكية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٣. إبراز دور الصوتيات الإنتاجية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٤. وضع آليات لمواجهة تحديات اختلاف النظام الصوتي بين اللغات.

المنهجية

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي والمنهج التحليلي بوصفه الأنسب لدراسة الموضوع؛ إذ يركّز على جمع المعلومات النظرية والتطبيقية من المراجع المتخصصة في علم الأصوات وتعليم اللغات، ثم تحليلها من منظور تطبيقي يخدم تعليم العربية لغير الناطقين بها.

الدراسات السابقة

من الدراسات السابقة دراسة بعنوان "علم الأصوات السمعي" لعمارة شعبان ضو الحريزي، المنشورة في كلية اللغات بجامعة طرابلس، العدد ١٤ لشهر سبتمبر ٢٠١٦م. وقد هدفت الدراسة إلى شرح جوانب أصوات الكلام، وتسليط الضوء على مفهوم علم الأصوات السمعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى الإبداع الإلهي الظاهر وقدرته المتجلية في تكوين الأذن البشرية وخلقها، وإلى أن عملية تعرف العقل على الأصوات وكيفية تفسيره لها ما زالت عصية على العلم البشري وأبحاثه، لكون خضوعها للفحص المعملي ما يزال بعيد المنال. كما بينت النتائج أن الأداء الإنتاجي (النطق) حظي من طرف علماء الأصوات باهتمام كبير، وأن الأداء الاستقبالي لا تقل أهميته عن الأداء الإنتاجي بل لا تكون عملية الأداء الإنتاجي ذات أهمية بدون عملية الأداء الاستقبالي. وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسة بالاطلاع على مراحل السمع وأهمية كل مرحلة، غير أنهما أكدا على أهمية مراعاة مراحل السمع أثناء بناء المناهج التعليمية للغة العربية لغير الناطقين بها.

أمّا دراسة "الاتجاهات المعاصرة في علم الأصوات التجريبي" لخالد السيد محمد رفعت، والمنشورة في مجلة علم اللغة، المجلد الخامس، العدد الأول، عام ٢٠٠٢م. فقد هدفت إلى تعريف علم الأصوات التجريبي وإزالة الكثير من الغموض حول مصطلحاته، وتحديد مفهوم علم الأصوات التجريبي وموقعه بين تخصصات علم الأصوات، بالإضافة إلى تسليط الضوء على أهدافه ومراحل تطوره. وتشير نتائج الدراسة إلى توضيح معنى علم الأصوات التجريبي من خلال استعراض كلام عدد من المتخصصين في هذا المجال، كما قام الباحث بتحديد مفهوم علم الأصوات التجريبي من خلال

كلام اللغويين، وبيّنت الدراسة أن علم الأصوات مر بعدة مراحل زمنية. وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسة من خلال استعراض مراحل تطور هذا العلم وجوانبه التي تتطابق مع بحثهما، غير أنّ هذه الدراسة لم تتطرق إلى الاستفادة من علم الأصوات في تعليم اللغات لغير الناطقين بها.

وتناولت دراسة علوي عبد الرحيم مصلح الردادي "العلاقة بين علم الصوتيات وعلم التجويد: الضوابط والمحددات" والمنشورة في مجلة العلوم الشرعية، العدد الثاني والسبعون، عام ١٤٤٥هـ، الجزء الثالث. وقد هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة التي تربط علم الصوتيات وعلم التجويد من حيث المحدد والضابط. ومن أبرز نتائجها أن موضوعات علم التجويد ترتبط بصورة رئيسة بعلوم الصوتيات الحديثة وما يقترن بها من علوم الأصوات النطقي والسمعي وغيرها، وأن علم التجويد يختلف عن غيره من علوم اللغة باهتمامه باللحن الخفي، وهو ما يعني الخلل في اللفظ والصوت. كما أوضحت الدراسة أن دراسة الأصوات المفردة أصبحت ضرورة لا غنى عنها، ومنها برز الاهتمام الواضح بعلم الصوتيات الحديث، وأن أول من طور علم الأصوات الحديث وأنشأ نظرياته هم الغربيون. وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسة من خلال طريقة استفادة علم التجويد من علم الأصوات في تصحيح اللفظ، وهو ما يتطابق مع أهداف بحثهما في توظيف علم الأصوات في تصحيح النطق وتعلم اللغة بشكل صحيح، غير أن هذه الدراسة عنيت بجانب التجويد، بينما عني الباحثان بجانب تعليم اللغة بشكل عام.

المبحث الأول: دور الصوتيات السمعية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الصوتيات السمعية (Auditory Phonetics) هي فرع من فروع علم الصوتيات يُعنى بدراسة الجانب السمعي والفيزيولوجي لإدراك الأصوات، أي كيف تصل الموجات الصوتية إلى الأذن، وكيف تُحوَّل إلى إشارات عصبية تُفسَّر في الدماغ. وهي تُركّز على:

- كيفية انتقال الصوت عبر الهواء.
- كيفية استقباله في الأذن (الخارجية، الوسطى، الداخلية).

وعرف (كمال الدين، ١٩٩٩، ص٢٦١) علم الأصوات السمعي في كتابه دراسة في علم الأصوات فقال: "علم الأصوات الأكوستيكي أو السمعي: وهذا العلم يهتم بدراسة الخصائص المادية أو الفيزيائية لأصوات الكلام أثناء انتقالها من المتكلم إلى السامع"، وجاء في كتاب A Course in Phonetics للباحثين (Johnson & Ladefoged, 2011) "حتى الآن، قمنا بوصف أصوات الكلام من خلال توضيح كيفية إنتاجها، ولكن يمكن أيضًا وصفها من حيث ما نسمعه، الطريقة التي نسمع بها الصوت تعتمد على التركيب الصوتي (السمعي) له، نحن نرغب في وصف الخصائص الصوتية للكلام لأسباب عديدة، مثل: حاجة اللغويين وأخصائيي علاج النطق لفهم كيف ولماذا يتم الخلط بين بعض الأصوات، وإمكانية تقديم وصف أفضل لبعض الأصوات –كالحروف المتحركة– من خلال وصفها الصوتي بدلاً من وصفها النطقي، كما أن معرفة الصوتيات الصوتية مفيدة لفهم كيفية تركيب الكلام آليًا".

المطلب الأول: السمع الفيزيولوجي (Physiological Hearing)

السمع الفيزيولوجي هو العملية الحيوية التي يتم من خلالها تحويل الموجات الصوتية في البيئة إلى إشارات عصبية تُفسَّر في الدماغ كأصوات ذات معنى. وتُعد هذه العملية من أكثر العمليات الحسية تعقيدًا، حيث تشمل سلسلة من التفاعلات الميكانيكية والكهربائية والعصبية تبدأ من الأذن وتنتهي في الدماغ، ولفهم هذه العملية بشكل دقيق لابد أن نتتبع مسار الصوت من لحظة نطقه من قبل المعلم إلى لحظة وصوله للدماغ وهذا المسار يبدأ بموجات صوتية تسير في الهواء وهو مجاله الفيزياء لتصل إلى أذن المتعلم حيث تبدأ العمليات الفيزيولوجية في الأذن لتصل إلى الدماغ حيث تبدأ عملية عضوية معقدة لفهم هذا الأصوات لتتحول مرة أخرى لأوامر لمركز النطق لإعادة نطق ما تم سماعه بشكل صحيح.

وهذا المسار لا بد من ضمان سلامته بشكل كامل حتى نضمن النتائج من تعليم اللغة، وينقسم هذا المسار إلى مراحل:

المرحلة الأولى: الموجات الصوتية التي تخرج من فم المعلم عند نطق الأحرف والكلمات أو من الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرس، حيث تنتقل هذه الموجات في فراغ الصف قبل أن تصل إلى الأذن وللتأكد من وصولها بالشكل الصحيح وسماعها بشكل كامل يجب أن نتأكد من عدم وجود المعيقات الآتية:

١. الضوضاء داخل البيئة التعليمية أو من خارج البيئة التعليمية، حيث إن الضوضاء هي أيضا إشارات صوتية تتداخل مع الإشارات الصوتية التعليمية مما يمنع السماع والفهم، ومن الضروري أن يسعى المعلم إلى معالجة هذه المشكلة فورا.
٢. صوت المدرس أو الوسائل التعليمية هي خارج نطاق السمع المفهوم للطلاب إما ضعفًا وإما شدةً فالأذن البشرية تسمع ضمن ترددات معينة وهذه الترددات هناك في داخلها أيضا نسبة للتعليم أو الفهم المثالي لذلك يجب أن يحرص المدرس أن يكون صوته مسموعًا بشكل صحيح ومفهوم للطلاب، كما أن الوسائل التعليمية المستعملة يجب أن تكون كذلك بحيث التأكد من عدم ضعف السماعات أو عدم كفاءتها.

المرحلة الثانية: وصول الإشارات الصوتية إلى الأذن حيث تمر في الأجزاء المختلفة منها وتنقسم الأذن إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

١. الأذن الخارجية: وتشمل الصيوان والقناة السمعية الخارجية، وتعمل على تجميع الموجات الصوتية وتوجيهها نحو طبلة الأذن.
٢. الأذن الوسطى: تحتوي على عظيمات السمع الثلاث (المطرقة، السندان، الركاب)، ووظيفتها تضخيم الصوت ونقله إلى الأذن الداخلية.
٣. الأذن الداخلية: تضم القوقعة، وهي العضو الرئيسي المسؤول عن تحويل الاهتزازات الصوتية إلى إشارات عصبية.

هذه الأجزاء التي تتألف منها الأذن والتي تؤدي دور السمع وهي وسيلة للفهم وبذلك تكون وسيلة للنطق يجب أن نتأكد من سلامتها وعدم تعرضها لأي خلل يمنع من القيام بمهمتها على أكمل وجه، وهي من الأمور التي لا يُعتنى بها عادة عند تعليم اللغات، ولضمان مستوى تعليمي مميز من المفترض أن يكون هناك فحص سمع للطلاب الذين سيخضعون لبرنامج تعليم اللغة العربية للغير الناطقين بها، كما يجب على المدرس ملاحظة هذا الأمر ووضعه في الحسبان أثناء تعليم اللغة العربية للطلاب الأجانب.

ومن أهم مشكلات السمع التي تعيق تعلم اللغات:

١. صمم الكلمات (Auditory Verbal Agnosia) الجزئي: فقد نشر الباحثان (Slevc & Shell, 2015) بحثًا بعنوان "فقدان القدرة السمعية" حيث قالا: "يشير العمى السمعي إلى ضعف في إدراك الأصوات وتحديدها، على الرغم من سلامة السمع والوظائف الإدراكية والقدرات اللغوية (القراءة والكتابة والتحدث). يمكن أن يكون العمى السمعي عامًا، فيؤثر على جميع أنواع إدراك الأصوات، أو قد يكون (نسبيًا) خاصًا بمجال معين"، هذا المرض في حال كانت الإصابة به جزئيًا قد يتمكن الشخص من فهم الكلمات البسيطة أو المتكررة، لكنه يفشل في فهم الجمل المعقدة أو الكلام السريع وقد يفهم الكلمات المألوفة لكن لا يفهم الكلام غير المعتاد ولذلك بعض ممن يعانون من هذه المشكلة يطلب دائمًا إعادة الكلام وأنه لم يفهم ما يقوله المدرس بينما بقية زملائه لا يعانون من هذه المشكلة. ويمكن للمدرس حل المشكلة من خلال ربط المعنى بالكلمة تدريجيًا أو باستخدام وسائل تعليمية بصرية بحيث يتم الربط بين البصر والسمع لفهم الكلمات بشكل أفضل.

٢. ضعف التمييز السمعي (Partial Auditory Discrimination Deficit): ويشير إلى صعوبة في التعرف على الفروق الدقيقة بين الأصوات، مثل التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق كـ"كتاب" و"كتاف". هذه الصعوبة ليست ناتجة عن ضعف في حاسة السمع، بل عن خلل في معالجة الدماغ للمعلومات السمعية، حيث يمكن للشخص أن يميّز بين الأصوات المختلفة عمومًا، لكنه يعاني مع الأصوات المتقاربة جدًا يؤثر هذا بشكل خاص على تعلم القراءة أو تعلم لغة جديدة وهو ما نلاحظه أحيانًا بين متعلمي اللغة العربية من الأجانب حيث يلفظون الضاد دالًا والطاء تاءً وهذه الظاهر ناتجة عن ضعف في التمييز السمعي، وهي مشكلة قد يعاني منها الطلاب دون أن يشعروا، ففي دراسة أجراها (Ludwig, et al., 2014) أظهرت أنّ: "بيانات الأطفال في المجموعة السريرية مع بيانات معيارية تم الحصول عليها من أكثر من ٣٠٠ طفل سليم ينمون بشكل طبيعي من طلاب المدارس حيث تباينت النتائج في الاختبارات السمعية واختبارات التمييز بشكل كبير فمن بين ٣٩ طفلًا تم تشخيصهم باضطراب المعالجة السمعية (APD) في العيادة السمعية، كان لدى ٣٠ منهم عجز في الأداء السمعي..."، فهذه الإحصائيات تشير إلى وجود مشكلات تمييز سمعي تؤثر في التعليم وخاصة تعليم اللغات.

المطلب الثاني: تأثير اضطرابات السمع على تعلم اللغات الأخرى

لا تقتصر آثار مشاكل السمع على الناحية الصحية فحسب، بل تمتد إلى الجانب الأكاديمي وتعلّم اللغات. اضطرابات السمع لدى الشباب يمكن أن تعرقل قدرتهم على اكتساب لغة ثانية أو أجنبية. هذه الصعوبة في معالجة الأصوات

الجديدة تعني أن الطالب قد يجد مشقة في فهم اللفظ والنطق الصحيحين باللغة الأجنبية وفي التقاط الفروق الدقيقة في النبرة والإيقاع. حتى فقدان السمع الجزئي أو الطفيف يمكن أن يؤثر سلبًا على التعلم، وبالطبع ستكون مهارات الاستماع والفهم في حصة لغة أجنبية أول ما يتأثر في هذه الحالة مما يشير إلى الفجوة التعليمية التي قد تتسع بسبب مشاكل السمع علاوة على ذلك، الصمم أو ضعف السمع الشديد في سن مبكرة يرتبط بتحديات كبيرة في تعلم لغة ثانية ففي دراسة أوروبية شملت ثلاثة بلدان نشرها (Csizér & ather, 2020) تبيّن أن الطلاب الصم وضعاف السمع بشدة يواجهون عقبات كبيرة في تعلّم اللغات الأجنبية على الرغم من حماسهم ورغبتهم بالتعلم، وجد الباحثون أن تجربة تعلّم لغة أجنبية لدى هؤلاء الطلاب مليئة بالعقبات والتأخيرات مقارنة بالطلاب السامعين، حتى وإن توفّر الدافع القوي، مما يستدعي توفير بيئات تعليمية داعمة تراعي احتياجاتهم، بالمثل، أشار خبراء السمعيات إلى أن صعوبات المعالجة السمعية في الصغر قد تستمر وتؤثر على مهارات التواصل واللغة في الكبر إذا لم تُعالج سواء كانت اللغة الثانية في المدرسة أو خلال التعليم الجامعي –فيجد الطالب نفسه متأخرًا عن أقرانه في مهارات الاستماع والمحادثة الضرورية لإتقان لغة جديدة.

المطلب الثالث: الأهمية التطبيقية لمفهوم السمع اللغوي

في تعليم اللغة تعتمد عملية تعليم النطق والإدراك السمعي على الترددات المهمة في اللغة المستهدفة كصوتي "س" و"ش" في العربية، أما في تصميم المعينات السمعية تُبرمج أجهزة السمع لتضخيم الترددات التي لا يسمعها الشخص جيدًا بناءً على منحنى حساسيته، أما في الضوضاء البيئية تُصمم أجهزة قياس الضوضاء بناءً على الترددات التي تؤثر أكثر على الإنسان، وفي الصوتيات الإدراكية تُدرس كيفية استجابة الأذن لترددات الأصوات اللغوية وتفسيرها داخل الدماغ من أجل معالجة أي إشكال في مسالك السمع والفهم حتى نضمن تعليمًا صحيحًا منتجًا.

المطلب الرابع: اضطرابات في معالجة الصوت

إن الاضطرابات في معالجة الأصوات تؤثر بشكل مباشر على تعلم اللغة لذلك يجب التأكد من خلو الطلاب من مشاكل اضطرابات معالجة الأصوات ومن أهم هذه المشاكل اضطراب المعالجة السمعية المركزية (Central Auditory Processing Disorder - CAPD) وهو خلل في قدرة الدماغ على تحليل وفهم الأصوات رغم أن السمع نفسه سليم وهو أمر يمنع من تعلم اللغة وخاصة عندما يكون هذا الاضطراب جزئي ومهمل من قبل صاحب الإصابة فإنه يعاني من صعوبات التعلم دون أن يدري أن عنده مشكلة جزئية في فهم الأصوات.

المطلب الخامس: الإشارات السمعية

الإشارات السمعية (Auditory Cues) هي التحولات الفيزيائية والعصبية التي تنتج عن انتقال الصوت من البيئة الخارجية إلى داخل الجهاز العصبي المركزي. وتبدأ الإشارة كموجة صوتية، ثم تتحول إلى إشارات كهربائية عصبية تحمل معلومات عن التردد، الشدة، المدة، والموقع، وتنقل إلى الدماغ ليتم تحليلها وفهمها إن أي خلل في الإشارات السمعية يؤدي إلى خلل في تعلم اللغة.

ومن ظائفها:

- تمييز الأصوات اللغوية (Phonemic Discrimination) مثل التمييز بين صوتي /ت/ و/د/.
- التعرف على مصدر الصوت كالتمييز بين صوت إنسان وآلة أو بيئة معينة.
- فهم اللغة المنطوقة وهي أساس عملية التواصل.
- إدراك الإيقاع والتنغيم والموسيقى وهي إشارات تتضمن تعبيرات عاطفية وتواصل غير لفظي.

وتُعد الإشارات السمعية اللغوية (مثل النبر والتنغيم والتجزيء الصوتي) مهمة في تعليم النطق وتدريب الاستماع فبرامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها يجب أن تعتمد على تطوير التمييز السمعي للأصوات المختلفة بأساليب علمية مبنية على فيزيائية السمع فقد تكون صعوبات التعلم ناتجة عن مشكلة في معالجة الإشارات السمعية داخل الدماغ إما بسبب نوع الإشارة أو بسبب الناقل للإشارة أو بسبب مركز فهم الإشارة.

المطلب السادس: تحسين تعليم اللغة

يمكن تحسين تعليم اللغة من خلال عدة أمور:

١. فهم كيفية سماع المتعلمين لأصوات لغة جديدة.
٢. تحديد الأصوات التي لا يستطيع المتعلم تمييزها بسبب اختلاف الحس السمعي بين اللغات.
٣. تحسين جودة التسجيلات بناءً على حساسية الأذن البشرية.
٤. استخدام الترددات والطبقات الصوتية المناسبة.
٥. دراسة ضعف السمع وتأثيره على تعلم اللغة.
٦. استخدام أدوات مثل "رنين الأذن" وتحليل الموجات الصوتية داخليًا.

إن التقريرات العلمية للصوتيات السمعية لها أثر كبير جدًا في تعلم اللغة وتحسين النطق بها حيث إن دراسة المراحل التي يمر بها الصوت فيزيائيًا وعضويًا تساهم في وضع الآليات التعليمة المناسبة لضمان وصول الأصوات لآذان المتعلمين بشكل صحيح وفهم هذا الأصوات بالشكل الأمثل كما أنها تساهم في تحسين بيئة الدراسة من خلال إزالة التشويش الذي يمكن أن يتواجد في البيئة التعليمية واستخدام الوسائل التقنية مثل السماعات والمكبرات لضمان وصول أصوات الأحرف بشكل صحيح وسليم وواضح لآذان الطلبة.

المبحث الثاني دور الصوتيات الإدراكية في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المطلب الأول: تعريف الصوتيات الإدراكية (Perceptual Phonetics)

الصوتيات الإدراكية هي فرع من فروع علم الصوتيات يهتم بدراسة كيفية إدراك الإنسان للأصوات اللغوية، أي كيف تُحوَّل الموجات الصوتية إلى إشارات عصبية في الدماغ، وكيف يفهم المستمع هذه الأصوات ضمن سياق لغوي، وجاء تعريف الصوتيات الإدراكية (Auditory/Perceptual Phonetics) لدى الباحثين Skandera & Burleigh (٢٠٠٥)

بأنها "تبحث في كيفية إدراك المستمع لأصوات الكلام، أي كيفية انتقال الأصوات من الأذن إلى الدماغ وكيفية قيام الدماغ بتفسيرها"، ويقول بشر: (٢٠٠٠، ص٤٣) في معرض حديثه عن علم الأصوات الفيزيائي في كتابه علم الأصوات: "إن هذا الجانب يركز جهوده في البحث في تأثير هذه الذبذبات، ووقعها على أعضاء السمع، وفي عملية إدراك السامع للأصوات وكيفية هذا الإدراك"، ويُعنى هذا الفرع بشكل خاص بالعمليات السمعية النفسية التي تحدث عندما نسمع الأصوات.

المطلب الثاني: مجالات الصوتيات الإدراكية

١. تمييز الأصوات (Discrimination)

التمييز هو القدرة على إدراك الفروق الصوتية الدقيقة بين أصوات متقاربة في المخرج أو الصفة. فعلى سبيل المثال، يحتاج المتعلم إلى التمييز بين /ب/ و/ف/ رغم التشابه بينهما في المخرج. هذه العملية تعتمد على الحساسية السمعية لاكتشاف الاختلاف في الصفات الصوتية مثل الانفجار أو الاحتكاك. المستمع الأصلي يقوم بها تلقائيًا، بينما قد يتعثر غير الأصلي إذا لم يوجد الصوت في لغته الأم. ولهذا يتم تدريب الأذن على سماع الفروق قبل تدريب اللسان على النطق.

٢. التعرف على الأصوات (Identification)

التعرف يعني قدرة العقل على تسمية الصوت أو ربطه بالرمز اللغوي المناسب عند سماعه. فالمستمع لا يكتفي بسماع الموجة الصوتية، بل يحدد إن كان الصوت /ب/ أو /ت/ أو غيرهما داخل كلمة أو جملة. هذه العملية تتضمن مطابقة الصوت المسموع مع المخزون الصوتي في الذاكرة. الناطق الأصلي يتعرف على الأصوات سريعًا حتى في ظروف الضوضاء أو التشويش. أما المتعلم فقد يخطئ في التعرف إذا كان الصوت جديدًا أو غير مألوف في لغته.

٣. تأثير السياق اللغوي

السياق يؤدي دورًا مهمًا في تحسين أو إضعاف دقة إدراك الأصوات. فقد يكون الصوت غامضًا في نطقه منفردًا، لكنه يصبح واضحًا داخل كلمة أو جملة. على سبيل المثال، يساعد السياق الدلالي أو النحوي في توقّع الصوت الصحيح. المتحدث الأصلي يستخدم هذه المهارة تلقائيًا لفهم الكلام السريع والمختزل. أما المتعلم فيعتمد أكثر على وضوح الصوت، مما يفسر صعوبة فهمه للكلام الطبيعي. لذلك يعدّ التدريب على الاستماع في سياقات متنوعة أساسًا لتنمية هذه القدرة.

٤. الاختلافات بين المتعلمين

إدراك الأصوات يختلف من متعلم إلى آخر تبعًا لعوامل متعدّدة، وأبرزها العمر؛ حيث يتمتع الأطفال بمرونة سمعية أعلى من الكبار. كما تؤثر اللغة الأم في تشكيل النظام الإدراكي، فقد يجد المتعلم صعوبة في سماع أصوات غير موجودة بلغته. كذلك الخبرة في الاستماع والتعرض للغة يرفع من كفاءة الإدراك بمرور الوقت. ومن هنا تهتم الدراسات الصوتية التربوية بفهم هذه الفروق لتصميم مناهج تناسب احتياجات المتعلمين.

يقول Ladefoged (٢٠١١، ص٦): "يعنى علم الأصوات الإدراكي باستجابة المستمع للأصوات الكلامية، بما في ذلك كلٌّ من الآليات الفسيولوجية المرتبطة بعملية السمع، والعمليات النفسية المتصلة بالتعرّف على الأصوات الكلامية".

المطلب الثالث: التطبيقات العملية في تعليم اللغات (مثل العربية لغير الناطقين بها)

١. استخدام تدريبات الإدراك السمعي لمساعدة المتعلم على التفريق بين الأصوات

يُعدّ تدريب الأذن الخطوة الأولى قبل تدريب اللسان على النطق. فمن خلال الاستماع الموجّه، يتعلم الطالب التمييز بين أصوات متقاربة مثل /س/ و/ص/ أو /ب/ و/ف/. هذه التدريبات تقوي الحساسية السمعية وتمنع الخلط بين الكلمات. كما تساعد على بناء أساس متين لفهم الكلام في السياقات الطبيعية. ويُفضَّل تنويع الأنشطة بين استماع فردي وجماعي لتعزيز الاستجابة الإدراكية.

٢. تشخيص أخطاء الإدراك قبل تدريب النطق

كثيرًا ما يواجه المتعلم صعوبات في النطق ليست ناتجة عن ضعف عضلي، بل عن قصور إدراكي. لذلك يجب على المعلم أن يحدد أولًا إن كان الطالب يسمع الصوت ويميّزه بدقة. فإذا كان الخطأ في الإدراك، فإن علاج المشكلة يبدأ بتدريبات سمعية لا بتمارين نطقية. هذا التشخيص المبكر يوفر وقتًا وجهدًا ويمنع تراكم الأخطاء. كما يساعد على وضع خطة تعليمية فردية تناسب مستوى كل طالب.

٣. تصميم تمارين على "الأزواج الدنيا" (Minimal Pairs)

الأزواج الدنيا هي كلمات تختلف في صوت واحد فقط مثل (بيت/فيت) أو (سار/صار). هذه التمارين تساعد المتعلم على إدراك أثر التغيير الصوتي في تغيير المعنى. عند التدريب عليها، يتعلم الطالب الإصغاء للفروق الدقيقة بين الأصوات. كما أنها تكشف الأخطاء الإدراكية بسرعة وتتيح للمعلم معالجة الضعف. ويُعتبر هذا الأسلوب من أنجع الطرق في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

٤. الاعتماد على الوسائط المتعددة لتحسين الإدراك السمعي

التقنيات الحديثة توفر بيئة غنية لتطوير مهارات الإدراك السمعي. فالوسائط المتعددة مثل التسجيلات الصوتية، الفيديوهات، والتطبيقات التفاعلية تقدم نماذج متنوعة للأصوات. هذه الأدوات تُعرّض الطالب للهجات وسرعات كلام مختلفة مما يقوي مهارة الفهم. كما تسمح بإعادة الاستماع أكثر من مرة وتعزيز التركيز على أصوات معينة. ومن ثمّ فإن دمج التكنولوجيا في التعليم يعزز فاعلية التدريب السمعي.

جدول ١: نموذج تطبيقي لقياس الإدراك السمعي

المجال	الهدف	مثال تدريبي عملي
تدريبات الإدراك السمعي	تقوية قدرة المتعلم على التمييز بين الأصوات المتقاربة.	استماع إلى تسجيل يحتوي على كلمات مثل (سار/صار، بيت/فيت) ثم اختيار الكلمة الصحيحة بعد السماع.
تشخيص أخطاء الإدراك	تحديد ما إذا كان الخطأ سببه إدراك سمعي أم نطق عضوي.	عرض كلمات متشابهة على الطالب وطلب إعادة كتابتها بعد السماع لمعرفة هل يسمع الفارق أم لا.
الأزواج الدنيا (Minimal Pairs)	توضيح أثر التغيير الصوتي في تغيير المعنى.	تدريب الطالب على التمييز بين (قلم/كلم، سالم/ظالم) مع تكرار الاستماع والنطق.
الوسائط المتعددة	تحسين الإدراك السمعي عبر بيئة غنية ومتنوعة.	استخدام فيديوهات أو تطبيقات تعرض محادثات طبيعية بلهجات وسرعات مختلفة مع أنشطة متابعة.

المبحث الثالث: دور الصوتيات الإنتاجية في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المطلب الأول: تعريف الصوتيات الإنتاجية (Articulatory Phonetics)

الصوتيات الإنتاجية هي فرع من فروع علم الصوتيات يُعنى بدراسة كيفية إنتاج الأصوات الكلامية في جهاز النطق البشري، أي ما يحدث داخل الفم والحلق والرئتين والأنف عند نطق الحروف والكلمات، وجاء في كتاب أهمية علم الأصوات اللغوية في دراسة علم التجويد (الحمد، ٢٠١٥) أن علم الأصوات الفيزيولوجي يدرس أعضاء آلية النطق، وحركات تلك الأعضاء من أجل إنتاج أصوات الكلام، وتحديد مخارج الأصوات وبيان الصفات الصوتية التي تشكل الصوت، كما ذكر الباحثان (Johanson & Ladefoged, 2006) في كتابهما *دورة* في علم الأصوات A Course in Phonetics أن علم الأصوات النطقي يُعنى بكيفية إنتاج الأصوات الكلامية؛ أي الأجهزة الصوتية المستعملة، وكيفية حركتها لإنتاج أنماط مختلفة من الأصوات الكلامية.

المطلب الثاني: السمات النطقية (Articulatory Features)

١. مكان النطق (Place of Articulation)

مكان النطق يشير إلى الموضع الذي يحدث فيه التضييق أو الانسداد في مجرى الهواء عند إنتاج الصوت. فعندما يلتقي عضوان من أعضاء النطق، كالشفتين أو اللسان مع الأسنان، يتكوّن صوت معين. مثلًا: الأصوات الشفوية تصدر عند انطباق الشفتين كما في /ب/، والأسنانية عند ملامسة اللسان للأسنان مثل /ث/. ويُسهم هذا العامل في تحديد الهوية الصوتية لكل حرف. لذلك فإن اختلاف مكان النطق يؤدي إلى اختلاف واضح في الأصوات والمعاني.

٢. طريقة النطق (Manner of Articulation)

طريقة النطق تعبّر عن الكيفية التي يتدفّق بها الهواء عبر المجرى الصوتي. فإذا توقف الهواء تمامًا ثم انفجر ظهر الصوت الانفجاري مثل /ت/، أما إذا مرّ الهواء باحتكاك كان الصوت احتكاكيًا مثل /س/. كذلك يوجد الأصوات الأنفية التي يمر فيها الهواء عبر الأنف مثل /م/. هذا البعد يُظهر كيف تتحكم أعضاء النطق في تنظيم مرور الهواء. وبفضله تتنوع الأصوات بين شديدة ورخوة، أو بين انفجارية واحتكاكية، وجاء وصف ذلك في كتاب الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية (إستيتية، ٢٠٠٣، ص٧٧) حيث "يقصد بميكانيكية النطق مجموع العمليات التي تقوم بها أعضاء النطق، تلك العمليات التي يكمل بعضها بعضًا، لترجمة نبضات عصبية صادرة من الجهاز العصبي المركزي، إلى أصوات منطوقة، يتصف كل منها بمجموعة من الخصائص".

٣. الجهر والهمس (Voicing)

الجهر والهمس يرتبطان باهتزاز الحبال الصوتية أو سكونها أثناء مرور الهواء. فإذا اهتزت الحبال نتج صوت مجهور مثل /ب/، وإذا لم تهتز نتج صوت مهموس مثل /ت/. هذه السمة أساسية في التمييز بين كثير من الأزواج الصوتية. وتُعَدّ الفروق في الجهر والهمس من أبرز التحديات التي يواجهها المتعلمون غير الأصليين. فهي لا تؤثر فقط في السمع بل أيضًا في دقة النطق وفهم الكلام.

جدول ٢: مقارنة السمات النطقية (Articulatory Features)

السمة النطقية	التعريف	أمثلة عربية
مكان النطق (*Place of Articulation*)	الموضع الذي يحدث فيه التضييق أو الانسداد في مجرى الهواء بين عضوين من أعضاء النطق.	/ب/ شفوي، /ث/أسناني، /ح/حلقي.
طريقة النطق (*Manner of Articulation*)	الكيفية التي يتدفّق بها الهواء عبر المجرى الصوتي عند إنتاج الصوت.	/ت /انفجاري، /س /احتكاكي،/م / أنفي
الجهر والهمس (*Voicing*)	ما إذا كانت الحبال الصوتية تهتز (جهر) أو تبقى ساكنة (همس) أثناء مرور الهواء.	/ب/مجهور، /ت/مهموس.

المطلب الثالث: أهمية الصوتيات الإنتاجية

١. في دراسة اللغة وصفًا وتحليلًا

تُعدّ الصوتيات الإنتاجية أداة أساسية لوصف أصوات اللغة بشكل علمي ومنهجي. فهي تمكّن الباحث من تحديد كيفية إنتاج كل صوت وتصنيفه بدقة وفق مكان النطق وطريقته. ومن خلالها تُبنى جداول الأصوات مثل IPA التي تُعَدّ مرجعًا عالميًا. هذا الوصف يُسهم في مقارنة اللغات ورصد أوجه التشابه والاختلاف بينها. كما يساعد في فهم تطور الأصوات تاريخيًا وكيفية تغيرها عبر الزمن.

٢. في تعليم اللغة والنطق

تؤدي الصوتيات الإنتاجية دورًا محوريًا في تعليم اللغات وخاصة العربية لغير الناطقين بها. فهي تُعين المتعلم على نطق الأصوات الجديدة غير الموجودة في لغته الأم. كما تُستخدم في تصحيح الأخطاء النطقية مثل التمييز بين /ع/ و /ء/ أو بين /ق/ و /ك/. هذه المعرفة تمنح المعلم أدوات عملية لتقديم شرح واضح ومقارن. وبذلك يتحسن الأداء الشفوي للمتعلمين ويقترب من النطق الطبيعي للناطقين الأصليين.

٣. في علاج اضطرابات النطق

يستفيد أخصائيو علاج النطق من الصوتيات الإنتاجية في تشخيص وعلاج المشكلات الكلامية. فهي تساعد على تحليل الخلل بدقة، سواء كان في الرئة، الحنجرة، أو أعضاء النطق الفموية. وبناءً على هذا التحليل تُصمَّم تمارين علاجية تناسب طبيعة الاضطراب. مثلًا، تدريب الطفل الذي يخلط بين /س/ و /ث/ على وضع اللسان الصحيح. وهكذا يصبح علم الصوتيات الإنتاجية أداة عملية لإعادة تأهيل النطق وتحسين جودة الكلام.

أمثلة تطبيقية في تعليم العربية لغير الناطقين بها

١. شرح مكان صوت الضاد (لثوي جانبي انفجاري مجهور)

يُعَدّ صوت الضاد من الخصائص الفريدة للعربية، ويُنتَج بجانب اللسان عند التصاقه بالأضراس العليا. يصنَّف هذا الصوت بأنه لثوي جانبي انفجاري مجهور، أي أن الهواء يمر عبر جانبي اللسان مع اهتزاز الحبال الصوتية. في التدريس، يمكن للمعلم أن يشرح كيفية وضع اللسان بدقة وأن يقارن الضاد بأصوات قريبة مثل /د/ لتوضيح الفارق. ومن الأمثلة التطبيقية تدريب الطالب على نطق كلمات مثل: ضوء، أرض، أخضر. ويُستحسن تكرار النطق ببطء ثم بسرعة حتى يعتاد المتعلم على الحركة الصحيحة.

٢. تدريب المتعلم على التفريق بين الأصوات ذات المخارج المتقاربة (مثل: ذ / ز / ظ)

كثير من المتعلمين غير العرب يواجهون صعوبة في التمييز بين /ذ/ و /ز/ و /ظ/، نظرًا لتقارب مخارجها. لذلك يُدرَّب الطالب أولًا على معرفة مكان كل صوت في الفم: /ذ/ أسناني احتكاكي، /ز/ لثوي احتكاكي مجهور، /ظ/ أسناني احتكاكي مجهور. ثم يُطبَّق ذلك من خلال أنشطة الاستماع والتكرار. على سبيل المثال: (ذَهَب – زَهَر – ظَلَم). كما يمكن استخدام تدريبات الأزواج الدنيا التي تُبرز أثر التغيير في المعنى. وهذا التدريب يعزز الدقة السمعية والنطقية معًا.

٣. استخدام الصور التوضيحية والفيديوهات لنطق الحروف الصعبة

تلعب الوسائط البصرية دورًا مهمًا في تقريب فكرة النطق للمتعلمين. فالصور التوضيحية تبيّن موضع اللسان والشفتين، بينما تعرض الفيديوهات حركة أعضاء النطق بشكل واقعي. مثلًا، يمكن إظهار فيديو يوضح كيفية إغلاق الممر الأنفي عند نطق الأصوات الفموية. كما تساعد الصور في بيان الفرق بين الأصوات الحلقية مثل /ح/ و/ع/. هذا الأسلوب يقلل من الغموض، خاصة للمتعلمين الذين لا يستطيعون ملاحظة حركات النطق من المعلم مباشرة. وبذلك يتحقق التعلّم بالمشاهدة والمحاكاة.

٤. الاعتماد على المرآة والشرح الفيزيولوجي للنطق

استخدام المرآة وسيلة عملية فعّالة، حيث يراقب المتعلم شكل فمه ولسانه أثناء النطق. بهذه الطريقة يقارن نفسه بالمعلم أو بالنموذج الصحيح. مثلًا، يمكن للطالب ملاحظة الشفتين عند نطق الأصوات الشفوية مثل /ب/ و/م/. كما أن الشرح الفيزيولوجي يساعده على فهم حركة اللسان والحنك واللهاة. هذه الطريقة تجعل عملية التعلم تفاعلية وتزيد من وعي الطالب بجهاز النطق. وبتكرار التدريب أمام المرآة يتحسن الأداء تدريجيًا ويقترب من النطق السليم.

جدول ٣: نموذج للتطبيقات العملية

المجال	الهدف	المثال التطبيقي
شرح مكان صوت الضاد	تمكين الطالب من نطق صوت مميز للعربية بدقة.	تدريب على كلمات مثل :ضوء – أرض – أخضر.
التفريق بين الأصوات المتقاربة	تعزيز القدرة على السمع والتمييز بين المخارج.	مقارنة (ذَهَب – زَهَر – ظَلَم).
الصور والفيديوهات	توضيح حركة أعضاء النطق بصريًا.	فيديو يبيّن نطق /ح/ و/ع/ مع الصور التوضيحية.
المرآة والشرح الفيزيولوجي	إشراك الطالب في مراقبة نطقه وتحسينه ذاتيًا.	تدريب عملي على مراقبة نطق /ب/ و/م/ أمام المرآة.

المبحث الرابع آليات مواجهة تحديات اختلاف النظام الصوتي بين اللغات

يُعد اختلاف النظام الصوتي بين اللغة الأم (L1) واللغة الهدف (L2) من أبرز التحديات التي تواجه متعلمي اللغات، وخصوصًا عند تعلُّم اللغة العربية بما تحمله من خصوصية صوتية، مثل أصوات التفخيم والترقيق والحروف الحلقية والحنجرية. تؤدي هذه الاختلافات إلى صعوبات في النطق، وسوء فهم في التواصل، وأخطاء إدراكية وإنتاجية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى آليات تربوية ولسانية فعّالة لمواجهة هذه التحديات وضمان تعليم صوتي دقيق وفعّال.

المطلب الأول: أهم التحديات الصوتية بين اللغات

١. غياب بعض الأصوات العربية في لغة المتعلم

تشكّل الأصوات التي لا وجود لها في لغة المتعلم تحديًا كبيرًا في نطق العربية. فالحروف مثل ع، غ، ق، ح، خ، ض ليست مألوفة عند كثير من الأجانب. مثلًا، المتحدث بالإنجليزية قد يستبدل /ق/ بصوت قريب مثل /k/. كما أن

الأصوات الحلقية ك /ع/ تُعَدّ من أصعب ما يواجه غير الناطقين. هذا الغياب يؤدي إلى أخطاء إدراكية ونطقية تحتاج إلى تدريب خاص.

٢. التقارب الصوتي بين أصوات مختلفة في العربية

بعض الأصوات العربية متقاربة جدًا في المخرج والصفة مما يربك المتعلم. مثل الفرق بين س / ص أو ذ / ز أو د / ض. في الاستماع السريع قد يظن الطالب أنها أصوات واحدة. لكن في العربية يغيّر هذا الفرق معنى الكلمة تمامًا، مثل: سَبّ ≠ صَبّ. يحتاج المتعلم إلى تدريبات على الأزواج الدنيا لتمييز هذه الفروق بدقة. كما يجب ربط الصوت بالمعنى لزيادة الوعي.

٣. اختلاف في بنية المقاطع الصوتية

اللغة العربية تسمح ببنية مقاطع متنوعة مثل: CV (لا)، CVC (بيت)، و CVCC (مست). بينما هناك لغات لا تقبل المقاطع المغلقة أو الثقيلة، مثل اليابانية التي تفضل المقاطع البسيطة CV. هذا الاختلاف يجعل المتعلم يضيف حركات غير لازمة عند نطق الكلمات العربية، مثل قول إسْكول بدل سكول. وبالتالي يحتاج التدريس إلى تدريب على أنماط المقاطع الخاصة بالعربية.

٤. نظام الجهر والهمس

يمثل التمييز بين الأصوات المجهورة والمهموسة تحديًا لكثير من المتعلمين. ففي العربية يُعد الفرق بين /ب/ (مجهور) و /ت/ (مهموس) فارقًا معنويًا. لكن بعض اللغات لا تعطي أهمية كبيرة للجهر مثل الصينية. لذلك يخطئ الطالب في إدراك أو إنتاج الأصوات المتقابلة. كما قد يستبدل /ج/ بـ /ك/ أو العكس. التدريب السمعي والعملي على اهتزاز الحبال الصوتية ضروري للتغلب على هذه الصعوبة.

٥. الفرق في النبرة والإيقاع والتنغيم

تتميّز العربية بنظام خاص في النبر والإيقاع يختلف عن لغات أخرى. مثلًا، النبر في العربية غالبًا يكون على المقطع ما قبل الأخير أو الأخير حسب البنية. بينما في الإنجليزية يُستخدم النبر للتفريق بين الأسماء والأفعال (record). كذلك يواجه الياباني أو الفرنسي صعوبة في مجاراة إيقاع العربية. أما التنغيم فيؤثر في المعنى البلاغي مثل الفرق بين الاستفهام والتعجب. لذا يحتاج المتعلم إلى تدريبات استماع وتقليد على الجمل الكاملة لا الأصوات فقط.

المطلب الثاني: آليات مواجهة تحديات اختلاف النظام الصوتي بين اللغات

١. التحليل التقابلي (Contrastive Analysis)

يقوم هذا المبدأ على مقارنة النظام الصوتي للغة الأم للمتعلمين مع النظام الصوتي للغة الهدف (العربية مثلًا). الهدف هو التنبؤ بالأصوات والمخارج التي قد تشكل عقبة أمام المتعلم نتيجة غيابها أو اختلافها في لغته الأصلية. على سبيل المثال: الناطق بالتركية يجد صعوبة في صوت /ض/ لأنه غير موجود في لغته، بينما يمتلك أصوات قريبة مثل /d/. هنا يأتي دور المعلم في لفت الانتباه إلى الفروق الدقيقة بين الصوتين، عبر تدريبات عملية تركز على مكان النطق (اللثة) وطبيعة الصوت (مفخم/مجهور). وبذلك يساعد التحليل التقابلي على وضع خطط تعليمية تستهدف مواضع الضعف المتوقعة بدل الاكتفاء بالتعليم العشوائي.

٢. التدريب على الإدراك السمعي قبل التدريب على النطق

من المبادئ الأساسية أن المتعلم لا يستطيع نطق ما لا يسمعه بوضوح أو يميّزه إدراكيًا. لذلك يجب أن تبدأ الدروس بتمارين تمييز سمعي للأصوات العربية، خاصة المتقاربة أو غير الموجودة في لغته الأم. يمكن استخدام أنشطة الأزواج الدنيا (Minimal Pairs) التي تبرز الفرق الصوتي الصغير وأثره في المعنى. مثلًا: الاستماع إلى [سَبَحَ / صَبَحَ]، أو [قَلَم / كَلَم]، ثم يطلب من المتعلم اختيار الكلمة الصحيحة. هذا التدريب ينمّي الأذن اللغوية ويمهّد لمرحلة النطق. وبمجرد أن يعتاد الطالب على السماع الصحيح، يصبح قادراً على محاكاة الصوت بشكل أفضل

٣. استخدام الوسائط المتعددة

تُعتبر الوسائط المتعددة من الأدوات الفعّالة في تدريس النطق، لأنها تخاطب السمع والبصر معًا. فالتسجيلات الصوتية عالية الجودة تعرّض المتعلم لنطق واضح ومتكرر. والفيديوهات توضح بدقة كيفية حركة الشفتين واللسان والحنجرة، مما يسهّل التقليد والمحاكاة. كما يمكن استخدام برامج متخصصة مثل Praat أو Sonocent لعرض شكل الموجة الصوتية وتمييز الاختلافات بين الأصوات (مثل /س/ و/ص/). هذا الدمج بين الاستماع والمشاهدة والتحليل يمنح المتعلم تجربة شاملة، ويزيد من دقة التعلم خاصة للأصوات الحلقية والمفخمة.

٤. التغذية الراجعة التصحيحية الفورية

التصحيح الفوري من أنجح الطرق لتجنب ترسيخ الأخطاء النطقية. فإذا أخطأ الطالب في نطق كلمة ما، ينبغي على المعلم أن يتدخل مباشرة مع شرح السبب. مثلًا: إذا قال المتعلم كال بدل قال، يوضَّح له أن الخطأ سببه استبدال القاف بالكاف نتيجة لعدم التفخيم. هذا الأسلوب يجعل الطالب واعيًا بمشكلته لحظة حدوثها، فيعيد المحاولة فورًا. ومع التكرار، يكوّن عادة نطقية صحيحة. ومن المهم أن تكون التغذية الراجعة بنبرة مشجعة حتى لا يشعر الطالب بالإحباط

٥. الاعتماد على الصوتيات الحركية (Kinesiological Training)

يقوم هذا المبدأ على إشراك الجسد في عملية التعلم، خاصة أعضاء النطق. يمكن استخدام المرايا بحيث يرى الطالب شكل فمه ولسانه أثناء النطق، ويقارن نفسه بالمعلم أو بالنموذج. كما يمكن تصوير الشفاه واللسان بالكاميرا لعرضها في وقت لاحق. هناك أيضًا تمارين خاصة لتقوية عضلات النطق، مثل التحكم في حركة اللسان لأصوات صعبة مثل /ع/ و /ح/ و /ق/. هذه التمارين تجعل المتعلم أكثر وعيًا بجهازه النطقي، وتزيد من دقة التحكم الحركي المطلوب لإنتاج الأصوات العربية.

٦. تصميم أنشطة تدرّجية مخصصة للصوتيات

التدرج عنصر أساسي في تعليم النطق، حيث يبدأ المتعلم من الأسهل إلى الأصعب. مثلًا: تدريب الطالب أولًا على إنتاج صوت /ض/ منفردًا، ثم إدخاله في كلمات مثل أرض و ضوء. بعد ذلك، يُستخدم في جملة قصيرة مثل: أضاء المصباح في الأرض. وأخيرًا، يدخل الصوت في محادثة قصيرة مع زميله. هذا التدرج يساعد على ترسيخ النطق خطوة بخطوة، ويمنع الانتقال السريع الذي قد يؤدي إلى الإحباط أو الأخطاء. كما أنه يجعل العملية أكثر طبيعية ومتقاربة مع استخدام اللغة في الواقع.

٧. التركيز على المقاطع الصوتية الشائعة في العربية

اللغة العربية تتميز ببنية مقاطع صوتية متنوعة (CV – CVC – CVCC – CCV)، وبعض هذه البنى غير موجود في لغات أخرى. لذلك يحتاج المتعلم إلى تدريبات خاصة لفهمها وإنتاجها. مثلًا: تقطيع كلمة مدرسة إلى مقاطع (mad – ra – sa)، أو كلمة مستشفى إلى (mus – taf – fa). هذه التدريبات تعزز وعي الطالب ببنية الكلمة العربية وتساعده على تحسين النطق والإيقاع. كما تمنعه من إدخال حركات زائدة كما يفعل البعض عند محاولة التبسيط

٨. الدمج بين الصوتيات التطبيقية والنظرية

لا يكتمل تدريس النطق إذا اقتصر على الجانب العملي فقط. فالمتعلم يستفيد كثيرًا من تقديم مبسط للقواعد النظرية، مثل شرح مخارج الحروف وصفاتها أو بعض قواعد التجويد. مثلًا: معرفة أن /ع/ صوت حلقي مجهور يساعد الطالب على توجيه انتباهه لمكان النطق. وعندما يُربط هذا الشرح النظري بتجارب عملية وحسية، يصبح التعلم أعمق وأكثر رسوخًا. وبذلك يجمع الطالب بين الوعي العلمي والفهم التطبيقي، مما يرفع من كفاءته في النطق والإدراك.

الخاتمة

خلص هذا البحث إلى أنّ الصوتيات التطبيقية تمثّل ركيزة أساسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ إنها الجسر الذي يربط بين النظرية الصوتية والتطبيق التعليمي داخل قاعة الدرس. وقد بيّن البحث أنّ إغفال الجانب الصوتي يؤدي إلى تراكم الأخطاء النطقية والإدراكية عند المتعلمين، مما يضعف كفاءتهم التواصلية ويؤثر في قدرتهم على الفهم والإنتاج. ومن هنا، جاءت أهمية هذا البحث في إبراز الدور الذي تؤديه الفروع المختلفة للصوتيات — السمعية، والإدراكية، والإنتاجية — في تدريب المتعلم على السماع الدقيق، والإدراك الواعي، والنطق السليم.

كما أبرز البحث التحديات الصوتية التي تواجه الدارسين، مثل غياب بعض الأصوات العربية في لغاتهم الأم، أو التقارب الشديد بين أصوات العربية، أو الاختلاف في بنية المقاطع الصوتية، إضافة إلى الفروق في النبر والتنغيم. وقد أظهرت الدراسة أنّ هذه التحديات يمكن معالجتها من خلال آليات عملية، أبرزها: التحليل التقابلي للتنبؤ بالأخطاء، والتدريب على الإدراك السمعي قبل النطق، واستخدام الوسائط المتعددة، وتطبيق التغذية الراجعة الفورية، وتوظيف التدريب الحركي، والتدرج في عرض الأصوات والأنشطة، مع التركيز على المقاطع الشائعة في العربية.

وفي ضوء ما سبق، أوصى البحث بضرورة إدماج وحدات تدريب صوتي متخصصة ضمن مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وإعداد برامج تأهيلية للمعلمين في ميدان الصوتيات التطبيقية، وتشجيعهم على الاستفادة من التقنيات الحديثة والاختبارات التشخيصية لرصد مواطن الصعوبة. إن هذه التوصيات تمهّد الطريق نحو برامج تعليمية أكثر كفاءة وشمولًا، تعزّز من دقة النطق لدى المتعلمين وتدعم قدرتهم على التواصل الفعّال باللغة العربية.

المراجع

- إستيتية، سمير شريف. (٢٠٠٣). الأصوات اللغوية: رؤية عضوية نطقية فيزيائية. دار وائل للنشر، عمّان — الأردن.
- بشر، كمال. (٢٠٠٠). علم الأصوات. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

- الحمد، غانم بن قدوري. (٢٠١٥). أهمية علم الأصوات اللغوية في دراسة التجويد. مركز تفسير للدراسات القرآنية، الرياض.
- زاهد، عبد الحميد. (٢٠١٠). علم الأصوات وعلم الموسيقى: دراسة صوتية مقارنة. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن
- كمال الدين، حازم علي. (١٩٩٩). دراسة في علم الأصوات. مكتبة الآداب، القاهرة.
- الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طريقة تدريسه. د.ط، جامعة أم القرى.
- النوري، محمد جواد. (٢٠٠٧). علم أصوات العربية. منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الأولى.

- Brooke, M. S., & Chan, D. K. (n.d.). Prevalence of hearing loss in US children and adolescents. Retrieved from: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5710291/
- Csizér, K., & Kontra, E. H. (n.d.). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. ERIC. https://eric.ed.gov/?id=EJ1244454
- Heine, C., & Slone, M. (n.d.). Case studies of adults with central auditory processing disorder: Shifting the spotlight. Retrieved from: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6349983/
- Hearing Health Foundation. (n.d.). Hearing health awareness needed across generations. DR. Hinson Audiologists.org. https://hearinghealthfoundation.org/blogs/hearing-health-awareness-needed-across-generations
- Ladefoged, P., & Johnson, A. (2011). A course in phonetics (p. 6).
- Ludwig, A. A., Fuchs, E., Kruse, E., Uhlig, B., Kotz, S. A., & Rübsamen, R. (2014). Auditory processing disorders with and without central auditory discrimination deficits. Retrieved from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24658855/
- Martínez-Wbaldo, M. del C., Soto-Vázquez, C., Ferre-Calacich, I., Noguez-Trejo, L., & Zambrano-Sánchez, E. (n.d.). Sensorineural hearing loss in high school teenagers in Mexico City and its relationship with recreational noise. Retrieved from: https://www.scielo.br/j/csp/a/PQr3P3LzvGp8mKRs5dS6TGb/?format=pdf
- Skandera, P., & Burleigh, P. (2005). A manual of English phonetics and phonology (p. 3).
- Slevc, L. R., & Shell, A. R. (2015). Auditory agnosia. Retrieved from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25726291/
- Vogel, I., Brug, J., Van der Ploeg, C. P. B., & Raat, H. (2010). Discotheques and the risk of hearing loss among youth: Risky listening behavior and its psychosocial correlates. Retrieved from: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20338977

2025
ICTALL

أبجدية الجذور العربية في بعدها البنيوي والتربوي
دراسة في علاقة الحروف الثلاثية بتوليد المعنى وتعليم المفردات

عاصم الشريف الفطاني*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة الجذر العربي بوصفه بنية دلالية وصرفية مركزية في النظام اللغوي العربي، مع التركيز على الحروف الثلاثية المجردة وعلاقتها بتوليد المعنى وبناء المفردات. يستند البحث إلى مزيج من المنظور الدلالي البنيوي والاتجاه التربوي البنائي، لبيان كيف يمكن استثمار نظام الجذر العربي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عبر تعزيز الوعي البنيوي بالمفردة وتوضيح العلاقة بين الشكل والمعنى، وتبرز الدراسة القيمة التعليمية للجذر العربي في تطوير الوعي الصرفي والدلالي، وفي إكساب المتعلمين قدرة تحليلية على اكتشاف المعاني واستنباطها ذاتيا من خلال النمط الاشتقاقي، بما يسهم في تحسين كفاءة الفهم وتوسيع المعجم الذاتي للدارسين.

الكلمات المفتاحية : الجذر العربي؛ الوعي الصرفي؛ تعليم العربية؛ المفردات؛ الاشتقاق

مقدمة

تعد اللغة العربية من أكثر اللغات السامية تفردا من حيث نظامها الصرفي القائم على الجذر الثلاثي، وهو النظام الذي يمنحها طاقتها الاشتقاقية الهائلة وقدرتها على توليد المفردات والمعاني بصورة منهجية ومنظمة، ومن هذا المنطلق، تنشأ أبجدية الجذور العربية بوصفها نظاما بنيويا يحمل بين طياته فلسفة لغوية دقيقة، تجعل العلاقة بين الأصوات والحروف والمعاني علاقة سببية لا اعتباطية. إن هذا التكوين البنيوي لا يسهم في حفظ هوية العربية فحسب، بل يمثل أيضا مفتاحا تربويا فعالا لتعليمها للناطقين بغيرها، إذ يحول تعلم المفردات من عملية آلية إلى تجربة بنائية قائمة على الفهم والتحليل والاستنباط.

لقد كان القدماء من علماء العربية، وعلى رأسهم الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٩٨٨) الذي رأى إن نظام الجذر الثلاثي هو الأساس في بناء المفردات العربية، وهو الذي يمنحها طاقتها الاشتقاقية الواسعة، وقد أكد ابن جني (١٩٩٩) أن الأبنية في العربية "دالة على المعاني دلالة منهجية"، بينما أوضح ابن فارس (١٩٧٩) أن لكل جذر معنى محورها تتفرع عنه سائر الاستعمالات. فالجذر الثلاثي (ك – ت– ب) مثلا يعبر عن معنى "الكتابة"، ويتفرع عنه عدد كبير

* جامعة الأمير سونكلا الحكومية، فرع فطاني– تايلند.

من المفردات مثل: كتاب، كاتب، مكتوب، مكتب، مكتبة، كتابة، وكلها تشارك في المعنى المحوري نفسه مع اختلاف في البنية والدلالة الفرعية. وهنا تتجلى العبقرية البنيوية للعربية التي تمكن الدارس من تتبع العلاقات الدلالية في نظام هرمي مترابط.

تنوعت آراء اللغويين العرب القدماء في تحديد ما بعد الأصل الاشتقاقي للكلمة، أي العنصر الأول الذي تبنى عليه سائر المشتقات. وقد دار الجدل بين فريقين رئيسين، كل منهما نظر إلى المسألة من زاوية مختلفة:

أولا: الفريق القائل بأن الجذر هو الأصل: يرى هذا الاتجاه الذي يمثله الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٩٨٨) ومن تبعه من المدرسيين الصرفيين، حيث يري إنما الأصول من الحروف الثلاثة أو الأربعة، وما زاد على ذلك فزائد في المعنى لا في الأصل، ويعد هذا القول من أوضح النصوص الدالة على أن الجذر هو الأصل البنيوي للكلمة العربية، وهو المادة الأولى للكلمات العربية، لأنه يتكون من الحروف الأصلية التي تحمل المعنى المحوري المجرد، أي "البذرة الدلالية" التي تنشأ عنها جميع الصيغ، وأن الزيادة لا تغير الأصل بل تضيف معنى فرعياً جديداً. فالكلمة عند هذا الفريق بنية مؤلفة من جذر (حروف أصلية) وصيغة (وزن صرفي)، والجذر هو المكون الثابت الذي يعبر عن المعنى العام المشترك بين جميع المشتقات، مثل: ك–ت– ب←كتب، كاتب، مكتوب، كتاب مكتبة ... إذن، الجذر هنا هو المحور البنيوي للمعنى، بينما الصيغة تقوم بتحديد نوعه ووظيفته في السياق.

ثانيا: الفريق القائل بأن المصدر هو الأصل: وفي طليعته ابن جني (ت ٣٩٢هـ) (١٩٥٢) وابن فارس (ت ٣٩٥هـ) (١٩٧٩)، فقد ذهب إلى أن المصدر هو أصل الكلمة لا الجذر، لأن المصدر هو أول ما يوضع في اللسان للدلالة على الحدث المجرد من الزمان والفاعل، ثم يشتق منه الفعل للدلالة على وقوع الحدث، وتشتق منه الأسماء للدلالة على من قام به أو ما تعلق به يقول ابن جني في الخصائص (١٩٥٢) : "الأفعال كلها متفرعة عن المصادر، لأن المصدر يدل على نفس الحدث، والفعل إنما هو ذلك الحدث مقيد بالزمان"، حيث يوضح تمام حسان (١٩٩٤) أن القول بأصالة المصدر يعكس "النظرة الدلالية العقلية" للغة عند القدماء، فمن وجهة نظر هذا الفريق، المصدر هو الأصل الدلالي، لأنه يعبر عن الفكرة المجردة للحدث قبل أن تضاف إليها القيود الزمنية أو النحوية. فالمصدر "علم" مثلا هو الأصل، والفعل "علم" مجرد صورة من صوره الزمانية..

ثالثا: الجمع بين القولين في ضوء اللسانيات الحديثة: يرى بعض الباحثين المعاصرين، مثل تمام حسان (١٩٩٤)، ورمضان عبد التواب (١٩٩٠)، ومحمد حماسة عبد اللطيف (٢٠٠٣) أن الخلاف بين الفريقين ليس تناقضا بل اختلاف زاوية نظر، فمن حيث البنية الصوتية والصرفية: الأصل هو الجذر، لأنه العنصر الثابت في كل المشتقات. أما من حيث المعنى والمفهوم العقلي الأصل هو المصدر، لأنه يمثل "الفكرة الدلالية الأولى" قبل تحديد الزمن والفاعل، أي أن الجذر والمصدر يكملان بعضهما، فالجذر هو أصل بنيوي، والمصدر هو أصل دلالي.

لقد أتاح هذا النظام للعربية تفردا ومرونة لا تضاهى بين اللغات، بخلاف اللغات التحليلية كالإنجليزية، التي تعتمد في توليد معانيها على الإضافة اللفظية أكثر من التوليد الداخلي، فبينما تحتاج تلك اللغات إلى مفردات جديدة للتعبير عن مفاهيم جديدة، تستطيع العربية أن تنتج معانيها من داخلها، عبر منظومة اشتقاقية دقيقة ومنسجمة تظهر عبقريتها البنيوية.

ومن هنا تتجلى أهمية الجذر العربي في بناء المعجم الذاتي للمتعلم، إذ يمكنه من تحليل المعاني واستنباطها ذاتيا دون اعتماد على الحفظ الآلي أو الترجمة الحرفية. وقد أدرك علماء العربية القدماء هذه الحقيقة منذ الخليل بن أحمد وابن فارس وابن جني، الذين جعلوا من الجذر محورا لدراسة الاشتقاق والمعنى، وأقاموا عليه علم الصرف العربي بوصفه نسقا فلسفيا متكاملا يربط بين الصوت والدلالة في إطار منهجي صارم.

غير أن الواقع التعليمي المعاصر يكشف عن فجوة بين هذا التراث اللغوي العميق وطرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ لا تزال معظم المناهج تركز على التلقين وحفظ المفردات بمعزل عن بنيتها الصرفية، مما يضعف الوعي البنيوي لدى المتعلمين ويجعلهم أسرى الحفظ السطحي دون فهم لآليات توليد المعنى.

ومن هذا المنطلق تبرز الحاجة إلى استلهام النظريات اللسانية الحديثة مثل علم الدلالة البنيوي (Structural Semanties) والوعي الصرفي (Morphological Awareness) ، ودمجها مع التراث اللغوي العربي لبناء منهج تعليمي يجمع بين الأصالة والمعاصرة، فتعليم العربية انطلاقا من الجذر لا يسهم في توسيع الحصيلة اللغوية فحسب، بل ينمي لدى المتعلم التفكير التحليلي والاستنتاجي، ويتيح له فهم اللغة من داخلها. وهكذا يتحول الجذر العربي من مفهوم صرفي جامد إلى أداة تربوية حية تسهم في تعليم اللغة وتذوقها في آن واحد..

مشكلة البحث وأهميته

تتمثل مشكلة هذا البحث في ضعف إدراك المتعلمين غير العرب الطبيعة نظام الجذر العربي ودوره المحوري في توليد المعنى وبناء المفردات. فمعظم مناهج تعليم العربية للمناطقين بغيرها تتركز على الحفظ المباشر للمفردات دون تحليل لبنيتها الصرفية أو استيعاب لعلاقاتها الجذرية، مما يؤدي إلى ضعف الترابط الدلالي بين الكلمات ويجعل عملية التعلم بطيئة ومحدودة الفاعلية. ومن هنا، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: كيف يمكن توظيف العلاقة بين الحروف الثلاثية والمعنى المحوري في تعليم المفردات العربية بشكل بنيوي يسهم في بناء المعنى لدى المتعلم؟

وتبرز أهمية هذا البحث في سعيه إلى اقتراح مقاربة بنيوية تربوية تعتمد على الجذر العربي بوصفه مدخلا إلى فهم اللغة وتحليلها من داخلها، بحيث يمكن المتعلم من بناء معجمه الذاتي بطريقة منطقية واستنتاجية. كما يسهم هذا المنهج في تنمية الوعي الصرفي والدلالي لدى الدارسين، وهو الوعي الذي أثبتت الدراسات اللسانية الحديثة أنه عامل أساسي في اكتساب اللغات وتطوير الكفاءة القرائية والمعجمية.

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معالجة الفجوة القائمة بين النظام الجذري في اللغة العربية وطرائق تعليمها للناطقين بغيرها، من خلال بناء رؤية تربوية بنيوية تعيد الاعتبار إلى الجذر العربي بوصفه محورًا في بناء المعنى وتطوير الكفاءة اللغوية، ويتفرع عن الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية كما يلي:

١. تحليل طبيعة العلاقة بين الجذر الثلاثي والمعنى المحوري في النظام اللغوي العربي، وبيان كيفية توليد المعاني من خلال الأوزان الصرفية المختلفة.

٢. توضيح البنية الاشتقاقية للمفردة العربية ودورها في بناء الترابط الدلالي بين الكلمات المتفرعة من أصل واحد.
٣. اقتراح نموذج تربوي بنيوي لتوظيف الجذر العربي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، بحيث يمكن المتعلمين من اكتساب المفردات وفهمها في سياقها البنيوي لا من خلال الحفظ الآلي.

الجذر الثلاثي في ضوء اللسانيات الحديثة

ظهرت اللسانيات البنيوية في القرن العشرين على يد فرديناند دي سوسير (Ferdinand de Saussure) (1916) الذي أكد أن اللغة نسق من العلاقات، وأن قيمة كل عنصر لغوي تتحدد بموقعه داخل هذا النسق. ووفق هذا المنظور، فالكلمة لا تفهم بمعزل عن علاقتها بالكلمات الأخرى، بل بوصفها جزءا من نظام شامل من التباينات والتماثلات.

وقد تبنى علماء اللغة العرب هذا المبدأ قبل سوسير بقرون، إذ قال ابن جني في كتابه الخصائص: "إن أكثر اللغة قياس، وإن المعاني تتولد بتغير الأبنية كما تتولد الأنساب بتغير الآباء". وهذا القول بعد نواة للفكر البنيوي العربي، لأنه يربط بين الشكل (الصيغة) والمعنى (الدلالة) ضمن نسق منتظم.

إن النظام الجذري الثلاثي في العربية يجسد بوضوح ما أشار إليه سوسير من أن اللغة "بنية من العلاقات"، إذ تتكون الكلمات من جذر (Root) يحمل معنى محوريا، ووزن (Pattern) يمنحه الصيغة النحوية أو المعجمية المناسبة، ومن تفاعل هذين المكونين تنشأ شبكة دلالية متكاملة.

يرى اللغويون المحدثون أن دراسة الجذر في العربية تمثل نموذجا مبكرا لما يسمى بـ النحو التوليدي للمعنى (Generative Morphology)، حيث يعد الجذر مولدا المعاني لا نهائية ضمن حدود صوتية وصرفية معينة. كما أثبتت دراسات Nation (٢٠١٣)، و Schmitt (٢٢)، و Bauer (٢٠١١)، أن تنمية الوعي الصرفي (Morphological Awareness) تسهم في تحسين اكتساب المفردات والفهم القرائي، وهو ما يجعل تطبيق نظرية الجذر العربي ذا قيمة تربوية كبيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وعلى الرغم من أن النظام الجذري بعد أساس البنية الصرفية والدلالية في اللغة العربية، فإن طرائق تعليمها للناطقين بغيرها لا تزال بعيدة عن هذا الأصل البنيوي، إذ تعتمد في الغالب على التلقين وحفظ المفردات دون تدريب المتعلمين على تحليل جذورها واستنباط المعاني منها، وقد أدى هذا القصور إلى ضعف الوعي الصرفي، وعجز المتعلمين عن إدراك المنطق البنيوي الذي يوجه العلاقة بين الشكل والمعنى. ومن هنا تنبع الحاجة إلى دراسة تعيد النظر في أسس تعليم العربية، وتبرز القيمة التربوية للجذر الثلاثي بوصفه أداة لتوليد المعاني وتنمية الكفاءة اللغوية لدى الدارسين.

إن البحث في أبجدية الجذور العربية في بعدها البنيوي والتربوي" لا يهدف فقط إلى تحليل الظاهرة من منظور لغوي صرف، بل يسعى أيضا إلى اقتراح نموذج تربوي حديث يدمج النظرية الصرفية مع التطبيق التعليمي، بحيث يستثمر الوعي بالجذر في تصميم أنشطة لغوية تنمي لدى المتعلم القدرة على تحليل الكلمات، واستنتاج المعاني، وبناء المفردات في سياقات حية، ومن ثم، فإن هذه الدراسة تمثل محاولة للجمع بين التحليل البنيوي للغة والمنهج البنائي في التعليم في إطار متكامل يهدف إلى تطوير تعليم العربية في سياقات متعددة، خصوصا في البيئات غير الناطقة بها.

وعليه، يمكن القول إن "أبجدية الجذور العربية" ليست مجرد نظام لغوي جامد، بل هي منظومة معرفية وتربوية متكاملة، قادرة على إعادة تشكيل طرائق تعليم العربية وتعلمها، وإحياء الوعي اللغوي الأصيل في نفوس الدارسين من مختلف الثقافات.

البعد التربوي التطبيقي

يظهر الواقع التربوي أن معظم المتعلمين المبتدئين يواجهون صعوبة في فهم كيفية تشكل الكلمات. ويعود ذلك إلى ضعف الوعي بالبنية الجذرية للمفردة. ومن منظور تربوي، يمكن اعتبار الجذر العربي أداة تعليمية تساعد المتعلم على بناء "خرائط دلالية" تربط بين الكلمات في شبكة مفهومية واحدة. فحين يدرك الطالب أن س–ل–م تدل على "السلام"، يمكنه أن يفهم بسرعة كلمات مثل إسلام، سلام تسليم، سلم، مسلم، دون حاجة إلى حفظها منفصلة. وهذا يعزز التعلم البنيوي والتفكير التحليلي، ويفتح المجال أمام منهجيات تربوية جديدة مثل:

- التعليم القائم على الاستكشاف (Discovery-Based Learning)
- والتعليم القائم على المعنى (Meaningful Learning)
- والتعليم البنائي (Constructivist Learning)

من خلال هذا الإطار النظري يتضح أن أبجدية الجذور العربية تمثل منظومة لغوية متكاملة تجمع بين البنية والصوت والمعنى، وأن فهمها لا يقتصر على التحليل اللغوي، بل يمتد ليصبح مدخلاً تربويا فاعلا لبناء الكفاءة المعجمية لدى المتعلمين. كما أنها تفتح آفاقا جديدة لتجديد تعليم العربية في ضوء النظريات المسانية المعاصرة التي تؤكد على اللغة كنظام حتي من العلاقات".

اقتراح نموذج تربوي بنيوي لتدريس المفردات العربية المعتمد على الجذر

يعد نظام الجذر العربي أحد أهم الركائز البنيوية في اللغة العربية، وهو يشكل محوراً دلاليا وصرفيا تبنى عليه المفردات وتتشعب منه المعاني. ومن هنا تنبع القيمة التربوية لتوظيف هذا النظام في تعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ يحول المعرفة الصرفية من مفاهيم نظرية جامدة إلى أدوات تربوية حية تنمي الوعي البنيوي لدى المتعلمين، وتجعلهم قادرين على فهم اللغة من داخلها لا من خلال الترجمة الحرفية، ويقوم هذا النموذج على فكرة محورية مفادها أن تعليم اللغة لا يتحقق بالحفظ الميكانيكي للمفردات، بل بفهم بنيتها الداخلية واكتشاف العلاقات الجذرية التي تجمعها في نظام صرفي واحد. فالمتعلم حين يدرك أن معظم الكلمات العربية تنبثق من جذور ثلاثية، يصبح قادرا على استنتاج معاني الكلمات الجديدة اعتمادا على معرفته السابقة بالقوالب الصرفية والمعاني المرافقة لها.

يقوم النموذج المقترح على ثلاث مراحل أساسية:

١. التحليل البنيوي (Structural Analysis) : يبدأ المعلم بتعريف المتعلم بالجذر الثلاثي وبنيته الحرفية والدلالية، مع تحليل علاقات الاشتقاق في مجموعة من المفردات المشتقة منه، مثل: ك ت ب ↔ كتب – كاتب – مكتب – مكتوب – الكتابة، ليدرك الطالب أن جميع هذه الكلمات تشترك في محور دلالي واحدي هو "ك ت ب". والتوضيح البياني كما يلي:

(أ) (الجذر) ك ت ب ← كَ تَ بَ

(المعنى) (tulis) القالب الصرفي / ـَـَـَ / ← (فعل ماض)

(dia sudah me-tulis)

(ب) (الجذر) ك ت ب ← كَا تِ ب

(المعنى) (tulis) القالب الصرفي / ـَا ـِ ـْ/ ← (اسم الفاعل)

(pe-tulis) = permulis

(ج) (الجذر) ك ت ب ← كِ تا بة

(المعنى) (tulis) القالب الصرفي / ـِ ـا ـة/ ← (مصدر)

(pe-tulis-an) = penulisan

(د) (الجذر) ك ت ب ← مَ كـ تَ ب

(المعنى) (tulis) القالب الصرفي / مَ ـ ـَ ـَ/ ← (اسم المكان)

(tempat-tulis) meja

٢. التطبيق الاشتقاقي (Derivational Practice) : يُدرب المتعلم على توليد كلمات جديدة من الجذر نفسه عبر الأوزان الصرفية المختلفة وربطها بالسياق. تنفذ أنشطة مثل "اشتق الكلمة الصحيحة" أو "خريطة الاشتقاق"، مما يساعد المتعلم على إدراك العلاقة بين تغير الوزن وتنوع المعنى.

التحليل البنيوي: آلية توليد المعنى من الجذر

الجذر	الكلمة	نوعها	الوزن	المعنى الأساسي
ك ت ب	كتب	فعل	فعل	مارس الكتابة
ك ت ب	كاتب	اسم فاعل	فاعل	من يقوم بالكتابة
ك ت ب	مكتوب	اسم مفعول	مفعول	ما تمت كتابته
ك ت ب	مكتبة	اسم مكان	مفعلة	مكان وجود الكتب

تظهر هذه الأمثلة أن جميع المشتقات تشترك في المعنى المحوري "الكتابة"، رغم اختلاف البنية الصرفية، مما يؤكد الترابط البنيوي بين الشكل والمعنى.

٣. التكامل الدلالي (Semantic Integration) : يُشجع المتعلم على استنتاج العلاقات المعنوية بين الكلمات المشتقة من أصل واحد أو من جذور متقاربة في المجال الدلالي، مثل: ع ل م ← علم، تعليم، معلم، إعلام استعلام، وبذلك يدرك أن تغير الوزن الصرفي يؤدي إلى تغير الدور الدلالي داخل النظام نفسه.

وقد أثبتت الدراسات في تعليم اللغات الثانية، مثل دراسة Nation (2013) وSchmit (2020) ، أن التعليم القائم على البنية الصرفية تنمي لدى المتعلمين القدرة على "التوقع الدلائئ" وفهم المعنى دون ترجمة حرفية. كما أكد عبد الرحمن أيوب (٢٠١٠) أن التحليل البنيوي في تعليم العربية يسهم في تحويل الكلمة من وحدة صوتية إلى بنية معرفية متكاملة.

إن النموذج التربوي البنيوي هنا لا يقتصر على نقل المعرفة اللغوية، بل يهدف إلى بناء عقل لغوي قادر على التفكير في اللغة بالعربية نفسها، وجعل المتعلم يكتشف المعنى من داخل النظام اللغوي لا من خارجه، وهكذا يصبح الجذر العربية أداة حية في تعليم المفردات وتنمية الكفاءة اللغوية لدى الدارسين.

أثبتت نتائج الدراسات اللغوية أن البنية الصرفية العربية ليست مجرد شكل صوتي أو تركيبي، بل هي نظام دلالي عميق تتولد منه المعاني بطريقة منهجية ومنتظمة، فكل تغيير في الوزن الصرفي يقابله تغير دلالي محدد، وهذا ما يجعل اللغة العربية أكثر اللغات اشتقاقاً وقدرة على توليد المفردات الجديدة.

ويرى ابن جني (ت ٣٩٢هـ) أن "الأبنية دالة على المعاني دلالة طبيعية، لا عرضية، أي إن العلاقة بين اللفظ والمعنى علاقة ذات أساسي فطري في اللغة. ومن هنا، فإن تعليم الطالب المبتدئ كيفية تحليل البنية يسهم في فهمه القطري لمعاني الكلمات، مما يرفع مستوى وعيه الصرفي والدلالي معاً.

المقاربة البنيوية في تعليم العربية

تعتبر المقاربة البنيوية (The Structural Approach) أحد الأسس المعاصرة التي يمكن توظيفها في تعليم العربية لغير الناطقين بها. فالمقاربة تركز على ملاحظة الأنماط اللغوية المتكررة (Patterns) واستنتاج القاعدة منها، وهو ما يتوافق تماماً مع طبيعة اللغة العربية القائمة على التكرار الصرفي في الأوزان على سبيل المثال، يدرك الطالب أن وزن استفعل يدل غالباً على الطلب، مثل:

(أ) استغفر = (استـ غ ف ر

القالب الصرفي / استـ ـْ ـَ ـَ / ← (فعل ماض)

(المعنى) (dia sudah me-minta ampun)

وكذلك استعلم ← طلب العلم، واستخرج ← طلب الإخراج، وبذلك يستطيع الطالب تفسير كلمات جديدة دون حفظ أو ترجمة. ومن ثم، فإن معرفة هذا الوزن تمكنه من تفسير كلمات جديدة بسهولة دون الرجوع إلى المعجم فالمعلم دوره ميسّر موجّه لا ملقّن، ويثير التفكير التحليلي، وأما المتعلم فباحث عن الأنماط، ويكوّن جداول اشتقاقية ويستنتج القواعد.

البعد التربوي التطبيقي بين اللغة العربية واللغة الماليزية

تتميز اللغة العربية واللغة الماليزية (Bahasa Melayu) بكونهما لغتين قائمتين على الاشتقاق والتوليد، غير أن كلا منهما تسلك طريقا مختلفا في بناء الكلمة:

الماليزية	العربية	البند
الكلمة الأساس(Kata Dasar)	الجذر الثلاثي(Root)	الوحدة الأساس
نظام الملحقات أو الـ Imbuhan	نظام الجذر الثلاثي (Root System)	الأساس
الكلمة الجذرية (Kata dasar) تضاف إليها سوابق أو لواحق	الجذر (ج–ذ–ر) يحمل معنى محوريا ثابتا	الوحدة الأساسية للمعنى

بإضافة السوابق (Prefix) واللواحق (Suffix) واللاحقات المزدوجة (Circumfixes)	بالتحويل البنيوي للأوزان (وزن فعل – تفعيل – مفعول)	طريقة توليد المفردات
علاقة إضافية خارجية (Affixation)	علاقة اشتقاقية داخلية (Infixation)	العلاقة بين الشكل والمعنى

من هنا سأقدم تحليلا لغويا وتربويا مقارناً يوضح الفرق بين "المصدر" في العربية (كمقولة بعض أهل اللغة أنه أصل الكلمة)، و "Kata Dasar" في اللغة الماليزية الكلمة الجذرية أو (الأساس). تعني الكلمة الجذرية أو الأصلية قبل إضافة أي ملحقات (Imbuhan) وهي الكلمة التي تحمل معنى مستقلا بذاتها، ويمكن أن تقف وحدها دون إضافات.

أمثلة:

Kata Dasar	الجذر	المعنى	بعد الإضافة (Imbuhan)	النتيجة
ajar	ع ل م	تعليم	meng- + ajar	mengajar (يعلم)
tulis	ك ت ب	كتابة	pe-+ tulis	penulis (كاتب)
makan	أ ك ل	أكل	pe- + makan + an	pemakanan (تغذية)

والكلمة الجذرية أو الأساس "Kata Dasar" في الماليزية ليست مجردة من المعنى، بل هي كلمة ذات معنى فعلي يمكن استخدامها مستقلة في الجملة. إذن، هي ليست "مفهوم الحدث" كما في المصدر العربي، بل "فعل أو اسم قائم بذاته".

تعد "Kata Dasar" قاعدة الاشتقاق، إذ تضاف إليها السوابق واللواحق لتوليد كلمات جديدة:

← mengajar فعل (يعلّم)

← pengajar اسم الفاعل (معلم)

← pelajaran اسم المفعول أو المصدر (درس، تعليم)

يمكن القول إن العربية والماليزية تمثلان نموذجين مختلفين في الاشتقاق:

- العربية تتبنى النظام البنيوي التحليلي (Analytical Structural System) الذي يولد المعاني من الداخل.
- الماليزية تتبنى النظام الإضافي التركيبي (Synthetic Affix System) الذي يوسع المعاني من الخارج.

وكلا النظامين –وإن اختلفت وسيلتهما– يعبران عن الوعي الصرفي كأداة معرفية وتربوية لبناء الثروة اللغوية وتنمية الفهم الدلالي لدى المتعلمين.

الخاتمة

يخلص هذا البحث إلى أن نظام الجذر الثلاثي في العربية يمثل "العقل البنيوي للغة"، وأن تدريسه للناطقين بغيرها يسهم في بناء الفهم الذاتي وتنمية التفكير التحليلي. كما أنه يفتح آفاقا جديدة لتعليم العربية في ضوء المعنى البنيوي لا الترجمة، مما يجعلها لغة حية قادرة على توليد المعنى من داخلها.

تبين أن الجذر العربي يمثل النواة المفهومية والمعجمية للغة العربية، وأن التعليم البنيوي للجذر يسهم في:

- تنمية الوعي الصرفي والدلالي.
- تمكين المتعلمين من استنتاج المعاني ذاتيا.
- تعزيز مهارات القراءة والكتابة.
- استبدال الحفظ الآلي بالفهم التحليلي.

وتوصي الدراسة بإدخال تحليل الجذر في المناهج منذ المراحل الأولى، وتدريب المعلمين على تصميم أنشطة تفاعلية قائمة عليه، وتشجيع البحوث التجريبية التي تقيس أثر هذا المنهج في تطوير الوعي الصرفي والدلائي لدى المتعلمين.

المراجع

- ابن جني. (١٩٥٢). الخصائص التحقيق محمد على النجار، القاهرة: دار الهدى.
- اين فارس. (١٩٧٩). مقاييس اللغة تحقيق عبد السلام محمد هارون، بيروت: دار الفكر.
- تمام حسان. (١٩٩٤). اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة: عالم الكتب.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي. (١٩٨٨).كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي. دار ومكتبة الهلال.
- رمضان عبد التواب. (١٩٩٠). التطور اللغوي: مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجي.
- محمد حماسة عبد اللطيف. (٢٠٠٣). في بناء الكلمة العربية، مكتبة الخانجي.

- Bauer, L. (2019). Rethinking morphology: Productivity and change. Edinburgh University Press. de Saussure, F. (1916). Cours de linguistique générale (Course in General Linguistics). (A. Al-
- Masdi, Trans.). Beirut: Dar Tubqal Publishing
- Nation, I. S. P. (2013). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press. Schmitt, N. (2020), Vocabulary in Language Teaching. Cambridge University Press.

2025
ICTALL

أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية

فطين نبيلة بنت محمد عبد المرئيس* – نئ حنان بنت مصطفى*

ملخص

تُعَدّ ظاهرة التداخل اللغوي ظاهرة طبيعية لدى متعلمي اللغة الثانية، إذ قد لا تستمر الأخطاء الناتجة عنها بشكل دائم، بل يمكن أن تتحول إلى عناصر لغوية صحيحة مع مرور الوقت. وينطلق هذا البحث من هذا المنظور للكشف عن أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابات الطلبة المتخصصين في اللغة العربية، بالإضافة إلى الوقوف على مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي في توظيف المصدر أثناء الكتابة. وقد اعتمد البحث على المنهج النوعي مستخدماً أداتين رئيسيتين لجمع البيانات، هما: الوثائق المتمثلة في كتابة موضوعات إنشائية قصيرة، والمقابلات شبه المقننة. وتكوّنت عينة البحث من طلبة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية في السنتين الثانية والثالثة. وقد أظهرت النتائج أن أوجه التداخل اللغوي الإيجابي في استخدام المصدر بلغت اثنين وخمسين وجهاً، كما كشفت أن ثلاث عمليات من عمليات التداخل اللغوي أثرت بصورة مباشرة في الاستخدام الصحيح للمصدر، وهي: نقل اللغة، ونقل التدريب، واستراتيجيات تعلم اللغة الثانية. وتوصي الدراسة بزيادة التدريب الكتابي الموجَّه، وتعزيز الوعي بالفروق الصرفية الدقيقة، بما يسهم في استثمار التداخل الإيجابي لدعم تعلم اللغة العربية وتحسين مهارة الكتابة الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: التداخل اللغوي؛ عمليات التداخل اللغوي؛ اللغة العربية؛ المصدر؛ التداخل الإيجابي

مقدمة

إن اللغة العربية من اللغات المهمة في ماليزيا، حيث تُدرَّس في المدارس الدينية الابتدائية والثانوية، وكذلك في عدد من الجامعات الحكومية. ويقبل الطلبة المتخصصون في اللغة العربية على دراسة فروعها الرئيسة من نحو وصرف وبلاغة وأدب، إلى جانب ممارستهم المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والقراءة، والكلام، والكتابة. وبحكم بيئتهم التعليمية والاجتماعية، فإن هؤلاء الطلبة يتعاملون في الوقت نفسه مع ثلاث لغات رئيسة، هي: الملايوية، والإنجليزية، والعربية، الأمر الذي يهيئ مجالًا واسعًا لظاهرة التداخل اللغوي بينهم.

* الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

ويواجه الطلبة في سياق تعلم اللغة العربية تحديات متعددة تتعلق بسرعة اكتساب اللغة وكفاءتها، إذ تختلف قدراتهم باختلاف الفروق الفردية بينهم (Rivera et al., 2023). وفي هذا الصدد، أشار Ellis (1997) إلى أن اكتساب اللغة الثانية يتحقق عندما يتعلم المتعلم لغة جديدة بجانب لغته الأم، سواء في الفصل الدراسي أو خارجه، متأثرًا بجملة من العوامل الخارجية كالمجتمع والبيئة، والعوامل الداخلية المتعلقة بالعمليات الذهنية التي تُحوِّل المعلومات إلى معرفة. ومن أبرز هذه العوامل التداخل اللغوي، الذي يُعَدّ مظهرًا بارزًا في مسار اكتساب اللغة الثانية (Ellis, 1994).

التداخل اللغوي في استخدام المصادر لدى متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية

تُعَدّ ظاهرة التداخل اللغوي من أبرز السمات المصاحبة لمتعلمي اللغة الثانية عند محاولتهم اكتساب اللغة الهدف. وقد وصفها Selinker (1972) في إطار نظرية اللغة البينية (Interlanguage) بأنها نظام لغوي مستقل ينشأ نتيجة محاولات المتعلم تقريب إنتاجه من مواصفات اللغة الهدف، من خلال خمس عمليات رئيسة، هي: نقل اللغة الأم، ونقل التدريب من المعلم أو الكتب، واستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، واستراتيجيات التواصل، وتعميم قواعد اللغة الهدف. وتظهر هذه الظاهرة في اتجاهين متباينين، حيث يسهم التداخل الإيجابي في تسهيل الاكتساب من خلال استثمار أوجه التشابه بين اللغة الأولى واللغة الثانية (الطائي، ٢٠١٦؛ علوي، ٢٠٢٠؛ عمراوي، ٢٠١٩)، بينما يتمثل التداخل السلبي في الانحراف عن القواعد الصحيحة للغة الهدف وما يترتب عليه من أخطاء لغوية واضحة (Selinker & Gass, 2008; Odlin, 1989). وعلى الرغم من الآثار السلبية للتداخل التي تُعَدّ من أهم أسباب الأخطاء اللغوية، فإن للتداخل أيضًا جوانب إيجابية يمكن أن تسرّع عملية اكتساب اللغة الثانية وتدعم تراكم الخبرة اللغوية لدى المتعلم (Nor Zailan & Mohd. Ismath, 2021; Ellis, 1994).

إن المصدر من الموضوعات الصرفية الدقيقة في اللغة العربية، ويشيع استخدامه في الاتصال كتابةً وكلامًا. فقد أشار سيبويه إلى أن المصدر يدل على الحدث مجردًا من الزمن (قباوة، ١٩٨٨؛ ابن قنبر، ١٩٨٨)، بينما يختلف عن الفعل الذي يجمع بين الدلالة على الحدث والزمن معًا (الموسوي، ٢٠١٣). وينقسم المصدر إلى سماعي، وهو ما ورد عن العرب الأوائل دون قياس، وقياسي، تُقاس عليه الأفعال التي لم يرد مصدرها عن العرب (جبر، ٢٠٠٣). ومن ثم، فإن إتقان الطلبة للمصادر يقتضي حفظ السماعي منها ومعرفة ضوابط القياسي، غير أن ضعف هذه المعرفة يؤدي إلى قصور في استخدام المصدر في الكتابة (Wan Mokhtar et al., 2018). وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الطلبة يواجهون صعوبات متعددة في التمييز بين المصدر والمشتقات الأخرى وفي توظيفه توظيفًا صحيحًا في الكتابة (Wan Mokhtar et al., 2018؛ Ibrahim & Shaiful Baharum, 2021؛ هداية، ٢٠٢٢).

تُعَدّ الكتابة إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي يواجه فيها الطلبة المتخصصون في اللغة العربية صعوبات ملحوظة. فقد أظهرت الدراسات أنهم يرتكبون أخطاء صرفية ودلالية تحول دون وضوح المعنى (Mat Daud et al., 2021؛ Mat Saad et al., 2021). ومن بين أبرز هذه الأخطاء ما يتعلق باستخدام المصدر، مثل الخلط بينه وبين اسم الفاعل (Ibrahim & Shaiful Baharum, 2021؛ Mat Saad et al., 2021)، أو اختيار مصدر غير مناسب للفعل

الثلاثي، أو استبدال الفعل بالمصدر داخل الجملة (Wan Mokhtar et al., 2020). ويعود ذلك إلى ضعف إلمام الطلبة بالقواعد الصرفية وقلة ممارستها في الكتابة، إضافة إلى عدم إدراكهم الفروق الدقيقة بين المشتقات (هداية، ٢٠٢٢؛ Ibrahim & Shaiful Baharum, 2021).

أظهرت دراسة Desrani (2019) أن الطلبة غير المتخصصين في اللغة العربية يرتكبون أخطاء نحوية متنوعة متأثرة بعمليات التداخل اللغوي، من خلال نقل خصائص لغتهم الأم، وتعميم قواعد اللغة الهدف، وتبني استراتيجيات معينة عند تعلم اللغة الهدف. غير أن هذه الدراسة اقتصرت على تحليل الأخطاء النحوية، واعتمدت على منظور المعلّم فقط في تفسير أسبابها، دون أن تربط بين التداخل اللغوي واستخدام المصادر تحديدًا، أو أن تركز على أبعاده الإيجابية.

وفي هذا السياق، بيّنت أبحاث أخرى أن ظاهرة التداخل اللغوي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعلم اللغة النفسي، نظرًا لارتباطها بالعمليات الذهنية الفردية التي تحدث أثناء اكتساب اللغة الثانية. وقد أشار باحثون إلى أن أخطاء متعلمي اللغة الثانية في مهارتي الكتابة والكلام تعود بدرجة كبيرة إلى مظاهر التداخل، مثل نقل اللغة الأم إلى اللغة الهدف، أو التعميم المبالغ في قواعد اللغة الهدف (عمراوي، ٢٠١٩)، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية (Desrani, 2019)، ونقل التدريب (Paul et al, 2020)، وبالتالي، فإن للتداخل آثارًا إيجابية تتمثل في المساعدة في زيادة المعرفة والثقافة الأخرى لدى المتعلمين، والتأكد من وصول الرسالة إلى الآخرين، وجعل اكتساب اللغة الهدف سريعا، وتقديم الفكرة للمستمعين عن خلفية المتحدِّث، ومساعدة المتعلمين في ممارسة اللغة الأجنبية التي يتعلمونها (Nor Zailan & Mohd. Ismath, 2021)، ومسايرته لحاجات العصر ومتطلباته، حيث يجعل اللغة أكثر مرونة وقابلية للتجدد، وهو ما يساعدها على التكيف مع المستجدات الاجتماعية والثقافية، كما يُسهم في إثراء الرصيد اللغوي من خلال إدخال مفردات وتراكيب جديدة توسع من متن اللغة وتزيد ثراءها المعجمي (العالية، ٢٠١٨).

ومع ذلك قد تقع بعض مظاهر التأثير السلبي للتداخل اللغوي، كأن يبتعد الأشخاص الآخرون عن المتكلم، وعدم إتقان اللغة المستهدفة، وفقدان اللغة (Nor Zailan & Mohd. Ismath, 2021)، كما يؤدي إلى تضخم معجمي غير ضروري نتيجة إدخال مفردات دخيلة رغم وجود بدائل أصيلة، مما يضعف نقاء اللغة، ويمكن أن يحدث صراع في المستويات الصوتية والصرفية والدلالية فيفقد النظام اللغوي استقراره. وقد ينتهي أثره بتراجع اللغة أو اندثارها أمام هيمنة لغات أخرى أقوى (العالية، ٢٠١٨).

يتبين مما سبق أن التداخل اللغوي يظل ظاهرة طبيعية ترافق متعلمي اللغة الثانية أثناء محاولاتهم ترقية لغتهم تدريجيًا، غير أن مراجعة الدراسات السابقة تكشف عن جوانب قصور واضحة. فقد ركزت غالبية الدراسات على الآثار السلبية للتداخل اللغوي من زاوية تحليل الأخطاء، دون النظر بعمق في الآثار الإيجابية لهذه الظاهرة. كما لم تربط معظم الدراسات بين التداخل اللغوي واستخدام المصدر تحديدًا في الكتابة العربية، على الرغم من أنه من أبرز الجوانب الصرفية التي يظهر فيها التداخل. وإلى جانب ذلك، فإن الدراسات التي تناولت التداخل اللغوي ركزت على منظور المعلّم في تفسير الأخطاء، بينما لم تُعطِ الاهتمام الكافي لوجهة نظر الطلبة المتخصصين أنفسهم وممارساتهم الفعلية في الكتابة.

في ضوء ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال الكشف عن أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وبيان مدى تأثرهم بعمليات التداخل اللغوي أثناء الكتابة.

المنهجية

تعتمد هذه الدراسة على تحليل المحتوى، وهو أحد خصائص المنهج النوعي، ويُعَدّ تحليل المحتوى مناسبًا لهذه الدراسة لكونه يُمكّن من رصد أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصادر داخل النصوص الكتابية بدقة، كما يساعد في تفسير أنماط الاستخدام اللغوي في ضوء أسئلة البحث المطروحة. وتمّ اختيار عينة الدراسة من طلبة البكالوريوس المتخصصين في اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في السنتين الثانية والثالثة بواسطة المعاينة الغرضية، وبلغ عدد أفرادهم ثمانية عشر طالبا، وتسعًا وعشرين طالبة، وهم قد درسوا مادة النحو المتقدم والصرف العربي باعتبار أن موضوع المصدر من ضمن الموضوعات المقررة لهاتين المادتين وقد تكوّنت لديهم معرفة مسبقة عنه.

اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على أداتين نوعيتين أساسيتين، هما الوثائق والمقابلة، وذلك بما يتلاءم مع طبيعة أسئلة البحث. تمثلت الأداة الأولى في تحليل وثائق كتابية، حيث طُلب من الطلبة المشاركين كتابة إنشاء قصير حر لا يقل عن ثلاثين كلمة، يتضمن استخدام المصادر الصريحة فقط مع وضع خط تحتها. وقد أُنجزت هذه الكتابات خلال فترة زمنية تراوحت بين عشر وأربعين دقيقة، فاعتمدت مصدراً مباشراً لتحليل أوجه التداخل الإيجابي والسلبي في توظيف المصدر. أما الأداة الثانية فهي المقابلة الفردية شبه المقننة، والتي استُخدمت لطرح أسئلة معدّة مسبقاً مع السماح بالتوسع وفقاً لإجابات المشاركين. وتركزت محاور المقابلة على خلفيات الطلبة، ومفاهيمهم حول المصدر، وتجاربهم الانفعالية أثناء تعلمه، ومدى وعيهم باستخدامه الصحيح أو الخاطئ. وقد أُجريت المقابلات عبر منصة Google Meet ، وسُجّلت لغرض النقل والتحليل بدقة. وتراوحت مدتها بين خمس عشرة وثلاثين دقيقة، مما أتاح الحصول على بيانات متعمقة وثرية تعكس التجارب الواقعية للمشاركين.

ومن ثم، رصدت الدراسة المصادر المستخدمة في جدول من أجل كشف أوجه استخدام المصادر الصحيحة. وقد استفادت الدراسة من طريقة تحليل الأخطاء عند ستيفن بت كوردر (١٩٧٤) حيث إنها تتكون من ثلاث مراحل مركزة، وهي: تحديد الأخطاء والتعرف عليها، وتصنيف الأخطاء، ووصف الأخطاء (cited in Ibrahim & Shaiful Baharum, 2021). وجدير بالذكر أن طريقة ستيفن بت كوردر هي طريقة متخصصة في تحليل الأخطاء، ولكن هذه الدراسة قد استفادت منها لتطبيقها على تحليل استخدام الطلبة للمصدر الصحيح. وقد شمل الجدول المستخدم في عملية الرصد: تحديد العبارة التي فيها المصدر الصحيح، والتعرف على المصدر الصحيح فيها، وتحديد تصنيف أوجه المصدر الصحيح التي استخدمها الطلبة، وتوصيف المصدر الصحيح. وقد حللت الدراسة جميع بيانات المقابلة باستخدام برنامج Atlas.ti. ثم، قُدمت البيانات ما تم رصده إلى المقيّمين للتأكد من مصداقيتها باعتماد على قيمة معامل الموافقة على مؤشر كوهين كابا (Apriyanti et al, 2020).

النتائج والمناقشة

أوجه التداخل الإيجابي في استخدام المصدر في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة المشاركين

وجدت الدراسة اثنين وخمسين وجها في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة وقد صنفتها إلى أربعة تصنيفات. أولا، ناحية التعريف والتنكير التي تتعلق بإدخال (ال) التعريف أو بالعكس، وقد لوحظ فيها ستة أوجه من التداخل الإيجابي في استخدام المصادر الصحيحة. ثانيا، ناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير التي تتعلق بترتيب المصادر المستخدمة في العبارة سواء كانت في أول الجملة، أو في آخرها، أو بعد الفعل والفاعل، وفي الوقت نفسه، ويُلاحظ فيها أن المصادر مقترنة بالألف واللام أو بدون الألف واللام، وظهرت منها عشرة أوجه من التداخل الإيجابي التي استُخدمت في كتابة الإنشاء القصير. ثالثا، ناحية تناسب استخدام الأدوات والتعريف والتنكير تتعلق بالأدوات التي وضعه الطلبة قبل أو بعد المصادر، كلفظ (أي)، والظروف، وحروف الجر، والضمائر، واسم الإشارة، وحرفَي العطف (الواو والفاء)، والحروف (أنّ، لأنّ، إنّ)، وفي الوقت نفسه، يُلاحظ في تلك المصادر المستخدمة أنها مقترنة بالألف واللام، أو دون اقتران بالألف واللام، وحصلت النتائج اثنين وعشرين وجها من هذه الناحية. وأخيرا، ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير تتعلق بترتيب المصادر في العبارة سواء كانت في أول الجملة، أو في آخرها، أو في آخر الجملة توكيدا لفعله المحذوف، أو بعد الفعل والفاعل، أو بعد الفعل، أو بعد الفعل (شعر)، وفي الوقت نفسه، جاءت المصادر المستخدمة وحولها أدوات ربط متعددة، وهي حرف جر، أو حرف الواو، أو الضمير، أو اسم الإشارة، أو الظرف. وبالإضافة إلى ذلك، لُوحظ أنها جاءت مقترنة بالألف واللام، أو بدون الألف واللام. وظهرت فيها أربعة عشر وجها من أوجه التداخل الإيجابي التي استُخدمت في كتابة الإنشاء القصير للمصادر. وجدير بالذكر أن التداخل الإيجابي في استخدام الطلبة للمصدر هو استخدامهم المصادر الصحيحة في كتابتهم، وذلك ما يلي:

الجدول ١: ناحية التعريف والتنكير

ت	العبارات التي وردت فيها المصدر صحيحًا	تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه	توصيف المصدر الصحيح
١	أذهب إلى سكان المسابقة بركوب الدراجة النارية	المسابقة	اقتران المصدر بالألف واللام، وهو مضاف إليه.
٢	هوايتي القراءة.	القراءة	استخدام المصدر في موقع الخبر، واقترانه بالألف واللام.
٣	وانطلاقا من ذلك، العلم يفيد لنا في تيسير الحياة.	العلم	اقتران المصدر بالألف واللام، وهو مبتدأ.
٤	وأريد أيضا زيارة المكان الرائع	زيارة	تجريد المصدر من الألف واللام، وهو مضاف.
٥	مسؤوليات حياة فيه صعوب كثيرا.	حياة	تجريد المصدر من الألف واللام، وهو مضاف إليه.
٦	نظرا إلى انتشار تنمية الذكاء الاصطناعي	تنمية	تجريد المصدر من الألف واللام، وهو مضاف إليه والمضاف إلى الكلمة بعده.
٧	تعلم اللغة العربية مع الدكتورة نئ حنان أعطيني الفرصة الجيدة لتنمية فهمي خصوصا لعلم النحو.	فهمي	تجريد المصدر من الألف واللام، وهو مضاف إليه، والمضاف إلى ضمير ياء المتكلم.

الجدول ٢: ناحية الترتيب في الجملة والتعريف والتنكير

ت	العبارات التي وردت فيها المصدر صحيحًا	تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه	توصيف المصدر الصحيح
١	استخدام الإنترنت حول الطلبة في هذه العولمة مهم	استخدام	استخدام المصدر في أول الجملة، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
٢	العلم مهم جدا في حياتنا اليومية.	العلم	استخدام المصدر في أول الجملة، واقترانه بالألف واللام، وهو مبتدأ.
٣	جلست قطي حينما كملت الكتابة.	الكتابة	استخدام المصدر في آخر الجملة بعد الفعل والفاعل، واقترانه بالألف واللام، وهو مفعول به.
٤	نتجاول حول المكان وصور الصورة مع الأسرة تصويرا.	تصويرا	استخدام المصدر في آخر الجملة توكيدا لفعله، وتجريده من الألف واللام.
٥	ذهبت إلى الجامعة في الساعة الثامنة تماما.	تماما	استخدام المصدر في آخر الجملة توكيدا لفعله المحذوف، وتجريده من الألف واللام.
٦	درست النحو العربي المتقدم مع الدكتورة نيء حنان درسا مشجعا.	درسا	وضع المصدر في آخر الجملة مبينا لنوعه، وتجريده من الألف واللام.
٧	أتبع قول الحكماء "من جد وجد".	قول	وقع المصدر بعد الفعل والفاعل، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف ومفعول به.
٨	أحب القراءة	القراءة	وقوع المصدر بعد الفعل والفاعل، واقترانه بالألف اللام، وهو مفعول به.
٩	أحمد أقام صلاة الصبح	صلاة	استخدام المصدر بعد الفعل، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
١٠	الدكتورة نئ حنان أعطيني الفرصة الجيدة	الفرصة	استخدام المصدر بعد الفعل، واقترانه بالألف واللام، وهو موصوف.

الجدول ٣: ناحية تناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير

ت	العبارات التي وردت فيها المصدر صحيحًا	تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه	توصيف المصدر الصحيح
١	في الفصل، هناك الطلبة قراءة الكتب بالسكوت. لذلك، لا يوجد أي القول في الفصل.	القول	استخدام المصدر بعد (أي)، واقترانه بالألف واللام، وهو مضاف إليه، وبعده حرف جر (في).
٢	كنت طالبا بدون أي معرفة عن السياسة الوطنية	معرفة	وقوع المصدر بعد (أي)، وتجريده من الألف واللام، وبعده حرف جر (عن).
٣	بعد البحث، اكتشف أن الصوت كان ناتجا عن طائر صغير يرنو إلى الطيران.	البحث	استخدام المصدر بعد الظرف (بعد)، واقترانه بالألف واللام، وهو مضاف إليه.
٤	القط يأتي إليّ عند إقامة الصلاة.	إقامة	استخدام المصدر بعد الظرف (عند)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إليه، ومضاف إلى الكلمة بعده.
٥	قد فكرت مرارا وتكرارا قبل التسجيل للبرنامج العربي.	التسجيل	استخدام المصدر بعد الظرف (قبل)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف جر (ل).
٦	هو يستيقظ من النوم صباحا مبكرا.	النوم	استخدام المصدر بعد حرف جر (من)، واقترانه بالألف واللام.

٧	نظرا إلى انتشار تنمية الذكاء الاصطناعي	انتشار	استخدام المصدر بعد حرف الجر (إلى)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
٨	ما زلت أقوم بالبحث عن معلومات	البحث	استخدام المصدر بعد حرف الجر (ب)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (عن).
٩	اليوم، يناقش العالم عن أهمية الصوم في حياة المسلم.	الصوم	اقتران المصدر بالألف واللام، وهو مضاف إليه، وبعده حرف الجر (في).
١٠	هذه الهواية مساعدتي في تعليم اللغة العربية والأدآبها.	مساعدة	تجريد المصدر من الألف واللام، وهو المضاف إلى الضمير المتصل ياء المتكلم، وبعده حرف الجر (في).
١١	هو التقرب إلى الله.	التقرب	استخدام المصدر بعد الضمير (هو)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (إلى)، والمصدر هو الخبر في الجملة.
١٢	هو غسل الفنجان	غسل	استخدام المصدر بعد الضمير، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف.
١٣	هذه الهواية مساعدتي في تعليم اللغة العربية والأدآبها.	الهواية	استخدام المصدر بعد اسم الإشارة واقترانه بالألف واللام.
١٤	استخدم أبي هذه الرحلة لمقابلة صديقه	الرحلة	استخدام المصدر بعد اسم الإشارة، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (ل).
١٥	لإنهم يظنون أن الصيام يجعلهم جوع.	الصيام	استخدام المصدر بعد حرف (أن)، واقترانه بالألف واللام.
١٦	لأن له العلم مثل الذهب	العلم	استخدام المصدر بعد (لأن)، واقترانه بالألف واللام.
١٧	أحب أن أتعلم مع المحاضرة في الفصل النحو العربي المتقدم لأن شرح الأستاذة واضحا جدا.	شرح	استخدام المصدر بعد (لأن)، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف إلى الفاعل.
١٨	إن المراجعة تستطيع أن يزيد فهمنا في الدرس	المراجعة	استخدام المصدر بعد حرف (إن)، واقترانه بالألف واللام.
١٩	التعليم والتعلم في العصر الحديث مختلف من قبل	التعلم	استخدام المصدر بعد حرف واو العطف، واقترانه بالألف واللام، وهو معطوف، وبعده حرف الجر (في).
٢٠	قبل أن أدخل إلى الجامعة، قد فكرت مرارا وتكرارا قبل التسجيل	تكرارا	استخدام المصدر بعد حرف (و) العاطفة قبل الظرف (قبل)، وتجريده من الألف واللام، وهو معطوف.
٢١	كل يوم، محمد يبدأ يومه بقراءة القرءان وقراءة الكتب العلمية.	وقراءة	استخدام المصدر بعد حرف واو العاطفة، وتجريده من الألف واللام، وهو مضاف ومعطوف.
٢٢	عند الأكل مع عائلتي، ناقشنا عن هذه الأمور.	الأكل	استخدام المصدر بعد الظرف (عند)، واقترانه بالألف واللام، وبعده الظرف (مع).

الجدول ٤: ناحية الترتيب وتناسب استخدام الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير.

ت	العبارات التي وردت فيها المصدر صحيحًا	تحديد المصدر الصحيح والتعرف عليه	توصيف المصدر الصحيح
١	الزيارة إلى فولاو فينغ	الزيارة	استخدام المصدر في أول الجملة، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (إلى).

٢	وانطلاقا من ذلك، العلم يفيد لنا في تيسير الحياة.	انطلاقا	استخدام المصدر في أول الجملة بعد حرف الواو، وتجريده من الألف واللام، وبعده حرف الجر (من).
٣	بعد البحث، اكتشف أن الصوت كان ناتجا عن طائر صغير يرنو إلى الطيران.	الطيران	استخدام المصدر في آخر الجملة بعد حرف الجر (إلى)، واقترانه بالألف واللام.
٤	رجعت إلى البيت بسرور.	بسرور	استخدام المصدر في آخر الجملة بعد حرف الجر (ب)، وتجريده من الألف واللام.
٥	أول ما فعله هو الدعاء.	الدعاء	استخدام المصدر في آخر الجملة بعد الضمير (هو)، واقترانه بالألف واللام.
٦	قد فاز أخي في تلك المسابقة.	المسابقة	استخدام المصدر في آخر الجملة بعد اسم الإشارة، واقترانه بالألف واللام.
٧	نمكن أن نشكلها مباشرة بدون المساعدة.	المساعدة	استخدام المصدر في آخر الجملة بعد الظرف (دون)، واقترانه بالألف واللام، وهو مضاف إليه.
٨	ويبالي في ذهني عن قول أبي بما يتعلق عن الفوائد تعلم اللغة العربية خصوصا لفهم القرآن	خصوصا	استخدام المصدر في آخر الجملة توكيدا لفعله المحذوف، وتجريده من الألف واللام، وبعده حرف الجر (ل).
٩	حضر محمد المحاضرة في الفصل.	المحاضرة	استخدام المصدر بعد الفعل والفاعل، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (في)، وهو مفعول به.
١٠	ينقسم العلم إلى قسمين	العلم	استخدام المصدر بعد الفعل، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف الجر (إلى).
١١	فبدأ يسكت الفصل حين بدأت المحاولة بيننا	المحاولة	استخدام المصدر بعد الفعل، واقترانه بالألف واللام، وبعده الظرف (بين).
١٢	سيبدأ مراجعة مع صديقتي بقراءة الشرائح	مراجعة	استخدام المصدر بعد الفعل، وتجريده من الألف واللام، وبعده الظرف (مع).
١٣	غالبا، عندما يشعر الناس بالحزن، أول ما فعله هو الدعاء.	الحزن	استخدام المصدر بعد الفعل (شعر) بواسطة حرف الجر (ب)، واقترانه بالألف واللام.
١٤	يشعر الفتى بالسرور في زيادة الخبرة الجديدة.	السرور	استخدام المصدر بعد الفعل (شعر) بواسطة حرف الجر (ب)، واقترانه بالألف واللام، وبعده حرف جر (في).

وبناء على ما سبق، فقد تبين أن الأدوات في الجملة والتعريف والتنكير أكثر استخداما في كتابة الإنشاء القصير لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية، كما اتضح أن مصادر الفعل الثلاثي هي الأكثر استخداما في كتابتهم الإنشائية القصيرة مقارنة بمصادر الأفعال الزائدة عن ثلاثة أحرف.

وقد حقّقت هذه الدراسة حصر كل الأوجه التي وردت في كتابات الطلبة، وهذا الحصر يبرهن على ما أشار إليه Selinker (١٩٨٨) من أن التداخل اللغوي فيه أمر إيجابي لدى متعلمي اللغة الثانية من حيث إنه يتعلق بمحاولة المتعلم إنشاء اللغة الهدف التي لا يكون فيها أخطاء؛ لأنه يحاول الالتزام بمعاييرها. وكما تتفق الدراسة الحالية مع ما أشار إليه الطائي (٢٠١٦) من أن التداخل اللغوي لا يقتصر على الأمور السلبية، بل يشتمل على أمور إيجابية لأنه يدفع متعلمي اللغة الهدف إلى استخدام العناصر الصحيحة التي توجد في اللغة الثانية أو اللغة الهدف أصلا.

العمليات التي تؤثر في استخدام الطلبة للمصدر الصحيح عند كتابة الإنشاء القصير

وجدت الدراسة أن الطلبة متأثرون بثلاث عمليات من التداخل اللغوي عند استخدامهم المصدر الصحيح، وهي: نقل اللغة الصحيح، ونقل التدريب الصحيح، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة. ولكل عملية فيها حالات مميزة مفصلة، وذلك ما يلي:

١. نقل اللغة الصحيح

ذهب سلينكر إلى أن نقل اللغة هو العملية التي تتعلق بنقل اللغة الأم إلى اللغة الهدف (Selinker, 1972) حيث وجدت الدراسة أن هناك حالة واحدة تتعلق بنقل اللغة الصحيح. وذلك كما يلي:

- الترجمة الصحيحة من اللغة الأم

وجدت الدراسة أن هناك طالبة مشاركة قد نقلت لغتها الأم حين استخدامها المصدر الصحيح في الكتابة، وكان ذلك ناتجا عن ترجمتها الصحيحة من لغتهما الأم الملايوية كما في قولها:

“Saya translate direct daripada bm”

"أترجم من اللغة الملايوية مباشرة" (م١: ٧٢)

٢. نقل التدريب الصحيح

ذكر سلينكر أن نقل التدريب هو العملية التي تتعلق بإجراءات التدريب التي يستخدمها متعلمو اللغة الهدف مثل نقل الطلبة من المعلمين أو من الكتب المدرسية (Selinker, 1972). وبناء على ذلك، فقد وجدت الدراسة أن ثمة ثلاثة أمور تتعلق بهذه العملية التي تم إجراؤها من قبل الطلبة أثناء كتابة الإنشاء القصير، وهي كالآتي:

- الاستخدام العادي

أشار معظم المشاركين إلى أنهم عندما استخدموا المصدر الصحيح في الكتابة قد قاموا بتطبيق استخدامهم العادي أثناء أداء وممارسة اللغة العربية، فمثلا، صرح أحدهم بوجهة نظرها كما يأتي:

“Bagi saya، saya boleh buat masdar ni dengan betul sebab… perkataan ni adalah perkataan...yang biasalah bagi saya. So، saya tau itu adalah masdar.”

"في رأيي، أستطيع تكوين المصدر بشكل صحيح لأن...هذه الكلمة...مألوفة بالنسبة لي. إذن، أعرف بأنها مصدر." (م١: ٦٠)

- الاستفادة من المعلمين

رأى معظم المشاركين أنهم قادرون على استخدام المصدر الصحيح في الكتابة؛ لأنهم يستفيدون من تعليم أو كلام معلميهم أثناء التعلم في الفصل. وذلك حسب قول أحدهم كما يلي:

“Dan of course lah sebab bila kita belajar…. kita pernah dengar juga cikgu ke ustazah kita bagi contoh atau penerangan yang macam tu.”

"بالطبع نعلم من خلال التعلم...قد سمعنا المعلمين أو الأساتذة يقدمون أمثلةً أو شرحًا من هذا النوع." (م١: ٧٤)

- الاستفادة من الكتابة باللغة العربية

بيّن معظم الطلبة المشاركين أنهم يستطيعون استخدام المصدر الصحيح في كتابتهم لأنهم وجدوا الكلمات من المصادر الصحيحة في كتب نماذج الإنشاء، والمواقع الإلكترونية، ومن الكتابة باللغة العربية أثناء القراءة، حيث قال أحدهم:

"saya selalu tengok bahan bacaan arab"

"أنا دائمًا أطالع المواد القرائية العربية " (م١: ٧٤)

٣. إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة

أوضح Selinker (١٩٧٢) أن هذه العملية تتعلق بأي إستراتيجيات يستخدمها متعلمو اللغة الثانية من أجل محاولتهم إتقان اللغة الهدف، ومن أجل التعبير عن المعاني الواردة فيها. ووجدت الدراسة ثلاث إستراتيجيات يستخدمها الطلبة لإتقان استخدامهم المصدر في الكتابة باللغة العربية، وهي على النحو الآتي:

- الاستماع إلى كلام الأصدقاء

ذكرت طالبتان مشاركتان أنهما تستخدمان المصدر الصحيح في الكتابة لأنهما قد وجدتا ذلك في كلام أصدقائهما باللغة العربية، حيث قالت أحدهما:

"saya pernah dengar kawan-kawan saya ramai cakap gitu bila cakap dalam Bahasa Arab"

"سمعت كثيرًا من أصدقائي يستخدمون تلك المصادر حينما يتحدثون باللغة العربية" (م١: ٧٤)

- الاستماع إلى كلام العرب

ذكر طالبان مشاركان أنهما قادران على استخدام المصدر الصحيح في الكتابة لأنهما قد استمعا إلى كلام العرب، حيث قال أحدهما:

kalau macam…dalam ceramah arab…"،"Biasa dengar

"أسمعها عادة، مثلًا...في المحاضرات باللغة العربية..." (م٤: ١٨٨)

- المناقشة

صرحت طالبتان مشاركتان أنهما قد استخدمتا طريقة المناقشة مع الأصدقاء لزيادة فهمهما في موضوع المصدر، حيث قالت أحدهما:

"Ada jugak aaa…buat perbincangan dengan kawan-kawan…time tu nak belajar sekali…ada laa jumpa perkataan-perkataan yang macam tu."

"أيضا...أقوم بالمناقشة مع صديقاتي...وأثناء المناقشة...وجدنا الكلمات من هذا النوع". (م٢: ٨٢)

لقد تبين أن عمليات نقل التدريب الصحيح هي الأكثر تأثيرًا لدى الطلبة المشاركين عند استخدامهم المصدر الصحيح حيث تم التعبير عنه من خلال تسعة عشر رأيًا متعلقا به، وتليه عملية إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة، حيث تم التعبير عنها بسبعة آراء، وأخيرا، عملية نقل اللغة الصحيح، وهو الأقل تأثيرا، حيث تم التعبير عنه في رأيين اثنين.

لقد توصلت الدراسة كذلك إلى أن هناك ثمانية وعشرين رأيًا من الطلبة المشاركين يتعلق بما يؤثر فيهم أثناء الكتابة عند استخدام المصدر الصحيح، وقد وزعتها الدراسة على ثلاث عمليات تؤثر في الطلبة أثناء الكتابة عند استخدام المصدر، وهي: نقل اللغة الصحيح، ويتعلق هذا بترجمتهم الصحيحة من اللغة الأم، ونقل التدريب وفروعه الثلاثة، وهي: الاستخدام العادي، والاستفادة من المعلمين، والكتابة باللغة العربية، وإستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة، وفروعها الثلاثة، هي: الاستماع إلى كلام الأصدقاء، وإلى كلام العرب، والمناقشة.

يتضح من المقارنة بين نتائج هذه الدراسة ودراسة Desrani (٢٠١٩) أن اختلاف زاوية النظر قد قاد إلى نتائج متباينة؛ فدراسة Desrani (٢٠١٩) ركزت على منظور المعلّم، فجاءت النتائج مشبعة بالتصورات السلبية للتداخل اللغوي، إذ صُوِّر على أنه عائق يؤدي إلى كثرة الأخطاء النحوية. أما الدراسة الحالية، التي انطلقت من آراء المتعلمين أنفسهم، فقد أبرزت الجانب الآخر من الظاهرة، وهو التداخل الإيجابي الذي يمكن أن يسهم في توظيف المصدر توظيفاً صحيحاً، ويعزز من الكفاءة الكتابية. ومن هنا يمكن القول إن التداخل اللغوي ليس ظاهرة أحادية البعد، بل هو مزدوج الطبيعة؛ فقد يُنظر إليه سلبياً من منظور المعلّم الذي يركز على الأخطاء، بينما يظهر إيجابياً من منظور الطالب الذي يوظفه كأداة مساعدة في عملية التعلم. وهذا الاختلاف يثري النقاش العلمي، ويؤكد الحاجة إلى تناول الظاهرة من زوايا متعددة لتحقيق فهم أشمل وأدق.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن التداخل اللغوي ليس دائما سلبيا، بل يمكن أن يكون مصدرا لدعم تعلم اللغة العربية، خاصة في مجال استخدام المصدر. وقد تبيّن أن الطلبة يوظفون التداخل الإيجابي في بعض المواضع مما يعزز من إنتاجهم الكتابي حيث كشفت اثنين وخمسين وجهًا من أوجه التداخل الإيجابي في استخدامه، بما أن الأوجه المرتبطة باستخدام الأدوات والتعريف والتنكير تعد الأكثر شيوعًا في كتابة الإنشاء القصير. كما بيّنت الدراسة وجود ثمانيةٍ وعشرين رأيًا للطلبة حول عمليات التداخل اللغوي عند استخدام المصدر، واتضح أن عمليات نقل التدريب الصحيح تمثل العامل الأكثر تأثيرًا مقارنةً بعمليات نقل اللغة الصحيح واستراتيجيات تعلم اللغة الثانية الصحيحة.

وتوصي الدراسة بما يلي:

١. ضرورة تعزيز عمليات نقل التدريب الصحيح في تعليم المصادر، من خلال تكثيف التدريبات التطبيقية التي تراعي التعريف والتنكير واستخدام الأدوات في السياقات الكتابية المختلفة
٢. تطوير استراتيجيات تدريسية تدمج بين النظرية والتطبيق العملي، بما يسهم في ترسيخ الوعي اللغوي لدى الطلبة والارتقاء بكفايتهم الكتابية.
٣. إجراء دراسات مستقبلية تتناول جوانب صرفية أخرى للتداخل اللغوي عند متعلمي اللغة العربية.

المراجع

- ابن قنبر، أبو بشر عمرو بن عثمان. (١٩٨٨). كتاب سيبويه. (ط٣). مكتبة الخانجي.
- جبر، حنان جميل عط. (٢٠٠٣). المصدر بين التنظير والاستعمال. رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، الجامعة الأردنية.
- الطائي، نعمة دهش فرحان. (٢٠١٦). مقاربات سوسيولسانية. (ط١). الدار المنهجية.
- العالية، غالي. (٢٠١٨). التداخل اللغوي مفهومه أنواعه وآثاره. مجلة البدر، ١٠(١٢)، ١٥٤٢–١٥٦١.
- علوي، محمد إسماعيلي. (٢٠٢٠). التداخل اللغوي الإيجابي وتأثيره في تعليم اللغة العربية وتعلمها المدرسة المغربية أنموذجا. مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، ٢(١)، ١١٩–١٣٥.
- عمراوي، فؤاد. (٢٠١٩). التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة وصفية، وتحليلية. المجلة العربية لغير الناطقين بها ٢(٢)، ١–٣٠. https://dx.doi.org/10.21608/jnal.2019.44501.
- قباوة، فخر الدين. (١٩٨٨). تصريف الأسماء والأفعال. (ط٢). مكتبة المعارف.
- الموسوي، موسى حسين. (٢٠١٣). المصدر ودلالته الصرفية والوظيفة النجوية. مجلة كلية التربية الأساسية، ١(١٠)، ٣٤–٤٦.
- هداية، أليس نور. (٢٠٢٢). تحليل الأخطاء اللغوية في تطبيق قواعد النحو والصرف في الكتابة لطلاب معهد سبيل الرشاد بمالانج. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية.

- Apriyanti, N., Shaharom, M. S. N., Abdul Rahim, S. S., & Abdul Razak, R. (2020). Needs analysis of infographic as a learning media for physics teachers in Indonesia. Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik, 1(8), 43–50.
- Desrani, A. (2019). Interlanguage dalam belajar Bahasa Arab: Studi tentang kesalahan gramatikal siswi Pondok Pesantren Muqimussunnah Palembang. Journal of Language, Literature and Teaching, 1(3), 11–23. https://doi.org/10.35529/jllte.v1i3.11-23
- Ellis, R. (1997). Second language acquisition. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford University Press.
- Ibrahim, M., & Shaiful Baharum, A. (2021). The writing morphological errors in the using of derivation among Malaysian students. International Journal of Contemporary Education Religious Studies and Humanities, 1(1), 121–137.
- Mat Daud, M., Husin, N., & Azhan Nurul Azmi, N. (2021). Teaching language skills for communication purposes. Jurnal Pengajian Islam, 14(I), 43–56.
- Mat Saad, D. U., Abu Bakar, H. R., & Shaharuddin, H. N. (2021). Analisis kesalahan morfologi penulisan akademik Bahasa Arab di kalangan pelajar bukan penutur jati: Kajian korpus. e-Jurnal Bahasa Dan Linguistik, 3(1), 44–55.

- Nor Zailan, N. A. M., & Mohd. Ismath, N. H. (2021). The phenomenon of code-mixing among KLM students: Its factors and effects. International Young Scholars Journal of Languages, 4(2), 225–240.
- Odlin, T. (1989). Language transfer: Cross linguistic influence in language learning. Cambridge University Press.
- Paul, D., Dani, N. A., & Goyi, N. (2020). Kewujudan bahasa antara dalam kalangan pelajar suku Dusun Tindal. MANU Jurnal Pusat Penataran Ilmu Dan Bahasa, 31(1), 25–50. https://doi.org/10.51200/manu.vi.2051
- Rivera, M., Paolieri, D., Iniesta, A., Pérez, A. I., & Bajo, T. (2023). Second language acquisition of grammatical rules: The effects of learning condition, rule difficulty and executive function. Bilingualism, 26(4), 639–652. https://doi.org/10.1017/S1366728922000815
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language, 10(3), 209–231.
- Selinker, L. (1988). Papers in interlanguage. SEAMEO Regional Language Centre, (44), 1-126.
- Selinker, L., & Gass, S. M. (2008). Second language acquisition. Lawrence Erlhaum Ass.
- Wan Mokhtar, W. R., Abd. Rahman, M. Z., Mohamed Adnan, M. A., & Mohd Salleh, N. H. (2018). Kemampuan pelajar asasi universiti awam Malaysia mengaplikasikan tatabahasa Arab dalam kemahiran menulis. Al-Basirah, 8(2), 99–111.
- Wan Mokhtar, W. R., Abd. Rahman, M. Z., Mohamed Adnan, M. A., & Mohd Salleh, N. H. (2020). Implikasi penguasaan tatabahasa Arab terhadap kemahiran menulis dalam kalangan pelajar asasi universiti awam Malaysia. Al-Basirah, 10(1), 53–68.

2025
ICTALL

قدسية اللغة العربية في الإسلام وآفاقها العلمية والتعليمية

حكيم إبراهيم عبدالجبار الشميري*

ملخص

تعتبر اللغة العربية صرحاً لنهوض العلوم المعرفية، وجسرا موصلا إلى دقة المناهج التعليمة، ونافذة يستشرف من خلالها ذوق الحديث، وبلاغة الكلام وجمال الأدب، ودقة المعنى، وذلك من خلال ثروات معانيها وأصالة خطابها، فهي بمثابة النواة الأساسية للأحكام الشرعية التي من خلالها تتعدد الآراء وتتنوع الأحكام. فاللغة العربية تعني هوية الإسلام ولسان شرعة وأحكامه، وعمود حضارةٍ الأمة الإسلامية، ووعاءُ فكرها وصرح ثقافتها عبر القرون. ونهدف من خلال هذه الدراسة، سبر أغوار العلاقة بين اللغة العربية وبين العلوم الشرعية التي تعد شرطا أساسيا في الاجتهاد الفقهي، كما نهدف على معرفة آفاق اللغة العربية بين لغات العالم. كما نهدف إلى بحث عوامل تحوَّل اللغة العربية من مجرد أداة اتصال عند العرب إلى منهج حياة عند السلف، ومشكاة نور عند الخلف، وكيف يمكن أن نستعيد هذا الرباط المقدس الذي أصبح في هذا العصر من العلوم المنسية. وقد سلك الباحث عدة مناهج لتحقيق الأهداف أبرزها الاستقراء والتحليل والمناقشة والاستنتاج، وقد توصل إلى عدة نتائج كان أبرزها، أن آفاق اللغة العربية يحتل المركز الأول على جميع اللغات من نواحي عدة. وأن الشريعة الإسلامية صرحها مبني على عمدان وقواعد اللغة العربية، وأنها شرطا أساسي في معرفة استنباط أحكامها، وأنها جسر حضارة وثقافة الأمة الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: القدسية؛ اللغة العربية؛ الإسلام؛ الآفاق؛ التنمية العلمية؛ الوسيلة التعليمية

مقدمة

انتشرت التطورات العلمية في الآفاق المعمورة، وأسهمت اللغة العربية في جوانب الحياة المعرفية والعلمية بقدر التطور المتسارع، وحازت على مكان متقدم في التكنولوجيا، وحظيت بين وسائل التواصل الاجتماعي على مساحة واسعة، وزاد انتشارها في المنصات الرقمية مثل فيسبوك، تويتر، إنستغرام، تيك توك. فانتشار المحتوى العربي، يعزز الإبداع، وسرعة التواصل بين الأجيال. وتساهم اللغة العربية في تشكيل التفكير والإدراك، وتؤدي دوراً في التعليم وفي تطوير البحث العلمي. ولها دور في التعبير عن الهوية والثقافة الإسلامية وبالأخص الأحكام الشرعية والمسائل الفقهية. فلا شك أن اللغة العربية منذ نشأتها، كانت –ولا تزال– وسيلة فكر، وإبداع ثقافي وعلمي.

* جامعة السلطان أزلن شاه– ماليزيا.

أهمية الدراسة

يُعد الاهتمام باللغة العربية في مجال التشريع الإسلامي، وفي صرح العملية التعليمية، وفي مواكبة التقنيات الحديثة، من أبرز الموضوعات البحثية التي تستحق العناية والدراسة. فاللغة العربية تُعتبر مؤسسة متكاملة في عالم المعرفة، وعمودًا أساسيًا في إبراز مقاصد الشريعة الإسلامية، ولسانًا لشريعتها ووسيلةً لبيان أحكامها. ونسعى من خلال هذا الاهتمام إلى أن يكون للغة العربية دور ملموس في المجالات العلمية المستقبلية، وأن تحظى بالمكانة والمساحة التي تليق بحجمها التاريخي وأهميتها الحضارية.

أهداف الدراسة

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى بيان أهمية اللغة العربية، في الشريعة الإسلامية، وإبراز دورها في مواكبة التّكنولوجيا الحديثة، وتفعيلها مع المحتوى الرّقمي، والتّرجمة الآليّة على صفحات التواصل الا جنماعي، وتطوير منتجاتها لتلبية حاجات المستخدمين للأنترنت. من خلال نشر المقالات العلمية عبر الكتابة، أوالفيديوهات، والبودكاست، وجميع والموادّ التّعليميّة التي تسهم في تعزيز استخدامها وجعلها لغة عالميّة منفتحة وواسعة الانتشار.

إشكالية الدراسة

ومن الإشكالات التي تواجه اليوم اللغة العربية في آفاق التواصل الاجتماعي عبر الوسائل الحديثة مثل الفيسبوك، تويتر، إنستغرام، تيك توك هـ الاختلاط باللغات الأجنبية، الكتابة بالطريقة العامية، والتحدث بغير القواعد والأصول المتعارف عليها علمياً حسب القواعد النحوية والصرفية، مما يؤدي إلى تهديد أصالتها ومحو خصائصها ومميزاتها العلمية.

خلفية الدراسة

تناقش هذه الدراسة أهمية اللغة العربية في العلوم الشرعية، وقداسيتها في الدين الإسلامي، وآفاقها في التّكنولوجيا في المستقبل، انتشار محتواها اللغوي في تعزيز الإبداع وتشكيل الوعي والفكر والإدراك في جميع الجوانب المعرفية.

الأصالة البحثية لهذه الدراسة

تضيف هذه الدراسة قدرا علميا في الجمع بين بيان مكانة اللغة العربية في المنهج والتشريعي، ومنزلتها في عالم العلم والمعرفة والتواصل الاجتماعي، عبر فيسبوك، تويتر، إنستغرام، تيك توك، وقدرتها على مواكبة التطورات التّكنولوجيا الحديثة، وحضورها في الفضاء الرقمي، واسهامها في تشكيل التفكير والإدراك.

حدود الدراسة

تختص هذه الدراسة بمعرفة أهمية اللغة العربية ودورها العلمي في بيان الأحكام الشرعية وإثراء المسائل الفقهية، ومكانتها في عالم المعرفة الحديثة والتواصل العلمي، واسهامها في تشكيل الوعي لدى المجتمع، ونقل المعلومة بدقة ووضوح.

الدراسات السابقة

تحدث الكثير من العلماء قديماً في التراث الديني عن قدسية اللغة العربية في التشريع الإسلامي، واهتم المتأخرون بذلك. منهم أحمد بن محمد الخراط، الذي قدم كتاب "عناية المسلمين باللغة العربية خدمة للقرآن الكريم". وكان الباحث نايف

ناصر المنصور قدم "لغتنا العربية وأهميتها للشريعة"، ومن ضمن اهتمامات البحثين في ربط اللغة العربية بوسائل التكنولوجية والآثار التي خلفتها على اللغة العربية بحث مقدم من أحمد درويش مؤذن. "الوسائل التكنولوجية وأثرها على اللغة العربي". وكتب عبد الغني أبو العزم بحثا بعنوان "اللغة العربية والتطورات التكنولوجية". وكل هذه البحوث تصب في بوتقة واحدة وهي الاهتمام باللغة العربية وبقدسيتها، ودورها في عالمنا المعاصر المتسارع والمتطور يوما بعد يوم، ودور اللغة العربية في هذا العالم كما كان دورها في الحقبة القديمة في تصنيف العلوم الدينية والعلوم الدنيوية بجميع أنواعها وأصنافها. وهذا البحث يشير إلى الجمع بين دور اللغة العربية في العلوم الدينية، والعالم الحديث الذي يتسارع فيه العلم والابتكار والاختراع في عالم التكنولوجية.

المبحث الأول: قدسية اللغة العربية ودورها في تطوير التراث الإسلامي

المطلب الأول: أهمية اللغة العربية

تبرز أهمية اللغة العربية من خلال قواعدها النحوية والصرفية الدقيقة، مما جعلها لغة غنية وقادرة على التعبير بدقة. وهذه القواعد ساعدت على بقائها وأصالة معارفها ووضوح مقاصده وضبط الفاظها. فاللغة العربية ليست مجرد أداة تواصل معرفي فحسب؛ بل هي وعاء ثقافة الأمة، ولسان أحكام الشريعة الإسلامية. وقد كان لها دور محوري في تطور الحضارة الإنسانية. وكان لها منزلة عظيمة عند العلماء حتى أن بعضهم فضلها على علم الفقه فهذا الفراء يرى أن النحو أكبر منزلة من الفقه؛ لأنه هو السبيل لمعرفة دقة اللفظ القرآني الموجه للمكلف، وروي عنه أنه زار محمد بن الحسن، فتذاكرا في الفقه والنحو، ففضَّل الفراء النحو على الفقه، وفضَّل محمد بن الحسن الفقه على النحو، فبدأ الفراء يُدلِّل على صحة قوله، فقال: قَلَّ رجل أنعم النظر في العربية، وأراد علمًا غيره إلا سَهُل عليه. فأراد محمد بن الحسن أن يُبطِل حجَّتَه، فقال له: يا أبا زكريا، قد أنعمت النظر في العربية، وأسألك عن باب من الفقه، فقال الفراء: هات على بركة الله، فقال ابن الحسن: ما تقول في رجل صلى فسها في صلاته، وسجد سجدتي السهو، فسها فيهما؟ فتفكَّر الفراء ساعة، ثم قال: لا شيء عليه، فقال له محمد: ولِمَ ؟ قال: لأن التصغير عندنا ليس له تصغير، وإنما سجدتا السهو تمام الصلاة، وليس للتمام تمام، فقال محمد بن الحسن: ما ظننتُ أن آدميًّا يَلِد مثلك (Hajar .1908 Ibn). وحدث أبو صالح الهروي فقال: كان عبد الله بن المبارك يقول: أنفقت في الحديث ستين ألفاً، وفي الأدب أربعين ألفاً، وليت ما أنفقته في الحديث أنفقته في الأدب، قيل له: كيف؟ قال: لأن النصارى كفروا بتشديدة واحدة خففوها، قال تعالى: "يا عيسى إني ولَّدتك من عذراء بتول". فقالت النصارى: ولَدتك.(al-Hamawi,1993). فحسبوه يقول: أنا ولَدتك، بالفتحة، فكفَروا؛ ولم نكن- نحن أبناء الإسلام بمعزِل عن هذا التحريف والزيغ، لولا أن الله عز وجل تكفَّل بحفظ دينه وكتابه الكريم، وهيَّأ لأبناء هذه الأمة من العلماء مَن يحفظون لهم دينهم، ويُدوِّنون لهم عِلمَهم، فهذا الأعرابي يسمع القارئ يقرأ قوله تعالى في سورة التوبة: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ [التوبة:٣]، بكسر اللام، فقال أوَبرِئ الله من رسوله؟ فبلغ ذلك عمرَ بن الخطاب رضي الله عنه فأمر ألا يقرئ القرآن إلا مَن يُحسِن العربيَّة" (al-Harari, 2001).

المطلب الثاني: اللغة العربية هوية الأمة الإسلامية

النشاط اللغوي يعطي معنى لكل ما يتحدث به الإنسان، ويحاكي حقيقة ما يقوم به من أفعال في حياته العلمية والأخلاقية والاجتماعية، فاللغة لها نشطات في معترك الحياة، ولا يستطيع الإنسان الحياة في هذا الكوكب إلا بمعرفة لغة قومه الذين يعيش معهم. وقد أجمعت سائر الثقافة البشرية والدراسات العلمية أن اللغة هي أحد أبرز مكونات هوية للفرد والمجتمع والدولة، ولا يمكن للإنسان أن يعيش إلا بواسطة اللغة. واللغة العربية ضرورية للمسلم فهي العامل الأساسي لجمع المسلمين تحت هوية الإسلام، وهي العامل الأبرز لتوحيد الأمة الإسلامية نحو التوجه العقدي والأخلاقي والاجتماعي، فبحروف اللغة العربية وكلماتها وجملها يرسمون ويخططون مستقبلهم الزاهر، ويبنون حضارتهم ومجدهم التليد. فالجنس والعرق يختلط باللغة وينمي من مكانتها ويثبت دعائمها بين الشعوب الأخرى، وتنسب المجتمعات البشرية غالباً إلي لغتهم، فالأمة العربية تنسب إلى اللغة العربية، والأمة الملاوية تنسب إلى لغتها الملاوية، والإنجليز ينسبون إلى لغتهم الإنجليزية، فاللغة والأرض أو الجنس البشري متلازمان، ولا يمكن الفصل بينهما دون الإخلال بمنظومة الهوية ومكونات المجتمع، فالتخلي عن اللغة العربية هو التخلي عن الهوية الإسلامية والسقوط في نفق الضياع المؤدي إلي التلاشي التدريجي للجنس العربي وثقافته وهويته الإسلامية، وكم حرص الغرب على نزع الثقة من الأمة الإسلامية بالغتهم الخالدة؛ ولكن باء بالفشل؛ لأن اللغة العربية محفوظة بالقرآن الكريم الذي تكفل الله سبحانه وتعالى بحفظه من التحريف أو التغيير والتبديل، فاللغة العربية حافظت على هوية الأمة الإسلامية ولولاها لكانت الأمة الإسلامية أصبحت من الأمم البائدة. فهناك تلازم بين قوة الشعوب وقوة اللغة فكلما كان المجتمع ينتمي إلى لغة قوية كان قويا، وكلما كانت لغتهم ضعيفة كان المجتمع ضعيفاً. فدور اللغة العربية الحفاظ على المجتمع العربي، وعلى هويتهم العروبية، وانتمائهم الإسلامي، والحفاظ على عقيدتهم الربانية، ودينهم القويم وأخلاقهم السامية.

المطلب الثالث: قدسية اللغة العربية عند المسلمين

نحن المسلمون نعتبر اللغة العربية مقدسة؛ لأنها لغة القرآن الكريم، والقرآن الكريم نعده من أقدس المقدسات، فمن يريد أن يقنع المسلمين بأن العربية ليست لغة مقدسة سيتوجب عليه أن يقنعهم بأن القرآن غير مقدس، أو أن لغة القرآن ليست هي العربية. فاللغة العربية من أهم العلوم المعرفية ارتباطاً بالفقه الإسلامي، وقد ساهمت في إثراء أحكامه، وتجديد مطالبه وإبراز محاسنة، وتحقيق مقاصده. ولعل سبب ذلك يعود إلى علاقتها بالقرآن الكريم والسنة النبوية حيث يعدان المصدران الأساسيان للأحكام الشرعية، فقد نزل القرآن بها دون غيرها، ودون بكلماتها وحروفها، مما جعل التشريع الإسلامي يتسع لجميع المكلفين ويلبي متطلباتهم اليومية. وسيتبين لنا أن تعلم اللغة العربية بما فيه الكفاية لأداء الواجبات يعد واجبا؛ لأن ما لم يتم الواجب إلا به فهو واجب. قال الإمام الشافعي: "يجب على كل مسلم أن يتعلم من لسان العرب ما يبلغ جهده في أداء فرضه" (al-Shafi'i.1940). وقال ابن تيمية: "إن نفس اللغة من الدين ومعرفتها فرض واجب فإن فهم الكتاب والسنة: فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب" (Ibn Taymiyyah.1999). ومن المعلوم أن بعض العبادات يشترط لصحتها أداؤها باللغة العربية.

وقد خص الله اللغة العربية بخصائص وميزها بميزات وجعل لها قبولاً عند المسلمين وكانت هذه الخصائص سر انتشار اللغة العربية واستمرار بقائها، وسر اهتمام المسلمين بها. فالجانب الديني يعد أهم الخصائص للغة العربية وأبرزها على الاطلاق، ويعد القرآن الكريم هو الحافظ والمصون للغة العربية والحامي لها من الاندثار والانقراض. فكل المساجد في العالم الإسلامي يكتبون داخل المساجد وعلى جدرانها من الخارج باللغة العربية، وترفع الأذان في المساجد للصلاة الخمس باللغة العربية، وأذكار الصلاة والتكبير وقراءة القرآن لا تصح إلا بالعربية ولا يجوز باللغات الأخرى، وفقهاء الإسلام يحرمون الصلاة وبعض العبادات أن تؤدى بغير العربية. قال الإمام جلال الدين السيوطي: "لا تجوز قراءة القرآن بالعجمية مطلقا، سواء أحسن العربية أم لا، في الصلاة أم خارجها" (al Suyūṭī, 1974). قال الإمام سحنون: "وسألت ابن القاسم عمن افتتح الصلاة بالعجمية وهو لا يعرف العربية: ما قول مالك بن أنس فيه؟ فقال: سئل مالك بن أنس... قال: أما يقرأ أما يصلي؟! إنكارا لذلك، أي: ليتكلم بالعربية لا بالعجمية، قال: فما يدريه أن الذي قال أهو كما قال، أي الذي حلف به أنه هو الله ما يدريه أنه هو الله أم لا، قال: قال مالك: أكره أن يدعو الرجل بالأعجمية في الصلاة، قال: ولقد رأيت مالكا يكره للأعجمي أن يحلف بالعجمية ويستثقله، قال: وأخبرني مالك أن عمر بن الخطاب نهى عن رطانة الأعاجم وقال: إنها خب خبث وغش (Malik b. Anas.n.d). وأما قراءة القرآن بغير العربية فلا تجوز عند العلماء إجماعا، ونص على ذلك، الزرقاني رحمه الله في مناهل العرفان، قال: أجمع الأئمة على أنه لا تجوز قراءة القرآن بغير العربية خارج الصلاة، ويمنع فاعل ذلك أشدَّ المنْعِ؛ لأن قِراءَتَهُ بِغَيْرِها مِنْ قَبِيلِ التَّصرّف في قراءة القُرآن بما يخرجه عن إعجازه، بل بما يُوجِبُ الرَّكاكة (al-Zurqani,n.d.) . وقال الإمام النووي في المجموع: مذهبنا أنه لا يجوز قراءة القرآن بغير لسان العرب سواء أمكنه العربية أو عجز عنها، وسواء كان في الصلاة أو غيرها فإن أتى بترجمته في صلاة بدلا عن القراءة لم تصح صلاته سواء أحسن القراءة أم لا، هذا مذهبنا وبه قال جماهير العلماء.(al-Nawawi.n.d) وقال الإمام ابن قدامة في المغني: ولا تجزئه القراءة بغير العربية ولا إبدال لفظها بلفظ عربي سواء أحسن قراءتها بالعربية أو لم يحسن، وبه قال الشافعي وأبو يوسف ومحمد (Ib. Qudamah.1968). فاللغة العربية مصبوغة بالجانب التعبدي الذي منحها قدسية ومكانة عظيمة في الدين الإسلامي، فهي –في نظر الباحث– الركن السادس من أركان الإسلام؛ لأن تعلمها أصبح واجبا لأداء العبادات الشرعية؛ وبالخصوص قراءة القرآن وكتابته والصلاة به، وهذه العبادات تعد من أفضل العبادات والقربات إلى الله عزوجل.

الملطلب الرابع: اللغة العربية شرط لتعلم العلوم الشرعية

من الشروط التي ينبغي توفرها في العالم في العلوم الشرعية علم اللغة العربية وهذا أمر بديهي ومتفق عليه بين أهل العلم، فجميع المصادر التشريعية باللغة العربية؛ لأن سبب الخلاف بين الفقهاء يكون سببه الرئيسي هو عدم المعرفة بمقاصد لفظ القرآن والسنة واللفظ يكون باللغة العربية فمن كان عالما بها علم بالمراد ؛ ولهذا كان الخلاف في عهد الصاحبة قليلاً جدا وذلك يعود إلى إحاطتهم بمعاني اللغة العربية، على خلاف ما نحن عليه اليوم من جهل باللغة العربية، فكثر النزاع

وأشتد الخلاف، وزادت الفرقة بين المسلمين. وقد أشار إلى هذا الإمام الشافعي فقال: ما جهل الناس، واختلفوا، إلا لتركهم لسان العرب، وميلهم إلى لسان أرسطو وطاليس (al-Rāghib al-Aṣfahānī, 1412). وقال الإمام الشاطبي: إذا فرضنا مبتدئاً في فهم العربية فهو مبتدئ في فهم الشريعة، أو متوسطاً فهو متوسط في فهم الشريعة والمتوسط لم يبلغ درجة النهاية، فإن انتهي إلى درجة الغاية في العربية كان كذلك في الشريعة، فالعلاقة بينهما طردية (al-Shatibi.1997). وقال ابن الأثير: "معرفة اللغة والإعراب هما أصل لمعرفة الحديث لورود الشريعة المطهرة بلسان العرب". قال الإمام أبو حامد الغزالي: "إن علم اللغة سلم ومرقاة إلي جميع العلوم، ومن لا يعلم اللغة العربية، فلا سبيل له إلي تحصيل العلوم، فعلم اللغة أصل الأصول". فاللغة العربية ضرورية لفهم مراد الله ورسوله ﷺ. وقال الإمام الشافعي: "علي كل مسلم أن يتعلم من لسان العرب ما بلغه جهده حتى يشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً عبده ورسوله. فمعرفة العربية التي خوطبنا بها مما يعين علي مراد الله ورسوله" (al-Shafi'i.1940). وقال أيضاً: "فإن نفس العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب" (al-Shafi'i.1940). فعلاقة اللغة العربية بالشريعة علاقة متلازمة لاينفك أحدهما عن الآخر. وذلك من نواحي جمة، فهناك علاقة نحوية، وعلاقة لغوية، وعلاقة بلاغية، وعلاقة في المصطلحات، وعلاقة في بعض القواعد العامة، وكلها تصب في بوتقة بيان الأحكام الشرعية وخدمة الأمة الإسلامية.

المطلب الخامس: منزلة الفقيه بمقدار منزلته من اللغة العربية

من البديهي أن المتعمق في لغة الشرع متفوق في علوم الشرعة، وهذا لُحِظَ من الاستقراء لسير العلماء البارزين والموسسين للعلوم الإسلامية والأحكام الفقهية، وقد برز ذلك جليا في سيرة الإمام الشافعي إذ كان أعلم من علم باللغة العربية من الأئمة، فكان أعلم من علم بالعلوم الشرعية. ولهذا نرى أنه هو الذي وضع قواعد محكمة وضوابط رصينة لهذه الأحكام الشرعية، وهو أول من أسس علم أصول الفقه وأول من تكلم في مقاصد الشرعية الإسلامية، حتى قيل إنه لو طال عمر الشافعي لرفع الخلاف بين المسلمين (Ibn-Shuja'n.d). فتعلم علوم اللغة العربية لا مفر لمن أراد أن يتفقه في دين الله، خاصة علم النحو. قال الجرمي رحمه الله: أنا منذ ثلاثين سنة أفتي الناس في الفقه من كتاب سيبويه (al-Shatibi.1997). وقال الإمام الشاطبي رحمه الله: "إن الشريعة عربية، وإذا كانت عربية؛ فلا يفهمها حق الفهم إلا من فهم اللغة العربية حق الفهم؛ لأنهما سيان في النمط ما عدا وجوه الإعجاز، فإذا فرضنا مبتدئا في فهم العربية فهو مبتدئ في فهم الشريعة، أو متوسطا؛ فهو متوسط في فهم الشريعة والمتوسط لم يبلغ درجة النهاية، فإن انتهى إلى درجة الغاية في العربية كان كذلك في الشريعة؛ فكان فهمه فيها حجة كما كان فهم الصحابة وغيرهم من الفصحاء الذين فهموا القرآن حجة، فمن لم يبلغ شأوهم؛ فقد نقصه من فهم الشريعة بمقدار التقصير عنهم، وكل من قصر فهمه لم يعد حجة، ولا كان قوله فيها مقبولا" (al-Shatibi.1997). وقال ابن حزم: "فرض على الفقيه أن يكون عالما بلسان العرب ليفهم عن الله عز وجل وعن النبي ويكون عالما بالنحو الذي هو ترتيب العرب لكلامهم الذي به نزل القرآن وبه يفهم معاني الكلام التي يعبر عنها باختلاف الحركات وبناء الألفاظ فمن جهل اللغة وهي الألفاظ الواقعة على المسميات وجهل النحو الذي

هو علم اختلاف الحركات الواقعة لاختلاف المعاني فلم يعرف اللسان الذي به خاطبنا الله تعالى ونبينا ومن لم يعرف ذلك اللسان لم يحل له الفتيا فيه لأنه يفتي بما لا يدري وقد نهاه الله تعالى من ذلك بقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ [الإسراء:٣٦] (Ibn Hazm,n.d). وقال الجويني: "ويشترط أن يكون المفتي عالما بالنحو والإعراب، فقد يختلف؛ اختلافه معاني الألفاظ ومقاصدها (al-Juwayni,1997). فالنحو من أعظم الوسائل لفهم كتاب الله تعالى، وسنة رسوله ، والفقيه بلا لغة، ولا نحو كالداخل غمار الحرب بلا سلاح، وهذا لا شك في هلاكه. وقد أجمع العلماء على أن النحو شرط في رتبة الاجتهاد، وأن المجتهد لو جمع كل العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم النحو، فيعرف به المعاني التي لا سبيل لمعرفتها بغيره، فرتبة الاجتهاد متوقفة عليه. وقد مكث الإمام الشافعي رحمه الله تعالى في علم اللغة العربية عشرين عامًا، فسؤل عن ذلك، فقال: ما أردت به إلا الاستعانة على الفقه، وكان يخص مجلسه ببغداد الأدباء والكتاب. يسمعون حسن ألفاظه وفصاحته (Ibn al-Mubarrad.1991) قال ابن هشام: الشافعي حجة في اللغة (al-Qadi ‘Iyad b, n.d) وقد نبغ في الفقه وأصبح إماماً للفقهاء، لا يفوته علم إلا وله قدم فيه، قال المزني: ألف الشافعي كتاب السبق والرمي وكان بصيراً بذلك. وأي علم كان يذهب عليه، وقال محمد بن عبد الحكم: ما رأيت أبصر منه بأصول العلم، وأصول الفقه (al-Qadi ‘ Iyad b.n.d. وقد كانت الكثير من المسائل الفقهية مغلقة على الفقهاء حتى جاء الإمام الشافعي ففتحها، وقال هلال بن العلا: الشافعي فتح أقفال العلم. وقال محمد بن الحسن الشيباني: الشافعي هو الذي علمني القياس ولو لا هو ما عرفت. وقال أحمد بن حنبل: ما عرفت ناسخ الحديث من منسوخه حتى جالسته. وأصبح كلام الإمام الشافعي يصغى إليه ويدرس في كل مكان، وله من الأتباع لمذهبه الكثير من المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، ولا يخلو بلد في المعمورة؛ إلا والشافعي له أتباع فيها. قال إسحاق: ما تكلم أحد إلا والشافعي أكثر إتباعاً وأقل خطأ (Iyad b al-Qadi, n.d) واللغة العربية سلاح الفقيه، لأن الفقيه لا يستطيع الاستقلال بالنظر في الأحكام شرعية ما لم يكن له قدم ضارب في أعماق النحو واللغة.

المطلب السادس: توقف العلوم الشرعية على فهم اللغة العربية

ومما أجمع عليه أهل العلم أن العلوم الشرعية متوقفة على علم اللغة العربية وفهم معانيها، فاللغة العربية أهم المعارف التي يجب على الفقيه معرفتها، وأبرز العلوم المساعدة على فهم الأحكام الشرعية ومعرفة الآراء والأقوال الفقهية، وهي العمود والأسطوانة التي يرتكز عليها فهم الكتاب والسنة، فهي عامل مؤثر في معرفة مراد الله من عبادة في الأحكام التكليفية. ومما يستوقف عليه الواجب المطلق وهو مقدور للمكلف واجب؛ إذاً معرفة اللُّغة والنحو والتصريف واجب. قال الإمام الغزالي:"من أراد أن يتكلم في تفسير القرآن وتأويل الأخبار ويصيب في كلامه، فيجب عليه أولاً تحصيل علم اللغة، والتبحر في فن النحو، والرسوخ في ميدان الإعراب، والتصرف في أصناف التصاريف، فإنَّ علم اللغة سلم ومرقاة إلى جميع العلوم، ومن لم يعلم اللغة فلا سبيل له إلى تحصيل العلوم (al- Ghazali, 2014) وقال: فأما العلوم الأربعة التي بها يعرف طرق لاستثمار، فعلمان مقدمان: أحدهما: معرفة نصب الأدلة وشروطها التي بها تصير البراهين والأدلة منتجة،

والحاجة إلى هذا تعم المدارك الأربعة. والثاني: معرفة اللغة والنحو على وجه يتيسر له به فهم خطاب العرب وهذا يخص فائدة الكتاب والسنة (al-Ghazali, 2014) ابن عطيّة: إعراب القرآن أصل في الشريعة؛ لأنّ بذلك تقوم معانيه التي هي الشّرع (Ibn Atiyyah. 2001). وقال ابن الأنباري: وجاء عن أصحاب النبي ﷺ وتابعيهم –رضوان الله تعالى عليهم– من الاحتجاج على غريب القرآن، ومشكله باللغة والشعر. (al-Harari.2001). وقال محمد رشيد رضا: وقد أجمع علماء الأصول من جميع المذاهب الإسلامية على توقف الاجتهاد في الشرع، واستنباط الأحكام على معرفة اللغة العربية معرفة تمكن صاحبها من فهم أحكام القرآن والسنة (Rida, Muhammad Rashid.1990). وقال الطوفي: فعلم أصول الفقه متوقفة على معرفة اللغة لورود الكتاب والسنة بهما، اللذين هما أصول الفقه وأدلته، فمن لا يعرف اللغة لا يمكنه استخراج الأحكام من الكتاب والسنة (al-Tufi,1987). وقال المرداوي: قد سبق أن أصول الفقه يستمد من اللغة، وذلك كان الاستدلال من الكتاب والسنة اللذين هما أصل الإجماع بل وأصل القياس محتاجاً إلى معرفة اللغة التي لا تعرف دلالتهما إلا بمعرفتها؛ لأنهما عربيان، وفهم معانيهما متوقف على معرفة لغة العرب، بل هما أفصح الكلام العربي احتيج إلى معرفتها. قال الله تعالى: ﴿إنا أنزلناه قرءانا عربيا﴾ [يوسف:٢]، ﴿وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا﴾، [طه:١١٣]. وقال الله تعالى: ﴿وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾. [النحل:١٠٣]، وغير ذلك من الآيات التي تدل على فصاحة اللغة العربية وبيانها للمعرفة (al-Mardawi‘2000).

المبحث الثاني: آفاق اللغة العربية ومميزاتها في التعليم والتأليف

المطلب الأول: مفهوم آفاق اللغة العربية

الأفق نسبة إلى الآفاق وهو جمع أفق والأفق ما يظهر من أطراف الارض. قال تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ﴾ [فصلت:٥٣]. وهذا يعني أن الأفق أقطار السموات والأرض؛ من الشمس والقمر والنجوم والليل والنهار؛ والرياح والأمطار؛ والرعد والبرق والصواعق والنبات والأشجار والجبال والبحار وغيرها. وقال عطاء وابن زيد أيضا: "في الآفاق" يعني أقطار السموات والأرض من الشمس والقمر والنجوم والليل والنهار والرياح والأمطار والرعد والبرق والصواعق والنبات (Al-Qurtubi, 1964) وأما مفهوم "الآفاق" في الاصطلاح فيشير إلى معانٍ متعددة حسب السياق، فهو يستخدم للدلالة على مدى المعرفة والاطلاع أو الإمكانات المستقبلية مثل "توسيع آفاق الإنسان" أو وقوع وقائع جديدة. قال قتادة والضحاك:"الآفاق: وقائع الله في الأمم" (Al-Qurtubi, 1964).

وأما اللغة: فهي عبارة عن ألفاظ وضعت لمعاني معينة وهي "لسان القوم الذي يتعارفون ويتواصلون عبره"؛ فهي إذن "كلام مصطلح عليه بين كل قوم"، وهي "طريق الدلالة على ضبط كلمة لها وجوه متعددة في الاستعمال" وأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (.Az-Zabidi.n.d). وقال ابن خلدون: اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب (Ibn Khaldun.1988).

أما كلمة "العَرَبية" فهي في أصلها تعود إلى مادة (ع ر ب) التي تدلّ على الوضوح والبيان والفصاحة. يقال: أعرب الرجلُ عما في نفسه أي أوضحه وبيّنه. ومن هنا سُمّيت العربية: لأنها لغة الوضوح والفصاحة والبيان. إذن: العربية تعني البيان والفصاحة والوضوح، وهي لغة العرب التي تميزت بجمالها وقدرتها على التعبير الدقيق عن المعاني.

المطلب الثاني: ميزة اللغة العربية في التأليف والتصنيف

تميزت اللغة العربية بثروة المفردات، فقد بلغت ١٢,٣٠٢,٩١٢ مليون وثلاث مئة والفين وتسع مئة واثنا عشر كلمة من غير تكرار؛ ولكن المستعمل من الألفاظ في اللغة العربية لا يكاد يجاوز ثمانين ألفًا (Al-Salih. 1960)

وهذا يعطي اللغة العربية ثروة هائلة في الكلمات والمصطلحات والمرادفات التي تثري الكتابة وتزيد من قيمة الكتب العلمية، وتساعد الكتاب والمؤلفين في سعة التعبير. فتجلّى آفاق اللغة العربية في قدرتها على احتواء العلم والتأليف والتوثيق، حيث تشكل أداة لإنتاج المعرفة وتسهيل فهم المفاهيم العلمية المعقدة، وتعزيز الهوية الثقافية، كما أن طرق التوثيق باللغة العربية تتشابه في بنيتها الأساسية مع المراجع الأجنبية، وتعتمد على تدوين اسم المؤلف وسنة النشر وعنوان المصدر، مما يدعم نشر الأبحاث والمقالات العلمية باللغة العربية ويساهم في تنمية بيئة علمية مزدهرة تعكس التنوع الفكري والثقافي للعالم العربي، وهي دقيقة في التعبير وفصلة للمعنى المارد ومثال ذلك كلمة (نظر) فأغلب الناس يستخدمون كلمة (نظر) لشتى حالات النظر مع أن هنالك مدلولاتٍ دقيقة لمرادفات كلمة نظر تتجاوز ال١٦ كلمة ومنها (رنا) أدام النظر إلى الشيء بسكون الطرف. (رمق) نظر إلى الشيء من جانب أذنه. (لمح) نظر إلى الشيء بعجلة. (لاح) ظهر له شيء ثم خفي عليه. (توضّح) نظر نظرة المستثبت. (استشرف) نظر واضعاً يديه على حاجبيه (al-Qinnawji,n.d). ومن مميزات اللغة العربية التي لا تشاركها لغة فيه، نجمله فيما يلي:

١. الدقّة اللغوية: تقوم العربية على نظام الجذور والأوزان، مما يسمح بتوليد ألفاظ دقيقة المعنى. فغزارة مفرداتها وتنوّع مرادفاتها يمنح المؤلف قدرة على اختيار الكلمة الأنسب بحسب المقام.
٢. مصطلحات المناسبة: وضع علماء العرب والمسلمين مصطلحات علمية رصينة، في الدراسات الإسلامية، وفي الطب، والفلك، والرياضيات، والفلسفة، ما زال كثير منها مستخدماً. تميّزوا بترتيب الكتب وفق أبواب وفصول واضحة، تبدأ بالمقدّمات وتنتهي بالخاتمة، مع مراعاة التسلسل المنطقي.
٣. المنهجية الصحيحة في التأليف: بنية اللغة العربية على مناهج دقيقة ورصينة في التأليف والتصنيف كان لعلماء المسلمين دور بارز في تقسيمها وترتيبها، وأبرز العلماء الذين قاموا بذلك الأئمة الأربعة، وسار على ذلك من لحق بهم مثل الفارابي وابن خلدون والغزالي فقد قسموا المعارف إلى عقلية ونقلية.

هذه الدقّة في التأليف والتصنيف مكّنت العربية من أن تكون وعاءً للمعرفة قروناً طويلة. سهّلت عملية نقل العلوم بين الأجيال والأمم عبر الترجمة إلى لغات أخرى.

المطلب الثالث: العربية لغة تعليمية

تُعَدُّ اللغة العربية لغة تعليمية رائدة، فقد شكّلت عبر العصور وعاءً للعلوم والمعارف، ووسيطًا أساسياً لنقل الفكر والثقافة. فهي لغة القرآن الكريم ومصدر رئيس في بناء العلوم الشرعية والتربوية، كما كانت لقرون لغة التدريس في مجالات الطب

والفلك والفلسفة والرياضيات. وتمتاز العربية بثرائها ومرونتها في توليد المصطلحات واستيعاب المفاهيم الحديثة، مما يجعلها قادرة على مواكبة التطور العلمي والمعرفي، وتعزيز الهوية الثقافية والحضارية للأمة. وتمثل العربية وعاءً معرفياً ضخماً، إذ تحمل تراثاً علمياً في الطب والفلك والرياضيات والفلسفة. وعند اعتمادها اللغة العربية للتعليم يرسخ الهوية الثقافية والفكرية للمتعلمين. فالتدريس بالعربية في العلوم يسهّل على الطالب استيعاب العلوم الحديثة عندما تُدرّس بلغته الأم، ويقلل الفجوة بين المصطلحات العلمية والواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلم، ويدعم الإبداع والقدرة على البحث بلغته دون الاكتفاء بالنقل من اللغات الأخرى. فلا بد للأمة الإسلامية من تعريب المناهج الجامعية والعلمية، مع وضع معاجم ومصطلحات عربية دقيقة. تحديث الكتب المدرسية لتشمل العلوم الحديثة بأسلوب عربي مبسط وواضح، وتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع المصطلاحات اللغة العربية، وتطوير مهارات التدريس لدى الأكاديميين.

المطلب الرابع: آفاق اللغة العربية في المجالات العلمية

تمتد آفاق اللغة العربية إلى الكثير من التخصصات العلمية ويشمل مسارات مهنية متعددة في التعليم والإعلام والبحث العلمي والتدقيق اللغوي والنشر، بالإضافة إلى المساهمة في إنتاج المعرفة العلمية ودعم تداولها، مع أهمية تعزيز مكانتها في المجالات الرقمية والتقنية لضمان استمراريتها وتطورها في المستقبل. بالتأكيد، إن آفاق اللغة العربية في الهيئات (أو التخصّصات) العلمية موضوع حيوي ومتعدد الأبعاد، يتعلق بهويتنا وقدرتنا على الابتكار والتواصل. يمكن تحليل هذه الآفاق من خلال عدة زوايا: التحديات، الجهود الحالية، والفرص المستقبلية. فاللغة العربية ليست مغلقة على العلوم الأخرى؛ بل هي مشرقة ولكنها تتطلب جهداً متواصلاً ومدروساً. ليست القضية مجرد "تعريب" بل هي قضية تمكين للغة لتلعب دورها الطبيعي في الحياة العقلية والمعرفية لأمتنا. المستقبل يحمل فرصاً كبيرة، خاصة مع التطور التكنولوجي، لتعود العربية كلغة علم حية تساهم في إنتاج المعرفة وليس فقط استهلاكها. ومن أجل تعزيز آفاق اللغة العربية لا بد من تبذل المؤسسات الحكومية وبالخصوص الجامعات في اعتماد سياسة واضحة في نشر الأبحاث العلمية باللغة العربية (وإن كانت مختصرة إلى جانب النسخة الإنجليزية)، وإنشاء مجلات علمية عربية محكمة ذات سمعة جيدة. توحيد جهود مجامع اللغة العربية والمؤسسات البحثية across العالم العربي لإنشاء قاعدة بيانات موحدة وشاملة للمصطلحات العلمية لكي يسهل الوصول إليها وتحديثها. وإنشاء منصات تمويلية للمحتوى العلمي الأصلي بالعربية، سواء كان مقالات، فيديوهات، بودكاست، أو دورات تعليمية.

المطلب الخامس: آفاق اللغة العربية في التعليم التكنولوجي

يعد التعليم التكنولوجي أبرز الوسائل العلمية الحديثة في التعليم، وذلك من خلال إعداد برامج تكنولوجية تتماشى مع النظام التعليمي المقرر، خاصة مع التطورات الهامة التي حدثت في مجال تكنولوجيا المعلومات، وفي تقنيات الحاسوب والاتصالات السلكية واللاسلكية من توسع لشبكة الانترنت وانتشارها، وظهور لتطبيقات كثيرة ومتنوعة. ولما تتميز به الوسائل التكنولوجية حاول المختصون في مجال التعليم استثمارها للوصول إلى نظام تعليمي مرن، ومتفاعل مدعم بالتقنيات والبرمجيات الحاسوبية الحديثة لمواكبة التغيرات السريعة والمتلاحقة في عالم التكنولوجيا. ولتلبية حاجة المتعلم

الذي يطمح إلى التحصيل العلمي بأيسر السبل وفي أقل وقت ممكن، ولرفع مهاراته، وزيادة قابليته في اكتساب المعارف والمعلومات. فدمج تقنية المعلومات والاتصالات في تعليم اللغة العربية، يعد أفضل الطرق للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب، والشبكات، والوسائط المتعددة من أجل إيصال المعلومة للمتعلمين بأسرع وقت وبأقل تكلفة، وبصورة تمكن من التحكم في العملية التعليمية مع دمج عناصر الوسائط المتعددة في برامج تعليمية حاسوبية من نصوص أو رسالات تعليمية فعالة، أي من خلالها يمكن تزويد الطالب بمناخ تربوي تعليمي تتوفر فيه مصادر عدة لتكون في نسق نظامي واحد ومرتب، لذلك نجد أن كثيرا من الدول العربية كانت قد استخدمت أنواعا من أنظمة التعليم فيما يخص تعليم اللغة العربية لما تتميز به تلك الأنواع من مواصفات تسهل العملية التعليمية وتصل بالمتعلم إلى أفضل درجات الأداء (Adil.n.d Boudia).

المطلب السادس: مواكبة اللغة العربية التّكنولوجيا الحديثة

على الرّغم من أنّ لغتنا لم تكن بدايةً، لغة التّكنولوجيا، فإنّ تقدّم تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات أدّى إلى تغييرات كبيرة في كيفيّة استخدام اللّغة العربيّة وتأثيرها في المجتمعات النّاطقة بها في العقود الأخيرة، شهد العالم تطوّراً هائلاً في مجال تكنولوجيا المعلومات، ما أدّى إلى إدخال اللّغة العربيّة إلى عالم الإنترنت والحوسبة. ومن خلال تقدّم البرمجيّات وتطبيقات الهواتف الذّكيّة، باتت لغة الضّاد متاحة على نطاق واسع في العالم الرّقميّ ويمكننا ملاحظة تأثير تكنولوجيا المعلومات في اللّغة العربيّة بشكل واضح في جوانب متعدّدة، منها:

١. اللّغة العربيّة على الإنترنت: بفضل تقدّم تكنولوجيا المعلومات، ومع ازدياد استخدام الإنترنت، أصبح من الممكن نشر المحتوى باللّغة العربيّة على الإنترنت بشكل سهل وسريع، مما أسهم في زيادة الوعي باللّغة العربيّة، وتعزيز استخدامها، وجعلها متاحة أمام جميع الأفراد على اختلاف معارفهم وانتماءاتهم. وقد شمل هذا الأمر المواقع الإخباريّة والمدوّنات والمواقع التّجاريّة.
٢. تطوير تطبيقات وبرمجيّات باللّغة العربيّة: هناك طّلب متصاعد على البرمجيّات والتّطبيقات باللّغة العربيّة، بدأت الشّركات في تطوير منتجاتها لتلبية هذه الحاجة، بما في ذلك أنظمة التّشغيل والبرامج المكتبيّة، والتّطبيقات الذّكيّة. وقد أسهم ذلك في توفير تجربة أفضل للمستخدمين الذين يتحدّثون ويتعاملون باللّغة العربيّة.
٣. التّرجمة الآليّة: هدت تقنيّات التّرجمة الآليّة تقدّماً كبيراً، مما أدّى إلى تحسين جودة التّرجمة بما في ذلك اللّغة العربيّة. وقد أسهم هذا الأمر في تسهيل التّواصل وتبادل المعرفة بين الثّقافات المختلف.
٤. المحتوى الرّقميّ باللّغة العربيّة: يسهم الإنترنت ووسائل التّواصل الاجتماعيّ في إنشاء المحتوى باللّغة العربيّة ونشره. وهذا يشمل المقالات والفيديوهات والبودكاست والموادّ التّعليميّة التي تسهم في تعزيز استخدامها وجعلها لغة عالميّة منفتحة وواسعة الانتشار (Al-Sharq al-Awsat.n.d).

المطلب السابع: حوكمة اللغة العربية في البرامج الحديثة

نعني بحوكمة اللغة العربية في البرامج الحديثة أنه لا بد من بذل جهود من قبل الأنظمة العربية في وضع تشريعات ومعايير لضبط استعمال اللغة وضمان استدامتها، ووضع آليات تحافظ على سلامة العربية في التطبيقات الرقمية والبرامج الحديثة.

وأن تسعى الحكومات العربية، في القرن الواحد والعشرين إلى الانفتاح على اللغات التي تنتج المعرفة العلمية، وتتداول بها في المحافل الدولية، والملتقيات عبر إدماج الكثير من اللغات الأجنبية في مقررات وبرامج المؤسسات الخاصة بالتعليم العالي والأكاديمي. وتحتل اللغة الإنجليزية والفرنسية قصب السبق فيها لكونهما، لغات هيمنة الاقتصاد، والثقافة الموروثة عن الاستعمار. إضافة لكونهما لغتين، يسهل معهما تجاوز إكراهات، وصعوبات الترجمة العلمية للإنتاجات والعلوم من لغة إلى أخرى بشكل دقيق. وهذا ما شكل طرحا تجديديا في تداول اللغة العربية بين أوساط المدرسين باعتبارها فضاء تربويا وتعليميا لتطويرها مع باقي اللغات (Buqadir,n.d). فحوكمة اللغة العربية في البرامج الحديثة ليست خيارًا ثانويًا، بل هي ضرورة لحماية الهوية الثقافية وضمان حضور العربية في فضاء المعرفة الرقمي.

الخاتمة

تناولنا في هذه الورقة البحثية أهمية اللغة العربية في جوانب العلم والمعرفية الدينية والدنيوية، ومساهمتها في التأليف والتصنيف والتعليم، وتوصلنا في ختام هذه الورقة العلمية إلى نتائج عدة أبرزها ما يلي:

النتائج

١. اللغة العربية وعاء العلوم المعرفية، ورمز حضارة الأمة الإسلامية.
٢. اللغة العربية شرط أساسي في تعلم العلوم الشرعية.
٣. من كان مبتدئاً في فهم العربية فهو مبتدئ في فهم الشريعة، ومن بلغ في علم اللغة العربية درجة النهاية، فقد بلغ في علم الشريعة درجة الغاية.
٤. رسمت اللغة العربية مسارات مهنية متعددة في التعليم والإعلام والبحث العلمي، وتميزت في التدقيق اللغوي والتأليف والنشر.
٥. حوكمة اللغة العربية في البرامج الحديثة أمر واقعاً، وحدث يتجلى من خلاله حماية الهوية الثقافية في فضاء المعرفة الرقمية.
٦. تجلّى آفاق اللغة العربية في قدرتها على احتواء العلم والتأليف والتوثيق، وإنتاج مفاهيم علمية سهلة وغير معقدة.

التوصيات

١. العمل على تطوير المناهج التعليمية لمادة اللغة العربية بما يتناسب مع الطلاب الناطقين بغيرها.
٢. إعداد كادر تعليمي يمتلكون الكفاءة اللغوية والمهارات التربوية اللازمة لتدريس العربية للناطقين بغيرها.
٣. تعزيز البحوث العلمية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها وتبادل الخبرات بين الجامعات والمؤسسات التعليمية.
٤. تضمين الثقافة العربية والإسلامية في برامج التعليم، لإعطاء المتعلم صورة متكاملة عن اللغة وسياقها الحضاري.
٥. التركيز على مهارات التواصل العملي (الاستماع والمحادثة) إلى جانب القراءة والكتابة.
٦. اعتماد اللغة العربية في المجالات البحثية والمجالات العلمية والشرعية ونشر خصائصها ومميزاتها اللغوية.

المراجع

- Al-Ghazali, Abu Hamid. (2014). Al-Risalah al-Laduniyyah. Cairo: Dar al-Muqattam.
- Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad. (1993). Al-Mustasfa. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Al-Hamawi, Yaqut b. Abd Allah al-Rumi. (1993). Muʿjam al-Udabaʾ (Ihsan Abbas, Ed.). Beirut: Dar al-Gharb al-Islami.
- Al-Harari, Muhammad al-Amin. (2001). Tafsir Hadaʾiq al-Ruh wa-l-Rayhan. Beirut: Dar Tawq al-Najat.
- Al-Juwayni, Abd al-Malik. (1997). Al-Burhan fi Usul al-Fiqh. Mansurah: Dar al-Wafaʾ.
- Al-Mardawi, Alaʾ al-Din Ali b. Sulayman. (2000). Al-Tahbir Sharh al-Tahrir fi Usul al-Fiqh. Riyadh: Maktabat al-Rushd.
- Al-Nawawi, Yahya b. Sharaf. (n.d.). Al-Majmuʿ Sharh al-Muhadhdhab. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Qinnawji, Abu al-Tayyib Muhammad Siddiq Khan. (n.d.). Al-Bulghah ila Usul al-Lughah (S. H. A. al-Samarra'i, Ed.).
- Al-Qurtubi, Abu Abd Allah Muhammad b. Ahmad al-Ansari al-Khazraji. (1964). Al-Jamiʿ li-Ahkam al-Qurʾan (A. al-Barduni & I. Atfiyash, Eds., 2nd ed.). Cairo: Dar al-Kutub al-Misriyyah.
- Al-Raghib al-Asfahani. (1412H). Al-Mufradat fi Gharib al-Qurʾan. Damascus–Beirut: Dar al-Ilm al-Dar al-Shamiyyah.
- Al-Shafiʿi, Muhammad b. Idris. (1940). Al-Risalah (Ahmad Shakir, Ed.). Cairo: Maktabat al-Halabi.
- Al-Sharq al-Awsat. (n.d.). Al-Lughah al-Arabiyyah wa-Tiknulujiyya al-Maʿlumat. Retrieved from https://aawsat.com
- Al-Shatibi, Ibrahim b. Musa. (1997). Al-Muwafaqat. Riyadh: Dar Ibn Affan.
- Al-Suyuti, Jalal al-Din. (1974). Al-Itqan fi Ulum al-Qurʾan (M. A. al-Fadl Ibrahim, Ed.). Cairo: al-Hayʾah al-Misriyyah al-Ammah lil-Kitab.
- Al-Tufi, Sulayman b. Abd al-Qawi. (1987). Sharh Mukhtasar al-Rawdah. Beirut: Muʾassasat al-Risalah.
- Al-Zabidi, Muhammad Murtada. (n.d.). Taj al-Arus min Jawahir al-Qamus. Cairo: Dar al-Hidayah.
- Al-Zurqani, Muhammad Abd al-Azim. (n.d.). Manahil al-Irfan fi Ulum al-Qurʾan. Cairo: Matbaʿat Isa al-Babi al-Halabi.
- Boudia, Adil. (n.d.). Ilm al-Lughah al-Arabiyyah fi al-Asr al-Raqmi.
- Buqadir, Muhammad. (n.d.). Al-Lughah al-Arabiyyah al-Ilmiyyah: Afaq al-Intaj wa-Rihanat al-Tadawul.

- Ibn Atiyyah, Abd al-Haqq b. Ghalib. (2011). Al-Muharrar al-Wajiz fi Tafsir al-Kitab al-Aziz. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Ibn Hajar al-Asqalani, Ahmad b. Ali. (1908). Tahdhib al-Tahdhib. Hyderabad: Matbaʿat Daʾirat al-Maʿarif al-Nizamiyyah.
- Ibn Hazm, Ali b. Ahmad. (n.d.). Al-Ihkam fi Usul al-Ahkam. Beirut: Dar al-Afaq al-Jadidah.
- Ibn Khaldun, Abd al-Rahman. (1988). Kitab al-Ibar. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Qudamah, Abd Allah b. Ahmad. (1968). Al-Mughni. Cairo: Maktabat al-Qahirah.
- Ibn Taymiyyah, Taqi al-Din Ahmad. (1999). Iqtidaʾ al-Sirat al-Mustaqim. Beirut: Dar Alam al-Kutub.
- Malik b. Anas. (n.d.). Al-Mudawwanah al-Kubra. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.
- Rida, Muhammad Rashid. (1990). Tafsir al-Qurʾan al-Hakim (Tafsir al-Manar). Cairo: al-Hayʾah al-Misriyyah al-Ammah lil-Kitab.
- Subhi Ibrahim Al-Salih. (1960). Dirasat fi Fiqh al-Lughah. Beirut: Dar al-Ilm li-l-Malayin.

الدوافع والعوامل المساعدة في تعلم اللغة العربية من خلال تعلم القرآن الكريم بطريقة التلقي لدى كبار السن في فطاني

عبد الله الأسامة* – حذيفة حالم* – فيصل تمفو** – وان سليمان جيء أونونج**

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف الدوافع والعوامل التي تسهم في تعلم اللغة العربية لدى كبار السن في محافظة فطاني من خلال تعلم القرآن الكريم بطريقة التلقي، مع التركيز على الأبعاد التربوية والروحية والاجتماعية. اعتمد الباحث على المنهج الكيفي باستخدام المقابلات شبه المنظمة مع خمسة وعشرين مشاركًا من الذكور تراوحت أعمارهم بين ٥٤ و٧٦ سنة. أظهرت النتائج أن تعلم القرآن بطريقة التلقي لا يقتصر على تحسين مهارات التلاوة وضبط المخارج فحسب، بل يمثل دافعًا جوهريًا لاكتساب اللغة العربية في سن متأخرة. كما كشفت الدراسة أن الرغبة في فهم معاني القرآن، والدعم الاجتماعي والديني، والشعور بالثواب الأخروي من أهم الحوافز التي تشجع على الاستمرار. أما العوائق فتمثلت في ضعف الذاكرة، والانشغال بأعباء الحياة اليومية، والشعور بالحرج الاجتماعي. توصي الدراسة بتطوير برامج تعليمية مرنة تراعي خصوصيات كبار السن وتعزز التكامل بين تعليم القرآن وتنمية مهارات اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: تعلم القرآن؛ طريقة التلقي؛ اللغة العربية؛ كبار السن؛ فطاني

مقدمة

تُعد اللغة العربية لغة القرآن الكريم، مما يمنحها مكانة مركزية بين لغات العالم (Ibrahim, 2018). وتعلم القرآن الكريم يمثل مدخلًا مهمًا لتعلم اللغة العربية، خصوصًا لدى كبار السن الذين يسعون للحفاظ على صلتهم بالقرآن وتعميق فهمهم الديني (Ismail, 2020).

في محافظة فطاني، تعتبر فئة كبار السن من المجتمع الديني فئة مهمة تسعى للاستمرار في التعليم الديني واللغوي على حد سواء. ورغم التحديات المتعلقة بالصحة والذاكرة، يحرص هؤلاء على تعلم القرآن بطريقة التلقي التي تعتمد على السماع المباشر من الشيخ والتكرار (Rahman, 2019).

* جامعة الأمير سونكلا الحكومية، فرع فطاني– تايلند.
** أكاديمي وباحث مستقل.

تكمن مشكلة البحث في نقص الدراسات التي تناولت كبار السن في السياق الفطاني، بينما ركزت معظم الدراسات السابقة على الأطفال أو الشباب. لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الدوافع التي تدفع كبار السن لتعلم العربية من خلال القرآن الكريم بطريقة التلقي؟
٢. ما العوامل المساعدة التي تسهل عملية التعلم؟
٣. ما أبرز العوائق والتحديات التي يواجهونها؟
٤. ما الأثر الذي يتركه التعلم على حياتهم الدينية والاجتماعية؟

أهداف الدراسة:

- تحديد دوافع كبار السن في تعلم العربية عبر القرآن الكريم.
- تحليل العوامل المساعدة والعوائق.
- تقديم توصيات تربوية لتعزيز التعلم لدى كبار السن.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين تعلم القرآن وتعلم اللغة العربية:

- أشار إبراهيم (٢٠١٨) إلى أن تعليم القرآن يعزز النطق الصحيح للحروف ويعمل على تثبيت المهارات الصوتية، مما يسهل تعلم العربية لدى مختلف الفئات العمرية.
- أوضحت إسماعيل (٢٠٢٠) أن طريقة التلقي تنمي مهارة الاستماع، وتزيد من الدافعية الذاتية للتعلم، خاصة في البيئات الدينية.
- ذكر عبد الله (٢٠٢١) أن كبار السن يواجهون تحديات خاصة مثل ضعف الذاكرة أو القيود الاجتماعية، لكن الرغبة الروحية تبقى المحرك الرئيسي للاستمرار.
- أضافت دراسات أخرى أن الدعم الاجتماعي والمجتمعي من المسجد والعائلة يساهم في تحفيز كبار السن على الاستمرار في التعلم (Rahman, 2019; Ahmad, 2022).

ومع ذلك، فإن معظم الدراسات لم تتناول خصوصية السياق الفطاني، وهو ما تسعى هذه الدراسة لتغطيته.

منهجية البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي باستخدام المقابلات شبه المنظمة لاستكشاف الخبرات الفردية للمشاركين.

- عينة الدراسة: ٢٥ مشاركًا من الذكور، أعمارهم بين ٥٤ و٧٦ سنة، بمستويات تعليمية متفاوتة من دون تعليم رسمي إلى التعليم الجامعي.
- مدة تعلم القرآن بطريقة التلقي: بين سنتين و١٥ سنة.

- محاور المقابلة: الخبرة السابقة في تعلم القرآن، سهولة وصعوبة طريقة التلقي، دوافع تعلم العربية، العوائق، وأثر التعلم على الثقة والمهارات.
- تحليل البيانات: تم استخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) لتصنيف النتائج ضمن محاور رئيسية.

النتائج والمناقشة

١. سهولة وصعوبة التعلم بطريقة التلقي.

أوضح المشاركون أن التحديات تتعلق بصعوبة حفظ أحكام التجويد، ضعف السمع، وطول الطريق إلى حلقة التعلم. ومع ذلك، وجدوا أن الاعتماد على السماع والتكرار جعل التعلم متاحًا وفعالًا حتى في سن متقدمة (Ismail, 2020).

٢. الدوافع لتعلم اللغة العربية عبر القرآن

- الرغبة في فهم المعاني القرآنية.
- الإحساس بأن اللغة العربية مفتاح العبادات اليومية.
- تعزيز القدرة على التدبر والتأمل في القرآن (Ibrahim, 2018).

٣. العوامل المساعدة

- الدعم المجتمعي من المسجد وحلقات التعلم (Rahman, 2019).
- مكانة المعلم كمرجع لغوي وروحي.
- الحافز الروحي المرتبط بالأجر والثواب (Abdullah, 2021).

٤. العوائق والتحديات

- ضعف الذاكرة المرتبط بتقدم العمر.
- الانشغال بالأعمال اليومية والمنزلية.
- الشعور بالحرج عند النطق الخاطئ أو عند الاستماع لآراء الآخرين (Ahmad, 2022).

٥. أثر التعلم بطريقة التلقي

- تحسين النطق الصحيح لمخارج الحروف.
- زيادة الثقة بالنفس عند القراءة والإمامة.
- القدرة على التحدث بالعربية البسيطة بثقة أكبر.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن تعلم القرآن بطريقة التلقي يشكل دافعًا قويًا لتعلم اللغة العربية لدى كبار السن في فطاني، حيث يجمع بين البعد الروحي واللغوي. وعلى الرغم من وجود تحديات مثل ضعف الذاكرة والانشغال اليومي، فإن الدعم الاجتماعي والحافز الروحي يسهمان في استمرارية التعلم.

التوصيات

١. تطوير برامج تعليمية متكاملة تجمع بين تعليم القرآن وتنمية مهارات اللغة العربية.
٢. توفير أساليب تعليمية مرنة تناسب كبار السن.
٣. تعزيز الدعم الاجتماعي والنفسي لتقليل الشعور بالحرج وتشجيع المشاركة.
٤. توسيع الدراسات لتشمل الإناث ومناطق أخرى لإجراء مقارنات.

المراجع

- Abdullah, M .(2021) .Elderly learners and religious motivation: Challenges in learning Arabic through Qur'an .Asian Journal of Islamic Studies, 15(3), 77–95.
- Ahmad, N .(2022) .Psychological barriers in adult religious education .Malaysian Journal of Islamic Pedagogy, 5(1), 101–120.
- Ibrahim, A .(2018) .Qur'anic learning and Arabic pronunciation skills: A pedagogical approach .Journal of Islamic Education Studies, 12(2), 45–60.
- Ismail, H .(2020) .The impact of talaqqi method on listening and motivation in Arabic learning .International Journal of Language and Religion, 8(1), 23–39.
- Rahman, S .(2019) .Community support and religious learning: A case of elderly learners in Southeast Asia .Journal of Muslim Society, 10(4), 55-70.

تطوير لعبة اللوحة التعليميّة وتقييمها لتعزيز تعلّم المفردات العربيّة مبنيّة على أحاديث الأربعين النوويّة

محمد أنور بن أحمد* – محمد نور فرحان بن زمزيبا*– عصام الدين بن أحمد** – كو محمد شربيني كو يعقوب***

ملخص

يستكشف هذا البحث تطوير وفعاليّة الأدوات التعليميّة المتمثّلة في البطاقات التعليميّة ولعبة اللّوحة التعليميّة، المبنيّة على أحاديث "الأربعين النوويّة"، في تعزيز تعلّم المفردات العربيّة وفهم النصوص النبويّة. وقد أُجرِيت الدّراسة في معهد التربيّة الإسلاميّة (MATRI) بولاية برليس. ويهدف البحث إلى استكشاف الحاجة إلى استخدام الألعاب التعليميّة المبتكرة لفهم النصوص الدينيّة (الأربعين النووية) بين طلاب المعهد، ولتصميم وتطوير بطاقات تعليميّة ولعبة اللوحة التعليميّة بناءً على أحاديث الأربعين النوويّة، ولتقييم فاعليّة هذه الأدوات التعليميّة. وقد أُستخدم نموذج "أدي" ADDIE للتصميم التعليميّ لتطوير هذه الأدوات. وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في مشاركة الطلاب وتفاعلهم، واستيعاب المفردات، وفهم النصوص.

الكلمات المفتاحية: الألعاب التعليميّة؛ لعبة اللّوحة التعليميّة؛ البطاقة التعليميّة؛ مفردات اللّغة العربيّة؛ كتاب الأربعين النوويّة؛ معهد التربيّة الإسلاميّة بولاية برليس

مقدمة

يُعدّ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف أهم النصوص الدينيّة التي يرجع إليها المسلمون، وهما مكتوبان باللغة العربية الفصحى (Putri, 2021; Munawwir et al., 2021 & Irawati)؛ لذا، يواجه معظم غير الناطقين باللغة العربيّة صعوبات كبيرة في فهم هذين المصدرين.

وتُعدّ الأربعون النووية نصًا إسلاميًا أساسيًا يُدرّس في مؤسسات تعليمية مختلفة حول العالم. واختيار أحاديث الأربعين النووية مادةً دراسية يتماشى مع رؤية معهد التربية الإسلامية (MATRI)، التي تهدف إلى إنشاء نظام تعليميّ إسلاميّ منظّم قائم على تعاليم القرآن وسنة النبي ﷺ (MATRI, 2015)، كما يتماشى ذلك مع رسالة المعهد، وهي

* الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
** جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
*** جامعة برليس الإسلامية– ماليزيا.

توفير المعرفة باللغة العربية إلى مستوى يمكّن الطلاب من فهم محتويات القرآن وسنة النبي ﷺ والكتب العلمية المكتوبة باللغة العربية (MATRI, 2015).

علاوة على ذلك، يتناسب اختيار الأربعين النووية مع برامج تقدير الأربعين النووية التي تطبّقها المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية الماليزية في عام ٢٠٢٤ (KPM, 2024)، والتي تهدف إلى غرس الأخلاق الكريمة، وتنمية روح المحبة والرحمة، وتعزيز الفهم الديني لدى الطلاب المسلمين، بهدف إيجاد جيل متوازن بناءً على الفلسفة التربية الوطنية، وبالتالي الارتقاء بالكرامة الإنسانية من خلال العناصر الثلاثة الرئيسية لتقدير القيمة: الآداب والأخلاق والنزاهة (KPM).

ومع ذلك، يواجه الطلاب غير الناطقين بالعربية –وخاصة في ماليزيا– صعوبات في فهم اللغة والمعاني في هذه النصوص الإسلامية الكلاسيكية (Eldesoky, 2023 & Aldebsi). في السياق الماليزي، يتم تدريس بعض كتب الحديث مثل الأربعين النووية في المساجد وحفظها دون معرفة معانيها (A. Majid, 2023 Latifah).

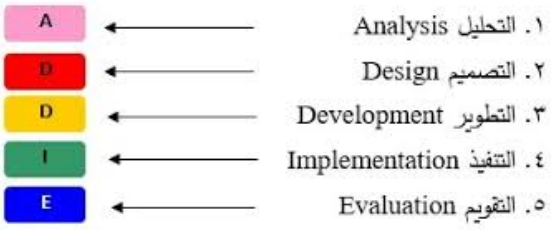
ويعدّ هذا البحث ضمن جهود في تطوير مواد تعليميّة جذّابة وفعّالة في الدراسات الدينية، مستلهمًا الاتجاه المتنامي في اللعبة التعليميّة، حيث تُستخدم الوسائل التفاعليّة لتعزيز نتائج التعلّم. لذا يقترح البحث تصميم وتطوير بطاقات تعليمية ولعبة لوحة مبنية على الأربعين النووية.

المنهجية

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. استكشاف الحاجة إلى استخدام ألعاب تعليمية مبتكرة في فهم النصوص الدينية المتمثلة في "الأربعين النووية" بين طلاب معهد التربية الإسلامية (MATRI).
٢. تصميم وتطوير بطاقات تعليمية ولعبة اللوحة مبنية على الأربعين النووية.
٣. تقييم هذه البطاقات التعليمية ولعبة اللوحة التعليمية.

ولتحقيق الأهداف المذكورة يتبنى البحث نموذج "أدي" للتصميم التعليمي (ADDIE) الذي يشمل خمس مراحل: التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، والتقييم. وهو إطار تصميم تعليميّ معروف يُستخدم على نطاق واسع لتوجيه تطوير الأدوات والبرامج التعليمية (et al., 2022 Zuhro). يتكون نموذج ADDIE من خمس مراحل (Kurniati, A., 2018)، وهي موضحة أدناه، مع تفاصيل خاصة بالدراسة التي أُجريت على البطاقات التعليمية ولعبة اللوحة بعنوان "لعبة لوحة أحاديث الأربعين النووية" (*Hadis 40 Imam Nawawi Gamifikasi*).



الصورة ١: المراحل الخمس لنموذج "أدي" (ADDIE) للتصميم التعليمي

ويتضمن إطار عمل نموذج ADDIE المراحل التالية:

١. التحليل

أُجري تحليل الحاجة بين طلاب معهد التربية الإسلامية ومعلميه من خلال الاستبيانات والمقابلات، وتم التحقق من صحة الاستبيان من قبل خبيرَيْن من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا وجامعة مارا للتكنولوجيا، في شاه عالم. يهدف الاستبيان إلى استكشاف ضرورة ابتكارات الألعاب التعليمية في تدريس الأربعين النووية. ويستهدف طلاب معهد التربية الإسلامية في برليس. ويهدف البحث إلى تطوير أدوات مثل البطاقات التفاعلية ولعبة اللوحة التعليمية لتسهيل التعلم، مع التركيز على استخدام بطاقات الصرف الاشتقاقي العربية لتعزيز المفردات المتعلقة بالأحاديث النبوية.

تضمنت هذه المرحلة تحديد التحديات التي يواجهها الطلاب في معهد التربية الإسلامية في فهم المفردات العربية المستخدمة في الأربعين النووية. من خلال الاستبيانات والمقابلات مع الطلاب والمعلمين، جمع فريق البحث بيانات حول مستويات كفاءة الطلاب في اللغة العربية وقدرتهم على فهم النصوص الدينية.

هدف الباحثون إلى فهم الفجوات في طرق التعلم التقليدية، حيث لم يؤدِ حفظ النصوص دائمًا إلى فهم عميق للغة أو للمحتوى. كشف التحليل عن الحاجة إلى أدوات تعليمية أكثر جاذبية وفعالية للمساعدة في الفهم.

فيما يلي البنود الرئيسة التي تضمنتها الاستبانات الخاصة بتحليل الحاجة:

١. ضرورة الابتكار التعليمي:
   - يسأل الاستبيان الطلاب عما إذا كانوا يوافقون على أن تعلم الحديث يتطلب أدوات تدريس مبتكرة.
   - الهدف هو تحديد ما إذا كانت الألعاب التفاعلية مثل البطاقات أو لعبة اللوحة يمكن أن تساعد الطلاب على فهم الحديث بشكل أفضل.
٢. الاهتمام بالألعاب التعليمية:
   - يُسأل المستجيبون عن اهتمامهم باستخدام الألعاب التعليمية للتعلم.
   - الهدف هو تقييم ما إذا كانت طرق التدريس التقليدية أقل جاذبية مقارنة بالأساليب التفاعلية.
٣. الملاءمة لتعلم الحديث:
   - يستكشف الاستبيان ما إذا كان الطلاب يجدون الألعاب القائمة على الحديث مناسبة لتعلمهم.
   - يسعى إلى قياس ما إذا كان الطلاب يشعرون أن هذه الألعاب يمكن أن تعزز الدافع والفهم لمحتوى الحديث.
٤. سهولة الاستخدام والفعالية:
   - تركز الأسئلة على مدى سهولة استخدام الألعاب، مما يضمن أنها مناسبة لمختلف الفئات العمرية وفعالة في نقل معنى الحديث.
٥. التعلم التعاوني:
   - يتم تقييم الألعاب القائمة على المجموعات لإمكاناتها في تعزيز العمل الجماعي وتعزيز فهم الطلاب من خلال المناقشة.

يعتمد الاستبيان على مقياس ليكرت (من "أوافق بشدة" إلى "أعارض بشدة") لجمع الإجابات حول مفاهيم الألعاب التعليمية المختلفة.

٢. التصميم

بناءً على النتائج، تم تصميم بطاقات تعليمية ولعبة اللوحة حول المفردات العربية وتعاليم الأربعين النووية.

في هذه المرحلة، تم تصميم المواد التعليمية لتلبية الاحتياجات المحددة خلال مرحلة التحليل. تضمنت المواد بطاقات تعليمية ولعبة اللوحة تتمحور حول المفردات وتعاليم الأربعين النووية. كان التركيز على جعل عملية التعلم تفاعلية وممتعة، مع تحسين فهم الطلاب للغة العربية الفصحى.

صُممت البطاقات التعليمية لمساعدة الطلاب على تعلم الصرف الاشتقاقي العربي (كيفية تكوين الكلمات) وفهم المفردات المحددة المستخدمة في الأحاديث. صُممت ولعبة اللوحة بأشكال هندسية متعددة، وطُلب من اللاعبين الإجابة عن أسئلة تتعلق بالحديث عند هبوطهم في أماكن معينة على ولعبة اللوحة. اختبرت هذه الأسئلة مهارات الطلاب في اللغة العربية وفهمهم لمحتوى الحديث.

٣. التطوير

تم إنشاء البطاقات التعليمية ولعبة اللوحة باستخدام صيغ سهلة الاستخدام وجذابة. وتضمنت مرحلة التطوير إنشاء البطاقات التعليمية ولعبة اللوحة الفعلية. ركزت هذه الخطوة على تحسين التصميم وضمان أن تكون الأدوات جذابة وتعليمية في آن واحد. تم تطوير المواد مع مراعاة الفئة العمرية، وتفضيلات التعلم، ومستويات المعرفة الحالية للطلاب.

استخدم الباحثون ملاحظات متكررة من المعلمين والطلاب لتحسين الأدوات. وتم اختبار نماذج أولية من البطاقات ولعبة اللوحة وتحسينها بناءً على سهولة الاستخدام والفعالية التعليمية. كان التركيز على ضمان أن الأدوات لن تكون ممتعة فحسب، بل ستؤدي أيضًا إلى تحسينات قابلة للقياس في نتائج التعلم.

٤. التنفيذ

تم إدخال الأدوات في الفصول الدراسية، حيث شارك ١٦ طالبًا ومعلم واحد في الدراسة.

تم تنفيذ المواد المطورة في الفصول الدراسية في معهد التربية الإسلامية. تضمنت هذه المرحلة إدخال البطاقات التعليمية ولعبة اللوحة جزءا من المنهج التعليمي العادي. شارك ستة عشر طالبًا وأربعة معلمين في الدراسة. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات للعب اللوحة، بينما استخدمت البطاقات التعليمية لتمارين التعلم الفردية والجماعية.

خلال مرحلة التنفيذ، راقب الباحثون كيفية تفاعل الطلاب مع المواد الجديدة وجمعوا ملاحظات أولية حول فعاليتها. كما شارك المعلمون في توجيه الطلاب خلال عملية التعلم وتقديم رؤى حول كيفية تأثير الأدوات على مشاركة الطلاب وفهمهم.

٥. التقييم

أُجريت استبيانات ومقابلات لتقييم فعالية المواد في تحسين نتائج التعلم. وتتضمن المرحلة النهائية من نموذج "أدي" تقييم فعالية الأدوات التعليمية. أُجريت استبيانات ومقابلات مع الطلاب والمعلمين لتقييم تأثير الأدوات الملعّبة على نتائج التعلم.

تم جمع البيانات الكمية من خلال الاستبيانات، حيث قام الطلاب بتقييم تجربتهم والتحسن في فهم المفردات العربية والأربعين النووية. وقدم المعلمون ملاحظات نوعية من خلال المقابلات، لمناقشة التغيرات في دافعية الطلاب، ومشاركتهم، وفهمهم.

ساعدت مرحلة التقييم في تحديد ما إذا كانت البطاقات التعليمية ولعبة اللوحة قد نجحت في تعزيز فهم الطلاب للنصوص النبوية وقدرتهم على استخدام المفردات العربية بشكل صحيح. وتم إجراء تعديلات بناءً على هذه الملاحظات للتحسينات المستقبلية.

طرق جمع البيانات

- الاستبيانات: تم توزيعها على الطلاب لقياس تصوراتهم الكمية حول فعالية البطاقات التعليمية ولعبة اللوحة. ركز الاستبيان على مشاركة الطلاب، واستمتعهم، واحتفاظهم بالمفردات.
- المقابلات: تم مقابلة المعلمين لجمع بيانات نوعية حول نتائج التعلم التي لوحظت خلال مرحلة التنفيذ. قدموا ملاحظات حول تفاعلات الطلاب مع الأدوات والتغيرات في فهمهم.
- الملاحظة: لاحظ الباحثون الطلاب أثناء استخدام الأدوات الملعّبة لتقييم مشاركتهم وتفاعلهم.

الأدوات المستخدمة

- البطاقات التعليمية: استُخدمت لتحسين المفردات العربية، مع التركيز على الصرف الاشتقاقي لمساعدة الطلاب على فهم بنية اللغة المستخدمة في الأحاديث.
- لعبة اللوحة: أداة تعلم تفاعلية حيث يجيب الطلاب على أسئلة تتعلق بالأربعين النووية للتقدم في اللعبة، مما يختبر مهاراتهم اللغوية وفهمهم للمحتوى.

ضمن هذا المنهج المنظم أن يكون تطوير وتنفيذ الأدوات التعليمية الملعّبة فعالًا ومتوافقًا مع الاحتياجات التعليمية للطلاب.

النتائج والمناقشة

أظهر البحث العديد من النتائج الإيجابية:

١. مشاركة الطلاب وتفاعلهم: عززت الأدوات الملعّبة بشكل كبير مشاركة الطلاب واهتمامهم بتعلم المفردات العربية المتعلقة بالنصوص الدينية.
٢. تحسين الفهم: أظهر الطلاب تحسنًا ملحوظًا في فهمهم للأربعين النووية بعد استخدام الأدوات التعليمية.
٣. ملاحظات المعلمين: لاحظ المعلمون أن الطلاب كانوا أكثر تحفيزًا ومشاركة بنشاط في عملية التعلم مقارنة بطرق التدريس التقليدية.
٤. الاحتفاظ بالمعرفة: كان الطلاب قادرين على الاحتفاظ بالمفردات العربية والمعاني السياقية للحديث بشكل أفضل مقارنة بطرق التدريس السابقة التي اعتمدت على الحفظ.

نتائج تحليل الحاجة

أظهر تحليل الإجابات من البيانات أن ٦٢,٥٪ يوافقون و ٣٧,٥٪ يوافقون بشدة. بناءً على هذه البيانات، يعتقد جميع المستجيبين (١٠٠٪) أن تدريس أحاديث الأربعين النووية يتطلب ابتكارًا في المواد التعليمية، مع عدم وجود أي شخص يعبّر عن عدم موافقة أو حياد. هذا يظهر دعمًا ساحقًا للحاجة إلى التغيير أو التحسين.

بالإضافة إلى ذلك، يوافق غالبية المستجيبين على أن الابتكار ضروريّ، على الرغم من أنهم لا يشعرون بذلك بشدة. هذا يشير إلى أنهم في حين يعترفون بالحاجة إلى التحسين، قد يرون أن المواد الحالية فعّالة إلى حدّ ما ولكنها بحاجة إلى التحديث أو التعزيز.

لذلك، يتماشى البحث مع مبادرة أوسع تحت المنحة البحثية من مجلس الشؤون الإسلامية والعادات الملايوية في برليس بالتعاون مع الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (MAIPs-IIUM)، التي تهدف إلى استخدام أساليب مبتكرة مثل الألعاب التعليمية لتدريس المحتوى الديني بفعاليّة.

نتائج التصميم والتطوير

تمّ تصميم وتطوير لوحة لعبة بنجاح، وأُطلق عليها اسم "Imam Nawawi ٤٠ Gamifikasi Hadis" (لوحة تعليمية أحاديث الأربعين النووية). وهي ابتكار تعليمي يجمع بين مفهوم لوحة الألعاب وبين تعلّم الأربعين النووية.

تتكون هذه اللعبة من المواد والمكونات التالية:

١. لوحة تعليمية أحاديث الأربعين النووية.
٢. كتاب شرح الأربعين النووية (٢٠٢٢)، تأليف ذوالحلم محمد نور، محمد يوسف إسماعيل، أمير الدين محمد صُبَلي، أحمد سنوسي عزمي، إصدار جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
٣. حجر نرد واحد.
٤. أربعة بيادق.
٥. بطاقات اختبار الذكاء (IQ) للفهم.
٦. بطاقات اختبار الذكاء (IQ) للغة العربية.

يمرّ الطالب بعدة عمليات تعليمية مثل الأسئلة، والمهام، والأنشطة المرتبطة بالموضوع المدروس. ومن خلال دمج عناصر اللعب في عملية التعليم، من المتوقّع أن يصبح التعلّم أكثر متعة وارتباطًا بواقع الطلاب المعاصرين.

وقد صُمّمت اللوحة التعليمية بمربعات هندسية متنوّعة الأشكال، مثل المثلث، والمربع، والدائرة، وبألوان متعددة. إنّ تنوّع الأشكال الهندسية يفتح المجال أمام الإبداع والابتكار في التفكير. وفي كل مرة يتوقف الطالب عند خانة معينة، يتوجب عليه الإجابة عن سؤال متعلق بالحديث الشريف. وتغطي هذه الأسئلة جانبين:

- اختبار في اللغة العربية، باعتبارها أساسًا لفهم النصوص الدينية.
- اختبار في فهم أحاديث الأربعين النووية.

يمكن لعب هذه اللعبة بين لاعبين إلى أربعة لاعبين. ويشجع اللعب الجماعيّ على التعاون والمنافسة الإيجابية بين الطلاب، مما يزيد من التفاعل والتعلّم المشترك. كما تمنح اللعبة الطلاب حوافز من خلال المكافآت والتقدير، فترفع من دافعيتهم للتعلم.

إن عناصر اللعب تجعل عملية التعلّم أكثر جاذبيّة وتفاعليّة، مما يعزّز مشاركة الطلاب. ومن خلال الأسئلة والتحديات المرتبطة بها، يتمكن الطلاب من حفظ الأحاديث وفهمها بشكل أفضل.

الصورة ٢: لوحة الأربعين النووية التعليمية Hadis 40 Imam Nawawi Gamifikasi

نتائج التقييم

مثال على عملية التقييم:

١. جاذبية تصميم لعبة اللوحة التعليمية:

أظهرت البيانات أن ١٨,٨٪ يوافقون بشدة (٣ إجابات)، ٣٧,٥٪ يوافقون (٦ إجابات)، ٠٪ غير متأكدين (٠ إجابات)، ٢٥٪ لا يوافقون (٤ إجابات)، و ٢٥٪ لا يوافقون بشدة (٤ إجابات).

و٥٦,٣٪ من المستجيبين (٩ من أصل ١٦) يوافقون على أن تصميم لعبة اللوحة التعليمية يجذب انتباههم. هذا يشير إلى أن أكثر بقليل من نصف المشاركين يجدون التصميم جذابًا.

الآراء منقسمة تمامًا، حيث تنقسم الآراء بالتساوي تقريبًا بين من يجدون تصميم اللوحة جذابًا (٥٦,٣٪) ومن لا يجدونه (٥٠٪). لا يوجد رأي محايد، مما يشير إلى أن المشاركين لديهم آراء قوية حول هذه القضية.

٢. تأثير بطاقات اختبار الذكاء لفهم الحديث:

لدى غالبية المستجيبين (أكثر من الثلثين) ٦٨,٨٪ (٢٥٪ + ٤٣,٨٪) تصور إيجابي لـ"بطاقة اختبار الذكاء لفهم الحديث"، مما يشير إلى أنهم يعتقدون أنها تساعدهم على فهم الحديث بشكل أعمق. لذلك، تظهر البيانات أن معظم المستجيبين وجدوا أن "بطاقة اختبار الذكاء لفهم الحديث" أداة مفيدة لفهم الحديث، حيث عبر ٦٨,٨٪ عن موافقتهم أو موافقتهم الشديدة. ومع ذلك، هناك نسبة ملحوظة تبلغ ١٨,٨٪ بقوا على الحياد ومجموعة أصغر (١٢,٥٪) لا توافق على العبارة، مما قد يشير إلى وجود مجال للتحسين في تصميم الأداة أو تقديمها لتلبية احتياجات جمهور أوسع.

٣. تأثير بطاقات اختبار الذكاء للغة العربية:

وجد غالبية كبيرة من المستجيبين (أكثر من أربعة أخماس) ٨١,٣٪ (١٨,٨٪ + ٦٢,٥٪) أن "اختبار الذكاء للغة العربية" ساعدهم في إتقان المفردات العربية المتعلقة بالحديث. هذا يشير إلى أن الأداة تُعتبر فعالة من قبل معظم المستخدمين. وتظهر البيانات أن "اختبار الذكاء للغة العربية" يُنظر إليه بشكل عام على أنه فعّال في مساعدة المستجيبين على تحسين مفرداتهم العربية المتعلقة بالحديث، حيث عبر ٨١,٣٪ عن إجابات إيجابية. ومع ذلك، لا يزال ١٨,٨٪ غير متأكدين، مما يشير إلى أنه قد تكون هناك مجالات يمكن تحسين الأداة فيها أو توضيحها بشكل أفضل لتلبية احتياجات أولئك الذين ليسوا متأكدين.

٤. تأثير الأسئلة على المهارات اللغوية:

قدم جميع المستجيبين تقريبًا (حوالي ١٠٠٪) ملاحظات إيجابية. هذا يشير إلى أن معظم المشاركين وجدوا أن الأسئلة صعبة ولكنهم اعتقدوا أنها تساهم في تحسين مهاراتهم في اللغة العربية.

وتظهر البيانات بشكل ساحق ملاحظات إيجابية فيما يتعلق بالعبارة التي تقول إن الأسئلة صعبة ولكنها تساعد على تحسين المهارات العربية. مع موافقة أو موافقة شديدة من ٩٩,٨٪ من المستجيبين، يشير هذا إلى أن الأسئلة تدفع المتعلمين بفعاليّة وتزيد من كفاءتهم اللغوية.

٥. تأثير اللعبة على الدافع:

وُجد أن اللعبة تعزز بشكل كبير الدافع لدراسة الأربعين النووية من قبل غالبية ساحقة من المستجيبين (ما يقرب من ٩٤٪). اللعبة تشرك المشاركين بفعالية وتثير اهتمامهم بتعلم الحديث. ووفقًا للبيانات، فإن اللعبة فعالة للغاية في تحفيز المشاركين على تعلم الأربعين النووية، حيث يوافق ٩٣,٨٪ من المستجيبين. وافق أكثر من ٣١٪ بشدة، مما يشير إلى مستوى عالٍ من المشاركة والاستقبال الإيجابي.

فهذا يشير إلى أن استخدام نهج قائم على الألعاب في التعلّم هو أسلوب فعّال في هذا الوضع، لأنه يحافظ على دافع المشاركين واهتمامهم بالمادة.

٦. تأثير اللعبة على الفهم:

وُجد أن اللعبة مفيدة في تعزيز فهم أحاديث الأربعين النووية من قبل غالبية المستجيبين (٦٨,٨٪)، على الرغم من أن جزءًا ملحوظًا (٣١,٣٪) إما عبر عن عدم اليقين (١٨,٨٪) أو عدم الموافقة (١٢,٥٪). يبدو أن اللعبة فعّالة بالنسبة لمعظمهم، ولكن قد تكون التعديلات ضرورية لإشراك المحتوى وتوضيحه لجميع المشاركين، خاصة أولئك الذين لم يشهدوا تحسنًا كبيرًا في الفهم.

ولتحسين الطلاقة اللغوية، قد يكون من المفيد دمج عناصر مثل تقديم الملاحظات أثناء اللعب، وتقديم تفسيرات واضحة، ودمج مجموعة متنوعة من طرق التعلم لمعالجة حالات عدم اليقين وردود الفعل السلبية هذه.

الخاتمة

بناءً على عملية ADDIE، أثبت تطوير الأدوات التعليمية مثل البطاقات التعليمية ولعبة اللوحة التعليمية لتعزيز المفردات العربية وفهم الأربعين النووية نجاحًا كبيرًا. ضمنت المراحل المنظمة لنموذج "أدي" –التحليل، والتصميم، والتطوير،

والتنفيذ، والتقييم– أن الأدوات مصمّمة خصيصًا لتلبية الاحتياجات المحددة للطلاب غير الناطقين باللغة العربية. من خلال التحليل الدقيق والملاحظات، وُجد أن الأدوات تحسن مشاركة الطلاب، ودافعيتهم، واحتفاظهم بالمفردات، مع تعميق فهمهم للنصوص النبوية أيضًا. كشف المشروع أن لعبة اللوحة التعليمية هي نهج فعّال للتعليم الدينيّ، حيث يقدّم بديلًا مبتكرًا للطرق التقليديّة. من خلال جعل التعلّم تفاعليًّا وممتعًا، شهد الطلاب في معهد التربيّة الإسلاميّة تحسينات ملحوظة في الفهم والمشاركة.

وتوصي الدراسة الباحثين بخمس توصيات:

١. إجراء دراسة مقارنة بين فعاليّة لعبة اللوحة التعليمية الحالية مقابل نسخة رقمية منها، لقياس أثر كل نموذج على دافعية الطلاب ونتائج التعلم.
٢. إجراء دراسة نوعيّة معمّقة لفهم أسباب تباين تجارب الطلاب (الإيجابية والمحايدة) وتحديد إستراتيجيات دعم إضافية لجعل الأداة مناسبة لمختلف مستويات الطلاب.
٣. توسيع استخدام الأدوات التعليمية ليشمل نصوصًا إسلامية أخرى بجانب الأربعين النووية، لقياس مدى عموميّة الفوائد التعليمية.
٤. دمج المنصات الرقمية والتفاعلية مثل التطبيقات أو أنظمة التعلم الإلكتروني لزيادة التفاعل والوصول إلى جمهور أوسع.
٥. التحسين المستمر استنادًا إلى التغذية الراجعة من المعلمين والطلاب لتطوير تصميم الأدوات وضبط مستوى الصعوبة وضمان شمولية أكبر.

شكر وتقدير

يودّ الباحثون التعبير عن أعمق امتنانهم للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وجامعة برليس الإسلامية لدعمهم ومساهماتهم في هذا البحث. يُقدم أسمى التقدير إلى مجلس الشؤون الإسلامية والعادات الملايوية في برليس (MAIPs) لتمويل هذا البحث من خلال منحة جمل الليل البحثية MAIPs-IIUM Jamalullail (JRGS). وشكر خاص موصول لجميع المشاركين من الطلاب والأساتذة من معهد التربية الإسلامية (MATRI) والخبراء الذين قدموا رؤى قيمة شكلت تطوير هذه الدراسة وتحسينها.

المراجع

- Aldebsi, A. H. M. H. A & ,.Eldesoky, E. M. A. (2023). Challenges and obstacles of teaching and learning the Arabic language in secondary religious schools in Malaysia, suggestions and solutions .*International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 13(5), 2828-2838.
- Irawati, I., & Putri, K. (2021). Meningkatkan minat belajar mengaji anak usia dini [Increasing early childhood interest in learning to recite the Quran. *Jurnal At-Tabayyun*, 4(1) https://doi.org/10.62214/jat.v4i1.62.

- Kurniati, A. (2018). Pengembangan modul matematika berbasis kontekstual terintegrasi ilmu keislaman [Development of a contextual-based mathematics module integrated with Islamic knowledge .[*Al-Khwarizmi :Jurnal Pendidikan Matematika Dan Ilmu Pengetahuan Alam*, 4(1), 43-58 https://doi.org/10.24256/jpmipa.v4i1.251.
- Latifah, A., & Majid, M. (2023). Trends of Hadith writing in Malaysia in the 21st century .*International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 13*(11) ,228-240.
- *Matri. (2015*). www.matri.edu.my ,retrieval date: September 15, 2023
- Munawwir, A., Lestari, A., & Prilia, F. R. (2021). Joseph Schacht dan transformasi hadis tentang hukum Islam dalam konteks dunia Timur [Joseph Schacht and the transformation of Hadith on Islamic law in the context of the Eastern world .[*Islamika: Jurnal Ilmu-Ilmu Keislaman* ,20(02) ,167-180 .https://doi.org/10.32939/islamika.v20i02.641
- Nancy, W., Parimala, A ,.& Merlin Livingston, L. M .(2020) .Advanced teaching pedagogy as innovative approach in modern education system .*Procedia Computer Science, 172*, 382-388 .https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.059
- Sahak, M. A. K & ,.Ibrahim, B. (2020). Approach of Sunnah practice in Perlis, Malaysia .*International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10*(9) ,921-933.
- Zuhro, I., Sutomo, M & ,.Mashudi, M. (2022). Desain pembelajaran pendidikan agama Islam dengan model ADDIE [Islamic religious education learning design with the ADDIE model .[*TA'LIM: Jurnal Studi Pendidikan Islam, 5*(2), 180–193 https://doi.org/10.52166/talim.v5i2.3085.

ترجمة الثقافة الاجتماعية بين العربية والملايوية

رابعة العدوية بنت مد علي سيف الدين*

ملخص

تهدف الدراسة إلى إجراء دراسة تطبيقية على ترجمات نماذج مختارة على مكونات الثقافة الاجتماعية بين اللغتين العربية والملايوية، فضلا عن تحليل هذه المكونات الثقافية وتحديد أفضل الإجراءات المناسبة في ترجمتها من بين اللغتين العربية والملايوية. ستنطلق الدراسة في استعراض إشكاليات ترجمة الثقافة الاجتماعية من خلال مناقشة أربع مكونات اجتماعية، وهي: ثقافة الطعام، وثقافة الألوان، وثقافة الألقاب الاجتماعية، وثقافة الألعاب الشعبية. وتختتم الدراسة بتقديم أهم الإجراءات والأساليب المناسبة في ترجمة الكلمات الخاصة بالثقافة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: ترجمة الثقافة؛ المكونات الثقافية؛ أساليب الترجمة؛ إشكاليات الترجمة؛ اللغة العربية؛ اللغة الملايوية

مقدمة

تشير الثقافة الاجتماعية إلى جميع الأنشطة، والجوانب، والممارسات، والعمليات، والأشياء، والموضوعات، والعادات، والأفكار، والقيم، والمصنوعات اليدوية التي لها آثار أو مصادر أو مراجع اجتماعية، أو ترتبط بطريقة أو بأخرى بالآثار الاجتماعية. وبالتالي، فإن الثقافة الاجتماعية تستوعب مجموعة واسعة من الأشياء، بما في ذلك: الطعام، والشراب، والملابس، والعمل، والترفيه، والعادات، والتحية، وأساليب التواصل الاجتماعي، والألقاب، والمنظمات الاجتماعية والأندية، والأبطال الوطنيون، والموضوعات الاجتماعية الحساسة مثل الجنس، والأطعمة المحظورة (مثل لحم الخنزير) والمشروبات (مثل النبيذ)، والمناسبات الاجتماعية والاحتفالات، والترفيه، والرياضة، والرموز اللغوية (مثل الألوان أو الإيماءات أو الصور أو الأشياء التي تحمل معنى معينًا)، والألعاب الاجتماعية، والرياضية، والأنشطة الترفيهية، والمصطلحات الحساسة اجتماعيًا، وما إلى ذلك (Ghazala, 2015).

ونظرا لتنوع فئات الثقافة الاجتماعية، اختلف الباحثون في تصنيف الثقافة الاجتماعية على وجه التحديد، فبيتر نيومارك يصنف الملابس والطعام والمشروبات ضمن الثقافة المادية، ويصنف العادات والأفكار بشكل منفصل ضمن المنظمات السياسية والإدارية، ويصنف الترفيه والرياضة ضمن فئة منفصلة سماها (أوقات الفراغ)، ويصنف الإيحاءات

* جامعة محمد الخامس– المغرب.

والإيماءات في فئة مستقلة خاصة بها سماها (الإيحاءات والإيماءات). في حين نجد أن حسن غزالة يرى أن كل الموضوعات التي ذكرها نيومارك يجب أن تصنف ضمن إطار الثقافة الاجتماعية، لأنها ترتبط بالنشاط الاجتماعي أو تستمد قيمتها وأهميتها من الثقافة الاجتماعية أو تعتمد عليها بشكل أو بآخر. على سبيل المثال، تنتمي المصنوعات اليدوية من الملابس إلى الثقافة الاجتماعية من حيث علاقتها بالعديد من العادات والأعراف الاجتماعية، وإذا لم تكن العادات ثقافة اجتماعية، فما تكون إذن (Ghazala, 2015)؟

لا شك أن عناصر الثقافة الاجتماعية واسعة للغاية، ولا يمكن بأي حال مسحها وتغطية جميع جوانبها في مبحث واحد؛ لذا ستكتفي الدراسة هنا بتقديم بعض النماذج المتفرقة بهدف توضيح بعض الإشكالات المتعلقة بترجمة المصطلحات والتعبيرات الاجتماعية، وسيكون العرض مقتصرا فقط على ثقافة الطعام، وثقافة الألوان، وثقافة الألقاب الاجتماعية، وثقافة الألعاب التقليدية.

أولا: ثقافة الطعام

يعد الطعام الموضوع الأكثر شعبية في الثقافة الاجتماعية. وعلى الرغم من أن بعض الباحثين أمثال نيومارك يصنفون الطعام ضمن الثقافة المادية باعتبار أن الأطعمة أشياء مادية، فإن الطعام يعد أحد المكونات الأساسية للعلاقات الاجتماعية، والمفاهيم، والقيم، والإجراءات، وردود الفعل، وآثاره، وهي التي تشكل الثقافة الاجتماعية لأي مجتمع.

لقد أصبحت الثقافة المادية للأغذية مصدرًا لتأسيس الثقافة الاجتماعية في أي بلد، فهي تؤسس للقيم الاجتماعية والثقافية لطبقات المجتمع (الأغنياء والفقراء)، والأذواق، والآراء الشخصية. فعلى سبيل المثال، يختلف هؤلاء الأشخاص الذين يفضلون الطعام العائلي في العديد من النواحي الاجتماعية والعقلية عن أولئك الذين يذهبون إلى المطاعم لتناول الوجبات والأطعمة السريعة، فأولئك الذين يصرون على الأطباق التقليدية لديهم قيم اجتماعية (مثل النزعة المحافظة، والعقيدة، والأصالة أو التخلف) في حين أن أولئك الذين يفضلون الوجبات السريعة لديهم قيم اجتماعية مغايرة (مثل الحداثة، والمرونة، والتجديد أو التحضر) (Ghazala, 2015).

جدير بالذكر أن لبعض المأكولات دلالات اجتماعية وثقافية خاصة، خاصة تلك التي تقدم عادة في بعض المناسبات الخاصة، مثل حلاوة العيد التي توزع في المولد النبوي، والقهوة السادة التي تقدم في المآتم. أما على صعيد الثقافة الملايوية، فهناك مأكولات معينة ارتبطت بدلالات اجتماعية شديدة الخصوصية، مثل (ketupat) وهو نوع من الأرز يقدم في عيد الفطر وعيد الأضحى، (pulut kuning) وهو نوع من الأرز يقدم في ولائم العرس، و(asyura) وهي حلوى تقدم بمناسبة عاشوراء (حاج إبراهيم، ٢٠٠٩).

ثانيا: ثقافة الألوان

يمكن أن تتفق الثقافات أو تختلف فيما يتعلق بدلالات الألوان. فعلى سبيل المثال، يضم العلم الماليزي أربعة ألوان: الأزرق، والأصفر، والأحمر، والأبيض، وكل لون بمثابة رمز لمدلول خاص، فاللون الأزرق يرمز لوحدة الشعب الماليزي متعدد الأعراق، واللون الأصفر يرمز للملكية باعتبار أنه اللون الخاص للملوك، واللون الأحمر يرمز للشجاعة والبطولة والحماس، واللون الأبيض يرمز للطهارة والوفاء والجدية.

من جانب آخر، تحمل الألوان دلالات خاصة تعبر عن الطبقية الاجتماعية في ماليزيا، فاللون الأصفر يرمز للملوك، واللون الأخضر يرمز للأعيان، واللون الأزرق يرمز لقادة الجيش، واللون الأحمر يرمز للعوام، واللون الأبيض يرمز للشيوخ والعلماء، اللون الأسود للجنود (Aziz, 2006).

من جانب آخر، نجد دخول كثير من الألوان في المتلازمات اللفظية الملايوية، الأمر الذي اكسب الألوان دلالات جانبية متعددة. والمتلازمات اللفظية كما يعرفها حسن غزالة هي "أي تجمع أو تركيب لفظي ثابت لا يتغير"(غزالة، ٢٠٠٤)، وهي بناء على ذلك لا تترجم حرفيا بل تترجم وظيفيا ووصفيا.

مثال ذلك: (otak kuning): التفكير الجنسي، (meja hijau): العدالة، (kambing hitam): كبش الفداء، (putih mata): الشعور بالخجل نتيجة الفشل، (darah biru): النسب الشريف.

في المقابل، تعرف اللغة العربية تعبيرات اصطلاحية كثيرة ارتبطت بالألوان، مثال ذلك: (خط أحمر): حد لا يمكن تجاوزه، و(وجه أصفر): وجه مريض هزيل، (ليلة حمراء): ليلة رومانسية، (نهار أسود): يوم مشؤوم، (نهار أبيض): يوم سعيد.

ثالثا: ثقافة الألقاب الاجتماعية

تراعي الثقافة الملايوية المكانة الاجتماعية للأفراد، فكل فرد في المجتمع الماليزي له درجة اجتماعية خاصة، وتتحدد حظوته وامتيازاته بناء على المركز الاجتماعي الذي يحتله في سلم المجتمع، أو بناء على الدور الوظيفي الذي يقوم به داخل مجتمعه الصغير المتمثل في الأسرة، أو المجتمع.

تفرض اللغة الملايوية قيودا اجتماعية صارمة في التواصل اللغوي بين الأفراد، حيث يتوجب مراعاة المستوى الفكري والثقافي والاجتماعي أثناء التخاطب بين المرسل والمتلقي، وتتحدد درجة التأدب بين المتخاطبين بقدر حجم المسافة الاجتماعية التي تفصل بينهم، والإخلال بهذه المعايير يعد منقصة وإخلالا بالعرف العام في المجتمع الماليزي.

فعلى سبيل المثال كلمة (أنت) لها ترجمات متعددة في الملايوية تختلف من شخص إلى آخر بحسب المكانة الاجتماعية للمتحدث والمتلقي، فتكون ترجمة (أنت) إلى (Awak / Engkau / Kau) عندما يتحدث الأصدقاء فيما بينهم، و(Kamu): عندما يتحدث الكبير إلى الصغير، و(Abang / Kakak) عندما يتحدث الصغير إلى الكبير، و(Tuanku) عندما يتحدث أحد أفراد الرعية إلى الملك، و(Kalian) عندما يتحدث الملك إلى أحد رعاياه.

ولا يقتصر اختلاف المكانة الاجتماعية على المجتمع الكبير فحسب، بل تراعي الملايوية هذا الاختلاف حتى بين الإخوة داخل الأسرة الواحدة، فيطلق على الإخوة الأشقاء مسميات مختلفة تعبر عن ترتيب الأخ المنادى بين أخوته، وتأتي تسمية الأخوة بالترتيب من الأكبر إلى الأصغر على النحو التالي: (Along)، (Angah)، (Uda)، (Alang)، (Uteh)، (Itam)، (Achik)، (Ucu).

ومما يعزز اهتمام المجتمع الملايوي بمراعاة المراكز الاجتماعية المتميزة أن السلاطين يمنحون ألقابا ملكية للأفراد الذين يعملون بشكل أو بآخر على تنمية المجتمع الماليزي، وتشبه هذه المنح الملكية حال مصر أيام الحكم الملكي التي

عُرفت فيها ألقاب الباشوية والبهوية والأفندية. وأشهر هذه الألقاب: (Dato)، (Dato Sri)، (Tan Sri)، (Tun)، وفي الوقت نفسه تمنح زوجات الممنوحين ألقابا موازية، وهي بالترتيب: (Datin)، (Datin Sri)، (Puan Sri)، (Tun).

من جهة أخرى، تحولت دلالات بعض الألقاب، مثل لقب (ustaz) المقترض من اللفظ العربي (أستاذ). فقد تطورت دلالة الكلمة الملايوية، فأصبحت تطلق على مدرس العلوم العربية والدينية فقط دون غيره من المدرسين. فمدرس اللغة العربية أو علوم الشريعة في الجامعات الماليزية ينادى بأستاذ، سواء أكان معيداً أو محاضراً أو أستاذ كرسي، حاله حال مدرس العربية في المدارس الابتدائية. كما أن لبعض الحركات والأفعال في الملايوية أهمية خاصة لا نجدها في العربية، فمثلاً أفعال الملوك تختلف عن أفعال العوام. فالتعبير عن موت الرجل العادي يختلف عن موت الملك، فنقول: مات الرجل العادي: (mati)، ومات الملك (mangkat) (حاج إبراهيم، ٢٠٠٩).

رابعا: ثقافة الألعاب الشعبية

ترتبط الرياضة بالثقافة لأنها ترتبط بحياة المجتمعات وأنشطة الأفراد وممارساتهم وطقوسهم الاعتيادية واليومية. وتؤدي الألعاب الشعبية أدوارا مهمة في ترسيخ الثقافة الاجتماعية، فهي تساعد على انتقال العادات والتقاليد والمعارف الإنسانية بصورة طبيعية وتلقائية من جيل إلى آخر.

إن أهم ما يميز اللعبة الشعبية أنها لا تتطلب معدات خاصة أو أدوات رياضية معقدة، أو ملاعب بمواصفات عالمية، وهذا من شأنه أن يتيح للأطفال والكبار على حد سواء فرصة التفكير والإبداع والابتكار من أجل توفير وسائل اللعب انطلاقا مما هو متاح في محيط اللعبة.

لقد مارس الماليزيون في المدن والقرى عبر عهود متعاقبة ألعابا كثيرة، بعضها يلعبها الأطفال مثل (teng teng) و(baling selipar)، و(lompat tali)، وبعضها الآخر يشترك فيها الكبار والصغار مثل (gasing)، و(congkak)، و(wau)، وبعض هذه الألعاب أخذها الملايويون من الثقافات المجاورة التي احتكت بالمجتمع الملايوي مثل (dam)، و(teng teng)، و(terup keling)، ثم اندمجت مع مرور الوقت وتفاعلت وأصبحت جزءا من الثقافة المحلية. وأغلب الألعاب التي يمارسها الملايويون يشترك فيها الذكور والإناث على حد سواء، كما أن هناك ما هو خاص للإناث، وما هو خاص بالذكور، ومرجع ذلك طبيعة كل من الجنسين، فالألعاب التي تحتاج إلى جهد وقوة وعنف وخشونة تكون من نصيب الذكور كألعاب الدفاع عن النفس مثل (silat)، أو (sepak takraw)، و(sabung ayam)، في حين تكون الألعاب الخاصة بالإناث خالية من العنف والخشونة مثل (batu seremban).

جدير بالذكر أن الحديث عن موضوع الألعاب الشعبية يقودنا إلى دراسة جانبين مهمين في دراسة الثقافة الاجتماعية، أولها: الأهمية الثقافة لهذا الموروث الثقافي المرتبط بالهوية الحضارية للمجتمع الملايوي، وثانيهما: التأثيرات الاجتماعية والتفاعلات التربوية المرتبطة بالألعاب الشعبية.

وهذه نبذة تعريفية عن أهم الألعاب التقليدية في المجتمع الملايوي:

(Silat): سيلات؛ وهي إحدى الفنون القتالية، وتم الاعتراف بها ضمن الرياضات الدولية، كما أنها تندرج من ضمن الرقص التقليدي. ويعتقد أن ممارسة رياضة السيلات تعزز من الجوانب الروحية بما يتوافق مع العقيدة الإسلامية،

وتقترن ممارسة رياضة السيلات بدق طبول وأجراس، وتمارس بشكل شائع في المهرجانات الثقافية وحفلات الزفاف الخاصة بالملايو.

(Sepak Takraw): سيباك تاكرو؛ وتعرف أيضًا باسم سيباك راجا، وهي رياضة تقليدية تُلعب بكرة مصنوعة من خشب الخيزران أو البامبو. ومن أبرز قواعد هذه اللعبة أنه لا يسمح للاعب بلمس الكرة بيده أو الجزء السفلي من ذراعه. يوجد نوعان رئيسيان من هذه الرياضة: أولا "بولاتان"، وثانيا "جارنج"، ويعد النوع الأول الصورة الأصلية التي ظهرت بها هذه اللعبة، وفيها يشكل اللاعبون دائرة، ويحاولون تمرير الكرة فيما بينهم دون إسقاطها على الأرض لأطول فترة ممكنة، أما النوع الثاني فهو الصورة الأحدث للعبة، وفيها تنتقل الكرة بين فريقين تفصل بينهما شبكة عالية.

(Wau): واو؛ وهي عبارة عن طائرة ورقية تقليدية، ويضاهي حجمها حجم الإنسان، كما يصل طولها إلى ثلاثة أمتار ونصف من الرأس حتى الذيل. وقد أطلق عليها هذا الاسم نسبة إلى شكلها الذي يشبه الحرف الهجائي العربي الواو. وتتميز هذه الطائرة بألوانها وزخرفتها المستمدة من المناظر الطبيعية والحياة النباتية المحلية. وعادةً ما يقوم الناس بممارسة هذه الرياضة بعد موسم حصاد الأرز.

(Gasing): جاسيغ؛ وهي تشبه لعبة دوران البلبل، وهي عبارة عن مدوَّمة قابلة للدوران، وقد يصل وزنها إلى خمسة كيلوجرام. تدور هذه المدومة عن طريق لف حبل حولها ثم فكه بسرعة، ثم يتم التقاطها أثناء دورانها باستخدام مضرب خشبي مركزه مشقوق ونقلها إلى منصة معدنية منخفضة. تتطلب هذه الرياضة قوة ومهارة بالإضافة إلى شكل من أشكال التنسيق، وإذا تم رمي البلبل على نحو صحيح، قد يستمر في الدوران لمدة تصل إلى ساعتين. وعادةً ما تُمارس هذه اللعبة قبل موسم حصاد الأرز.

(Congkak): شونكاك؛ وهي لعبة تعتمد على العمليات الحسابية كانت تلعبها النساء في الماضي، وكان كل ما تتطلبه هو حفر عدة حفر في الأرض وإحضار بعض بذور التمر الهندي. واليوم تغير شكلها وتحولت إلى قطعة خشبية بيضاوية صلبة بها صفين من خمس أو سبع أو تسع فتحات وفتحتين كبيرتين في الطرفين تسميان "البيت" ويلعبها شخصان إما بالصدف أو الرخام أو الحصى أو بذور التمر الهندي.

إجراءات ترجمة الثقافية الاجتماعية

قدم بيتر نيومارك في كتابه "الجامع في الترجمة" مجموعة من الإجراءات المقترحة لترجمة الكلمات الثقافية والمصطلحات والمفاهيم ذات الخصوصية الثقافية، وهي على النحو التالي (نيومارك، ٢٠٠٤):

١. التحويل (Transference)

يعرف التحويل بالاقتراض أو الاستقراض أو الرسم اللفظي الصوتي، وهو عبارة عن تحويل الكلمة الثقافية من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف نقلا صوتيا، وتعود هذه الفكرة أصلا إلى كاتفورد الذي أطلق عليها اسم التحويل. ويمثل هذا الأسلوب عند بعض الباحثين الحل اليائس، إذا يلجأ المترجم إليه عندما يعجز عن إيجاد المكافئ المناسب. وعلى الرغم من ذلك، يبقى الاقتراض بين اللغات ظاهرة عالمية تشمل جميع اللغات والثقافات بدون استثناء.

مثال ذلك، اقترضت الملايوية من العربية مئات الكلمات، من ذلك أبجد، عادل، بخيل، حكمة، خيانة، موت، زيارة، هدية، قصة، فلسفة، مفلس، مسكين، وما إلى ذلك.

٢ . التطبيع (Naturalization)

يعد التطبيع إجراء متمما للتحويل، وهو يشتمل على شقين، فبعد الاقتراض يقوم المترجم أولا بتكييف الكلمة الثقافية الأصلية مع النظام الصوتي في اللغة الهدف، ثم يقوم ثانيا بتكييف الكلمة مع النظام الصرفي في اللغة الهدف.

فمثلا، لا يقبل النظام الصرفي الملايوي انتهاء الكلمة بحرفين صامتين، لذلك قامت الملايوية عند اقتراض بعض الكلمات العربية مثل (قبْر)، و(صبْر)، و(علْم)، و(ثلْج) بإخضاعها إلى نظاميها الصوتي والصرفي، ففي العملية الأولى المتعلقة بالنظام الصوتي، تم إبدال جميع الأصوات التي لا تعرفها الملايوية إلى حروف مقاربة منها في النظام الصوتي الملايوي، فاستبدلت (K) بالقاف، و(S) بالصاد، و(I) بالعين، و(S) بالثاء. وفي العملية الثانية المتعلقة بالنظام الصرفي، تم حل إشكالية الصامتين الأخيرين إما بالفصل بينهما بإضافة حرف مد قصير لتصبح (قبر) (kubur)، و(صبر) (sabar)، أو بإشباع الحرف الصامت الأخير لتصبح (علم) (ilmu)، و(ثلج) (salji).

٣ . المكافئ الثقافي (Cultural Equivalent)

يمثل هذا الإجراء نوعا من الترجمة التقريبية، حيث يتم تعويض الكلمة الثقافية في النص الأصلي بكلمة ثقافية مقاربة لها في اللغة الهدف. فعلى سبيل المثال يمكن أن يكون (الحمار) الذي يرمز إلى الغباء في الثقافة العربية مكافئا مثاليا للكلمة (lembu) أي (البقرة) التي هي رمز الغباء في الملايوية.

٤ . المكافئ الوظيفي (Functional Equivalent)

يتطلب هذا الإجراء الشائع استعمال كلمة حرة من الثقافة مع مصطلح خاص جديد أحيانا. ويعد هذا الإجراء أكثر طرق الترجمة دقة، لأنه يفرغ الكلمة الثقافية من مركبها الثقافي.

مثال ذلك (baju songket)، الذي هو عبارة عن زي خاص يرتديه العروسان يوم الزواج، يمكن ترجمته وظيفيا إلى (زي الزواج الماليزي).

٥ . المكافئ الوصفي (Descriptive Equivalent)

يفترض أن يقدم هذا الإجراء شرحا للكلمة الثقافية في عدة كلمات، ويفضل نيومارك الموازنة والجمع بين الوصف والوظيفة في الترجمة.

مثال ذلك، يمكن ترجمة (keris) بالوصف إلى (نوع من الخناجر متعرج الشكل). وفي حالة الجمع بين الوظيفة والوصف، نستطيع ترجمة (pantun) إلى (شكل أدبي –المكافئ الوظيفي–، يتكون من بيتين، يمثل البيت الثاني فيها بيت القصيد –المكافئ الوصفي–).

٦. *المرادف اللفظي (Synonym)*

يقدم هذا الإجراء مرادفات قريبة في اللغة الهدف من الكلمة الأصلية في سياقها الثقافي. وقد يلجأ المترجم إلى هذا الإجراء سواء أكان للكلمة الثقافية مرادف دقيق أو لم يكن لها، وعادة ما يتم استخدام هذا الإجراء عندما يشعر المترجم أن الكلمة الأصلية غير مهمة في النص، ويتناسب هذا الإجراء في ترجمة ما يخص صفات النوعية وظروفها.

مثال ذلك، يكون لدى المترجم خيارات من مترادفات متعددة في ترجمة الصفة (مخيف)، من ذلك: (menakutkan)، و(menggerunkan)، و(mengerikan)، و(menyeramkan).

٧. *الترجمة الدخيلة (Through Translation)*

يقابل هذا الإجراء فكرة المحاكاة التي جاء بها فيني وداربلينه، والتي تعني ترجمة التراكيب اللغوية ترجمة حرفية من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، وتتميز هذه الترجمة أنها تصطبغ في بداية ظهورها بالعجمة والغرابة، ولكنها سرعان ما تنتشر وتصبح مألوفة مع الاستخدام والتداول بين جهور القراء.

وقد قصّر نيومارك استخدام هذا الإجراء على ترجمة المتلازمات اللفظية، وأسماء المنظمات، ومكونات الكلمات المركبة.

ومن أمثلة ترجمة المتلازمات اللفظية ترجمة عبارة (Middle East) إلى (الشرق الأوسط) في العربية، و(Timur Tengah) في الملايوية. ومن أمثلة ترجمة أسماء المنظمات ترجمة (World Health Organization) إلى (منظمة الصحة العالمية) في العربية، و (Pertubuhan Kesihatan Sedunia) في الملايوية. ومن أمثلة ترجمة مكونات الكلمات المركبة، ترجمة (non-stop) إلى (بلا توقف) في العربية، و (tidak henti-henti) إلى الملايوية.

٨. *التغييرات والتبديلات القواعدية (Shifts / Transpositions)*

استخدم كاتفورد مصطلح (التغيير)، واستخدم فيني وداربلنيه مصلح (التبديل)، والمقصود من هذا الإجراء أن المترجم يقوم بإجراء ترجمي يتضمن تغييرا في القواعد مثل التغيير من المفرد إلى الجمع أو من صيغة الفعل إلى الاسم.

مثال ذلك، ترجمة (student affairs) إلى (شؤون الطلاب) وليس إلى (شؤون الطالب)، فتم تغيير كلمة (**student**) المفرد إلى الجمع (الطلاب), وفي مثال آخر نترجم (human resources) إلى (المصادر البشرية) في العربية، و(sumber manusia) في الملايوية، ونلاحظ أن الترجمة العربية أحدثت تغييرين في كلمة (human)، فتغيرت من المفرد (الإنسان) إلى الجمع (البشر)، ثم تغيرت إلى المصدر الصناعي (البشرية)، من جانبها أجرت الملايوية تغييرا واحدا، فغيرت الجمع في (resources) إلى المفرد في (sumber).

٩. *القولبة أو القلب (Modulation)*

تعني القولبة إحداث تنوع من خلال تغيير في وجهة النظر، وقد أطلق فيني وداربلنيه مسمى التطويع على هذا الإجراء الذي يعمل على إحداث تنويع في طرق إيصال البلاغ. ويلجأ المترجمون إلى هذا الإجراء عندما تعجز الترجمة الحرفية عن نقل المعنى المراد.

مثال ذلك ترجمة (berkaki ayam) إلى (حافي القدمين) وليس (بأقدام الدجاج)، وترجمة (rumah tangga) إلى (الحياة الزوجية) وليس (بيت السلم).

١٠. *الترجمة المعترف بها أو المقرة (Recognized Translation)*

يعني هذا الإجراء استعمال الترجمة الرسمية والمقبولة والمتعارف عليها للمصطلح المؤسسي. مثال ذلك ترجمة (Memorandum of Understanding) إلى (مذكرة تفاهم) في العربية، و(Memorandum Persefahaman) في الملايوية، وترجمة (Memorandum of Agreement) إلى (مذكرة اتفاق) في العربية، و(Memorandum Perjanjian) في الملايوية.

١١. *الترجمة المؤقتة (Translation Label)*

تعتبر هذه الترجمة شرطية لمصطلح مؤسسي جديد عادة، ويحبذ أن توضع الترجمة بين علامتي اقتباس، بحيث يمكن سحبها بهدوء إن لم تجد القبول لدى جمهور القراء. وهذا يعني أن هذا الأجراء من شأنه أن يقدم مقترحات داخل أقواس لترجمات أولية للمصطلحات المؤسسية الجديدة.

مثال ذلك اقترح بعض المترجمين العرب ترجمة (nanotechnology) إلى (تكنولوجيا النانو) أو (تكنولوجيا التناهي في الصغر).

١٢. *التعويض (Compensation)*

يقال إن هذا التعويض يتم حينما توجد خسارة في المعنى، أو للتأثير الصوتي، أو للتأثير الاستعماري لجزء من الكلمة، وتعوض في جزء آخر، أو في جملة قريبة.

مثال ذلك مفهوم (boyfriend) و(girlfriend)، فبسبب عدم وجود هذا المفهوم في الثقافة العربية، يضطر المترجم إلى تعويض المعنى الغائب في جملة أخرى من مثل (حبيبان يعيشان معا بدون عقد شرعي).

١٣. *التحليل التكويني (Componential Analysis)*

يقوم هذا الإجراء بتقسيم الوحدة اللفظية إلى مكونات معناها، وغالبا ما تكون الترجمة واحدا باثنين أو ثلاثة أو أربعة. وتوصف هذه الترجمة بأنها تتميز بالدقة ولكنها تكون أطول من الكلمة الثقافية الأصلية.

مثال ذلك ترجمة (Continental breakfast) إلى (فطور أوروبي، يتكون من خبز وشاي أو قهوة)، وترجمة (Teh tarik) إلى (شاي ساخن بالحليب).

١٤. *التضييق والتوسيع (Reduction and Expansion)*

يرى نيومارك أن هذين الإجراءين لا يتمتعان بالدقة، ويقوم المترجم من خلال هذا الإجراء في حالات معينة بتضييق الترجمة أو التوسع فيها. ففي حالة التضييق يختصر المترجم العبارة المراد ترجمتها فيترك كلمة إذا شعر أن المعنى يصل بدونها، فمثلا يترجم (Ministry of Foreign Affairs) إلى (وزارة الخارجية) بدون (شؤون). وفي حالة التوسيع يضيف المترجم إلى العبارة المراد ترجمتها كلمة إضافية شارحة، فمثلا يترجم (Richter scale) إلى (مقياس رختر للزلازل).

١٥. إعادة الصياغة (Paraphrase)

هذا الإجراء إفاضة أو شرح لمعنى جزء من النص، فيقدم المترجم شرحا مختصرا ومقتضبا للكلمة الثقافية، مثال ذلك ترجمة (Nasi) إلى (الأرز المطبوخ)، و(Beras) إلى (الأرز غير المطبوخ).

١٦. الثنائيات (Couplets)

يقصد بهذا الإجراء أن يستخدم المترجم إجراءين أو أكثر لترجمة كلمة ثقافية واحدة. مثال ذلك، في ترجمة (AIDS)، يستطيع المترجم هنا أن يستخدم أكثر من إجراء، فيمكن ترجمتها بالتحويل أو الاقتراض إلى (إيدز)، ويمكن في الوقت نفسه ترجمتها بالمرادف الوظيفي والمرادف الوصفي إلى (مرض نقص المناعة المكتسبة).

١٧. الملاحظات والإضافات والملحقات (Notes, Additions and Glosses)

تمثل الملاحظات والإضافات والملحقات معلومات زائدة قد تضاف في هامش الصفحة. وعلى الرغم من أن المعلومات من شأنها أن تقدم إيضاحات لمحتويات النص الأصلي، يرى بعض المنظرين أن وجود الحواشي في الترجمة أمر غير صحيح من الناحية الشكلية، لكن نايدا يؤيد استخدام الحواشي لتقديم معلومات إضافية؛ لأنها تنبه القراء في اللغة الهدف إلى الفروقات الثقافية ودرجة التفاوت بين الثقافتين المصدر والهدف.

الخاتمة

لا توجد استراتيجية وإجراءات ثابتة يجب على المترجم اتباعها والسير على خطاها في ترجمة الكلمات الخاصة بالثقافة الاجتماعية، فكل عنصر ثقافي يتطلب أسلوبا خاصا في التعامل أثناء نقله إلى اللغة الهدف، وعلى المترجم أن يختار ما يراه مناسبا من الإجراءات المقترحة. ولكننا نستطيع أن نجمل ونقول إن ترجمة عناصر الثقافة الاجتماعية عمومًا تتراوح بين طريقتين أساسيتين، هما:

١. الترجمة الحرفية، أو تقديم الترجمة ذات التكافؤ الشكلي.
٢. الترجمة الواقعية، أو الترجمة ذات التكافؤ الدينامي.

وحري بالقول إن الطريقة الأولى تستخدم على نطاق أوسع من الطريقة الثانية بسبب خصوصية الثقافة الاجتماعية وما تنفرد به من خصائص أسلوبية.

المراجع

- حاج إبراهيم، مجدي.(٢٠٠٩م). الترجمة بين العربية والملايوية: النظريات والمبادئ. كوالا لمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط١.
- غزالة، حسن. (٢٠٠٤م). مقالات في الترجمة والأسلوبية. بيروت: دار العلم للملايين.
- نيومارك، بيتر. (٢٠٠٤م). الجامع في الترجمة. ترجمة: حسن غزالة. مالطا: إلغا، ط١.
- Aziz, Azah. 2006. Rupa dan Gaya: Busana Melayu. Bangi: UKM, 1st Edition.
- Ghazala, Hasan. (2015). Translating Culture: A Textbook. Saudi Arabia: Konooz Al-Marifa.

2025
ICTALL

المصطلحات العربية المستخدمة في جنوب تايلاند: دراسة لغوية دينية

حذيفة إسماعيل هالنج* – عبد الله الأسامة* – عبد الهادي سابودينج*

ملخص

تُعَدّ المصطلحات العربية المستخدمة في جنوب تايلاند مظهراً لغوياً ودينياً يعكس هوية المسلمين وثقافتهم المحلية، ويهدف هذا البحث إلى دراسة هذه المصطلحات دراسة لغوية دلالية تكشف عن أصولها واستعمالاتها في الحياة اليومية والدينية، وكيف تأثرت باللغتين الملايوية والتايلاندية. وتبرز أهمية البحث في أنّ هذه المصطلحات ليست مجرد ألفاظ مستعارة، بل هي وسيلة لحفظ المعاني الشرعية وتعزيز الانتماء الإسلامي في مجتمعٍ يعيش ضمن بيئة متعددة الثقافات. وتتمثل مشكلة البحث في ندرة الدراسات المتخصصة التي تتناول هذه الظاهرة من منظور لغوي ديني شامل، حيث ركزت أغلب الدراسات السابقة على الجوانب التاريخية أو التعليمية دون تحليل عميق لبنيتها اللغوية والدلالية. ويركّز البحث على ثلاثة محاور: تصنيف المصطلحات حسب مجالاتها الدينية (العبادات، المعاملات، المؤسسات)، وتحليلها صوتياً وصرفياً ودلالياً، ثم بيان دورها في الحفاظ على الهوية الإسلامية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على جمع المصطلحات من المصادر الميدانية والمكتوبة ثم دراستها وفق مقاربات لغوية ودينية. وأسفرت النتائج عن أنّ هذه المصطلحات خضعت لتحويرات محلية لكنها احتفظت بجوهرها الديني، وأسهمت في ترسيخ الهوية والقيم الإسلامية. ويوصي البحث بضرورة إدماجها في المناهج التعليمية والدعوية، وتشجيع التعاون بين المؤسسات الأكاديمية والدينية للحفاظ عليها وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: المصطلحات؛ المستخدمة؛ جنوب تايلاند؛ لغوية دينية

مقدمة

تُعَدّ اللغة العربية من أبرز اللغات العالمية التي أثّرت في لغات كثيرة، خاصة في المجتمعات الإسلامية، حيث ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بالدين الإسلامي ومصادره الأساسية (Ibrahim, 2011) . وفي جنوب تايلاند، حيث يعيش مجتمع مسلم متجذّر في هويته الإسلامية، برزت العربية بشكل واضح في مجالات شتى، لا سيما في التعليم الديني، العبادات، والمعاملات الاجتماعية، إلا أنّ هذه المصطلحات العربية حينما دخلت البيئة المحلية خضعت لتحولات صوتية ودلالية،

* جامعة الأمير سونكلا الحكومية، فرع فطاني – تايلند.

وأصبحت جزءًا من اللغة اليومية للمسلمين هناك، ومن هنا تنشأ الحاجة لدراسة هذه الظاهرة اللغوية والاجتماعية لفهم أبعادها وأثرها في تشكيل الهوية الثقافية للمجتمع.

مشكلة البحث

رغم شيوع استخدام المصطلحات العربية في جنوب تايلاند، لم تحظَ هذه الظاهرة بالاهتمام الكافي من الباحثين في ميدان الدراسات اللغوية والاجتماعية. فلا تزال هناك فجوة معرفية تتعلق بطبيعة هذه المصطلحات، تصنيفاتها، تحوّلاتها الدلالية والصوتية، ودورها في الحفاظ على الهوية الإسلامية. ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الرئيس: ما طبيعة المصطلحات العربية المستخدمة في جنوب تايلاند، وكيف تُوظَّف في تعزيز الهوية الدينية والثقافية للمجتمع المحلي؟

أهداف البحث

١. جمع وحصر المصطلحات العربية الشائعة الاستخدام في جنوب تايلاند.
٢. تصنيف هذه المصطلحات حسب مجالات الاستعمال (ديني، تعليمي، اجتماعي، يومي).
٣. دراسة التغيرات الصوتية والدلالية التي طرأت على هذه المصطلحات.

أهمية البحث

١. الإسهام في إثراء الدراسات اللغوية والاجتماعية حول التداخل اللغوي بين العربية والملايوية/التايلاندية.
٢. توفير مادة علمية يمكن الإفادة منها في مجالات اللسانيات الاجتماعية والدراسات الإسلامية.
٣. دعم تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في جنوب تايلاند من خلال ربطها بالواقع المحلي.

أسئلة البحث

١. ما أبرز المصطلحات العربية المتداولة في جنوب تايلاند؟
٢. كيف يتم استخدام هذه المصطلحات في المجالات الدينية والاجتماعية واليومية؟
٣. ما التغيرات الصوتية أو الدلالية التي لحقت بهذه المصطلحات عند تداولها محليًا؟

الدراسات السابقة

هناك الكثير من الأبحاث والدراسات حول المسلمين في جنوب تايلاند منها:

- "تأثير الإسلام على الثقافة الملايوية في محافظات الجنوب الحدودي"، المؤلف: نمان حاج مأسي، حيث أوضح الباحث تأثير التحول الديني من البوذية والهندوسية إلى الإسلام، مشيرًا إلى أن الهوية الإسلامية لعبت دورًا محوريًا في تغيير أنماط الحياة والسلوك الاجتماعي للمجتمع الملايو في جنوب تايلاند. ومع ذلك، لم يتناول البحث بشكل مباشر المصطلحات العربية المستخدمة محليًا، إلا أن دخول الإسلام إلى المنطقة يُعد من العوامل الرئيسة التي ساهمت في انتشار اللغة العربية واعتماد مصطلحاتها بين المسلمين المحليين.

- "تداخل اللغة العربية في كتب التعليم الديني الإسلامي"، المؤلف: سلمان دارا شاي، يتضح من دراسة سلمان دارا شاي أنّ التركيز انصبّ على المصطلحات العربية الواردة في الكتب الدينية المقررة لطلبة المدارس، وهو ما يجعل نطاق البحث محدودًا في الإطار التعليمي الرسمي.

بينما تسعى الدراسة الحالية إلى تجاوز هذا الإطار الضيق نحو دراسة ميدانية مجتمعية في جنوب تايلاند، وذلك من خلال رصد المصطلحات العربية المتداولة بين عامة المسلمين في حياتهم اليومية، وكيفية استخدامها وفهمها بصورة طبيعية. ومن هنا تبرز الفجوة البحثية التي تسدّها هذه الدراسة، والمتمثلة في الكشف عن الدور الحيّ للمصطلحات العربية في تشكيل الهوية الثقافية والدينية للمجتمع الملايو المسلم خارج نطاق التعليم النظامي.

المنهجية

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يسعى إلى جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة ثم وصفها وتحليلها تحليلًا علميًّا. وقد تم جمع البيانات باستخدام عدد من الأدوات، من أبرزها إجراء المقابلات مع عدد من العلماء والمعلمين، إلى جانب توزيع الاستبيانات على عينة من الطلبة وأفراد من المجتمع المحلي، فضلًا عن الملاحظة المباشرة في بعض المدارس والمساجد والأنشطة الاجتماعية ذات الصلة بموضوع البحث. أما في جانب التحليل، فيعتمد البحث على التحليل اللغوي الذي يشمل الجانبين الصوتي والدلالي، بالإضافة إلى التحليل الاجتماعي الثقافي؛ وذلك لفهم الظواهر المدروسة في سياقها اللغوي والاجتماعي. وتتمثل حدود البحث المكانية في مناطق جنوب تايلاند، وبخاصة ولايات يالا وناراثيوات وفطاني، في حين تقتصر حدوده الزمانية على المصطلحات المتداولة في الوقت المعاصر.

النتائج والمناقشة

النتائج:

أولا: جمع المصطلحات العربية

توصلت الدارسة إلى الكثير من الكلمات العربية التي يستخدمها المسلمون في جنوب تايلاند كوسيلة للتواصل مع الآخرين خاصة بين المسلمين، وقد تستعمل الكلمة العربية مباشرة دون ترجمة إلى اللغة الأم أو إلى أصلها لأنها واضحة في المعاني والمقاصد وفي الاصطلاح، وهذه أمثلة من المصطلحات العربية المنتشرة بين أهل جنوب تايلاند: الله، رسول، قرآن، حديث، سنة، شريعة، فتوى، حرام، حلال، طهارة، جنوب، صوم، زكاة، حج، الحمد الله، إن شاء الله، ماشاء الله، سبحان الله، السلام عليك، أهل السنة والجماعة، صدقة، وضوء، جنازة ، قبر، مسجد، كتاب، إيمان، الإسلام، علم، علماء، نكاح، عمرة، حج، قضاء، قدر، سلامت، رحمة، بركة، مسجد، قبلة، إمام مؤذن، إقامة سجود، غسل، مدرسة، فندق، تفسير، حديث، فقة، دعاء، ذكر، استغفار، تقوى، وقف، ربا، رشوة، نكاح، طلاق، وليمة، عذر، أبي، أمي، رمضان، عيد الفطر، وعيد الأضحى، قربان، تراويح، ليلة القدر، مولد النبي، عقيقة، خطبة، تكبير، تسبيح، تهجد، حاج، شيخ أستاذ، حدود، زنى، قصاص، جزاك الله خيرا، بارك الله فيك، شكرا، في أمان الله، مع السلامة،

هلال، مالك، حكمة، تيمم، مروة، جهاد، تمر، معجزة، كرامة، أدب، رزقا، عادل، هداية، ملائكة، شيطان، ابليس، دنيا، أخرة، بلاء، رزقا، فرضي، معاف، شكور، سجود، اخلاص، نية، عمل، سنة، واجب، مكروه، آية، جزء، إيمان، قاضي، مجلس، مهر، تكافل، ابن عفان، شرك، الجنة. وهناك كلمات أخرى مستخدمة غير منتشرة.

ثانيا: تصنيف المصطلحات العربية بحسب المجال الديني وغيره

يمكن تصنيف هذه المصطلحات إلى مجالات هي:

- العقيدة والإيمان: كالله، رسول، قرآن، حديث، سنة، إيمان، الإسلام، ملائكة، شيطان، إبليس، ونحوها.
- العبادات: كصلاة (إقامة، سجود، وضوء، طهارة، غسل، تيمم)، زكاة ، زكاة الفطر، صوم، وأضرابها.
- الشريعة والفقه: شريعة، فتوى، فقه، حلال، حرام، ربا، رشوة، نكاح، طلاق، وليمة، مهر، جنازة، قبر، وأمثالها.
- العلوم والمعرفة: علم، علماء، تفسير، كتاب، مدرسة، مجلس، أستاذ/ شيخ، بابا.
- المجتمع والمصطلحات العامة: فندق، وقف، تكافل، رزق، عادل، أدب، نصيب، التوبة.
- الأذكار والأدعية: الحمد لله، إن شاء الله، ما شاء الله، سبحان الله، استغفار، دعاء، ذكر، جزاك الله خيرًا، بارك الله فيك، شكرا، في أمان الله، مع السلامة.
- العلاقات الأسرية والاجتماعية: أبي، أمي، تيتا، خالتي، خالي.
- أماكن وأدوات العبادة: مسجد، قبلة، إمام، مؤذن، ونحوها.
- الأزمنة والمناسبات: رجب، شعبان، رمضان، ذو الحجة، يوم الاثنين/ الأربعاء/ الجمعة، مولد النبي ﷺ، عقيقة، خطبة.
- مفاهيم عامة: جهاد، بلاء، فرض عين، واجب، سنة، مكروه، نية، عمل، إخلاص، شكور/ معاف.

كل هذه المصطلحات العربية معروفة لأهل الجنوب وغيرهم من المسلمين في مناطق أخرى، فهي منتشرة بينهم لأنها تتعلق بدينهم الإسلام وبحياتهم اليومية، وسيحلل الباحثون هذه المصطلحات حسب استعمال أهل المنطقة بالجنوب.

ثانيا: المناقشة والتحليل

لقد تم جمع وحصر الكلمات ذات الأصول العربية المستخدمة في جنوب تايلاند وهي كثيرة، وأغلبها مصطلحات تتعلق بالدين والحياة اليومية للمسلمين. وهنا سنتقصر على مناقشة وتحليل بعض هذه الكلمات المستخدمة، على سبيل التمثيل. وسنتناول عددا من الكلمات لتحليلها من الناحية اللغوية والدلالية، حتى نبين التطور في الكلمة، وطريقة استعمالها لدى المسلمين بالجنوب.

١. كلمة (زكاة)

أ. التحليل الغوي

- الكلمة من الجذر الثلاثي :ز ك و/ز ك ي.
- معناها في اللغة: النماء، الطهارة، البركة، الزيادة (محمود عبد الرحمن عبد المنعم، ص:٢٠٦)

- وفي الاصطلاح الشرعي: تعني زكاة الأموال، وهي ركن من أركان الإسلام، وقرينة الصلاة، وهي طهرة للأموال، والأنفس، وبركة في الأموال والأنفس (صالح بن فوزان بن عبد الله الفوزان، ج:٢، ص:٢٣٦).
- النطق المحلي: في العربية الفصحى: (الزكاة). وعند المسلمين في الجنوب: تستعمل كلمة zakat مباشرة، كما هي منقولة من العربية. وفي الأوساط الشعبية قد تُخفّف فتنطق: "زَكَت" أو "سكات" حسب اللهجات المختلفة، والأغلب أنهم ينطقون "زَكَت".
- السياق الاجتماعي في تايلاند:

١. في المجتمع المسلم الجنوبي (خاصة في المحافظات الثلاثة: ناراتيوات، جالا، فطاني) تُستعمل كلمة الزكاة غالبًا بالمعنى الشرعي المألوف، وترتبط بهيئات محلية أو لجان المساجد التي تجمع الزكاة وتوزعها.

٢. في الاستخدام اليومي قد تُختصر الدلالة عند البعض لتدل فقط على المال الذي يُعطى للفقراء، دون الوعي الكامل ببعديها: الطهارة والنماء.

د. التحليل الدلالي

- الدلالة الشرعية: هي فريضة دينية أساسية (الركن الثالث من أركان الإسلام). وتُفهم أنها عبادة مالية تُطهّر المال وتُساعد الفقراء والمساكين، وتستعمل في الغالب في سياق قولهم: لابد أن تخرج الزكاة لكي يبارك الله في مالك.
- الدلالة الاجتماعية: في جنوب تايلاند، الزكاة ليست مجرد عبادة فردية، بل نظام اجتماعي تكافلي، يعين الفقراء والمساكين، وهي تُوزع غالبًا في رمضان، وتُدار أحيانًا من قِبل لجان المساجد أو المؤسسات الإسلامية أو توزع من قبل الفرد للفقراء الأقارب قبل غيرهم.

٢. كلمة (سنة)

أ. التحليل اللغوي:

قال ابن فارس: "السين والنون أصلٌ واحدٌ مطرد، وهو جريان الشيء واطرادُهُ في سهولة، والأصل قولهم سَنَنْتُ الماءَ على وجهي أسُنُّهُ سَنًّا إذا أرسلتُه إرسالًا" (ابن فارس، ج:٣،ص:٦٠)، وهي الطريقة والسيرة (ابن الأثير، ج:٢،ص:٤٠٦).

ب. التحليل الدلالي

- المعنى الشرعي: في اصطلاح الأُصوليين تُطلق السُّنَّة "على ما جاء منقولًا عن النَّبي ﷺ على الخصوص مما لم ينص عليه في الكتاب العزيز وإنما نص عليه من جهته عليه الصلاة والسلام، كان بيانًا لما في الكتاب أولًا، وتطلق على ما جاء عن النبي ﷺ من قول أو فعل أو تقرير" (الشاطبي،ج:٢،ص:٤٠).
- المعنى الثقافي والاجتماعي في تايلاند:

١. عند العلماء وطلبة العلم: تُستخدم السنة بمعناها الأصولي المرتبط بالحديث النبوي كمصدر للتشريع.

٢. عند عامة المسلمين: كلمة السنة قد تُستعمل أحيانًا بمعنى "المندوب أو المستحب" (مثلاً: صلاة السنة = الصلاة غير المفروضة) إذ يُفهم من لفظ "السُّنَّة" عند بعض الناس ويُنطَق بـ "سُنَّت" على أنّها ليست واجبة،

ولذلك قد يُهمَل العمل بها حتى يُترَك بالكلية. وهذا الفهم على العكس مما هو مطلوب في الشرع، لأنَّ "السُّنَّة" في اصطلاح أهل الأصول تعني: ما استُحبَّ العمل به على منهج النبي ﷺ، فهي دليل على الاقتداء. أما عند عامة أهل البلد، فقد يُفهم من "السنة" أن تركها لا بأس به، وهذا فهم قاصر.

٣. في اللهجة المحلية: بعض المسلمين في الجنوب يقولون "سونت" (مشتقة من سنة) عند الإشارة إلى الأعمال التطوعية، ما يعكس تداخل الدلالة مع اللغة التايلاندية والملايوية.

٣. كلمة (مسجد)

أ. التحليل اللغوي

- الأصل العربي للكلمة: مَسجِد؛ وهو اسمٌ جامعٌ لما يسجدَ عليه معروف، أَي مَوضِعُ السُّجُود نَفْسه، أو البَيْتُ الذي يُسْجَد فيه، وكلّ مَوضع يُتَعَبَّد فيهِ (الزبيدي، ج:٥، ص:٧)، فهو على صيغة اسم مكان على وزن مَفعِل: أي مكان السجود.
- النطق المحلي: في الملايوية تُستعمل الكلمة كما هي masjid، بينما في اللهجة الشعبية عند مسلمي الجنوب: تتحوّل غالبًا إلى سَجِد (sajid) بحذف الميم في بداية الكلمة، وهذا بسبب الاختصار الصوتي تصبح sejid
- الاقتراض اللغوي: الكلمة انتقلت من العربية مباشرة إلى الملايوية، ومن ثمّ دخلت إلى التايلاندية الرسمية (مكتوبة هكذا *mas-yit* มัสยิด) مما يدل على أنها كلمة دينية أصيلة لم تُترجم بل أُبقيت كما هي.

ب. التحليل الدلالي

- الدلالة الشرعية: المسجد في الإسلام هو بيت الله، مكان العبادة، ومركز الصلاة، والذكر والتعليم، ومعناه الأصلي: "مكان السجود".
- الدلالة الاجتماعية في جنوب تايلاند: المسجد ليس فقط مكانًا للصلاة، بل هو مركز اجتماعي وديني وثقافي وتعليمي يجتمع فيه الناس لتدارس القرآن، وعلوم الدين، أما عند غير المسلمين، فيعتبرون هذا المكان مجرد مكان للعبادة ويعتقدون بأنه مكان مقدس للمسلمين.

٤. كلمة مهر

التحليل اللغوي

- الأصل العربي كلمة "مَهر"، ومعناها اللغوي: الصداق (ابن منظور، ج٢، ص:٥٧٧)، وقد وردت في القرآن بلفظ صَدُقات (النساء: ٤)، وصَدَاق المرأَة: ما يدفعه الزَّوج إلى زوجته بعَقْد الزَّوَاج. وتجمع على مُهُورٌ، ومُهورَة (المعجم الوسيط، ج:٢،ص٨٨٩).
- النطق المحلي في جنوب تايلاند: استُعيرت الكلمة كما هي مباشرة بصيغة *mahar* وفي بعض اللهجات ينطقونها "مَهَر" أو "مَها" *maha* وأحيانًا تُستعمل كلمة أخرى قريبة مثل mas kahwin (مال الزواج)، وهي شائعة في الملايوية الرسمية، لكن بين المسلمين في الجنوب كلمة mahar أقرب للمعنى الشرعي، إذ حيث يطلق كلمة "مهار" فهي مفهومة مباشرة لدى المسلمين بمعنى المهر.

٥. كلمة التوبة

أ. التحليل اللغوي

- الأصل العربي كلمة "التَّوبَةُ": بفتح التاء وسكون الواو، مأخوذة من «تَوَبَ» التاء والواء والباء كلمة واحدة تدل على الرجوع، يقال تاب وأناب إذا رجع عن ذنبه (ابن فارس، ج:٢،ص:١٤٢). والجذر: ت و ب، معناه في اللغة: الرجوع، قال ابن منظور وتاب إلى الله يتوب توباً، وتوبة، ومتاباً :أناب، ورجع عن المعصية إلى الطاعة (ابن منظور ج:١،ص:٢٣٣). وفي الاصطلاح الشرعي: الندم على ما سلف منه في الماضي والإقلاع عنه في الحال والعزم على أن لا يعاوده في المستقبل (ابن القيم، ص:٣٣٩).
- النطق المحلي: *tawbah* كما في العربية "توبة". وفي الملايوية: هناك كلمة مستعارة كما هي تقريبًا، تُنطق .taubat، أما في الاستعمال اليومي عند مسلمي الجنوب taubat فتُستعمل في الكلام العامي، أو أحيانا تنطق بـ Tobat بين الشباب، للدلالة على الوعد بعدم تكرار فعل معين.

ب. التحليل الدلالي

- الدلالة الشرعية: التوبة عند الله: الرجوع من الذنب بالندم والعزم والإقلاع وعدم التكرار، كركن أساسي من أركان العلاقة بين العبد وربه.
- الدلالة الاجتماعية في جنوب تايلاند: الكلمة تُستعمل يوميًا في الحوارات بمعنى "والله لن أعود أعمل ذلك" فاستعمال كلمة توبة أو أحيانا يقولون "طابت" بلهجتهم، يُراد من هذه الكلمة دلالة خاصة، إذ تعني أنّ المتكلّم نادم على ما فعل، ولن يكرّره مرة أخرى ومن شدّة ندمه يقول هذه الكلمة ليُسامحه الناس ويصدّقوه ويمنحوه فرصة أخرى.
- الدلالة الثقافية: الكلمة أصبحت نوعًا من القَسَم أو العهد في الثقافة المحلية، أي ليست فقط رجوعًا إلى الله بل وعدًا قاطعًا بعدم التكرار.

الخاتمة

بعد هذه الدراسة حول المصطلحات العربية المستخدمة في جنوب تايلاند، خاصة في محافظات ناراتيوات، جالا، وفطاني، يمكن القول إن السبب الرئيس لانتشار هذه المصطلحات هو الدين الإسلامي الذي يشكّل الإطار المرجعي لحياة المسلمين في هذه المناطق. فالعلماء والمعلمون والدعاة حين ينقلون العلوم الشرعية إلى المجتمع، لا يكتفون بالمعنى اللغوي العام، بل يشرحون ويعتمدون على المصطلح الديني الخاص الذي يحمل دلالات عقدية وفقهية وروحية.

ومن ثمّ نجد أن استخدام هذه المصطلحات بين المسلمين في جنوب تايلاند قد أصبح أمرًا طبيعيًا ومنطقيا، حيث يُدرك الناس معانيها الشرعية دون حاجة إلى كثير من الشرح أو التفصيل، مثل: مسجد، زكاة، مهر، مولد، صوم، فطر، وضوء وغيرها. وهذه الظاهرة تُبرز الارتباط الوثيق بين اللغة والدين، وتدلّ على أن المصطلحات العربية في هذا السياق ليست مجرد ألفاظ دخيلة، بل هي رموز ثقافية وهوية تحفظ تمايز المسلمين في مجتمع متعدّد الأديان والثقافات مثل تايلاند.

المراجع

- ابن الأثير، مجد الدين المبارك بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الجزري .(1963) .النهاية في غريب الحديث والأثر (تحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي). بيروت: المكتبة العلمية.
- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا (تحقيق عبد السلام محمد هارون) .(1969-1972) .معجم مقاييس اللغة (الطبعة الثانية، ٦ أجزاء). القاهرة: مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري. (٧١١هـ/١٤١٤هـ) .لسان العرب (الطبعة الثالثة). بيروت: دار صادر.
- إبراهيم، م. ح .(2011) .دور اللغة العربية في الحضارة الإسلامية .القاهرة: دار الفكر.
- الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي .(1997) .الموافقات (تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الطبعة الأولى). القاهرة: دار ابن عفان.
- الفوزان، صالح بن فوزان بن عبد الله .(2004) .الشرح المختصر على متن زاد المستقنع بتحليل ألفاظه وتقريب معانيه (الطبعة الأولى، ٤ مجلدات). الرياض: دار العاصمة للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض المرتضى. (١٢٠٥هـ) .تاج العروس من جواهر القاموس (تحقيق مجموعة من المحققين). بيروت: دار الهداية.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (د.ت) .المعجم الوسيط .القاهرة: دار الدعوة.
- محمود عبد الرحمن عبد المنعم. (د.ت) .معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية .القاهرة: دار الفضيلة.

مصطلحات الإصلاح الإسلامي في الكتابات الفكرية العربية المعاصرة: تحديات ورؤى من واقع تجربة مترجم

محمد عرفان فير محمد*

ملخص

يستخدم العديد من علماء الفكر الإسلامي المعاصرين عددًا كبيرًا من مصطلحات الإصلاح الإسلامي في نصوصهم الفكرية، مما دفع مترجمي هذه النصوص إلى إنتاج مفردات جديدة في لغاتهم الخاصة. ومن الواضح أن الحفاظ على الدلالات الدقيقة لهذه المصطلحات في اللغات الأخرى يعد أحد المتطلبات الأساسية لنجاح مشروع الإصلاح من خلال توعية وتثقيف الأمة الإسلامية. وبصفته مترجمًا نشطًا لأعمال الفكر الإصلاحي الإسلامي المعاصر، يحاول الباحث دراسة قائمة عيّنة من هذه المصطلحات، تمثل خطوة أولية نحو توحيد وتوضيح معانيها عبر اللغات المختلفة. وتكمن أهمية الدراسة في أنها ستفيد المترجمين والمتعلمين في مجال مشروع الإصلاح الإسلامي الحديث، وستفتح آفاقًا جديدة لدراسات أعمق في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: الترجمة؛ مصطلحات الإصلاح الإسلامي؛ التحديات؛ خبرة المترجم

مقدمة

تتناول هذه الدراسة نماذج من مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي في كتابات علماء الإسلام المعاصرين منظور الترجمة، وتنبع أهمية هذه الدراسة من نفس الأهمية التي تتمتع بها أدبيات المشروع الإصلاحي الإسلامي التي لا تزال تترجم إلى عشرات اللغات في أنحاء المعمورة. إنه –كما يقول الأستاذ طه جابر العلواني– "لا ريب أن تصحيح مناهج التفكير، والعودة إلى جذور الأمور، والانتقال من الجزئي إلى الكلّي، ومن ظاهر المشكلة إلى حقيقتها، وبناء القواعد العامة والضوابط الكلية، وتصحيح المنطلقات، وفق هدي الإسلام، هو الضمان الحقيقي الذي يجعل عملية التغيير الفكري عملية صحيحة ناجحة، تضع الأمة به أقدامها على بداية الطريق الصحيح". (أبوسليمان، أزمة العقل المسلم، ١٩٩٢، الصفحات ١٤–١٥) وإنه لا ريب كذلك أن ترجمة كل هذه الجهود الفكرية إلى لغات العالم من أهم شروط نجاح هذا المشروع. وفي ضوء خبرة ترجمة الكثير من مؤلفات الفكر الإسلامي والمشروع الإصلاحي المعاصر التي أنتجها

* جامعة الأمير سونكلا الحكومية فرع فطاني– تايلند.

أمثال: طه جابر العلواني، وعبد الحميد أحمد أبو سليمان، ومالك بدري، ومحمد الغزالي، ويوسف القرضاوي، محمد قطب، وغيرهم، يتناول الباحث هنا نماذج من مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي المستخدمة في كتاباتهم حيث مدلولاتها، بوصف ذلك خطوة أولية نحو إزالة إشكالية الغموض عنها عند ترجمتها إلى لغات مختلفة. ويؤمل أن تفيد هذه الدراسة المترجمين في جميع اللغات في المقام الأول، بالإضافة إلى إفادتها القراءَ الجدد في المجال. يتبع الباحث فيها المنهج الوصفي النوعي، حيث يجمع نماذج من مصطلحات المشروع الإصلاحي، ويصنفها في حقول دلالية حسب موضوعاتها، ويحاول أن يأتي بتعريفات بعضها من مؤلفات المشروع الإصلاحي نفسها، مع الإشارة إلى بعض مشكلات تحديد دلالاتها، واقتراح حلول للتغلب عليها في ضوء خبرته الشخصية في الترجمة.

ولعل من الأنسب في هذا المقام الإشارة إلى ما ذكره الأستاذ الدكتور عبد الحميد أحمد أبو سليمان في ختام كتابه الرؤية الكونية الحضارية المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني بنصه: "من المهم أن ألفت نظر الإخوة والأخوات من الأساتذة الجامعيين وكوادر البحث المتخصص ومراكزه الجامعية وغير الجامعية، إلى أن الكثير من كتابات الكتاب والمفكرين تحوي كثيراً من المفاهيم والمصطلحات التي تتناول الكثير من القضايا الجوهرية، والتي ترسم الطريق وتقدم المفاتيح لحلول كثير من القضايا. وإذا لم تأخذ عقول أصحاب الاختصاص وأقلامهم هذه المفاهيم، وتصنّع أدواتها وسبل تنفيذها وتنزيلها على الممارسات الحياتية المتعلقة بها لتصبح مناهج وأنظمة وآليات علمية واجتماعية وثقافة حياتية لأبناء الأمة على مختلف فئاتهم، فإن هذه المفاهيم ستبقى حبيسة بين طيات الكتب، وليس لها أثر في واقع حياة المجتمع. لذلك أرجو أن تتكامل جهود أصحاب الاختصاص في هذا الشأن لتقدم للأمة رؤى ومناهج عمل وممارسات حياتية تجدد بها الأمة فكرها ومناهجها ومؤسساتها". (أبوسليمان، مختصر كتاب الرؤية الكونية الحضارية المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني، ٢٠١٤، صفحة ٧٢)

وكذلك من بالغ الأهمية الإشارة إلى ما قاله الأستاذ طه جابر العلواني بأن تحليل المفاهيم الأساسية لأي فرع أو حقل معرفي يعتبر المدخل الأول لتفكيك ذلك الفرع أو الحقل بشكل يسمح بتشخيصه وتحديد وضعيته ومعرفة مبادئه ومداخله؛ فالمفاهيم ليست ألفاظا كسائر الألفاظ، وما هي مجرد أسماء أو كلمات يمكن أن تفهم وتفسر بمرادفاتها أو بما يقرب في المعنى إليها، بل هي مستودعات كبرى للمعاني والدلالات كثيرا ما تتجاوز البناء اللفظي وتتخطى الجذر اللغوي لتعكس كوامن فلسفة الأمة ودفائن تراكمات فكرها ومعرفتها؛ وما استنبطته ذاكرته المعرفية. إن ما تصاب به الأمم في أطوار تراجعها الفكري والمعرفي والثقافي مفاهيمُها؛ وأول ما يتأثر بعمليات الصراع الفكري والثقافي مفاهيمها كذلك. وأهم الأمراض التي تعتري المفاهيم الميوعة ثم الغموض، فالميوعة تنشأ عن تساهل الأمة في مفاهيمها فقد تستعير اسما أو مصطلحا من نسق معرفي آخر بطريق القياس القائم على التوهم التماثل والتشابه، لتتداوله مع مفاهيمها كمفهوم مرادف مساو أو بديل أو مترجم. (العلواني، نحو منهجية معرفية قرآنية-محاولات في بيان قواعد المنهج التوحيدي للمعرفة، ٢٠٠٤، الصفحات ١٢٣-١٢٤)

انطلاقًا من هذين الرأيين للأستاذين الجليلين اللذين قدما إنتاجات غنية في المشروع الإصلاحي الإسلامي، يثق الباحث جد ثقة بأن دراسة نماذج من مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي من منظور الترجمة ستكون إسهاما

متواضعا فعالا نحو تكامل الجهود المبذولة في هذا المضمار؛ فالمترجم المقبل على مؤلفات علماء ومفكري المشروع الإصلاحي، سيجد مجموعة كبيرة من المصطلحات التي تتطلب التركيز في تحديد دلالاتها واستيعابها استيعابا دقيقًا، قبل الخوض في ترجمتها إلى اللغة المستهدفة بألفاظ أو عبارات مناسبة. ولا شك أن عدم التحقق من مدلول هذه المصطلحات أو وضعها في غير موضعها سيؤدي إلى تشويه الرسالة المطلوب إيصالها.

المقصود من المشروع الإصلاحي الإسلامي ومصطلحاته

بدأ المشروع الإصلاحي الإسلامي يتبلور بوصفه مصطلحًا في الأدبيات الإسلامية منذ أن تحدث عنه وعن الأفكار المتعلقة به ممثلو المدارس والحركات الإصلاحية الحديثة، حيث استخدموا هذا المصطلح إما لوصف الجهود الهادفة إلى تجديد الفكر الإسلامي، أو إصلاح المجتمعات الإسلامية، أو الإصلاح الحضاري، أو الإصلاح العقدي، أو الإصلاح السياسي، أو غيرها، بما يتلاءم مع التحديات والتطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي كانوا أمامها. "وقد اشتهر هذا المصطلح كثيراً قبيل سقوط الدولة العثمانية وبعدها لوضوح أثر الانهيار في البلاد الإسلامية، فقامت مشاريع فكرية، وسياسية تدعو إلى الإصلاح، وتنتسب إليه، ثم استمرت المطالبة بالإصلاح وتعددت مشاربها واتجاهاتها واختلفت رؤاها وأفكارها ومناهجها وأولوياتها إلى اليوم" (السلمي، ٢٠١٢).

وأما مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي فهي مفردات أو عبارات توضح الأفكار والمفاهيم التي يستخدمها المفكرون الإصلاحيون أو أصحاب الحركات والمنظمات الإصلاحية الإسلامية، وتعبر عن رؤاهم وأهدافهم المتعلقة بتحقيق التغيير والإصلاح والتحسين في المجتمعات الإسلامية. وعلى الرغم من أن هذه المصطلحات والمفاهيم قد يختلف فهمها أو تفسيرها بين فئات الإصلاح المختلفة، فإنها تعطي فكرة عامة عن القيم والمبادئ التي يمثلها هذا الحراك الديني.

الفرق بين مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي والألفاظ العادية:

تتميز مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي بمدلولات قد تختلف عن مدلولات الألفاظ العادية التي تستخدم في الحياة اليومية. فعلى سبيل المثال، كلمة العدالة في الإسلام يمكن أن يتعلق مفهومها بتوزيع الحقوق والواجبات على نحو متكافئ بين الأفراد والمجتمعات. وأما في المشروع الإصلاحي الإسلامي، فإن مصطلح العدالة قد يشير إلى السعي لتحقيق العدالة الاجتماعية بالاستناد إلى المبادئ الإسلامية. وكذلك مصطلح "الدين الإسلامي" قد يغطي مساحة أوسع من كلمة "الإسلام" التي تستخدم في الحياة اليومية.

ومن خلال مجموعة من المؤلفات التي اضطلع عليها الباحث عند ممارسة الترجمة من أمثال: (أبوسليمان، أزمة العقل المسلم، ١٩٩٢)، (العلواني، إصلاح الفكر الإسلامي– مدخل إلى نظام الخطاب في الفكر الإسلامي المعاصر، ٢٠٠١)، (العلواني، الأزمة الفكرية المعاصرة تشخيص ومقترحات وعلاج، ١٩٩٤)، (زروقي، ٢٠٢٠)، (قطب، واقعنا المعاصر، ٢٠٠٦)، (قطب، مفاهيم ينبغي أن تصحح، ١٩٩٤)، (بدري، ٢٠٢١)، (الغزالي، ٢٠٠٥)، استطاع أن يرصد نماذج من مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي كما يلي:

١.	ازدواجية التعليم	٢.	أزمة الإرادة والوجدان
٣.	أزمة التخلف المزدوج	٤.	أزمة الخطاب الإسلامي
٥.	أزمة العقل المسلم	٦.	أزمة الفصام بين النظرية والتطبيق
٧.	الأزمة الفكرية	٨.	الاستلاب الثقافي
٩.	استلهام الأصالة وهضم الحداثة	١٠.	إسلامية المعرفة
١١.	أسلمة المعرفة	١٢.	أسلمة الإحالات الفلسفية
١٣.	أصحاب التسطيح	١٤.	إصلاح الفكر الإسلامي
١٥.	إصلاح مناهج الفكر	١٦.	اضطراب الرؤية
١٧.	الإطار المرجع	١٨.	أطروحات التراث
١٩.	إعادة بناء منظومة الفكر	٢٠.	إعادة تشكيل العقل المسلم
٢١.	إعادة وبناء الأمة القطب	٢٢.	الأفكار الغائية
٢٣.	الأمراض الفكرية الفتاكة	٢٤.	إنسان التزكية الكوني
٢٥.	أهل الرواية	٢٦.	أهل الفقه والفهم
٢٧.	إيجاد العقل المسلم المستنير	٢٨.	بديل منهجي كوني المأزق الحضاري
٢٩.	بناء القاعدة الإسلامية الصلبة	٣٠.	بناء النسق الثقافي
٣١.	البنية العقلية والنفسية	٣٢.	التأصيل الإسلامي (بدري)
٣٣.	تجديد الخطاب الإسلامي	٣٤.	تحقيق الأصالة الإسلامية المعاصرة
٣٥.	تحقيق الشهادة	٣٦.	تشريح العقل المسلم
٣٧.	تشوّهات فكرية ومعرفية	٣٨.	التصور الإسلامي
٣٩.	التصور المنهجي المعرفي	٤٠.	التعصب للمذاهب الكلامية
٤١.	تفكيك التقليد الأعمى لعلم النفس الغربي	٤٢.	التكامل المعرفي
٤٣.	تكامل الوحي والعقل	٤٤.	تيار المنظور الحضاري
٤٥.	الثقافة الغازية	٤٦.	الثقافة والحضارة
٤٧.	الحاكمية الإلهية	٤٨.	حاكمية القرآن العادلة
٤٩.	حركات التجديد والإصلاح	٥٠.	حركة عقلية فاقهة
٥١.	الحوادث والنوازل	٥٢.	الخطاب الإصلاحي
٥٣.	الخطاب الفكري الإسلامي المعاصر	٥٤.	دائرة التلفيق الانتقائي العشوائي
٥٥.	الدرس المقاصدي	٥٦.	الدعوة الإسلامية العمرانية المحررة
٥٧.	الرابط المفاهيمي بين الغيب والطبيعة والإنسان	٥٨.	رباط العقد الاجتماعي المفتوح
٥٩.	الرؤية الإسلامية الكلية الشاملة	٦٠.	الرؤية الكونية القرآنية الحضاري
٦١.	رؤية معرفية تأسيسية	٦٢.	السقف المعرفي والحضاري
٦٣.	سنة التدافع	٦٤.	الشحن والتفريغ الفكري المفاهيمي
٦٥.	شروط الإنجاز الحضاري	٦٦.	الشهود الحضاري
٦٧.	الصراع بين العقل والنقل	٦٨.	الضرورات الحضارية
٦٩.	العاطفة والانفعال والشعور	٧٠.	عقل شخصاني
٧١.	عقلية التأزيم	٧٢.	عقلية الثنائيات المتقابلة
٧٣.	العقيدة كوصف شامل للوجود	٧٤.	العقلية المأسورة

٧٥.	العقلية المسلمة	٧٦.	العقيدة
٧٧.	العلم والمعرفة	٧٨.	الغائية الإلهية
٧٩.	الفتنة الفكرية والعلمية	٨٠.	الفصام بين القيادتين الفكرية والسياسية
٨١.	فقدان الهوية	٨٢.	فقه المراجعات
٨٣.	الفقه الميداني	٨٤.	الفكر الإسلامي المعاصر
٨٥.	فكر الحداثة وفكر ما بعد الحداثة	٨٦.	فكر الحركة وحركة الفكر
٨٧.	قراءة الوحي وقراءة الكون	٨٨.	القرآن كمصدر وحاكم
٨٩.	قضية "الإمامة العظمى"	٩٠.	قضية التجديد الحضاري
٩١.	المراوغات الكلامية والمصطلحية	٩٢.	مرتكزات التكامل المعرفي
٩٣.	مشاريع الحداثة	٩٤.	المشاهدة والشهود
٩٥.	المشروع الإسلامي الحركي	٩٦.	المشروع التغريبي
٩٧.	مشروع التقليد التراثي	٩٨.	مشروع التقليد الغربي
٩٩.	المشروع الحضاري الغربي	١٠٠.	مشروع حضاري بديل
١٠١.	المظهر أو الإطار القانوني الفقهي الشكلي	١٠٢.	مفاتيح المنهجية الإسلامية المعاصرة للإصلاح
١٠٣.	مفهوم الأمة	١٠٤.	مقاصد الإسلام وغاياته
١٠٥.	المقاصد الشرعية العليا	١٠٦.	مقاصد الشريعة وغاياتها وكلياتها
١٠٧.	مقتضيات القواعد العامة والمصالح المرسلة	١٠٨.	المكونات الفكرية والمعرفية والعقيدية للعقل المسلم
١٠٩.	المنطق الماضوي السكوني	١١٠.	المنظومة الفكرية البديل
١١١.	منظومة القيم الإسلامية	١١٢.	منظومة القيم الحاكمة
١١٣.	المنهج	١١٤.	المنهج التوحيدي
١١٥.	المنهجية المعرفية	١١٦.	منهجية القرآن المعرفية
١١٧.	المنهجية المعرفية القرآنية	١١٨.	النسق الفكري والثقافي
١١٩.	النسق المعرفي	١٢٠.	نظام الخطاب
١٢١.	النظر المقاصدي	١٢٢.	الوحدة البنائية للنص
١٢٣.	وضع موازين القسط ومعايير الحق	١٢٤.	الوعي المعرفي والمنهجي

أمثلة من المصطلحات ومفهوماتها كما وردت في ثنايا كتابات بعض العلماء

يتضح لنا من قراءة متأنية لكتابات المشروع الإصلاحي الإسلامي أن هناك تعريفات أو أمثلة واضحة لبعض المصطلحات، نورد منها على سبيل المثال ما يلي:

- إعادة تشكيل العقل المسلم أو إيجاد العقل المسلم المستنير: القدرة على ممارسة دوره في الاجتهاد، والتجديد والعمران الإسلامي لتأهيل المسلم لدور الاستخلاف، والقيام بحق التسخير، والوصول إلى هدف التمكين، والقيام بحق الأمانة.
- الفقه الميداني: الفقه الذي وفرته المواجهة الميدانية.
- العقيدة: وحي إلهي محدد الأركان ثابت الحدود والمعالم.
- الفكر: اجتهاد بشري محض يحتمل الخطأ والصواب له حقيقته ومنطلقاته وأدواته ووسائله.

- الفكر البشري: ثمرة تعامل العقل مع الوحي وتنزيله على الواقع وتقويم الواقع به بصياغة ملائمة وحلول مناسبة وأبنية عقلية ومعرفية سليمة.
- العقل الشخصاني: عقل يشخص الأفكار ويهتم بقائليها أكثر من اهتمامه بحقائقها.
- التصور الإسلامي السليم للكون والحياة والإنسان: هو ذلك التصور التوحيدي القويم المستمد من كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، وتدبر سنن الكون وقوانين الوجود، والمدرك لوحدة الحق ووحدة الخلق، وقواعد التسخير وشروط التمكين والاستخلاف؛ أو ذلك التصور التوحيدي القويم المستمد من كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، وتدبر سنن الكون وقوانين الوجود، المدرك لغايات الخلق، الواعي لأبعاد الكون والحياة، وعي تمكن واستفادة، وعي الراسخ بالبعد الإنساني بكل أنواعه، والبعد الزماني بكل مراحله، والبعد المكاني بكل أطرافه، ووحدة الحق السائدة، ووحدة الخلق البارزة، وقواعد التسخير المحددة، وشروط التمكين والاستخلاف المطلوبة.
- منظومة القيم الحاكمة أو المقاصد الشرعية العليا: هي التوحيد لله بأنواعه: توحيد الألوهية، وتوحيد الربوبية، وتوحيد الصفات، و"العمران" للوجود، والتزكية للإنسان المستخلف.
- المنهجية: هي ضوابط للفكر الإنساني، تسقى من إطار منهجي صالح لأن يقوم بتحديد طرائق إنتاج الأفكار وتوليدها واختبارها؛ أو هي علم بيان الطريق والخطوات اللازمة لاجتيازه باتجاه غاية معرفية محددة.
- المعرفة: كل معلوم دل عليه الوحي والحس والتجربة.
- المعرفية: هي التي تقف أمام كل قضية موقف الدراسة والنقد والتحليل، ثم إعادة التركيب.
- الإطار المرجعي: هو الناظم الذي يتيح وضع المفاهيم موضعها ويعمل على تشكيلها وتشغيلها بشكل يحقق المقاصد المعرفية منها؛ يقوم على دعائم التوحيد ووحدة الخلق في علاقته بالخالق، ووحدة الحق ومفهومه في الوحي وفي الوجود، ووحدة الحقيقة فيهما كذلك، والجمع بين تعليل الوحي والحكمة فيه، وغائية الكون وقوانين الأسباب فيه.
- إسلامية المعرفة أو أسلمة المعرفة: هي منهج معرفي محدد المعالم واضح القسمات، ويمثل بديلا للماديات والوضعية المتجاهلة لله وللغيب من ناحية، كما يمثل بديلا للاهوتية والكهنوتية المستلبة للإنسان والطبيعة من ناحية أخرى؛ وتعنى أسلمة العلوم التطبيقية والقواعد العلمية بفهم التماثل بين سنن هذه العلوم وقوانينها، وسنن الوجود وقوانينه، وتوجيه هذه العلوم الوجهة الإسلامية وتوظيفها لتحقيق المقاصد الإلهية، كما أنها تعنى بأسلمة العلوم الاجتماعية، لتتم بذلك أسلمة الإحالات الفلسفية للنظريات العلمية، وتخليصها من البعد الوضعي الذي يتجاهل البارئ جل شأنه، وينفي الغيب. فأسلمة المعرفة تعمل على إعادة صياغة هذه المعارف وتأطيرها ضمن أبعادها الكونية وربطها بغاية الحق من الخلق في الوجود والحركة؛ أسلمة المعرفة لا تنشغل بإثارة الخلاف في مباحث علمية معينة، ولكنها تحاول أن تستوعبه المعارف كلها بصياغة منهجية معرفية تتناول بها المعارف والقوانين ومناهج البحث، تناولا معرفيا صادرا عن منهجية القراءة الجامعة، ولا تعمل إسلامية المعرفة لمجرد سحب الانتماء أو النسبة الدينية على المعارف الإنسانية، لمنحها مشروعية أو تقوية جانبها بشكل أو بآخر.
- المدنية والعمران: مجموعة الإبداعات والإنجازات التي تتم في إطار ووسائل الإنسان المادية.

ومع أن هذه التعريفات تسهل –إلى حدٍّ ما– فهم المصطلحات المعنية، إلا أن إيجاد مرادفات أو مصطلحات قريبة منها في اللغة الهدف ليس عملا سهلا، ناهيك عن مصطلحات عديدة أخرى لا يفهمها المترجم فهمًا دقيقًا إلا بعد قراءات طويلة واضطلاع واسع في المجال.

ترجمة مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي: تجربة الباحث الشخصية

تعد ترجمة المصطلح من أهم التحديات التي تواجه المترجم بصفة عامة، حيث يحمل المصطلح شحنات ثقافية ودلالية تتعلق بالنص الأصلي والمجتمع الذي نشأ فيه. لذا، فإن على المترجم أن يهتم ليس فقط بالجوانب اللغوية والرمزية للمصطلح، بل عليه أن ينقل ثقل المصطلح نفسه إلى السياق الجديد قدر المستطاع.

لقد واجه الباحث –طيلة تجربته في ترجمة مؤلفات الفكر الإسلامي والمشروع الإصلاحي الإسلامي، عشرات من المصطلحات العربية التي تشكل ترجمتها إلى اللغة التاميلية[1] تحديًا كبيرًا؛ لاختلاف المفاهيم الفلسفية والثقافية والدينية بين اللغتين من ناحية، والاختلافات السائدة بين أصحاب اللغة العربية نفسها في تعريف تلك المفاهيم من ناحية أخرى.

وقد يكون من المفيد في هذا المقام ذكر بضعة أمثلة واقعية لهذه المشكلة. وأوضح مثال لها مصطلحا "العلم" و"المعرفة" ومنسوباتهما المختلفة من مثل: الدراسات العلمية، والمنهج العلمي، والفتنة الفكرية والعلمية، والقواعد العلمية، والنظريات العلمية، والمعرفية، والتكامل المعرفي، والتأسيسات المعرفية، والذاكرة المعرفية، والتراجع الفكري والمعرفي، وإسلامية المعرفة، والوعي المعرفي، والتصور المنهجي المعرفي، والمأزق المنهجي المعرفي، السقف المعرفي، والمنهجية المعرفية القرآنية، والمكونات الفكرية والمعرفية والعقيدية للعقل المسلم، والنسق المعرفي، والرؤية الإسلامية المعرفية، والمقاصد المعرفية، وغيرها. ومن المعروف لدى المتقنين للغتين العربية والتاميلية أن اللغة التاميلية تختلف عن اللغة العربية اختلافا كبيرا في هيكلها وقواعدها المفرداتية والدلالية في استيعاب هذين المصطلحين وترجمتهما، مما قد يؤدي إلى ترجمات غير دقيقة، وغير صحيحة، بل ومتضاربة، أو فقدانها جزءًا كبيرًا من المعاني الأصلية للمصطلحين، ناهيك عن الاختلاف الطويل عبر التاريخ بين العلماء العرب في تعريف هذين المصطلحين وتداخلاتهما الدلالية التي أوردها الأستاذ العلواني في عدد من صفحات كتابه "إصلاح الفكر الإسلامي" في الصفحات ١٢٣–١٣٢.[2]

ومصطلحا "الوجود الحضاري " و"الشهود الحضاري" كذلك من هذا القبيل، حيث كان ينبغي على الباحث أن يقف طويلا أمامهما ويقرأ قراءة متأنية لاستيعاب مدلوليهما وإيجاد مفردتين تفيان بالمعنى ا لمقصود في اللغة المستهدفة. ومثل هذه المصطلحات تفرض على المترجم قراءات ووقفات وتأملات طويلة قبل الخوض في ترجمتها إلى اللغة الهدف؛ إذ من الواضح أن هذه المصطلحات والتعبيرات قد تحمل في طياتها معاني ومفاهيم وتفسيرات عقدية، وتاريخية، وفلسفية،

[1] هي لغة درافيديونية يتحدث بها قرابة تسعين مليون من الناس في الهند وسريلانكا وسنغافورا وماليزيا وغيرها. وهي من أقدم اللغات الكلاسيكية في العالم. https://www.worlddata.info/languages/tamil.php

[2] وقد واجه الباحث صعوبة كبيرة في ترجمة هذه الصفحات عند ترجمة الكتاب إلى اللغة التاميلية، إذ اللغة التاميلية تستخدم لفظا واحدا للدلالة على هذين المفهومين في أغلب الأحوال:
இஸ்லாமிய சிந்தனைச் சீர்திருத்தம்-நவீன இஸ்லாமிய சிந்தனையின் உரையாடல் வடிவங்கள் (Tamil), Tr. PMM Irfan, Tamil Ed.2022, Fuzin Texts, Sri Lanka, p.131-144

وفكرية، ومن بالغ الصعوبة حصرها في مفردات قلائل في اللغة الهدف كاللغة التاميلية التي تحمل ظلالا دلالية تنتمي إلى ثقافة أخرى بعيدة عن ثقافة اللغة العربية.

ولا غرو أن يلجأ المترجم في هذه الحالات إلى أساليب مختلفة، كشرح المصطلح بين القوسين داخل النص المترجم، أو التعليق في الهوامش مع ذكر المصطلح العربي وتحويله الصوتي، أو الترجمة المباشرة للمصطلح، أو إيجاد لفظ قريب من المصطلح في اللغة الهدف، أو تجنب ترجمة المصطلح كليًّا؛ خوفًا من وقوع خطأ ما في الترجمة.

وهنا تأتي أهمية تثقيف المترجم نفسه بالمفاهيم المتعلقة بالمشروع الإصلاحي، ويحلل المصطلحات الغامضة في ضوئها؛ مما يساعده على اتخاذ قرارات ترجمة بدقة أكثر. وقد لا توجد في اللغة الهدف مصطلحات متكافئة لبعض المصطلحات العربية بتاتا. وهنا يضطر المترجم للاعتماد على عبارات متقاربة أو توصيفات مفصلة لتوضيح المعاني المقصودة في سياق النص. وفوق هذا وذاك، قد يجد المترجم مصطلحا ذا ظلال دلالية عميقة ومعقدة في اللغة الأصلية، ليس له ترجمة مناسبة في اللغة الهدف. وفي مثل هذه الحالة، يكون من الأفضل الاحتفاظ بالمصطلح الأصلي مع تحويله الصوتي، وتقديم تعريف أو توضيح له أثناء النص المترجم بين قوسين، أو في الهامش.

ومن أفضل خيارات المترجم أيضا التشاور مع خبراء المجال الذين لديهم القدرة على تقديم رؤى وتحليلات وافية لتسهيل فهم المصطلحات الغامضة وترجمتها. وتعد أيضا مسارد المصطلحات وتصنيفاتها –كما سبق– أداة قيمة للمترجم؛ فهي تساعده على فهم معنى المصطلحات في سياقاتها الأصلية وحقولها الدلالية، واختيار الترجمات المناسبة في اللغة الهدف. وقد تكون المعاجم المتخصصة كذلك أداة مساعدة في إيجاد ترجمة مناسبة، عن طريق تعريفاتها للمصطلحات.

ومن الأهمية بمكان، الحفاظ على الاتساق في ترجمة المصطلحات؛ فبمجرد اختيار المترجم ترجمة لمصطلح ما، يجب عليه استخدام نفس الترجمة باستمرار في النص كله. وهذا يساعد القارئ على التركيز. ويعتبر استخدام اللغة الواضحة والموجزة في الترجمة ومراعاة الجمهور المستهدف أيضا من الأمور التي تساعد القراء في فهم المصطلحات إلى حد ما.

مثالان من أبسط الأمثلة لإبراز الإشكالية التي يواجهها المترجم في مهمته

يورد الباحث هنا مصطلحين –من باب التمثيل– لإبراز إشكالية اختيار الترجمة المناسبة لكل منهما في اللغة المستهدفة:

- الاجتهاد: وهي تعني حرفيًّا السعي أو المجهود، ومن ثم تعني –لغةً– بذل ما في وسع المرء، وتعني في الاصطلاح الفقهي حكما أو تفسيرا شرعيّا يقوم به فقيه عالم، أو استنباط الأحكام العامّة من الأدلة الشرعيّة، أو بذل الجهد للتخلص من الشك والوصول إلى غلبة الظن فما فوقها، كما أنها تعني في القانون مجموعة الأحكام القضائيّة أو قرارات المحاكم التي يُستخرج منها قواعد عامّة لحلّ قضايا مشابهة[3]. وأما في سياق مشروع الإصلاح الإسلامي فالاجتهاد –حسب فهم الباحث– تشير إلى عملية إعادة تفسير الشريعة الإسلامية في ضوء العالم الحديث. ومن الواضح أن هذه المدلولات المختلفة ستؤدي إلى حدوث ارتباك في الترجمة، ويضطر المترجم في مثل هذه الحالات

[3] https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D8%AC%D8%AA%D9%87%D8%A7%D8%AF/

أن يحدد معنى المصطلح من سياق النص بعينه، أو يستخدم المصطلح نفسه مع تحويلها الصوتي وشرح المعنى المقصود في بين القوسين أو في الهوامش. ولا شك أن هذه الأساليب تشكل عائقا في سلاسة الترجمة، وإزعاجا للقراء باللغة المستهدفة، وخاصة عندما تكون طبيعة اللغة المستهدفة وخلفيتها الثقافية –وهي هنا اللغة التاميلية– بعيدة كل البعد عن ثقافة اللغة العربية.

- الشريعة: وهي –لغةً– طريقة ومنهج، وهي بالمفهوم الديني تشير إلى ما شرعَه الله لعباده من العقائد والأحكام، ويقصد بها في الفقه الأحكام العملية في الدين.[4] وهذا المصطلح ليس له لفظ متكافئ واحد في اللغة التاميلية وفي كثير من اللغات كذلك، ومن ثم فالمصطلح يترجَم أحيانًا بلفظ يفيد معنى (القانون)، ولكن ذلك غير دقيق؛ لأن الشريعة ليست مجرد قانون، بل هي تشمل أحكام الإسلام ومبادئه الأخلاقية وممارساته الدينية جميعًا.

الخاتمة

إن ترجمة مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي لها نفس الأهمية التي تحظى بها المصطلحات العربية نفسها في توصيل مفاهيم المشروع وإحداث التغيير المنشود على مستوى الأمة التي تتحدث شعوبها عشرات اللغات ذات خلفيات ثقافية مختلفة، تؤثر فيها مواقعها الجغرافية، وتاريخها، وتقاليدها المحلية، وعوامل أخرى. ومن هذا المنطلق، تناولت هذه الدراسة نماذج من مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي، من حيث تعريف بعضها، ومحاولة فهم بعضها الآخر في ضوء معناها اللغوي وتعريفها الاصطلاحي، ومناقشة مشكلات ترجمتها، وطرق حلها. ومع أن هذه الدراسة في غالبها ذات طابع شخصي، بحيث تتناول الموضوع في ضوء تجربة الباحث الشخصية في الترجمة طوال سنين، فإنه من المؤكد أن الملاحظات والمشكلات التي نوقشت هنا منطبقة على معظم لغات العالم، ومن ثم يتوقع أن تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة في هذا الاتجاه، وأن يدرس المترجمون في كل لغة هذه المصطلحات من وجهة نظرهم الخاصة، ويجدوا حلولا تفيد أنفسهم وغيرهم. ويوصي الباحث الأشخاص المعنيين بالمجال بالعمل على تجميع جل مصطلحات المشروع الإصلاحي الإسلامي التي أنتجها علماء المشروع الإصلاحي، بحيث يسهل على المترجمين إيجاد ترجمات مناسبة لها أو متقاربة منها في الحدود الدلالية والثقافية في لغاتهم، كما أن الباحث يقترح أن يقوم مترجمو كل لغة بجهود متضافرة في إيجاد مفردات دقيقة تفي بالدلالة المقصودة من كل مصطلح من المصطلحات العربية في المشروع الإصلاحي الإسلامي، حتى تكون ترجماتهم موحدة، وتجعل قراءهم يألفون تلك المفردات ويستوعبونها بدون صعوبات كبيرة. والله أعلم، وهو وراء القصد، وولي الرشاد.

المراجع

- ثامر زروقي .(2020) .مشروع أسلمة المعرفة وإصلاح الفكر الإسلامي المعاصر (المبررات والأهداف) عند المفكر طه جابر العلواني . مجلة العلوم الاجتماعية ، ١٠٧-١٣٤.

[4] https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%B1%D9%8A%D8%B9%D8%A9/

- طه جابر العلواني .(1994) .الأزمة الفكرية المعاصرة تشخيص ومقترحات وعلاج .الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي.
- طه جابر العلواني .(2001) .إصلاح الفكر الإسلامي– مدخل إلى نظام الخطاب في الفكر الإسلامي المعاصر الإصدار ط٢ .(بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.
- طه جابر العلواني .(2004) .نحو منهجية معرفية قرآنية–محاولات في بيان قواعد المنهج التوحيدي للمعرفة .بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الحميد أحمد أبوسليمان .(1992) .أزمة العفل المسلم .الرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- عبد الحميد أحمد أبوسليمان .(1992) .أزمة العقل المسلم) الإصدار ط ٢ .(الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، إصدار المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- عبد الحميد أحمد أبوسليمان .(2014) .مختصر كتاب الرؤية الكونية الحضارية المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني . المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- عبد الرحيم بن صمايل بن صمويل السلمي .(2012) .مشاريع الإصلاح: رؤية تقويمية، تقرير ارتبادي (استراتيجي) . مجلة البيان(9)، ١٦ .تم الاسترداد منhttps://search.emarefa.net/detail/BIM-569475
- مالك بدري .(2021) .الجوانب العاطفية في حياة الأنبياء كشف وتأملات نفسية) الإصدار ط١ .(فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- محمد الغزالي .(2005) .كيف نفهم الإسلام، الإصدار ط٣ .(جيزة: شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد قطب .(1994) .مفاهيم ينبغي أن تصحح .القاهرة: دار الشروق.
- محمد قطب .(2006) . واقعنا المعاصر .القاهرة: دار الشروق.

ترجمة البروصودي في أغاني الأطفال المدبلجة من مسلسل عمر وهنا دراسة تحليلية

سيتي شافيناز بنت محمد فوزي* – أكمل خزيري بن عبد الرحمن*

ملخص

يُعَدّ فيلم عمر وهنا من أشهر أفلام الرسوم المتحركة للأطفال التي تضم شخصيات غنائية، وهو من إنتاج شركة ديجيتال دوريَان من ماليزيا. وقد تمت دبلجته أولًا من اللغة الملايوية إلى اللغتين الإنجليزية والإندونيسية، ثم وبناءً على طلب المشاهدين، تمت دبلجته لاحقًا إلى اللغة العربية، ليُعرَف بالنسخة العربية. ويستهدف محتوى الفيلم الأطفال بشكل واضح، حيث يصوّر كيفية تفاعلهم مع بعضهم البعض في حياتهم اليومية. ويهدف هذا البحث إلى تحليل ترجمة النصوص المصاحبة (الترجمة الفورية) ودبلجة كلمات الأغاني باعتبارها وسيلة، مع التركيز على مدى دقتها وقبولها عند ترجمتها من الملايوية إلى العربية. ويتبنى هذا البحث منهجًا نوعيًا، وتحديدًا الأسلوب الوصفي النوعي. وتتمثل بيانات الدراسة في كلمات الأغاني المأخوذة من فيلم الرسوم المتحركة عمر وحنان، والتي يتم تحليلها لتحديد الأساليب المستخدمة في ترجمة هذه الكلمات. بناءً على التحليل البروصودي والتركيز على الإيقاع وقابلية الغناء، أظهرت الدراسة أن الترجمة العربية للأغاني المدبلجة تحافظ على تناغم جيد بين النص واللحن، مما يسهم في وضوح المعنى وسهولة الأداء الغنائي. كما أن الاستخدام المنتظم للتكرار والمقاطع الصوتية المفتوحة يعزز من قابلية الغناء ويسهل على الأطفال التذكر والغناء، مما يجعل الترجمة مناسبة وفعالة في نقل المحتوى الموسيقي والثقافي للأطفال الناطقين بالعربية.

الكلمات المفتاحية: دبلجة كلمات الأغاني؛ مدى الدقة والقبول؛ تحليل ترجمة البروصودي؛ الإيقاع وقابلية الغناء

مقدمة

عندما نشاهد أفلامًا مستوردة مشهورة بنسختها الماليزية، فإن الترجمة النصية أو الدبلجة تكون مفيدة جدًا. فبشكل غير واعٍ، تمنحنا الترجمة النصية مهمة إضافية وهي القراءة، والتي يجب أن تتم بسرعة نسبيًا. ومن الصحيح أن سرعة القراءة تختلف بين المشاهدين، غير أن معرفة هذه اللغة المصدر تعزز كلًا من النطق والمفردات، وهو أمر مفيد خاصةً لأولئك الذين لديهم اهتمام كبير باللغات الأجنبية. فإن دبلجة النصوص الغنائية من لغة إلى أخرى ليست مجرد عملية نقل

* الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

لغوي، بل هي تحدٍّ فني وبروسودي يتطلب الحفاظ على التناسق بين المعنى والموسيقى. وتزداد أهمية هذا التحدي عند الانتقال من اللغة الملايوية إلى اللغة العربية، نظرًا للاختلافات الكبيرة بين البنيتين الصوتية والإيقاعية لكلتا اللغتين، سواء من حيث عدد المقاطع في الكلمة، أو نظام النبر، أو طبيعة التنغيم. وفي هذا السياق، تمثل عناصر الترجمة البروسودية — مثل الإيقاع (الإيقاع الزمني والتنغيم اللحني) وقابلية الغناء — محورًا أساسيًا في نجاح عملية الدبلجة، إذ تعتمد فئة الأطفال على التناسق الموسيقي والنغمي لفهم المحتوى والتفاعل معه.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات حول الترجمة السمعية البصرية، فإن الأبحاث التي تتناول الترجمة البروسودية للأناشيد الموجهة للأطفال، خصوصًا من الملايوية إلى العربية، لا تزال محدودة. كما أن غالبية الدراسات ركزت على ترجمة الحوارات أو النصوص المكتوبة (الترجمة النصية).

أدى التقدم التكنولوجي في مجال وسائل الإعلام الترفيهية إلى الانتشار الواسع لتوزيع الأفلام بعدة لغات، بما يلبي الأذواق المتنوعة لمجتمعات مختلفة. ومع ذلك، فإن تحدي ترجمة كلمات الأغاني من لغة إلى أخرى هو بالفعل تحدٍّ جسيم، نظرًا لخصائصها الفريدة، بما في ذلك التداخل المعقد بين الوزن والقافية والإيقاع. ذكر خلافات وحيدر (Al-Khalafat & Haider, 2022) أنه قد تمثل كلمات الأغاني مهمة صعبة للمترجمين لأنها تتضمن بعض العناصر الشعرية مثل الوزن والقافية، بالإضافة إلى مجموعة من الأشكال الشعرية، مثل الاستعارة والكناية والتلاعب بالألفاظ والتشبيه، على سبيل المثال لا الحصر. و رأى فرانزون (Franzon, 2005) أنه تتضمن ترجمة كلمات الأغاني مجموعة فريدة من الصعوبات فيما يتعلق بالقرب الدلالي. إن ترجمة الأغنية التي تسعى إلى أن تكون دقيقة دلاليًا نادرًا ما يمكن غناؤها على اللحن الذي كُتب للأغنية الأصلية، كما أن ترجمة الأغنية التي تتبع اللحن الأصلي يجب أن تضحي بدرجة عالية من الدقة اللفظية المثلى.

تُعتبر ترجمة كلمات الأغاني نقطة التقاء بين الموسيقى والأدب والترجمة. تعتمد اختيارات المترجم، بوجه عام، على الوظيفة المرجوة من كلمات الأغاني، سواء كانت مكتوبة أو مضافة كترجمة نصية على الشاشة أو مغناة. أكد سلمون (Salmon, 2010) أن النص الهدف يكون، في بعض الحالات، خاليًا نسبيًا من الجوانب غير اللغوية، بينما في حالات أخرى يتعين على المترجم الانتباه إلى الخلفية الموسيقية. وقد أكد كل من أبو الكأس والشناق (Shunnaq & Abul-Kas, 1998) أن البنية المعقدة للأغاني الفولكلورية تلعب دورًا حاسمًا في نقل الثقافة، ووجدوا أنه من المفيد التحقيق في مختلف القضايا المتعلقة بترجمة هذه النصوص المقفاة التي تمثل عناصر ثقافية معينة (اجتماعية، وسياسية، وبيئية، وغيرها).

علاوة على ذلك، هناك ثلاثة عناصر حيوية يجب مراعاتها، وهي:

١. علم العروض – اللحن الجملي الذي يحدث بشكل طبيعي عند غناء اللغة،
٢. الشكل البلاغي الشعري – النمط غير المعتاد للنص من خلال تقنيات تبتعد عن النثر العادي وتضفي بنية وتركيزًا.
٣. القيم الموسيقية الدلالية – تفاعل جوهر النص مع الإحساس الموسيقي.

يوجد أكبر قدر من التنوع في ترجمة الأفلام الروائية، وخاصة الأفلام الموسيقية. وقد تم فحص ترجمة كلمات الأغاني في أفلام مثل "موسيقى وكلمات" (Music and Lyrics)، و"الأميرة والضفدع" (The Princess and the Frog)، بالإضافة إلى أغنية "أطلقي سركِ" من فيلم "ملكة الثلج" (Frozen: Let it Go).

عرض فرانزون (Franzon, 2008) أن الترجمة التي تسعى إلى الدقة الدلالية للكلمات الأصلية قد يصعب غناؤها مع الموسيقى، والترجمة التي تتبع الموسيقى الأصلية غالباً ما تحتاج إلى التضحية بالأمانة اللفظية، لذا فإن ترجمة الأغنية القابلة للغناء هي "حتمًا حل وسط بين الأمانة للموسيقى والكلمات والأداء".

ونظرا إلى هذه التحديات والتعقيدات في ترجمة الأغاني في البرامج المرئية السمعية ونظرا لقبول البرامج الماليزية للأطفال في بعض الدول العربية، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما مدى نجاح ترجمة الأناشيد في مسلسل "عمر وهنا" من اللغة الملايوية إلى اللغة العربية في الحفاظ على الإيقاع وقابلية غنائها؟ وذلك بهدف الوصول إلى استراتيجيات دبلجة أكثر فاعلية تحافظ على جمالية الأداء وتحقق تفاعلًا أكبر لدى فئة الأطفال والكشف عن مدى نجاح هذه الترجمة في نقل الرسالة الأصلية بدقة، مع الحفاظ على جمال الإيقاع، والتنغيم، والتوكيد الصوتي كما هو في النسخة الملايوية.

منهجية البحث

للإجابة على السؤال المذكور سيحاول البحث تحليل المحتوى بين كلمات الأغاني في لغتها الأصلية، وهي اللغة الملايوية، وترجمتها إلى اللغة العربية بصفتها اللغة الهدف مركزا على الترجمة البروصودية، والتي تشمل العناصر مثل الإيقاع، والتوكيد، والتنغيم، وبنية الجمل داخل الأغاني.

وبناء على ذلك تم اختيار سلسلة الرسوم المتحركة للأطفال "عمر وهنا"، وهي سلسلة مشهورة بمحتواها التعليمي وقيمها الإسلامية وإخضاعها لتحليل المحتوى، والمقارنة النصية بين اللغة المصدر (الملايوية) واللغة الهدف (العربية). ويكون الإطار النظري للتحليل وفق ما اقترحه بيتر لو (Peter Low, 2013) من مبدأ الخماسي (Pentathlon Principle) إذ يشير هذا المبدأ أن ترجمة الأغاني ينبغي أن تحقق خمسة معايير وهي: القابلية للغناء، والمعنى، والطبيعية، والإيقاع، والقافية. ومن الجوانب الأخرى التي يجب مراعاتها: القابلية للغناء، والوزن الشعري، وعدد المقاطع، والقافية، وحروف العلة المناسبة نوعًا وطولًا، والكلمات المفتاحية، والاستعارات. تدعم الموسيقى بعض هذه الجوانب، بما في ذلك القافية والكلمات المفتاحية والاستعارة.

لكن هذه الدراسة ستقتصر فقط على معيارين أساسيين هما الإيقاع (rhythm) والقابلية للغناء (singability)، باعتبارهما العنصرين الأكثر تأثيرًا في جودة الأداء الغنائي المترجم للأطفال. وسيتم تحليل النصوص وفق هذين المعيارين لقياس درجة التوافق البروصودي بين النص الأصلي والنص المدبلج، مع ربط ذلك بالخصائص الصوتية والوزنية لكل من اللغتين. وأما التفاصيل للمعيارين فهي كالآتي:

- تحليل الإيقاع: (Rhythm Analysis) يتناول هذا الجانب أحد المكوّنات الرئيسة في البنية البروصودية للنصوص الغنائية، إذ يشمل توزيع النبر(stress)، وطول المقاطع الصوتية (duration)، والتوزيع الزمني للمقاطع (syllable timing)، ومدى انتظامها داخل البنية اللحنية. في سياق أغاني الأطفال، لا يقتصر الإيقاع على الترتيب الزمني للأصوات، بل يمتد ليشمل انسجام النص مع أنماط النغمة والتنغيم، مما يعزز قابلية الحفظ ويجذب انتباه المستمع. يهدف هذا التحليل إلى تقييم مدى محافظة النسخة العربية المدبلجة على البنية الإيقاعية الأصلية للأغنية الملايوية، مع مراعاة الاختلافات المقطعية والصوتية بين اللغتين، بحيث تبقى الجمل متناسقة مع اللحن وتوزيع النبرات في الأداء.
- تحليل القابلية للغناء: (Singability Analysis) يركّز هذا الجانب على مدى سهولة أداء النص المترجم وغنائه بانسيابية تتوافق مع اللحن الأصلي. ويتضمن ذلك فحص عدد المقاطع الصوتية وطول الحركات والسكنات، واختيار الحروف المتحركة المناسبة من حيث النوع والزمن، وتوزيع الكلمات على الجمل اللحنية بما يسمح بأداء طبيعي ومتوازن. كما يراعي هذا التحليل إمكانية التنفس أثناء الغناء، وتوزيع الوقفات الموسيقية، وانسيابية النطق، لضمان أن يحتفظ النص العربي بجماليته الموسيقية وقدرته على التعبير العاطفي، مع الحفاظ على وضوح المعنى وسهولة الأداء بالنسبة للمؤدي.

طريقة جمع البيانات

تسير الدراسة على المنهج الوصفي النوعي ووفقًا لما ذكره برادشو وغيره (Bradshaw, Atkinson & Doody, 2017)، إذ يميل التصميم الوصفي النوعي إلى التوافق مع مبادئ البحث الطبيعي، مما يتيح للباحثين دراسة الظواهر أو الأحداث أو التجارب في حالتها الطبيعية قدر الإمكان في سياق الدراسة. وأكد برادشو وغيره (Bradshaw, Atkinson & Doody, 2017) أن تحتوي نتائج الدراسات الوصفية النوعية على وصف مباشر وشامل للأحداث الناتجة عن التفاعل بين المشاركين والباحث، بالإضافة إلى فهم الباحث للمعنى الذي ينسبه كل مشارك لهذه الأحداث. تعتمد الدراسة على عملية تفريغ يدوي لكلمات الأغاني من النسختين اللغويتين، وهما اللغة الملايوية واللغة العربية. إضافة على ذلك، ستتم مشاهدة وسماع الأغاني المختارة مرارًا وتكرارًا لضمان دقة الكلمات التي تم جمعها والتأكد على صحة نقلها كتابة. كما ستتم في ذلك ملاحظة الترجمة النصية (الترجمة المصاحبة) المتوفرة أسفل الفيديو الأصلي على منصة يوتيوب، حيث كانت بمثابة مرجع إضافي يساعد في التحقق من صحة الكلمات وبنية الجمل. وأما الخطوات لحليل هذه الكلمات فهي كالآتي:

١. إعادة تشغيل مسلسل الصور المتحركة "عمر وهنا" من قناة يوتيوب.
٢. استخراج النص الأصلي للأغنية باللغة الملايوية والاستماع إليه مع ترجمته إلى اللغة العربية.
٣. المقارنة بين الترجمة والنص الأصلي للأغنية.
٤. جمع البيانات من المصدر الأصلي ومن ترجمته.
٥. تحليل الطريقة التي استخدمها المترجم في نقل كلمات الأغاني إلى اللغة العربية في النسخة العربية.

مادة الدراسة

تتكوّن مادة الدراسة في هذا البحث من كلمات الأغاني المأخوذة من سلسلة الرسوم المتحركة "عمر وهنا"، والتي تُعرض من خلال إحدى القنوات على منصة يوتيوب. وقد تم اختيار هذه السلسلة كونها تتمتع بشعبية واسعة بين الأطفال والشباب في الوقت الحاضر، وخاصة بين طلاب المراحل المبكرة، لما تحمله من محتوى ترفيهي تعليمي جذاب قائم على القيم الإسلامية. فالأغاني التي تتضمنها هذه السلسلة ليست فقط ممتعة وسهلة الحفظ، بل تحمل كذلك رسائل تربوية وأخلاقية مهمة، مما يجعلها أداة فعّالة يستخدمها الآباء والمعلمون في توصيل المفاهيم الدينية بطريقة محببة للأطفال.

تستهدف قناة الرسوم المتحركة الإسلامية الماليزية "عمر وهنا" الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وتسع سنوات. تم إنشاؤها من قبل سينان إسماعيل وهيرالفيزل إزوان أحمد صوفيان، وأنتجتها شركة ديجيتال دوريان (Digital Durian)، وهي ثاني إنتاج للرسوم المتحركة من هذا الأستوديو بعد نجاح سلسلة ديدي والأصدقاء (Didi and Friend).

تروي السلسلة قصة حياة شقيقين، عمر وهنا، مع عائلتهما وأصدقائهما. ومن خلال قصص مشوقة، يتم تعريف الأطفال بالقيم الإسلامية، بما في ذلك تعليم الصلاة في أجواء ممتعة. حصلت قناة اليوتيوب عمر وهنا على أكثر من ٥ ملايين متابع، مع عدد مشاهدات تجاوز مليون مرة. وتُعرض السلسلة بعدة لغات تشمل: اللغة الماليزية، والإنجليزية، والإندونيسية، والصينية، والعربية، والأردية، مما يجعلها ملائمة للجمهور العالمي. تتوافر السلسلة في شكلين:

- أغاني: قصيرة بمدة تتراوح بين ٢ دقيقة و ٤–٥ دقائق
- قصص: بمدة تتراوح بين ٧ دقائق و ١٠ دقائق.

يحتوي المحتوى على مقتطفات من الأحاديث النبوية، سور من القرآن الكريم، الأدعية اليومية، والقيم الأخلاقية السامية. وقد عملت كل من Genius Aulad و KUIScell كمستشارين دينيين، بينما تولت جامعة ملايا دور المستشار التعليمي.

استجابةً للطلب المتزايد من الدول العربية مثل مصر وغيرها، تم إطلاق قناة عمر وهنا النسخة العربية في يوليو ٢٠٢٠. من ماليزيا. حاليًا، تجاوز عدد المشتركين في القناة مليون متابع، وتضم القناة ٣٢ حلقة فيديو بمدة ٧ دقائق لكل منها، بالإضافة إلى ٣٠ نشيدًا بمدة تتراوح بين ٢–١٠ دقائق.

"مع أكثر من ٢٠ مليون ساعة مشاهدة، تُشاهد سلسلة الرسوم المتحركة "عمر وهنا" النسخة العربية من قبل الأطفال في أكثر من ٥٠ دولة، منها المملكة العربية السعودية، تركيا، العراق، مصر، والجزائر"، صرحت بذلك المنتجة فضيلة عبد الرحمن في تقرير نشرته صحيفة هاريان مترو.

النسخة العربية هي الترجمة الرابعة التي أنتجتها ديجيتال دوريان بعد النسخ الماليزية، الإنجليزية، والإندونيسية. وتخطط السلسلة للترجمة إلى اللغة الأردية في المستقبل، مما يعزز انتشارها على الصعيد العالمي.

ذكر سري نورعيني وفخري (Sri Nurani & Fachri, 2021) أن هذا المسلسل لا يقدم فقط محتوى ترفيهيًا، بل يحتوي أيضًا على تعليم إسلامي يتم تقديمه بطريقة جذابة لجذب انتباه الجمهور. من بين أمثلة المحتوى الذي يتم تقديمه: أناشيد إسلامية للأطفال، وأدعية، وأنشطة شائعة تحدث في الحياة اليومية.

ومن ميزات المسلسل وكما تُشير أجوستيني (Agustini, 2020) إلى أن أغاني الأطفال تستطيع أن تحمل روح الطفولة، وتتميز بالبهجة والتسلية وتعكس القيم النبيلة، إضافة إلى كلمات الأغاني دائما تحتوي على على أشياء بسيطة من حياتهم اليومية.

ومن جهة أخرى، يوضح سري نوراني وفخري (Sri Nurani & Fachri, 2021) أيضا أن عملية التعليم المعتمدة على الأغاني ة في الكتب المدرسية للطلاب في المراحل الابتدائية في العالم قد تراجع نوعا ما.

وقد لفتت هذه السلسلة انتباه الباحثة أيضًا لأنها نالت انتشارًا عالميًا، حيث تم دبلجتها وترجمتها إلى عدة لغات، من بينها اللغة العربية، واللغة الإندونيسية، واللغة الإنجليزية، وغيرها. وهذا الانتشار الواسع يُشير إلى أن محتوى الأغاني لديه قابلية للتواصل بين الثقافات واللغات المختلفة.

النتائج والمناقشة

ترجمة الأغاني هي نوع من الترجمة المستخدمة في التعليم. والهدف من ترجمة الأغاني هو مساعدة غير الناطقين باللغة الأصلية للأغنية على الاستمتاع باللحظة وتقدير إيقاع الموسيقى، فضلاً عن مساعدتهم في فهم أبسط كلمات تلك الأغاني الأجنبية. رأت ستيفنسون (Stephenson, 2014) أن ترجمة الأغاني عملية يعدها المترجمون معقدة، إذ يجب عليهم الانتباه إلى متطلبات أخرى عند إعداد النسخة المترجمة من الأغنية، مثل إيقاع الموسيقى، فالعملية ليست مجرد نقل معنى الكلمات الأصلية إذ يجب على مترجمي الأغاني التعامل مع معنى الكلمات وإيقاع الموسيقى عن طريق اختيار الكلمات بشكل انتقائي. ومن أجل إنتاج ترجمة قابلة للغناء، يجب عليهم التأكد تمامًا من أن الكلمات لا تنقل الرسالة الأصلية فحسب، بل تحافظ أيضاً على نسبة مقاطع صوتية مشابهة أو متطابقة في الغالب مع كلمات الأغنية الأصلية. يهدف التحليل في هذه الدراسة إلى تقييم مدى الحفاظ على العناصر البروصودية ومدى ملاءمتها في عملية الترجمة والدبلجة. ويقسم التحليل إلى عنصرين رئيسيين: الإيقاع ومدى قابلية الغناء، حيث يتم تحليل كل عنصر وفقًا لمجموعة من المقومات الأساسية. من حيث الإيقاع: يتم التركيز على مقارنة عدد المقاطع، والنبر والتوزيع الزمني، ومدى الانسجام مع اللحن. من حيث القابلية للغناء: يتم التركيز على التوزيع الصوتي، والتوافق الشفهي، وملاءمة النص للفئة المستهدفة. وسيتم عرض نتائج التحليل وفقًا لهذين المحورين بشكل منهجي.

التحليل الأول: النشيد "بسم الله"

جدول ٢- الأغنية "بسم الله"

اللغة المصدر	اللغة الهدف
Bismillah sebelum bermula, Bismillah sebelum bermain, Bismillah sebut sentiasa, Seronoknya bermain.	بسم الله قبل أن نبدأ، بسم الله قبل أن نلعب، بسم الله قلها من قلبك، واجعلها جزءًا من يومك.
Bismillah dengan nama Alllah, Maha Pemurah dan Pengasih, Semoga dimudahkan, Dengan sebut Bismillah.	قولوا معنا بسم الله، الرحمن الرحيم، لينعم علينا بالبركات، حين نقول بسم الله.

أولا: الإيقاع (Rhythm)

الإيقاع في النشيد هو النمط الزمني لتوزيع المقاطع الصوتية على اللحن، ويشمل عدد المقاطع في كل سطر، وأماكن النبر، ومدى انسجام النص مع التوقيت الموسيقي. وتتم مقارنة عدد المقاطع بين النصين كما يلي:

١) مقارنة عدد المقاطع بين النصين:

السطر ١:

- العربية: [بسم الله قبل أن نبدأ] ⟵ 8 مقطعًا صوتيًا (بِسْ/مِ/اللهِ/قَبْ/لَ/أَنْ/نَبْ/دَأْ)
- الملايوية: [Bismillah sebelum bermula] ⟵ 9 مقطعًا صوتيًا(Bis/mi/llah/ se/be/lum/ ber/mu/la)

السطر ٢:

- العربية: [بسم الله قبل أن نلعب] ⟵ 9 مقطعًا صوتيًا (بِسْ/مِ/اللهِ/قَبْ/لَ/أَنْ/نَلْ/عب)
- الملايوية: [Bismillah sebelum bermain] ⟵ 9 مقطعًا صوتيًا(Bis/mi/llah/ se/be/lum/ ber/ma/in)

السطر ٣:

- العربية: [بسم الله قلها من قلبك] ⟵ 9 مقطعًا صوتيًا (بِسْ/مِ/اللهِ/قُلْ/هَا/مِنْ/قَلْ/بِكْ)
- الملايوية: [Bismillah sebut sentiasa] ⟵ 9 مقطعًا صوتيًا(Bis/mi/llah/ se/but / sen/ti/a/sa)

السطر ٤:

- العربية: [واجعلها جزءًا من يومك] ⟵ 8 مقطعًا صوتيًا (وَاجْ/عَلْ/هَا/جُزْ/ءًا/مِنْ/يَوْ/مِكْ)
- الملايوية: [Seronoknya bermain] ⟵ 7 مقطعًا صوتيًا (Se/ro/nok/nya/ ber/ma/in)

السطر ٥:

- العربية: [قولوا معنا بسم الله] ⟵ 8 مقطعًا صوتيًا (قُو/لُوا/مَ/عَ/نَا/بِسْ/مِ/اللهِ)
- الملايوية: [Bismillah dengan nama Alllah] ⟵ 9 مقطعًا صوتيًا (Bis/mi/llah/ de/ngan / na/ma/Al/lah)

السطر ٦:

- العربية: [الرحمن الرحيم] ⟵ 6 مقطعًا صوتيًا (الرَّحْ/مَنْ/الرَّ/حِيمْ)
- الملايوية: [Maha Pemurah dan Pengasih] ⟵ 9 مقطعًا صوتيًا(Ma/ha /pe/mu/rah /dan/ pengasih)

السطر ٧:

- العربية: [لينعم علينا بالبركات] ⟵ 10 مقطعًا صوتيًا (لِ/يَنْ/عِمْ/عَ/لَيْ/نَا/بِالْ/بَ/رَ/كَاتِ)
- الملايوية: [Semoga dimudahkan] ⟵ 7 مقطعًا صوتيًا (Se/mo/ga/ di/mu/dah/kan)

السطر ٨:

- العربية: [حين نقول بسم الله] ⟵ 8 مقطعًا صوتيًا (حِي/نَ/نَ/قُولُ/بِسْ/مِ/اللهِ)
- الملايوية: [Dengan sebut Bismillah] ⟵ 7 مقطعًا صوتيًا(De/ngan/ se/but/ Bis/mi/llah)

الملاحظة: اختلاف بسيط في الطول، لكن الإيقاع ظل متناسقًا لأن المدود في العربية عوّضت الفرق في المقاطع.

٢) النبر والتوزيع الزمني

في النص العربي، النبر يقع غالبًا على بداية الشطر (بسم الله / قبل أن)، بينما في الملايوية النبر الأساسي غالبًا في المقطع ما قبل الأخير من الكلمة. وتم تعديل مواقع النبر في العربية بحيث تتوافق مع نقاط الذروة اللحنية، مما يحافظ على إحساس الإيقاع الأصلي.

٣) الانسجام مع اللحن

المدود في كلمات مثل (الله / قلبك) وفّرت امتدادًا صوتيًا طبيعيًا لتغطية النغمات الطويلة، مما يتناسب مع متطلبات الغناء للأطفال. السجع الجزئي (نبدأ / نلعب) (قلبك / يومك) (بسم الله / بسم الله) عزز الإيقاع الداخلي وسهّل الحفظ.

ثانيًا: القابلية للغناء (Singability)

القابلية للغناء تشير إلى مدى انسجام النص المترجم مع اللحن بحيث يمكن أداؤه بسلاسة دون تعديل موسيقي كبير.

١) التوزيع الصوتي

النص العربي استخدم حروفًا مفتوحة (الألف، الواو، الياء) في مواضع اللحن الممتد، مثل (الله / الرحيم / بالبركات) مما سمح بإطالة الصوت بسهولة. تم تجنب التراكيب الثقيلة أو الساكنة التي قد تعيق الأداء الغنائي.

٢) التوافق الشفهي (Lip-sync)

في دبلجة الرسوم المتحركة، من المهم أن يتطابق فتح وإغلاق الفم مع الحروف في اللغة الهدف. النص العربي حافظ على بنية قريبة من الملايوية من حيث ‘طول الكلمات، مما يمكن من التوافق الشفهي.

٣) ملاءمة الفئة المستهدفة

الكلمات العربية المختارة بسيطة وقريبة من القاموس اليومي للأطفال، مع تكرار لفظة بسم الله، مما يسهل الغناء الجماعي والتفاعل.

من منظور الإيقاع، الترجمة العربية نجحت بنسبة عالية في الحفاظ على عدد المقاطع والتوزيع الزمني، مع تعديلات طفيفة لتعويض الفروق بين العربية والملايوية. أما من منظور القابلية للغناء، النص العربي أظهر انسجامًا جيدًا مع اللحن الأصلي بفضل اختيار حروف مد مناسبة وتراكيب سهلة، مما يرفع من قابلية الأداء ويحافظ على روح النشيد التعليمي للأطفال.

من الناحية البروصودية، هذا المثال يوضح كيف يمكن الدمج بين الإيقاع والتنغيم الطبيعي للعربية دون التضحية بالمعنى أو جمالية اللحن. يُظهر النص توازنًا واضحًا بين كلا النسختين (الملايوية والعربية) في البنية حيث تتكوّن كل جملة من ٢ إلى ٥ كلمات وتحتوي على نحو ٨ إلى ١٠ مقاطع لفظية. السطر الأول إلى السطر الرابع يحتوي على ٥ كلمات و٨ مقاطع، مما يخلق تناغمًا في طول الجمل دون التقيّد بتراكيب لغوية متطابقة. مثال على ذلك:

- "Bismillah sebelum bermula" » "بسم الله قبل أن نبدأ "

كلاهما جملة اسمية، تبدأ بعبارة "بسم الله"، متبوعة بعبارة تدل على الحدث. يُلاحظ أن الترجمة العربية لم تتبع ترجمة حرفية صارمة، بل حافظت على الوظيفة البلاغية والمعنوية للجمل، مما يشير إلى استخدام الترجمة الديناميكية التي

تراعي الرسالة أكثر من الشكل. ومع ذلك، تم الحفاظ على بساطة التراكيب لملاءمة الجمهور المستهدف (الأطفال). ويعرض في المثال:

- "Bismillah sebut sentiasa, Seronoknya bermain." « " بسم الله قلها من قلبك، واجعلها جزءًا من يومك".

الجملة الملايوية تقول ببساطة أن نقول "بسم الله" دائمًا، وتربط ذلك بالشعور بالمرح في اللعب. بينما الجملة العربية لا تترجمها بشكل حرفي، بل تُعيد صياغة المعنى بصورة أعمق عاطفيًا وأكثر تحفيزًا، حيث تُشجّع الطفل على قول "بسم الله" من قلبه وجعلها جزءًا من يومه –وهو تعبير أكثر إلهامًا وسياقيًا رغم أنه لا يترجم الجملة كلمة بكلمة.

التحليل الثاني: نشيد "الحمد لله"

جدول ٣ – أغنية "الحمد لله"

اللغة المصدر	اللغة الهدف
Mari sebut Alhamdulillah, Saya makan Alhamdulillah, Saya kenyang Alhamdulillah, Puji dan syukur kepada Allah, Alhamdulillah.	لنقل جميعا الحمد لله، حين آكل أقول الحمد لله، أنهي طعامي فأقول الحمد لله، لنقل جميعا الحمد لله، الحمد لله.

أولا: الإيقاع (Rhythm)

الإيقاع في النشيد هو النمط الزمني لتوزيع المقاطع الصوتية على اللحن، ويشمل عدد المقاطع في كل سطر، وأماكن النبر، ومدى انسجام النص مع التوقيت الموسيقي. ومقارنة عدد المقاطع بين النصين كما يلي:

١) مقارنة عدد المقاطع بين النصين:

السطر ١:

- العربية: [لنقل جميعا الحمد لله] ⟶ 11 مقطعًا صوتيًا (لِ/نَ/قُلْ/ جَ/مِي/عًا/ الْ/حَمْ/دُ/ لِ/لَّه)
- الملايوية: [Mari sebut Alhamdulillah] ⟶ 9 مقطعًا صوتيًا(Ma/ri/ se/but/ Al/ham/du/lil/lah)

السطر ٢:

- العربية: [حين آكل أقول الحمد لله] ⟶ 11 مقطعًا صوتيًا (حِي/نَ/ آ/كُلْ/ أَ/قُولْ/ الْ/حَمْ/دُ/ لِ/لَّه)
- الملايوية: [Saya makan Alhamdulillah] ⟶ 9 مقطعًا صوتيًا(Sa/ya/ ma/kan/ Al/ham/du/lil/lah)

السطر ٣:

- العربية: [أنهي طعامي فأقول الحمد لله] ⟶ 13 مقطعًا صوتيًا (أَنْ/هِي/ طَ/عَا/مِي/ فَ/أَ/قُولْ/ الْ/حَمْ/دُ/ لِ/لَّه)
- الملايوية: [Saya kenyang Alhamdulillah] ⟶ 9 مقطعًا صوتيًا (Sa/ya/ ke/nyang/ Al/ham/du/lil/lah)

السطر ٤:

- العربية: [لنقل جميعا الحمد لله] ⟵ 10 مقطعًا صوتيًا (لِ/نَ/قُلْ/ جَ/مِي/عًا/ الْ/حَمْ/دُ/ لِ/لَّه)
- الملايوية: [Puji dan syukur kepada Allah] ⟵ 10 مقطعًا صوتيًا (Pu/ji/ dan/ syu/kur/ ke/pa/da/ Al/lah)

السطر ٥:

- العربية: [الحمد لله] ⟵ 5 مقطعًا صوتيًا (الْ/حَمْ/دُ/ لِ/لَّه)
- الملايوية: [Alhamdulillah] ⟵ 5 مقطعًا صوتيًا (Al/ham/du/lil/lah)

ويوجد فيها تكرار لعبارة "الحمد لله" الذي يُسهم في خلق إيقاع منتظم ومتكرر يسهل متابعته. هذا التكرار يعزز الانسجام الموسيقي ويساعد في ترسيخ الموضوع الروحي من خلال تكرار الذكر.

٢) النبر والتوزيع الزمني

في النص العربي، وجود مقاطع مفتوحة في كلمات مثل "الحمد" و"لله" يسمح بمد الأصوات بشكل طبيعي، مما يجعل الإيقاع مرنًا ومتناسقًا مع اللحن.

٣) الانسجام مع اللحن

التكرار المستمر لعبارة "الحمد لله" يخلق إيقاعًا واضحًا ومتناسقًا، مهم جدًا في أغاني الأطفال لإبقاء الانتباه وتسهيل الحفظ.

ثانيًا: القابلية للغناء (Singability)

القابلية للغناء تشير إلى مدى انسجام النص المترجم مع اللحن بحيث يمكن أداؤه بسلاسة دون تعديل موسيقي كبير.

١) التوزيع الصوتي

كلمات مثل (الحمد / لله) تحتوي على حروف متحركة مفتوحة (الألف، الواو، الياء) تُسهل مد الصوت أثناء الغناء، وهذا يُعد من عناصر البروصودي المهمة التي تزيد من سهولة الأداء الغنائي.

٢) التوافق الشفهي (Lip-sync)

في دبلجة الرسوم المتحركة، من المهم أن يتطابق فتح وإغلاق الفم مع الحروف في اللغة الهدف. النص العربي حافظ على بنية قريبة من الملايوية من حيث أطوال الكلمات، مما يسهل التوافق البصري.

٣) ملاءمة الفئة المستهدفة

الجمل القصيرة والتكرار تجعل النص مناسبًا لأغاني الأطفال، حيث يسهل غناؤها وترديدها من قبل الجمهور الصغير. على الرغم من وجود بعض التفاوت في عدد المقاطع بين الجمل، فإن النص يراعي تدفق اللحن ويسهل الأداء الصوتي دون إجهاد على المغني.

يقع الضغط الصوتي عادة على المقاطع الأخيرة في كلمات مثل "الحمد" و"لله"، مما يتناغم مع النبرات الموسيقية في الأغنية. هذا التناغم بين النص واللحن يعزز من وضوح المعنى ويجعل الأداء أكثر تأثيرًا. التكرار والإيقاع المنتظم مع

وجود مقاطع صوتية سهلة الغناء يضمن انسجامًا بين الكلمات واللحن، مما يدعم سهولة التذكر والنشيد. هذه الأغنية تحافظ على إيقاع منتظم ومتناسق من خلال التكرار واستخدام المقاطع المفتوحة، مما يسهل الغناء. هذه الأغنيية أيضا قابلية الغناء عالية بفضل توزيع المقاطع والنبرات الموسيقية التي تتوافق مع النص، خاصة في كلمات مثل "الحمد لله". وهذا النص مناسب تمامًا لأغاني الأطفال من حيث البنية الموسيقية والبروصودية، مما يجعل تجربة الاستماع والغناء سهلة وممتعة.

الخاتمة

تبين من التحليل السابق أن ترجمة الأغاني المختارة من مسلسل عمر وهنا من الملايوية إلى العربية استطاعت أن تحافظ على الإيقاع وقابلية الغناء إلى درجة كبيرة نظرا لتكرار بعض الألفاظ التي تعد من المصطلحات الإسلامية العالمية التي تشترك فيها لغات المسلمين مثل اللغة العربية واللغة الملايوية. كما أن نسبة مدى الخفاظ العالية على الإيقاع وقابلية الغناء بين الأصل وترجمته ممكن نظرا لسهولة الألفاظ وبساطتها التي تمثل مستوى الأطفال والناشئين. وعلى الرغم وجود التفاوت البسيط في عدد المقاطع بين الأغنية الأصلية والعربية إلا أنه يكاد أن يلاحظ بوضوح كون اللغة العربية تستطيع أن تستفيد من ميزاتها في تمديد نطق الحركات الطويلة والتسكين في مواطن تلزم ذلك.

ويلاحظ أيضا أن تغير المعاني وتعديله في الكلمات أمر لا محالة منه لأن الترجمة تولي أهمية أكثر في الحفظ على الإيقاع وقابلية الغناء من أن تلتزم بحرفية النص المصدر. لكن هذا التصرف ما زال ضمن المقاصد التربوية والتعليمية التي تسعى إليها تحقيقها الكلمات في تلك الأغاني. ونظرا لنجاح الترجمة في هذا الصدد، فلا شك أنها قد ساهمت في ترويج المسلسل بين شعوب المسلمين على الرغم من اختلاف ألسنتهم وثقافتهم.

المراجع

- Al-Khalafat, L., & Haider, A. S. (2022), A corpus-assisted translation study of strategies used in rendering culture-bound expressions in the speeches of King Abdullah II. Theory and Practice in Language Studies, 12 (1). 130-142.
- Agustini, D. (2020) Peranan Lagu Anak-anak sebagai Media Persuasif untuk Mempengaruhi Perilaku Positif Anak Usia Dini di Kota Surakarta. Lisyabab, 30.
- Bradshaw, C., S. Atkinson, and O. Doody. 2017. “Employing a Qualitative Description Approach in Health Care Research.” Global Qualitative Nursing Research 4, 3-5.
- Franzon, Johan (2008) “Choices in Song Translation: Singability in Print, Subtitles and Sung Performance”, The Translator 14 (2): 373-399.
- Franzon, Johan (2005) “Musical Comedy Translation: Fidelity and Format in the Scandinavian My Fair Lady”, In Song and Significance: Virtues and Vices of Vocal Translation, edited by Dinda I., 263-297.
- Low. P. (2013) “Purposeful Translating: The case of Britten’s Vocal Music”, in Music, Text and Translation, edited by Helen Julia Minors, 69.79.

- Low. P. (2005) “The Pentathlon Approach to Translating Songs”, in D. L. Gorlee (Ed.), Song and significance: Virtues and vices of vocal translation, pp. 185-212.
- Nurani S., & Fachri H., (2021) Representation of Islamic Childen’s Song Themes in Omar Hana, Jawa Barat, Vol. 2, 29-40.
- Salmon, W., (2010) Double subjects and verbal demonstrations, Journal of Pragmatics, 42(12), 3431-3443.
- Shunnaq, A., & Abu a;-Kas, F. (1998) Jordanian folkloric songs from Arabic into English. Babel 44(2), 150-174.
- Stephenson, Jean. (2014) “Quizas. Quizas, quizas”: Translators’ Dilemmas and Solutions When Translating Spanish Songs into English, Doctora, University of Granada, Vol. 1, 55-56.

دراسة التناص في نشيد "أبكي على الشام" لمشاري راشد العفاسي وأغنية وطنية "Gugur Bunga" لإسماعيل مرزوقي

حسن الخاتمة*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى إجراء مقارنة تحليلية بين نشيد "أبكي على الشام" لمشاري راشد العفاسي، والأغنية الوطنية الإندونيسية "غوغور بونغا" (Gugur Bunga) لإسماعيل مرزوقي (Ismail Marzuki) باستخدام المنهجية التناصية (Intertextuality). اختير هذان العملان لاحتوائهما على قيم أدبية واضحة في نصوصهما. اعتمد البحث أسلوب التحليل البنيوي، فتناول البناء، والموضوع، وجماليات اللغة، والقافية، من أجل الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين النصين. أظهرت النتائج أن كليهما يلتقي في موضوع الحزن، وإن اختلف مصدر هذا الحزن؛ ففي نشيد "أبكي على الشام" ينبع الأسى من معاناة الأمة الإسلامية في بلاد الشام، بينما تستلهم "غوغور بونغا" حزنها من تضحيات الشهداء الذين جادوا بأرواحهم من أجل استقلال إندونيسيا. أما من حيث الشكل الفني، فكل منهما يتبع المدرسة الحديثة، إلا أنهما يختلفان في اختيار الأسلوب اللغوي وأنماط القافية. وبالاستناد إلى نظرية التناص لجوليا كريستيفا (Julia Kristeva)، اتضح أنه لا يوجد تأثير مباشر بين العملين. بل يمكن وصف العلاقة بينهما بأنها علاقة تناص عرضي (accidental intertextuality) كما ذهب إلى تصنيفه فيتزسيمونز، وهي علاقات تتشكل من منظور القارئ لا المؤلف. تشير هذه النتائج إلى أن الأعمال الأدبية والموسيقية يمكن فهمها من خلال ارتباطها بنصوص أخرى، حتى في غياب التأثير المباشر.

الكلمات المفتاحية: النشيد؛ الأغنية الوطنية؛ التناص؛ الأدب المقارن؛ مشاري راشد العفاسي؛ إسماعيل مرزوقي

مقدمة

أصبحت الموسيقى والأدب عنصرين أساسيين في حياتنا اليومية، سواء كوسيلة للتعبير أو للتسلية. كلاهما يمتلك قدرة فريدة على إثارة المشاعر وصياغة الهوية على المستويين الفردي والجماعي. ولهذا، يمكن للموسيقى والأدب التأثير بعمق في مشاعر المستمعين والقراء على حد سواء (Omigie, 2015). ورغم أن الموسيقى غالبًا ما يُنظر إليها بأنها أقل قدرة

* الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

من اللغة المنطوقة على نقل الأفكار المعقدة، إلا أنها تظل قادرة على التعبير عما تعجز عنه اللغة المنطوقة (Bowie, 2018).

من بين أشكال الموسيقى المرتبطة بالأدب، يبرز النشيد. فهو يختلف عن النعت في التقليد الأردي أو القصيدة العربية الكلاسيكية، حيث لا يتقيد بنفس القوالب الصارمة، بل يمتاز بالمرونة، ويمكن تقديمه بعدة لغات وأنماط. بعض الأناشيد، خاصة تلك القريبة من الموسيقى الشعبية الحديثة، يمكن أن تُفهم على أنها تراتيل للهوية أو هيمنات هوية. غالبًا ما تعكس كلماتها وعروضها روايات الفخر، والوعي الذاتي، والمعتقدات التي تتجاوز الإطار الديني الخالص (Rosowsky, 2021).

من الناحية اللغوية، تعود كلمة "النشيد" إلى العربية "إنشاد" بمعنى الترتيل أو الغناء. وقد كان استخدامها في البداية محصورًا في السياق الديني. ومع ذلك، يميزها عن "الأغاني" الفصل بين المقدس والدنيوي (Rosowsky, 2021).

في التراث العربي الكلاسيكي، ارتبط النشيد بمعنى رفع الصوت. ومن هذا المعنى تطور النشيد ليصبح وسيلة شعرية تتجاوز مجرد الترنيم الديني، خاضعة لتحولات جمالية وأيديولوجية. في فقد بدأ قريبًا من الرومانسية والحزن، وتحوّل لاحقًا ليصبح أعلى صوتًا وأكثر وضوحًا، حاملاً مضامين اجتماعية وسياسية (ترويش، ٢٠١٦).

أصبح النشيد امصطلحًا دوليًا يُستخدم أيضًا من قبل غير الناطقين بالعربية. ويشار إليه أحيانًا بـ"النشيد الشعبي" رغم تحفظ البعض على هذا المصطلح. ومنذ أواخر التسعينيات، انتشر النشيد ضمن الأشكال الشعبية والفلكلورية، وبدأت فرق عديدة في تسجيل وترويج الأناشيد الإسلامية في دول، مثل النشيد في ماليزيا، و"سنغير" في جاوة، والقصيدة في إندونيسيا (Weinrich, 2020).

يختلف النشيد جماليًا عن النثر أو الشعر؛ فهو، كترنيمة، لا يركز على الأفكار الفلسفية المعقدة، بل يبرز البساطة وجمال اللحن وسهولة النطق والتكرار، مما يجعله سهل الحفظ والأداء، سواء بشكل جماعي أو فردي (شبلول، ١٩٩٦).

من ناحية أخرى، تمثل الأغنية الوطنية مزيجًا بين الشعر والموسيقى، وتحمل طابعًا وطنيًا وأيديولوجيًا. وتتنوع موضوعاتها بين الرومانسية والحماسة الوطنية والسياسية. وتُحدد هوية كل أغنية وطنية بمحتواها الشعري وكلماتها. وهناك من يرى أن الأغاني التي تشجع على العمل، التنمية، أو تحمل أفكارًا وطنية محددة يمكن تصنيفها ضمن الأغاني الوطنية، نظرًا لموافقتها لقيم الوطنية والولاء للوطن (Haddad, 2019 & Madi).

تتميّز الأغاني الوطنية بتنوعها الغني، ليس فقط على مستوى الموضوعات المطروحة، بل أيضًا في أساليب تقديمها. ولأنها قريبة من وجدان الناس، فهي غالبًا ما تُقدَّم باللهجات المحلية أو اللغة العامية لتكون أكثر وضوحًا وسهولة في الفهم. ومع ذلك، يجب أن تراعي هذه البساطة دقة انتقاء الألفاظ ووضوح المعنى وعمق المضمون لضمان قيمتها الأدبية. أحيانًا، تُصنّف بعض الأغاني الوطنية كأغانٍ شعبية (فولكلورية)، كما أن بعضها يستعير ألحانًا تقليدية بشرط تجنّب الطابع الكليشيهي أو المبالغة (Haddad, 2019 & Madi).

يركّز هذا البحث على مقارنة عملين موسيقيين أدبيين نشآ في سياقين مختلفين، وهما نشيد "أبكي على الشام" لمشاري راشد العفاسي وأغنية وطنية "غوغور بونغا" لإسماعيل مرزوقي. تم اختيار هذين العملين لما يعكسانه من تجارب جماعية مليئة بالعواطف، على الرغم من اختلاف السياقات التاريخية والثقافية لكل منهما.

المنهجية

يعتمد هذا البحث على المنهج التناصي كما قدّمته الباحثة جوليا كريستيفا، المولودة عام ١٩٤١ في بلغاريا والتي انتقلت إلى فرنسا عام ١٩٦٥ لاستكمال دراستها. شاركت كريستيفا بفعالية في الحياة الفكرية والثقافية الفرنسية، وانضمت إلى مجلة Tel Quel التي أشرف عليها فيليب سوليرس، والتي كانت منصة مهمة للحركة الحداثية في الفن والأدب وساهمت في بلورة أفكار كريستيفا حول نظرية الأدب (بوعزة، ٢٠١٨).

برز اسم كريستيفا في الساحة الأدبية الفرنسية في أواخر الستينيات، وخصوصًا بعد تفسيرها لأعمال ميخائيل باختين (Mikhail Bakhtin). ومن باختين، استلهمت مبدأ الحوارية (Dialogism)، الذي حولته لاحقًا إلى مفهوم التناص. ومن خلال أعمالها، رسّخت كريستيفا مكانتها كواحدة من الشخصيات المهمة في نظرية السيميائية للغة والأدب (عبد الله، ٢٠٢٤).

يكمن جوهر مفهوم التناص، كما أكده بارت (Barthes) وباختين وكريستيفا، في أن كل نص هو تداخل لنصوص أخرى؛ فالنص ليس كيانًا مستقلًا، بل هو فسيفساء من الاقتباسات التي تمتص وتحوّل نصوصًا سابقة. لذلك، لا تكمن أصالة الكاتب في إبداع شيء جديد بالكامل، بل في كيفية تنظيمه للنصوص السابقة وابتكار معنى جديد يُناسب سياقه الثقافي. فالكاتب ليس مجرد مُبدِع منفرد، بل هو مدير لتأثيرات النصوص السابقة (عبد الله، ٢٠٢٤).

يشدد هذا المفهوم على أن التناص ليس سرقة أدبية أو تكرارًا، بل هو عملية إبداعية يُضيف فيها الكاتب أو الشاعر رؤيته الخاصة، فيحوّل ويكيّف ما اقتبسه لينسجم مع أسلوبه. وهكذا، ينشأ نص جديد يحمل بصمة خاصة مع بقاء أثر النصوص الأصلية (عبد الحيالي، ٢٠٢٠).

أصبح التناص من أبرز القضايا الجدلية؛ فبينما يعتبره البعض دلالة على ضعف أو اقتباس مباشر، يراه آخرون وسيلة إبداعية تثري النص وتعزز معناه. وبغض النظر عن الجدل، فقد انتشر مفهوم التناص من فرنسا إلى العالم العربي في ظل التفاعل والتلاقح الثقافي (عبد الحيالي، ٢٠٢٠).

كما أصبح التناص أداة أساسية لفهم مصادر التأثير بين الأعمال الأدبية. والمفتاح الرئيس فيه هو وجود علاقة بين النصوص تظهر للقارئ عند قراءتها. لذا، لا يوجد نص مستقل بالكامل، إذ يحمل كل نص في طياته آثار نصوص أخرى (Houtman, 2014).

حددت كريستيفا أربع سمات أساسية للتناص:

١. وجود نص ضمن نص آخر،
٢. وجود إشارات واضحة للعلاقة بين النص الحالي ونصوص سابقة،
٣. كاتب النص قد قرأ النص المؤثر، فيظهر أثره،
٤. القارئ لا يمكنه قراءة النص بمعزل عن نصوص أخرى (Houtman, 2014).

في هذا السياق، يؤكد ريفاتر (Riffatere) أن التناص يُعد منهجًا فعالًا للمقارنة بين النصوص، إذ ينبغي أن تستند هذه المقارنة إلى أدلة علمية قابلة للتحقق والمراجعة. لذلك من الضروري إجراء مواءمة شاملة بين جميع العناصر البنائية في نصين أو أكثر (Ulfah, 2022).

من جانب آخر، يقسّم فيتزسيمونز (Fitzsimmons) التناص إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

١. التناص الإلزامي (obligatory) ويظهر حين يعمد الكاتب عمدًا إلى الربط أو المقارنة بين نصه ونصوص أخرى مباشرةً.
٢. التناص الاختياري (optional) ويحدث عندما يشير الكاتب إلى نص آخر كتعبير عن الاحترام أو التقدير فقط، دون أن يكون لهذا التناص أثر كبير في الفهم.
٣. التناص العرضي (accidental) ويتجلى هذا النوع عندما يقوم القارئ بنفسه بتكوين علاقة بين النص الذي يقرأه ونصوص أخرى قرأها سابقًا، سواء أكانت هذه العلاقة دقيقة أم لا، إذ قد لا يكون الكاتب قد قصد هذا الربط أصلاً. (Pashapour، 2017)

يعتمد هذا البحث على المنهج التناصي لاستكشاف أوجه العلاقة بين النصوص، وذلك من خلال تحليل نقاط التشابه والاختلاف بينها وتحديد نوع التناص الأنسب. ومن المتوقع أن يساهم هذا البحث في تقديم صورة واضحة حول كيفية فهم نصين ينتميان لعصور مختلفة في ضوء نظرية التناص.

النتائج والمناقشة

تحليل نشيد "أبكي على الشام" لمشاري راشد العفاسي

أبكي على شـام الهوى بعيون مظلوم مناضل
وأذوب في سـاحاتها بين المساجد والمنازل
رباه سلم أهلها واحم المخارج والمداخل
واحفظ بلاد المسلمين عن اليمائن والشمائل
مستضعفين فمن لهم ياربي غيرك في النوازل
مستمسكين بدينهم ودمائهم عطر الجنادل
رفعوا الأكف تضرعوا عند الشدائد والزلازل
يارب صن أعراضهم ونفوسهم من كل قاتل

أبكي على شـام الهوى بعيون مظلوم مناضل

ابكيعلى	شاملهوى		بعيونمظ	لومنمناظل
0||0|0	0||0|0		0||0||	0|0||0|0
مستفعلن	مستفعلن		متفاعلن	مستفعلاتن

و أذوب في سـاحاتها بين المساجد و المنازل

وأذوبفي	ساحاته		بينلمسا	جدولمنازل
0||0||	0||0|0		0||0|0	0|0||0|0
متفاعلن	مستفعلن		مستفعلن	مستفعلاتن

رباه سلم أهلها و احم المخارج و المداخل

ربباهسل	لم أهلها		وحملمخا	رجولمداخل
0||0|0|	0||0|0|		0||0|0|	0|0||0|0|
مستفعلن	مستفعلن		مستفعلن	مستفعلن

و احفظ بلاد المسلمين عن اليمائن و الشمائل

وحفظبلا	دلمسامين		عنليما	ئنوششمائل
0||0|0|	0||0|0|		0||0|| |	0|0||0|||
مستفعلن	مستفعلن		متفاعلن	متفاعلاتن

مستضعفين فمن لهم ياربي غيرك في النوازل

مستضعفي	نفمللهم		ياربيغير	كفننوازل
0||0|0|	0||0|||		0||0|0|	0|0||0|||
مستفعلن	متفاعلن		مستفعلن	متفاعلاتن

مستمسكين بدينهم ودمائهم عطر الجنادل

مستمسكي	بدينهم		ودمائهم	عطرلجنادل
0||0|0|	0||0|||		0||0|||	0|0||0|||
مستفعلن	متفاعلن		متفاعلن	متفاعلاتن

رفعوا الأكف تضرعوا عند الشدائد والزلازل

رفعلأكف	فتضررعو		عندششدا	ئدوززلازل
0||0|||	0||0|||		0||0|0|	0|0||0|||
متفاعلن	متفاعلن		مستفعلن	متفاعلاتن

يارب صن أعراضهم ونفوسهم من كل قاتل

يارببصن	اعراضهم		ونفوسهم	منكللقاتل
0||0|0|	0||0|0|		0||0|||	0|0||0|0|
مستفعلن	مستفعلن		متفاعلن	مستفعلاتن

تم أداء هذا النشيد بواسطة الشيخ مشاري الراشد، وتم إصداره في عام ٢٠١٢. تتسم كلمات النشيد بالدلالة الحرفية (دلالية)، أي أن المعنى يتوافق مع نص العبارة. ينتمي هذا النشيد إلى الطابع الحديث.

من الناحية الموسيقية، يعتمد النشيد على بحر كامل مجزوء، حيث تُحذف تفعيلة واحدة من الشطرين الأول والثاني، حيث كان النمط الأصلي:

متفاعلن متفاعلن متفاعلن # متفاعلن متفاعلن متفاعلن

تتحول إلى:

متفاعلن متفاعلن # متفاعلن متفاعلن

بالنسبة للعروض (نهاية الشطر الأول) من الأبيات الأول والثاني والثالث والرابع والثامن، فهي من النوع المضمر (مستفعلن)، أي تُسكّن الحرف الثاني المتحرك فيها. بينما يأتي الشطر الأول من الأبيات الخامس والسادس والسابع بصيغة صحيحة (متفاعلن).

أما الضرب (نهاية الشطر الثاني) في البيتين الأول والثامن، فهو مضمر ومطرف في الوقت نفسه، أي يُسكّن الحرف الثاني المتحرك، ويُضاف سبب خفيف (حركة سكون) في نهاية الوتد المجموع (حركة سكون). وبالنسبة للأبيات الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع، فهو طرف، أي يُضاف سبب خفيف (حركة سكون) في نهاية الوتد المجموع.

تتسم القافية في هذه القصيدة بكونها نصف جملة، وقافيتها عبارة عن حرف روي مقيد، أي روي ساكن، وهو هنا حرف اللام الساكنة. أما حركة ما قبل الروي المقيد فهي الكسرة، وتسمى توجيهًا، في حين أن حركة ما قبل حرف التأسيس فهي الفتحة وتسمى رأسًا.

تُعد هذه القافية من القوافي المقيدة المؤسسة، أي أي أنها قافية ساكنة تحتوي على تأسيس. وتسمى قافية هذه القصيدة أيضًا قافية متواترة، لوجود حركة واحدة بين سكونين في كل قافية منها. وبالنسبة للعيوب (النقائص) في هذه القصيدة، فلم يُعثر على أي منها حتى الآن.

تحليل أغنية وطنية "غوغور بونغا" لإسماعيل المارزوقي

Betapa hatiku takkan pilu
Telah gugur pahlawanku
Betapa hatiku takkan sedih
Hamba ditinggal sendiri
Siapakah kini pelipur lara
Nan setia dan perwira
Siapakah kini pahlawan hati
Pembela bangsa sejati
Telah gugur pahlawanku
Tunai sudah janji bakti
Gugur satu tumbuh seribu
Tanah air jaya sakti
Gugur bungaku di taman bakti
Di haribaan pertiwi
Harum semerbak menambahkan sari
Tanah air jaya sakti

أُصدرت أغنية "غوغور بونغا" من تأليف إسماعيل مرزوقي عام ١٩٤٥، وهي تنتمي إلى الطابع الحديث. تتناول هذه الأغنية قصة استشهاد الأبطال في تلك الحقبة. ففي المقطع الأول، تُصَوِّرُ حزن شخصٍ عند فقدانه بطلاً كان له أثر بالغ في حياته. أما في المقطع الثاني، فيتساءل المؤلف عن مَن يستطيع أن يحل محل أولئك الأبطال. ويُبيّن المقطع الثالث أن التضحيات التي قدّمها الأبطال لن تذهب سدى من أجل الحرية والاستقلال. بينما يروي المقطع الرابع أن ذكرى الأبطال ستبقى خالدة في وجدان كل أفراد الشعب الإندونيسي.

أما من ناحية الدلالة اللفظية، فقد جاءت الألفاظ ذات طابع إيحائي، حيث لا تتوافق المعاني مع الظاهر النصي. ومن مظاهر البلاغة (المجاز التضخيمي) في المقطع الأول عبارة: "تركني وحيداً". وتنوّعت القوافي في هذه الأغنية بين القافية المزدوجة (أ، أ، ب، ب)، والقافية المتبادلة (أ، ب، أ، ب)، والقافية المستمرة (أ، أ، أ، أ)، وتُسمى أيضاً القافية الصوتية (القافية المعتمدة على الأصوات المتكررة). وتُغنّى أغنية "غوغور بونغا" بإيقاع متوسط السرعة (Andante Moderato) ووزن رباعي (٤/٤).

التحليل التناصي بين النشيد "أبكي على الشام" والأغنية الوطنية "غُرّد الزهر"

إذا نظرنا إلى جانب التشابه، نجد أن كلًا من نشيد "أبكي على الشام" وأغنية "غوغور بونغا" يحملان جواً من الحزن العميق. فالأنشودة العربية تروي معاناة المسلمين في أرض الشام، معبّرة عن ذلك بالدعاء والابتهال إلى الله لرفع الظلم عنهم. أما أغنية "غوغور بونغا"، فتعكس حزن الشعب الإندونيسي على استشهاد الأبطال الذين ضحوا في سبيل الاستقلال. ويُظهر هذا التشابه في الموضوع أن كِلا النصين يؤديان دور وسيلة للتعبير عن الحزن، وأداة لتعزيز التضامن الجمعي، رغم اختلاف الزمان والمكان اللذين وُلِدَا فيهما. كما أن كليهما يُعد من الأعمال الحداثية التي تُبيّن كيف تتطوّر التقاليد الأدبية تبعًا لسياقها التاريخي.

أما الاختلافات، فتتجلى في عدة جوانب. أولًا: سنة الإنشاء، فقد ولدت "أبكي على الشام" عام ٢٠١٢ في ظل الصراع في سوريا، بينما وُلدت "غوغور بونغا" عام ١٩٤٥ مع بواكير الاستقلال الإندونيسي. وهذا الفارق الزمني يؤثر في الأجواء والهدف من كل عمل. ثانيًا: في اللغة والقافية؛ إذ تعتمد القصيدة العربية على لغة دلالية بنية صارمة تتبع أوزان وأقفية الشعر العربي التقليدي، فيما تميل "غوغور بونغا" إلى استخدام لغة إيحائية مع مجازات مثل "تركني وحيدًا"، مع تنوع في القوافي بما ينسجم مع طابع الأغاني الوطنية. ثالثًا: موضوع الحزن، فنشيد "أبكي على الشام" تركز على معاناة المسلمين في الشام، بينما تحتفي "غوغور بونغا" ببطولات الشهداء. لذا، وإن كان محور الحزن مشتركًا، فإن اتجاهه وموضوعه مختلفان بوضوح.

وفي ضوء نظرية كريستيفا، فإن السمات الأربع الأساسية للتناص لا تتجلى بشكل كامل في العلاقة بين هذين النصين، فلا توجد إشارات تدل على أن مشاري راشد استلهم عمل إسماعيل مرزوقي، ولا الأمر بالعكس. فلا توجد أدلة أو قرائن تدل على أن كاتب نص "أبكي على الشام" قرأ أو استمع إلى أغنية "غوغور بونغا"، كما أن كِلا العملين يمكن الاستماع أو قراءة كلماتهما بشكل منفصل. ومع ذلك، فإن تفاعل المستمع عند سماعه "أبكي على الشام" قد

يستدعي لديه ذكرى أغنية "غُرّد الزهر"، وهذه العلاقة لا تأتي من المؤلف، بل من القارئ الذي يجمع بين النصين في وعيه. وعليه، يُصنَّف هذا النوع من العلاقة على أنه تناص عَرَضِيّ أو تلقائيّ، وفق تصنيف فيتزسيمونز، إذ يبني القارئ الروابط بين النصوص وليس الكاتب.

الخاتمة

استنادًا إلى التحليل المتقدّم، يتبيّن لنا أن نشيد "أبكي على الشام" وأغنية "غوغور بونغا" تجمعهما وحدة الموضوع، إذ ينهلان من معين الحزن الإنساني، وينتميان معًا إلى الطابع الحديث في التعبير الفني. بيد أن كلاً منهما يحتفظ بفرادته الجوهرية؛ فاختلاف السياق التاريخي لولادة كل نص، وتنوع الأساليب البلاغية والرنة الصوتية للألفاظ، وتباين موضوع الحزن المطروح، كل ذلك رسم لكل عمل طابعه الخاص.

ولم يظهر في التحليل ما يدل على وجود تأثير مباشر أو صلة نصية بين العملين، إذ خلا كل منهما من إشارات أو تلميحات تُثبت تأثر أحدهما بالآخر. ومع ذلك، فإن المشاعر الجياشة التي تستثيرها قراءة أو سماع هذين النصين معًا، تفتح المجال لفهم العلاقة بينهما في إطار التناص العَرَضي، ذلك التلاقي الذي ينشأ من وحدة الوجدان الإنساني وتشابه التجارب، مهما اختلفت المشارب والظروف.

المراجع

- ترويش، حسين. (٢٠١٦). مفهوم الشعر وتجلياته الموضوعاتية عند محمود درويش. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- شبلول، أحمد فضل. (١٩٩٦). جماليات النص الشعري للأطفال. الجيزة: الشركة العربية للنشر والتوزيع.
- ماضي، عزيز أحمد عوني، &حداد، صفاء هلال. (٢٠١٩). الأغنية الوطنية الأردنية: ما بين التقليد وافتقاد التجديد. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٦(١).
- بوعزة، محمد. (٢٠١٨). تأويل النص من الشعرية إلى ما بعد الكولونيالية. الظعاين: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- عبدالله، محمد حسن. (٢٠٢٤). النقد الأدبي المعاصر أسسه الجمالية ..وتطبيقاته العملية. الجيزة: وكالة الصحافة العربية.
- عبد الحيالي، هالة عادل. (٢٠٢٠). المرجعية في الخطاب الروائي. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

- Bowie, Andrew. (2018). Music, language and literature. Aesthetic and Subjectivity. https://doi.org/10.7765/9781526137234.00011
- Emzir, Saifur Rohman, & Andri Wicaksono. (2018). Tentang sastra (Orkestra teori dan pembelajarannya). Yogyakarta: Garudhawaca
- Omigie, Diana. (2015). Music and literature: Are there shared empathy and predictive mechanisms underlying their affective impact? Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01250

- Rosowsky, Andrey. (2021). The performance of multilingual and 'ultralingual' devotional practices by young British Muslims. Bristol, UK; Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/ROSOWS1371
- Pashapour, Arezou, Ghaemi, F., & Hashamdar, M. (2017). The interface between ESP, genre analysis, and rhetorical structure. International Journal of Language Studies, 11(2), 121–160
- Weinrich, Ines. (2020). 'Nashid' between Islamic chanting and jihadi hymns: Continuities and transformations. In C. Günther & S. Pfeifer (Eds.), Jihadi audiovisuality and its entanglements: Meanings, aesthetics, appropriations (pp. 249–272). Edinburgh University Press. https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474467513.003.0011

2025
ICTALL

فنون بلاغية في رواية رجال في الشمس لغسان كنفاني

معهد مختار* – نور العقيلة السماني بنت شكيب أر–سلان*

ملخّص

يتناول هذا البحث تجربة الكاتب غسان كنفاني الذي أبدع في الجمع بين جمال اللغة وعمق الفكرة في تصوير مأساة انعدام الهوية وضياعها في روايته الرائدة رجال في الشمس. فقد عالج معاناة ثلاثة لاجئين فلسطينيين سعوا للوصول إلى الكويت طمعًا في فرصة عمل خلال فترة الطفرة النفطية، بعد أن أثقلهم الفقر والبطالة القاسية في المخيمات. وقدّم كنفاني هذه التجربة الإنسانية المأساوية بلغة إبداعية مشبعة بفنون بلاغيّة، مما أضفى على النص قدرة خاصة على إثارة مشاعر القارئ، وتعزيز قيمته الجمالية، وترسيخ معانيه العميقة في الوجدان. وتسير الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي بالاستناد إلى المراجع المتنوعة من كتبٍ ومقالاتٍ ومجلاتٍ ودراساتٍ إلكترونية، بغية الإحاطة بمختلف الجوانب. وخلصت النتائج إلى أنّ كنفاني قد تمكّن من توظيف الفنون البلاغية الثلاثة وهي أساليب المعاني، وصور البيان، وألوان البديع في بنائه السردي والفكري. وقد أظهر البحث كذلك دور هذا التوظيف في الكشف عن آلام الشخصيات، ومعاناتها، والتأثير النفسي والفني العميق لدى القارئ. وتبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تقدم إطارًا علميًا يساعد طلاب اللغة العربية وآدابها على استيعاب جماليات الفنون البلاغية في الرواية الفلسطينية المعاصرة، كما يمكن أن تمثل منطلقًا ودليلاً للأبحاث المستقبلية التي تسعى إلى استكشاف الأبعاد البلاغية والفنية في أدب غسان كنفاني وغيره من الأدباء العرب.

الكلمات المفتاحية: غسان كنفاني؛ البلاغة؛ المعاني؛ البيان؛ البديع

مقدمة

يمثّل الأدب الفلسطيني الحديث نافذة حيّة لتجسيد معاناة الشعب الفلسطيني بعد النكبة عام ١٩٤٨م، حيث شكّل وسيلة للتعبير عن المأساة والبحث عن الهوية. ومن أبرز الأسماء التي رسخت هذا الاتجاه غسان كنفاني، الأديب والمناضل، الذي ترك بصمة فكرية وأدبية خالدة.

وُلد غسان كنفاني في ٩ أبريل عام ١٩٣٦م في مدينة عكا الساحلية (Lavalette, 2022). وعاش تجربة اللجوء بعد النكبة، متنقلاً بين لبنان وسوريا والكويت، قبل أن يستقر في بيروت حيث استشهد عام ١٩٧٢م على يد جهاز التجسس الإسرائيلي الموساد في بيروت، حيث زرعت قنبلة في سيارته (Szeto, 2019).

* الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

وتُعدّ روايته رجال في الشمس نصًّا محوريًا في الأدب الفلسطيني؛ إذ تناولت رحلة ثلاثة لاجئين وهم أبو قيس، وأسعد، ومروان نحو الكويت بحثًا عن العمل والخلاص. وهذه الرحلة انتهت بموتهم في خزان شاحنة، لتتحول القصة إلى صرخة وجودية تختصر معاناة الفلسطيني في سؤالها الرمزي: لماذا لم تدقّوا جدران الخزان؟ (كنفاني، ٢٠١٣، ص١٢).

وأظهرت الدراسات السابقة تنوّعًا في تناول روايات غسان كنفاني والأدب العربي عامة؛ فبعضها ركّز على مفهوم أدب المقاومة وهويته التاريخية والسياسية، وأخرى تناولت رواية رجال في الشمس من جوانب نقدية، وفنّية، ورمزية مثل التشكيل المكاني، والرمز، وصورة البطل. واتجهت دراسات أخرى إلى موضوعات بلاغية متفرقة مثل القصر في حي بن يقظان، أو بلاغة القصة القرآنية، أو المفارقات الزمنية، أو أسلوب الاستفهام في روايات معاصرة. ومن ثمّ، فإنّ معظم هذه الأبحاث اهتمّت إما بالتحليل السردي والموضوعي أو بتطبيقات بلاغية جزئية على نصوص مختلفة (Al-Hudawi, ٢٠٢٣؛ السلطان، ٢٠٠٧؛ جالية، ٢٠١٧؛ الإسلامي، ٢٠١٩؛ الحمادي، ٢٠٢١؛ عيساوي، ٢٠٢٢؛ حسيني، ٢٠١٦؛ زيد والعماري، ٢٠٢١). أما هذا البحث فيتميّز عنها جميعًا بتركيزه الشامل على الفنون البلاغية الثلاثة من المعاني، والبيان، والبديع في رواية رجال في الشمس مبرزًا تحوّل الفنون البلاغية إلى أدوات فنية تُكثّف المعنى وتعمّق البعد المقاوم في النص، وهو جانب لم تتناوله الدراسات السابقة بهذه الصورة المتكاملة.

وتبرز أهمية البحث في أنه يعيد قراءة الرواية من منظور بلاغي. ويوضّح أبعاد تكامل البلاغة مع الفن الروائي، ويسهم في ربط الأدب الفلسطيني بالتراث البلاغي العربي.

يهدف هذا البحث إلى بيان توظيف غسان كنفاني للبلاغة العربية بجميع فنونها الثلاثة، من أساليب المعاني، وصور البيان، وألوان البديع، في روايته رجال في الشمس، للكشف عن عمق المأساة الفلسطينية وتجلياتها الجمالية والفكرية. ولا يقتصر الهدف على حصر الظواهر البلاغية أو رصدها سرديًا، بل يتعدّى ذلك إلى إبراز الكيفية التي تتحول بها هذه الفنون من أدوات لغوية تقليدية إلى وسائل فنية تُكثِّف المعنى وتعمّق البعد الرمزي في النص. كما يسعى البحث إلى بيان تداخل البلاغة مع البنية السردية والرمزية للرواية، وإبراز أثرها النفسي في تشكيل وعي القارئ وإحداث صدمة جمالية تنقله من مجرّد التلقي إلى المشاركة الشعورية والفكرية.

المنهجية

وتحقيقًا للأهداف المذكورة آنفًا، يعتمد البحث على المنهج الوصفي والتحليلي، من خلال جمع الشواهد البلاغية من متن الرواية وتصنيفها تصنيفًا دقيقًا وفق الفنون الثلاثة للبلاغة العربية، ثم تحليلها في ضوء السياق النصي والمقام التداولي الذي وردت فيه. ويتيح هذا المنهج الجمع بين الدقة اللغوية والتحليل الفني، بحيث لا يُنظر إلى البلاغة بوصفها ترفًا لفظيًا، بل باعتبارها أداة تفسيرية تكشف البنية العميقة للنص، وتوضح كيف تتحول اللغة إلى حامل للمعاناة الإنسانية وخطاب المقاومة الثقافية والسياسية في آنٍ واحد.

النتائج والمناقشة

الإطار النظري:

يُعرَّف علم البلاغة بأنه العلم الذي يُعنى بكشف مواطن الجمال في الكلام من خلال ثلاثة فنون رئيسة، وهي أساليب المعاني التي تبحث في مطابقة الكلام لمقتضى الحال. وصور البيان التي تعبّر عن معنى واحد بطرق متعددة. وألوان البديع التي تضفي على النص رونقًا وجمالًا بالمحسنات اللفظية والمعنوية (الهاشمي، ٢٠١٩).

وقد وظّف كنفاني فنون البلاغة الثلاثة في روايته على نحو متكامل يكشف عن وعي بلاغي عميق يوظّف اللغة لخدمة الفكرة والموقف، فجاءت أساليب المعاني متنوّعة بين الاستفهام الذي خرج عن غرضه الأصلي إلى معاني التوبيخ والتعجب والاحتجاج، والأمر الذي اتخذ دلالات التهديد أو التحفيز أو شدّ الانتباه، والنهي الذي تراوح بين التحذير والنصح والتهوين، والتمنّي الذي جسّد الحسرة والمرارة والاحتجاج، فضلًا عن الإطناب الذي منح النص كثافة دلالية وصورًا أكثر تأثيرًا. أما صور البيان فقد تجلت في تشبيهات بليغة واستعارات مبتكرة وكنايات عميقة المعنى، حيث تحوّلت الصور الفنية إلى رموز دالّة على الغربة والتيه وفقدان الهوية، فجعلت النص متجاوزًا حدود الوصف الحسي إلى أبعاد رمزية أرحب. في حين جاءت ألوان البديع لتعزّز الجانب الجمالي والإيقاعي للرواية، من خلال الطباق الذي أبرز المفارقات الداخلية للشخصيات، والمقابلة التي جمعت الأضداد في مشاهد متوازنة تكشف جدلية الوجود، والمبالغة التي ضاعفت الأثر النفسي وأبرزت قسوة التجربة. وهكذا التقت فنون البلاغة الثلاثة في نسيج واحد جعل الرواية تتجاوز السرد الواقعي إلى خطاب أدبي بلاغي مشحون بالرمزية والجمال الفني.

فلم تأتِ البلاغة في الرواية زخرفةً شكليةً، بل أداةً فنيةً أبرزت عمق التجربة الإنسانية، وربطت القارئ بمأساة الفلسطيني عبر لغة مشحونة بالعاطفة والرمز. وليس هذا بغريب إذ شكّلت البلاغة عبر التاريخ أداة فعالة في خدمة الأدب من حيث إنّها لم تقتصر وظيفتها على التزيين، بل أسهمت في إبراز المعاني وتعميق التجربة الإنسانية. وفي السياق الفلسطيني، جاءت البلاغة لتتجاوز حدود الإبداع الفني إلى أفق المقاومة الثقافية والفكرية، باعتبارها وسيلة لإثارة الوعي وتجسيد المأساة.

هذا، وتُعَدّ رواية رجال في الشمس لغسان كنفاني محطة بارزة في مسار الأدب الفلسطيني الحديث، إذ جمعت بين التجربة الشخصية للكاتب بوصفه لاجئًا عاش النكبة، وبين الالتزام بالقضية الوطنية. فكنفاني لم يكن مجرد أديب، بل مناضل ربط الكلمة بالفعل، فجعل من الأدب وسيلة للمقاومة والتعبير عن معاناة الشعب الفلسطيني. ومن هنا تتجلى قيمة النص في إطار الأدب المقاوم، أي الأدب الذي يوظّف الإبداع الفني لإبراز الظلم الواقع على الأمة، والدفاع عن هويتها وحقها في الحرية، وتحويل الكتابة إلى أداة نضال تُسهم في الوعي الجماعي ومواجهة الاحتلال.

وبهذا الإطار النظري، يسهل على القارئ فهم تداخل البلاغة مع الأدب المقاوم في صياغة خطاب كنفاني. ويبدو له أن البلاغة ليست علمًا قديمًا جامدًا، بل أداة متجددة تُستخدم لتصوير قضايا إنسانية معاصرة. ومن خلال دراسة فنون بلاغية في الرواية، نستطيع الكشف عن البنية الفنية التي جعلت النص خالدًا في الذاكرة الأدبية العربية والفلسطينية.

ملخص الرواية

تدور أحداث رواية رجال في الشمس حول ثلاثة فلسطينيين ينتمون إلى أجيال وتجارب حياتية مختلفة، فلكلٍّ منهم معاناته الخاصة التي تدفعه إلى الهجرة والبحث عن حياة أفضل؛ فأبو قيس هو الكهل الذي فقد أرضه بعد النكبة وبات يجرّ خلفه ذاكرة مثقلة بالحنين والعجز، بينما يمثّل أسعد صورة الشاب الطموح الذي تسيطر عليه الرغبة في الخروج من دائرة الفقر والبطالة ليبني مستقبلًا كريمًا، في حين يجسّد مروان المأساة الأكثر إيلامًا إذ اضطر، وهو في ريعان شبابه، إلى تحمّل أعباء أسرته بعد أن تخلى عنه والده. وعلى الرغم من اختلاف أعمارهم وتجاربهم، فإنّهم يشتركون جميعًا في حلم واحد يتمثّل في الوصول إلى الكويت خلال فترة الطفرة النفطية أملاً في العمل وكسب الرزق، باعتبار الكويت رمزًا للأمل في الخلاص من براثن المخيمات وضيق العيش. يجد الثلاثة ضالتهم في أبي الخيزران، السائق الذي يعرض عليهم تهريبهم عبر الحدود داخل خزان شاحنته، في رحلة محفوفة بالمخاطر تتقاطع فيها الرغبة في الحياة مع قسوة الواقع. لكنّ حرارة الصحراء اللاهبة، وانعدام الأوكسجين في الخزان المغلق، سرعان ما تحوّل الحلم إلى مأساة، إذ يلقون حتفهم اختناقًا قبل بلوغ مقصدهم، لتغدو النهاية صرخة مدوّية يجسدها أبو الخيزران وهو يهتف بالسؤال الرمزي الخالد: لماذا لم تدقّوا جدران الخزان؟؛ سؤال يختزل في جوهره مأساة الصمت والاستسلام التي حوّلت رحلة النجاة إلى مشهدٍ مأساويّ يرمز إلى ضياع الفلسطينيين وتشتتهم بين اليأس والعجز.

هذا، وللرواية بُعدٌ رمزي عميق يكشف طبيعة المأساة الفلسطينية. فالخزان ليس مجرد مكان اختبأ فيه الأبطال، بل هو رمز للصمت المطبق الذي خيّم على وعي الفلسطينيين، حيث يختنقون داخله دون أن يملكوا الجرأة على الصراخ أو الاحتجاج. إنّ السؤال الأخير: لماذا لم تدقّوا جدران الخزان؟ يتحوّل إلى صرخة وجودية تحاسب الأبطال — ومن ورائهم الأمة — على استسلامهم وخنوعهم أمام قسوة المصير. أما الشمس التي أحرقت الصحراء حتى تحولت إلى لهب متساقط على الرؤوس، فهي رمز لقهر الواقع التاريخي والسياسي الذي حاصر الفلسطينيين ومنعهم من التنفس بحرية. وأما الصحراء الممتدة فهي صورة للتيه والاغتراب، حيث تتحوّل الطريق إلى رحلة أبدية من العذاب لا نهاية لها. ومن هنا، يصبح النص أكثر من مجرد قصة عن موت ثلاثة لاجئين، بل لوحة فنية تمثل مأساة شعب بأكمله، إذ يجمع كنفاني بين السرد الواقعي والرمزية البلاغية ليحوّل الشخصيات إلى نماذج إنسانية تحمل هموم الأمة كلها.

المبحث الأوّل: أساليب المعاني في الرواية

وظّف غسان كنفاني عددًا من أساليب المعاني في رواية رجال في الشمس تعبيرًا لحالات الشخصيات الثلاث وأزماتهم النفسية، فجاء الحوار والسرد مليئًا بأساليب المعاني من الاستفهام، والأمر، والنهي، والتمني، والإطناب.

أوّلاً: الاستفهام

الاستفهام من أبرز أساليب المعاني في الرواية، لكنه لا يأتي دائمًا لطلب الفهم أو المعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى معانٍ بلاغيّة مثل التوبيخ، التعجب، والإنكار، والاحتجاج، مثل:

١. "لماذا لم تدقّوا جدران الخزان؟" (كنفاني، ٢٠١٣، ص١٠٩).

هذا الاستفهام البلاغي لا يُراد به طلب معرفة السبب، وإنما يُقصد به توجيه لوم واحتجاج شديدين على صمت الشخصيات واستسلامها للموت، فهو سؤال يختزن في طياته دلالات متعدّدة تتجاوز حدود النص إلى بعد رمزي أوسع. فالكاتب لم يجعل أبطال الرواية يصرخون أو يحتجون، بل تركهم يواجهون موتهم بصمت خانق، ليحوّل السؤال الختامي إلى صرخة ضمير تهزّ القارئ وتدعوه إلى التفكير في معنى العجز والسكوت. إنّ هذا السؤال يُعدّ مفصلاً بلاغيًا في الرواية؛ لأنه يختزل مأساة الفلسطينيين الذين عانوا من الاغتراب والتهجير دون مقاومة فعّالة، ويجسّد في الوقت نفسه نقدًا لاذعًا لحالة اللامبالاة والخضوع للواقع. وهو بذلك ليس استفهامًا موجّهًا إلى شخصيات محدّدة فحسب، بل إلى القارئ والأمة بأكملها، إذ يضعهم أمام اختبار أخلاقي وجودي: هل يمكن للسكوت أن يكون خيارًا في مواجهة الموت والقهر؟ إن البلاغة هنا تتحوّل من مجرد زخرف لغوي إلى صرخة رمزية تعبّر عن دعوة ملحّة للمقاومة، وتجعل من النص الأدبي وثيقة إدانة ضد السلبية والصمت الذي يضاعف من مأساة الشعوب

٢. "نحن في آب! لماذا هذه الرطوبة في الأرض؟ إنه الشط!" (كنفاني، ٢٠١٣، ص٨).

ليس المقصود من الاستفهام هنا طلب معرفة السبب، لأن الجواب حاضر في ذهن القائل ومفصَح عنه مباشرة بقوله: "إنه الشط!"، بل جاء السؤال محمولًا على دلالات بلاغية تتجاوز ظاهره. فالاستفهام في هذا السياق أداة للتعجب والدهشة من وجود الرطوبة في شهر آب (أغسطس)، المعروف بشدّة الحرارة والجفاف في العراق. وهكذا خرج الاستفهام عن معناه الأصلي إلى معنى بلاغي جديد هو إبراز المفارقة بين المتوقع والواقع: المتوقع أن تكون الأرض يابسة قاحلة، لكن الواقع أنها رطبة بفعل قربها من دجلة أو الفرات. وهذه المفارقة لم ترد عبثًا، بل أسهمت في خلق جو من التناقض الدلالي الذي يعكس اضطراب الوعي النفسي للشخصية، ويشير في الوقت نفسه إلى التضاد القائم بين الطبيعة الجامدة والواقع المأساوي للشخصيات. إنّ توظيف كنفاني لهذا الأسلوب يبرهن على أن البلاغة ليست أداة وصفية فحسب، بل وسيلة لشدّ القارئ إلى وعي المفارقة التي تحكم النص: مفارقة بين قسوة الزمن الطبيعي (حرّ آب) وخصوبة المكان (الرطوبة)، ومفارقة أخرى بين الأمل الكامن في وجود الماء، واليأس المسيطر على رحلة الشخصيات في بحثها عن الخلاص. وبهذا يتحوّل الاستفهام إلى علامة رمزية تكشف جدلية الحياة والموت، والرجاء والانكسار، التي تهيمن على الرواية بأكملها.

٣. "أنسيت أين أنت؟ أنسيت؟" (كنفاني، ٢٠١٣، ص٨).

تتضمن هذه العبارة استفهامين متتابعين؛ أولهما بالهمزة، وثانيهما بأداة الاستفهام "أين"، وقد وردا معًا ليؤديا وظيفة بلاغية مركّبة تتجاوز المعنى الظاهر للسؤال. فالاستفهام الأول يحمل معنى التوبيخ والتقريع، إذ يواجه السائل ذاته أو محاوره بلوم شديد على الغفلة أو عدم الانتباه، بينما يأتي الاستفهام الثاني ليضاعف أثر الأول بتحديد المكان الذي نُسي، فيكشف بذلك عن عمق الأزمة النفسية التي يعيشها البطل. ويتحوّل هذا التكرار البلاغي إلى أسلوب فني يعبّر عن القلق الداخلي وتشتّت الوعي؛ فالشخصية لا تطرح السؤال طلبًا للجواب، بل لإيقاظ ذاتها وإعادتها إلى الواقع القاسي الذي تحياه. كما أنّ هذا التكرار يخلق إيقاعًا انفعاليًا متسارعًا يعكس اضطرابًا داخليًا أشبه بالحوار النفسي

(المونولوج الداخلي)، ويجعل القارئ شريكًا في لحظة الصراع النفسي. وبذلك يصبح الاستفهام هنا أداة لفضح الارتباك الوجودي للشخصيات، إذ يُظهر كيف ينقلب السؤال من وسيلة للمعرفة إلى وسيلة للجلد الذاتي واستدعاء الوعي، الأمر الذي يعكس عمق مأساة الفلسطيني الذي يجد نفسه دائمًا في مواجهة سؤال الهوية والمكان والانتماء.

ثانيًا: الأمر

تنوّعت دلالات الأمر في الرواية، مثل:

١. "اذهب وقل للقواويد إنني ضربتُك." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٣٧).

يمثّل هذا التعبير نموذجًا بارزًا لاستخدام أسلوب الأمر في الرواية، حيث لا يُراد به حقيقة إصدار تكليف، بل يُستعمل أداةً للتخويف والتهديد. فالرجل السمين، وهو شخصية نافذة ومتسلطة، يصوغ أمره لمروان بصيغة تحدٍّ، إذ يطالبه بالذهاب إلى الشرطة (القواويد) والشكوى، وهو يعلم مسبقًا أن مروان لن يجرؤ على ذلك نظرًا لضعفه الاجتماعي وهشاشته المادية. وهكذا يتحوّل الأمر من فعل لغوي مباشر إلى خطاب سلطوي يعكس ميزان القوى المختل بين الطرفين، حيث يُجسّد سلطة المتحكم في مواجهة هشاشة المهمَّش. كما أنّ صيغة الأمر هنا مشبعة بالغضب والانفعال، إذ تكشف عن طبيعة العلاقة بين المستغِل والمستغَل، وتبرز أن الأوامر في الرواية ليست مجرد أدوات لغوية، بل علامات دلالية ترمز إلى بنية القهر الاجتماعي والسياسي. ومن الناحية البلاغية، فإن استخدام فعل الأمر بصيغة التحدي يمنح المشهد قوة درامية، ويجعل القارئ يلمس البعد النفسي للشخصية المقهورة التي تتلقى الأمر، حيث يتجلى الشعور بالتهديد والعجز معًا. وبهذا يبرهن كنفاني على أن الأمر، حين يُوظَّف بلاغيًا، يمكن أن يكون أداة لكشف المأساة الإنسانية وتجسيد خطاب الهيمنة والاستسلام في آنٍ واحد.

٢. "اسمع، يا أبا الخيزران...هذه اللعبة لا تعجبني." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٥٨).

يأتي فعل الأمر هنا لا بوصفه مجرّد طلب للإصغاء، بل كأداة بلاغية مقصودة تهدف إلى شدّ الانتباه وإشعار المخاطَب بأهمية ما سيُقال لاحقًا. فالكاتب يوظّف صيغة الأمر «اسمع» لإيجاد موقف بلاغي يتسم بالجدية والتوتر حيث يشعر القارئ أنّ ما يلي هذه الافتتاحية سيكون ذا أثر حاسم في مسار الحوار. ومن الناحية البلاغية، فإن هذا النوع من الأوامر يُعدّ من أساليب التنبيه التي تُرغم السامع على تركيز حواسه وتهيئه لتلقي الرسالة. كما أن النداء المصاحب "يا أبا الخيزران" يزيد من وقع الخطاب، إذ يضفي عليه طابعًا شخصيًا مباشرًا، ويحوّل الأمر من مجرد صيغة لغوية إلى مواجهة كلامية ذات بعد نفسي. واللافت أنّ هذه الجملة تكشف عن جو من الشك والريبة حيال أفعال أبي الخيزران، مما يجعل الأمر وسيلة لكشف التوتر الداخلي للشخصيات وعدم ثقتها الكاملة في من يقود مصيرها. وهكذا تتحوّل كلمة "اسمع" من مجرد فعل لغوي إلى إشارة بلاغية تعكس القلق والتحفّز والريبة، وتُبرز أن البلاغة في الرواية ليست تزيينًا للخطاب، بل أداة لصناعة الأثر النفسي وبناء الموقف الدرامي في آن واحد.

٣. "اذهبْ وجرِّبْ. أتحسب أنني لا أعرف هؤلاء المهربين؟" (كنفاني، ٢٠١٣، ص٦٠).

يظهر في هذا الموضع التداخل البلاغي بين الأمر والاستفهام الإنكاري، بما يكشف عن قوة الخطاب وتعدد طبقاته الدلالية. فالأمر "اذهبْ وجرِّبْ" ليس توجيهًا حقيقيًا بالفعل، بل هو تعبير تهكمي يقصد به المتكلِّم تحدي

المخاطب وإشعاره بضعفه وعجزه عن مجرّد التفكير في مخالفة ما يُملى عليه. ويأتي بعد ذلك الاستفهام الإنكاري "أتحسب أنني لا أعرف هؤلاء المهربين؟" ليضاعف من أثر التهديد ويُظهر نزعة الاستهزاء والاحتقار، إذ يُسند الجهل إلى المخاطَب على سبيل السخرية، بينما يقدّم المتكلِّم نفسه باعتباره الأعلم والأقدر على التعامل مع الموقف. ومن الناحية البلاغية، فإن الجمع بين الأمر والإنكار في سياق واحد يُنتج إيقاعًا حجاجيًا يضغط على المخاطب ويُحاصره نفسيًا، فلا يترك له مجالًا للرد أو الدفاع. كما أن هذا التركيب يكشف عن سلطة المتكلم الذي يستخدم اللغة أداة للهيمنة، ويضع المتلقي – سواء كان المخاطب في النص أو القارئ نفسه – أمام حالة من الصراع النفسي بين القوة والضعف، وبين العلم والجهل. وهكذا يتحوّل الأمر هنا إلى وسيلة للتحدي والتهكم، ويتحوّل الاستفهام الإنكاري إلى صيغة بلاغية تُعرّي الفوارق الطبقية والاجتماعية، وتُظهر مأساة المستضعف في مواجهة سلطة المتسلط.

ثالثًا: النهي

لم يكن النهي في الرواية مجرد منع، بل حمل دلالات بلاغيّة، مثل:

١. "...ولكن، لا تقل ذلك لأي إنسان...أعني إذا طلبت من رجل آخر عشرة دنانير، فلا تقل له إنّني أخذت منك خمسة فقط." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٤٥).

يأتي أسلوب النهي هنا بوظيفة بلاغية تتجاوز المنع المباشر إلى دلالات مركّبة تكشف عن نفسية المتكلّم وعمق أزمته. فالتحذير الواضح بعدم إخبار الآخرين يُعبّر عن حالة من الخوف والذعر من انكشاف الحقيقة، حيث يُدرك المتكلّم هشاشته أمام المجتمع، فيسعى إلى ستر عيوبه بأي وسيلة. وإعادة صياغة النهي بصور متتابعة توحي بالإلحاح والقلق المستمر، مما يضفي على الموقف بعدًا نفسيًا متوتّرًا يُبرز قلق الشخصية واضطرابها الداخلي. كما أنّ العبارة تحمل في طيّاتها إيحاء بالفضيحة، إذ يظهر المتكلّم خائفًا من انكشاف ممارساته التي قد تُعرّضه للإدانة أو فقدان مكانته. وهنا تتحوّل اللغة من أداة للتواصل إلى أداة دفاعية، تحاول الشخصية عبرها بناء جدار لغوي يحميها من مواجهة الحقيقة. ومن الناحية البلاغية، فإن هذا النهي يقدّم مثالًا على كيفية توظيف أسلوب إنشائي بسيط ليكشف عن أبعاد نفسية واجتماعية معقّدة، حيث يصبح الصمت والكتمان عنصرين حاسمين في تشكيل العلاقة بين الأفراد داخل النص. وبهذا يكشف كنفاني، عبر النهي، عن طبيعة الشخصية الانتهازية التي تحيا في خوف دائم من افتضاح أمرها، وهو خوف يعكس جانبًا من المأساة العامة التي يعيشها الفلسطيني في سياق الاغتراب والبحث عن النجاة.

٢. "لا تجعل من القضية مأساة، هذه ليست أول مرة." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٥٨).

نصح أبو خيزران صديقه ألا يعدّ الأمر مشكلة كبيرة، أي أنه لا داعي للقلق بشأن ما يقترحه. فيحمل النّهي هنا النصح، وليس الإكراه أو فرض شيء على المخاطب. وبعبارة أخرى، يفيد النهي هنا التهوين، وتخفيف الانفعال النفسي للمخاطَب، عبر التقليل من شأن القضية وربطها بكونها أمرًا متكررًا.

٣. "بوسعكم أن تأخذوا معكم مطرة، ولكن لا تستعملوها حين تحسّون أن السيّارة واقفة." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٧٤-٧٥).

النهي هنا لا يقتصر على المنع الظاهري، بل يحمل معنى التحذير والتنبيه، ويشيع جوًّا من الحذر والتوجّس يجعل أبسط الأفعال اليومية كاستخدام الماء مرتبطة بالخطر. وبهذا يضاعف النص الإحساس بالمخاطرة ويجسّد هشاشة وضع الشخصيات وخوفها الدائم من الانكشاف.

خامسًا: التمني

يحمل التمني في الرواية دلالات بلاغية، مثل:

١. "لو ألقيت الأجساد هنا لاكتشفت في الصباح، ولدفنت بإشراف الحكومة." (كنفاني، ٢٠١٣، ص١٠٦).

يُوظَّف أسلوب التمنّي في هذه العبارة ليكشف عن شعور بالغصّة والندم على ما فات، حيث يتخيّل المتحدث سيناريو بديلًا أكثر رحمة وأخف وطأة من المصير المأساوي الذي انتهت إليه الشخصيات. فالتمنّي هنا لا يعبّر عن رغبة في المستقبل، بل عن تحسّر على الماضي، إذ يحمل في طيّاته معنى "ليت" المضمرة التي تُبرز عجز الإنسان عن تغيير ما حدث بالفعل. ومن الناحية البلاغية، يتحوّل التمنّي إلى وسيلة لإبراز المأساة الإنسانية بأشد صورها إيلامًا؛ فبدل أن تُكتشف الجثث في الصحراء بعد معاناة قاسية، يتخيّل المتحدّث أنّها لو أُلقيت في مكان ظاهر لكانت حظيت بدفن رسمي لائق بإشراف الحكومة. إن هذا التخييل يضاعف الإحساس بالأسى، إذ يكشف عن المفارقة المأساوية بين أبسط حقوق الإنسان — الدفن بكرامة — وبين الواقع القاسي الذي حرم الشخصيات حتى من هذا الحق. وبهذا يصبح التمنّي هنا أكثر من مجرد أداة إنشائية، بل صرخة بلاغية تُجسّد مرارة الندم، وتفضح في الوقت نفسه حجم القسوة التي تحيط باللاجئ الفلسطيني، حيث لا يجد مكانًا آمنًا للحياة ولا حتى كرامة في الممات.

٢. "ترى لو عشت، لو أغرقك الفقر كما أغرقني...أكنت تفعل ما أفعل الآن." (كنفاني، ٢٠١٣، ص١٢).

يحمل هذا التمنّي معنى التحسر والاحتجاج في آن واحد، إذ يكشف المتحدث عن مرارته النفسية من خلال مقارنة افتراضية مع المخاطَب الذي لم يختبر معاناة الفقر القاسي. فالعبارة ليست مجرد تمنٍّ، بل هي أيضًا تبرير ذاتي يخفف عن المتكلم وطأة الشعور بالذنب، ويُبرز أن أفعاله ليست خيارًا حرًّا بل نتيجة حتمية للظروف القاهرة. ومن هنا يتحوّل التمنّي إلى أداة بلاغية تعبّر عن الاحتجاج على الواقع وتكشف في الوقت ذاته هشاشة الإنسان أمام ضغط الحاجة.

سادسًا: الإطناب

لا تخفى علينا بلاغة الإطناب في الرواية، مثل:

١. "يا ملعون يا أبا خيزرانة! خدعنا أكثر من سنتين، وانكشف الآن. آه يا ملعون يا أبا خيزرانة." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٩٩).

تتكرر الجملة السابقة مرتين: يا ملعون يا أبا الخيزران، وذلك لتوكيد قول أبي باقر وإظهار شدة غضبه واستنكاره. فالتكرار هنا يُعدّ من أساليب الإطناب البلاغي. أما كلمة آه فهي اسم فعل مضارع بمعنى أتوجع أو أتألم، وتدلّ على الانفعال النفسي، لا على الذم. بالإضافة إلى ذلك، فقد استعمل أبو باقر النداء بـ : "يا ملعون" ليعبّر عن اللعن والإهانة، وهو ما يعكس شعوره بالضيق والغضب.

٢. "الأستاذ سليم، العجوز النحيل الشيب." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٨).

يمثل هذا التعبير نموذجًا واضحًا لأسلوب الإطناب بالصفات، حيث يكدّس الكاتب عدّة أوصاف متتابعة لتعميق صورة الشخصية في ذهن القارئ. فالجمع بين "العجوز" و"النحيل" و"الشيب" لا يكتفي بتحديد ملامح ظاهرية، بل يشيع جوًّا من الضعف والوهن، ويجعل الشخصية محمّلة بدلالات الشيخوخة والعجز. ومن الناحية البلاغية، يُسهم هذا الإطناب في التصوير والتوكيد، بحيث تتحول الأوصاف إلى مرآة تعكس الحالة النفسية والاجتماعية للشخصية، وتجعلها أكثر قربًا من القارئ وأكثر تجسيدًا لجو المأساة الذي يلف الرواية.

٣. "ابتسم أبو الخيزران ابتسامه واسعة فانشقت شفتاه عن صفين من الأسنان الكبيرة الناصعة البياض.: (كنفاني، ٢٠١٣، ص٤٤).

يتجلّى في هذه العبارة الإطناب بالتصوير والتفصيل بعد الإجمال، حيث لم يكتف الكاتب بذكر فعل الابتسام، بل فصّل ملامحه بدقة من خلال وصف الشفتين والأسنان. والغرض البلاغي هنا يتعدّى مجرد الوصف إلى إبراز المشهد بوضوح بصري يمنح القارئ صورة حية، وفي الوقت نفسه يكشف عن الأثر النفسي للشخصية؛ إذ تعكس الابتسامة المبالغ في تصويرها مزيجًا من التكلّف وربما الإخفاء لما تضمره الشخصية من مشاعر داخلية، مما يعمّق البعد الفني والدلالي في النص.

يتّضح من خلال تحليل أساليب المعاني في الرواية أنّ الكاتب قد وظّف طاقات التعبير الإنشائي توظيفًا فنيًّا متنوّعًا. فقد خرج الاستفهام عن معناه الأصلي في طلب الفهم والمعرفة ليُؤدّي أغراضًا بلاغيّة أعمق كالتوبيخ، واللوم، والتعجّب، والاحتجاج، وهو ما أضفى على النص شحنة انفعاليّة ودلاليّة مضاعفة. أمّا الأمر، فقد استُخدم بوصفه أداة للتنبيه أو التهديد، أو التحدّي الممزوج بالتقريع ممّا أبرز طبيعة الصراع وحدّة الموقف. كما جاء النهي متجاوزًا حدود المنع المباشر إلى معانٍ أوسع من أمثال التحذير، والتهوين، والنصح، ليكشف عن أجواء القلق والخوف أحيانًا، وعن رغبة في التخفيف من الانفعال أحيانًا أخرى. في حين تجسّد التمنّي وسيلةً للتعبير عن الحسرة، والندم، والاحتجاج، كاشفًا بذلك عن عمق المأساة الإنسانيّة والمرارة النفسيّة للشخصيات. وأخيرًا، فقد تجلّى الإطناب بصوره المختلفة من التكرار، وإيراد الصفات، والتفصيل بعد الإجمال ليؤدي دورًا فنيًّا في التصوير، والتوكيد، وإبراز الملامح النفسيّة والفنيّة للشخصيات والأحداث ممّا جعل الخطاب الروائي أكثر حيوية وإيحاءً وتأثيرًا في المتلقّي.

المبحث الثاني: صور البيان في الرواية

تفنَّن غسان كنفاني في توظيف صور البيان في هذه الرواية. فتحولت الأحداث الواقعية إلى صور فنية رمزية تحمل معاني تتجاوز حدودها الظاهرة.

أوّلاً: التشبيه

اتخذ غسان كنفاني التشبيه أداةً بليغةً لتصوير المواقف والأحاسيس، مثل:

١. "...وفرشت شعرها فوق وجهه وهو لم يزل رطيبًا... الخفقان ذاته، كأنك تحمل بين كفيك الحانيتين عصفورا صغيرا." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٧-٨).

يحمل التشبيه هنا دلالة على الخفقان الذي كان يعتري أبا قيس كلما تذكّر زوجته. فقد صوّر المؤلف ذلك الإحساس بالرفرفة كمن يحمل طائرًا صغيرًا بين كفّيه، فيرمز الطائر إلى الضعف والاحتياج إلى الطمأنينة والرعاية، بينما تعبّر الكفّان الحانيتان عن الحنان والعناية المفرطة. وهكذا يجمع التشبيه بين القلق والخوف من الفقدان، وبين الحنان الذي يشيع الدفء في الموقف.

٢. "كل تلك الطريق المناسبة في الخلاء كأنها الأبد الأسود." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٨).

التشبيه في هذه العبارة تشبيه مرسل مفصَّل غرضه إبراز شدة الظلام والوحشة، وتصوير الطريق برحلة أبدية من المعاناة والفراغ، مما يرمز إلى حياة أبي قيس وما يكتنفها من يأس وضياع.

٣. "ما زال الطائر يحوّم وحيدًا مثل نقطة سوداء في ذلك الوهج المترامي فوقه." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٨).

تجسّد هذه العبارة صورة بلاغية متكاملة تنبني على التشبيه البليغ الذي يقارن الطائر المنعزل بنقطة سوداء صغيرة وسط فضاء مضيء مترامٍ، مما يبرز ضآلة وجوده وضعفه أمام اتساع الكون. كما يوظّف النص التضاد بين السواد والوهج لإبراز حِدّة التناقض بين الفرد والعالم المحيط به، فيتحول المشهد البصري إلى رمز نفسي يعكس الغربة والتيه المستمر. وبهذا تتجاوز الصورة حدود الوصف الحسي لتغدو كناية فنية عن مأساة الإنسان الذي يجد نفسه في مواجهة واقعٍ قاسٍ لا يرحم. فتغدو الجملة تصويرًا بليغًا لعزلة الفرد وضعفه أمام اتساع الكون أو جبروت الواقع.

ثانيًا: الاستعارة

أضفت الاستعارة في الرواية حيوية على الجمادات والطبيعة، مثل:

١. "لا يمكن أن تمطر السماء الآن إلا قيظا وغبارا!" (كنفاني، ٢٠١٣، ص٨).

تقوم الجملة على الاستعارة التصريحية، إذ إن الأصل أن المطر لا يكون إلا ماءً، غير أن الكاتب شبّه إنزال القيظ والغبار من السماء بإنزال المطر من السماء، ثم حذف المشبَّه به وهو الماء وصرّح بلفظ "القيظ والغبار" وهما أمران لا يُمطران حقيقة، فغدا التعبير استعارة تصريحية. والغرض البلاغي من ذلك هو تجسيد شدّة الحرّ والجفاف تصويرًا حسّيًا، حيث يظهر القيظ والغبار وكأنهما المطر المتساقط، مما يحوّل الجوّ إلى بيئة خانقة قاسية تخنق الحياة.

٢. "الصوت الغليظ انفجر في رأسه." (كنفاني، ٢٠١٣، ص١٧).

وردت في الجملة استعارة مكنية، حيث شبّه الصوت الغليظ بشيء ماديّ يمكن أن ينفجر، ثم حُذف المشبَّه به (القنبلة أو الشيء المتفجّر) وذُكر لازم من لوازمه وهو فعل "انفجر"، فصار التعبير استعارة مكنية بليغة. والغاية البلاغية من هذه الصورة هي إبراز شدّة وقع الصوت في نفس أبي قيس حتى بدا وكأنه انفجار داخلي يمزّق رأسه، مما يصوّر الأثر النفسي العنيف والاضطراب الداخلي الذي يعيشه، ويجعل القارئ يتلمّس المعاناة بصورة حسّية مجسّمة.

٣. "كانت الشمس تصبّ لهبًا قوق رأسه." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٢٥).

تمثّل الجملة استعارة مكنيّة، إذ شُبّهت الشمس بإنسان يسكب شيئًا، وحُذف المشبَّه به وذُكر فعل من أفعاله وهو "تصبّ"، كما أُسند إليها ما لا يُسند حقيقةً، وهو صبّ اللهب. والغاية البلاغية من هذه الصورة تجسيد شدّة الحرّ وقسوته، حتى بدا وكأنّ حرارة الشمس نار سائلة تتدفق من علٍ فوق الرؤوس، فيتجسّد أثرها الحارق بصورة حسّية ملموسة. وبذلك تحوّل التعبير من مجرد وصف للحرارة إلى مشهد تصويريّ يُبرز قسوة الصحراء ويجعل القارئ يعيش التجربة وكأنه تحت ذلك اللهيب المتساقط.

ثالثًا: الكناية

وردت الكناية في الرواية ليُبلغ معنى غير مباشر بعبارة ظاهرها شيء وباطنها شيء آخر، مثل:

١. "أكنت تقبل أن تحمل سنيك كلها على كتفيك وتهرب عبر الصحراء إلى الكويت كي تجد لقمة خبز؟." (كنفاني، ٢٠١٣، ص١٢).

تُعدّ عبارة لقمة خبز في السياق كناية بليغة عن ضروريات الحياة المادية، إذ لا يُراد بها الخبز في ذاته، وإنما يُقصد بها ما يرمز إليه من مقوّمات العيش الأساسية كالطعام، والعمل، والرزق. ومن خلال هذا الأسلوب الكنائي ينجح الكاتب في تكثيف معاناة البطل الفلسطيني، الذي يقطع الصحراء بحثًا عن الحد الأدنى من أسباب البقاء، ليحوّل التعبير الجزئي «لقمة خبز» إلى صورة رمزية عميقة تختزل مأساة وجودية أكبر، هي مأساة الفقر والتشريد وضياع الكرامة.

٢. "كان ذلك قبل أن تزف حواء إلى أدم." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٣٦).

تقوم هذه العبارة على كناية عن القِدم الشديد وبُعد العهد؛ إذ إن ظاهرها يشير إلى حدث زواج حواء بآدم، غير أنّ المقصود ليس المعنى الحقيقي، وإنما الإشارة إلى أول علاقة بشرية منذ بدء الخليقة، بما يجعلها رمزًا لبداية التاريخ الإنساني. ومن خلال هذا الأسلوب الكنائي يبالغ الكاتب في تصوير قِدَم الزمن حتى يبدو سابقًا على أصل الوجود البشري، وهو ما يضفي على النص بعدًا رمزيًا يوحي بالزمن السحيق، ويجعل الصورة أكثر تأثيرًا في ذهن القارئ.

٣. "وخيّل إليه أن حديده وشك أن ينصهر تحت تلك الشمس الرهيبة." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٩٩).

تلاحظ في هذه الجملة كناية عن شدّة الحرّ والمعاناة القاسية، إذ إن المعنى الظاهر يوحي بانصهار الحديد وهو أمر مستحيل عادة، بينما المقصود هو المبالغة في تصوير أثر الشمس اللاهبة التي تُذيب طاقة الإنسان وتستنزف قواه. وقد اختير الحديد تحديدًا لما يرمز إليه من صلابة ومتانة، فإذا أوشك هو ذاته أن ينصهر، كان ذلك أبلغ في الدلالة على شدّة الحرّ وقسوة الظروف. وبهذا الأسلوب الكنائي ينجح النص في تجسيد معاناة البطل في الصحراء بصورة حسّية مؤثرة تنقل القارئ من دائرة المعنى المجرّد إلى تجربة ملموسة نافذة.

تتجلّى في هذه الفقرات قدرة غسان كنفاني على توظيف صور البيان الثلاثة: التشبيه، والاستعارة، والكناية، في بناء صور فنية نابضة تعكس التجربة الإنسانية العميقة لشخصياته. فقد اعتمد التشبيه أداةً لتجسيد الأحاسيس والمعاناة، كما في تصوير الخفقان بطائر صغير بين الكفين، أو الطريق المظلم كالأبد الأسود، أو الطائر المنعزل كنقطة سوداء في وهج السماء، وكلها صور تبرز القلق والتيه والاغتراب. أما الاستعارة، فقد أضفت على النص حيوية حين جعلت الطبيعة تنطق وتتحرك، كما في تصوير السماء تمطر قيظًا وغبارًا، والصوت الغليظ ينفجر في الرأس، والشمس تصبّ لهبًا

على الرؤوس؛ وهي صور تجسّد شدّة الحرّ وضغط الواقع النفسي بصورة حسّية مجسمة. في حين جاءت الكناية لتفتح أفقًا رمزيًا أعمق، مثل عبارة لقمة خبز التي رمزت إلى ضروريات الحياة، وعبارة قبل أن تزف حواء إلى آدم التي دلّت على بُعد العهد وقدَم الزمن، وعبارة حديده أوشك أن ينصهر التي عبّرت عن قسوة الشمس واستنزافها للطاقة الإنسانية. وهكذا تتكامل هذه الأدوات البلاغية في تشكيل خطاب روائي يمزج بين الوصف الحسي والرمز العميق، ليمنح القارئ تجربة جمالية وفكرية مؤثرة.

المبحث الثالث: ألوان البديع في الرواية

تُعنى ألوان البديع بتحسين اللفظ والمعنى ممّا يُكسب النص جمالًا فنيًا وإيقاعًا موسيقيًا. ولا يأتي البديع هنا بوصفه زينة لغوية فحسب، بل وسيلةً فنيَّةً تعمّق المعنى وتجعله أكثر تأثيرًا في القارئ (الجويني، ١٩٨٥). وقد قام غسان كنفاني بتوظيف ألوان البديع في الرواية. فجاء الطباق، والمقابلة، والمبالغة جزءًا من النسيج الفني الذي يعبّر عن مأساة اللاجئين.

أوّلاً: الطباق

الطباق من أكثر المحسنات المعنوية حضورًا في النص، إذ يُبرز التضاد بين المعاني ليعكس المفارقة المأساوية.

١. "وأخذ يتطلع ألى السماء، كانت بيضاء متوجهة، وكان ثمة طائر أسود." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٨).

في هذه العبارة طباق بديع بين كلمتي بيضاء وأسود، إذ يجتمع الضدّان في سياق واحد ليبرزا حِدّة التناقض البصري والدلالي. فالسماء البيضاء ترمز إلى الصفاء والامتداد الرحب، في حين يوحي الطائر الأسود بالتشاؤم والخطر الكامن، مما يضفي على المشهد ثنائية تجمع بين النقاء والقتامة، وبين الأمل والتهديد. وبهذا يوظّف النص الطباق ليمنح الصورة عمقًا رمزيًا يتجاوز الوصف الحسي إلى التعبير عن الصراع النفسي الذي يعيشه البطل.

٢. "وقف أمامه حاملا على كتفيه كل الذلّ وكل الرجاء..." (كنفاني، ٢٠١٣، ص١٨).

تقوم العبارة على طباق بديع يجمع بين كلمتي الذلّ والرجاء، حيث يلتقي الضدّان في سياق واحد ليكثّفا صورة التناقض النفسي في شخصية البطل. فالذلّ يوحي بالانكسار والخضوع والاستكانة، بينما الرجاء يرمز إلى الأمل والتطلع إلى الخلاص، وباجتماعهما تتجلّى المفارقة الداخلية التي يعيشها الإنسان المقهور، إذ يجمع في آنٍ واحد بين الاستسلام لضغوط الواقع والتعلّق بخيط الأمل. وبذلك يضفي الطباق عمقًا دلاليًا على النص، ويحوّل الموقف من مجرد وصف شعوري إلى تصوير رمزي لصراع الضعف والرغبة في النجاة.

٣. "لقد فكّر بها ليل نهار." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٩٧).

يوجد في العبارة طباق بليغ يجمع بين كلمتي ليل ونهار، إذ يلتقي الضدّان في سياق واحد ليؤكدا شدة الانشغال بالفكرة واستغراق البطل فيها بلا انقطاع. فالليل رمز للسكون والراحة، والنهار رمز للحركة والعمل، واجتماعهما هنا يدل على دوام التفكير في مختلف أحوال الزمن، مما يضفي على العبارة بعدًا بلاغيًا يعمّق معنى الاضطراب النفسي والقلق الوجودي. وهكذا تحوّل الطباق من مجرد تقابل زمني إلى أداة فنية تبرز معاناة الشخصية وتجعل القارئ يتلمّس وطأة الفكرة التي استحوذت عليها طوال الوقت.

ثانيًا: المقابلة

توسّع المقابلة فكرة الطباق بجمع أكثر من لفظ وضده في سياق واحد، مثل:

١. "لا بد أنها شيء موجود من حجر وتراب، وماء وسماء." (كنفاني، ٢٠١٣، ص١٥).

تقوم العبارة على مقابلة بلاغية بين طرفين متضادين؛ فالحجر والتراب يدلان على الثقل والجفاف والانخفاض، في حين يوحي الماء والسماء بالخفة والخصب والعلو. ومن خلال هذا الجمع بين عناصر الطبيعة المتباينة يحقق النص توازناً فنياً يبرز جدلية الوجود بين القسوة واللين، والصلابة والسيولة، والأرض والسماء. وهكذا تتحول المقابلة من مجرد تقابل لفظي إلى أداة فنية تُثري الدلالة وتمنح المشهد عمقاً رمزياً وجمالياً يرسّخ أثره في ذهن القارئ.

ثالثًا: المبالغة

تُعَدّ المبالغة من ألون البديع المعنوية عند البلاغيّين. ومن الملموس أنها ترد في الرواية أيضًا، مثل:

١. "إن هذه المروحة الملعونة تطير الأوراق من أمامي، ولكن دونها ليس بوسعي أن تنفس." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٢٦).

تلاحظ في هذه العبارة مبالغة بلاغية تعبّر عن شدّة الحرّ والاختناق؛ إذ صُوِّرت المروحة وكأنها شرط أساسي للحياة والتنفس، مع أنّها في الواقع ليست سوى وسيلة لتلطيف الجو. فالمبالغة هنا من قبيل الإغراق المقبول عقلاً وعادةً في سياق الحرّ الشديد، حيث أُسند للمروحة دور يتجاوز حقيقتها. والغرض الفني من ذلك هو إبراز وطأة المناخ القاسي الذي يعيشه البطل، حتى بدا وكأن استمرار الحياة متوقف على حركة هذه المروحة، وهو ما يضفي على النص قوة تصويرية تُجسّد المعاناة الحسية وتُعمّق الأثر النفسي في ذهن القارئ.

٢. "ضحك أبو الخيزران ضحكة هستيرية." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٩٨).

ترد في هذه الجملة مبالغة بلاغية تُبرز شدّة الانفعال النفسي الذي يعيشه البطل، إذ تجاوز الضحك حدّه الطبيعي ليغدو هستيريًا، أي خارجًا عن السيطرة ومفارقًا للمألوف. وتُعدّ هذه المبالغة من قبيل التبليغ، لأنها مقبولة في العقل والعادة حين يمرّ الإنسان بضغط نفسي شديد يدفعه إلى انفجار انفعالي غير متوازن. والغرض البلاغي من ذلك هو الكشف عن التناقض العاطفي لشخصية أبي الخيزران، حيث يتحوّل الضحك من علامة فرح إلى صورة رمزية لانهيار داخلي ومعاناة دفينة، مما يضفي على النص عمقًا نفسيًا ويكثّف أثره في وجدان القارئ.

٣. "وشريط الغبار يعكس وهجًا يكاد يعمي العيون." (كنفاني، ٢٠١٣، ص٩٠).

ترسم هذه العبارة صورة حسية مكثفة لشدّة الحر وسطوع الضوء، إذ صُوِّر الغبار وكأنه يعكس وهجًا يوشك أن يسلب البصر، مع أن العمى التام غير مقصود حقيقة. وتندرج هذه المبالغة ضمن الإغراق، لأنها مقبولة في العقل وإن تجاوزت حدود الواقع المألوف، فالنظر الطويل إلى الوهج والغبار قد يرهق العين ويعطل الرؤية وإن لم يصل إلى العمى المطلق. والغرض البلاغي من هذا الأسلوب هو إبراز قسوة المناخ في الصحراء وتجسيد المعاناة التي يعيشها الأبطال، مما يضفي على النص قوة تصويرية ويجعل القارئ يعيش أثر الوهج وكأنه يختبره مباشرة.

خلاصة هذا المبحث أنّ ألوان البديع في رواية رجال في الشمس لم تأتِ لتحسين اللفظ والمعنى فحسب، بل تحوّلت إلى وسيلة فنيّة لإبراز المأساة وتعميق أثرها في المتلقي. فقد كان الطباق حاضرًا لإبراز التضاد النفسي والبصري، كما في اجتماع الأبيض والأسود، والذل والرجاء، والليل والنهار، وهي صور تكثّف الصراع الداخلي للشخصيات بين الأمل واليأس. وامتدّت المقابلة لتجمع أكثر من ضدّ في مشهد واحد، كما في مقابلة الحجر والتراب بالماء والسماء، لتكشف عن جدلية الوجود بين القسوة واللين، والصلابة والسيولة. أما المبالغة فقد منحت النص قوّة تصويرية تُجسّد المعاناة الحسية والمعاناة النفسية، كما يلاحظ في تصوير المروحة شرطًا للبقاء، والضحك الهستيري رمزًا لانهيار داخلي، ووهج الغبار سببًا لفقدان الأبصار. وهكذا استطاع كنفاني من خلال توظيف البديع أن يحوّل أدوات الزينة البلاغية إلى عناصر بنائية عميقة، تُضفي على الرواية إيقاعًا فنيًا ورمزًا مأساويًا يعكس التجربة الفلسطينية في أشد صورها قسوة واغترابًا.

الخاتمة

يتّضح من خلال هذا البحث أنّ غسان كنفاني قد تمكّن في روايته رجال في الشمس من توظيف الفنون البلاغية الثلاثة من أساليب المعاني، وصور البيان، وألوان البديع توظيفًا فنيًا عميقًا، بحيث تجاوزت البلاغة دورها التقليدي بوصفها أداة للتزيين اللفظي إلى كونها وسيلة للكشف عن المأساة وتجسيد التجربة الفلسطينية في بعدها الإنساني والوجودي. فقد تحوّل الاستفهام، والأمر، والنهي، والتمنّي، والإطناب إلى أساليب تعبّر عن الانفعال النفسي والصراع الداخلي للشخصيات، وتحوّل التشبيه، والاستعارة، والكناية إلى أدوات رمزية تُظهر الغربة والتيه والانكسار، بينما أسهم الطباق، والمقابلة، والمبالغة في إبراز المفارقات الوجودية التي يعيشها اللاجئ الفلسطيني بين الأمل واليأس، وبين الرجاء والانكسار. وبهذا، تداخلت البلاغة مع السرد لتشكّل نسيجًا أدبيًا متكاملًا يجعل الرواية نصًا خالدًا في الذاكرة الأدبية العربية والفلسطينية على حدّ سواء.

وتكمن أهميّة هذا البحث في أنّه أعاد قراءة الرواية من منظور بلاغي، فأبرز الطريقة التي تتحوّل بها الفنون البلاغية إلى أدوات للمقاومة الثقافية والفكرية تُسهم في ترسيخ الهوية الوطنية وتعميق الوعي الجمعي بالقضية الفلسطينية. كما يُظهر البحث أن البلاغة ليست حِكْرًا على النصوص القديمة، بل يمكن أن تظل أداة حيّة قادرة على تحليل النصوص الحديثة وإبراز أبعادها الجمالية والرمزية. ومن ثمّ، يمكن القول إنّ رجال في الشمس تمثل نموذجًا للأدب المقاوم، حيث تُستثمر البلاغة أداةً فنية ونضالية في آنٍ واحد، فتغدو الكلمة بديلاً عن السلاح، والصورة البلاغية بديلاً عن الصرخة، وتتحوّل الرواية إلى وثيقة أدبية تحمل الذاكرة الفلسطينية وتعيد إنتاجها للأجيال اللاحقة. وهكذا يثبت كنفاني أنّ البلاغة ليست ترفًا لفظيًا، بل مشروعًا ثقافيًا وإنسانيًا يفتح آفاقًا واسعة أمام الباحثين لإعادة النظر في دور الأدب بوصفه أداة للتغيير والوعي والمقاومة.

التوصيات

١. توجيه مزيد من الدراسات النقدية إلى بلاغة غسان كنفاني في رواياته الأخرى مثل عائد إلى حيفا وأم سعد، مع التركيز على الكشف عن الأبعاد الجمالية والفنية التي لم تنل حظًا وافيًا من التحليل بعد.

٢. إدراج أعمال كنفاني في المناهج الجامعية والمدرسية، ليس فقط بوصفها نصوصًا سياسية أو تاريخية، بل باعتبارها نماذج أدبية بلاغية ثرية تساعد الطلبة على الربط بين التراث البلاغي العربي والسرد الروائي المعاصر.

٣. تشجيع الباحثين على الدمج بين البلاغة التقليدية (المعاني، البيان، البديع) والمقاربات النقدية الحديثة (السيميائية، النقد الثقافي، تحليل الخطاب) لفهم النصوص الفلسطينية بعمق أكبر وبزوايا متعددة.

٤. إبراز العلاقة بين الأدب المقاوم والبلاغة العربية بوصفها أداة للكفاح الثقافي والفني ترسّخ الهوية وتدعم الوعي الجمعي، وإبراز دور البلاغة في تحويل النص الأدبي إلى خطاب مقاوم يتجاوز حدود الأدب إلى ميدان الفعل السياسي والاجتماعي.

٥. إنشاء دراسات مقارنة بين بلاغة كنفاني وبلاغة أدباء المقاومة في بلدان عربية أخرى مثل الجزائر ولبنان، من أجل الكشف عن وحدة التجربة الإنسانية في مواجهة الاستعمار والاحتلال.

٦. تشجيع الباحثين على الإفادة من المناهج متعددة التخصصات، كدمج علم النفس الأدبي والسوسيولوجيا الأدبية مع البلاغة، لتحليل البنية النفسية والاجتماعية للشخصيات في ضوء الصور البلاغية التي استخدمها كنفاني.

٧. توجيه رسائل جامعية متخصصة نحو تحليل الخطاب البلاغي في أدب الشتات الفلسطيني، باعتباره امتدادًا للخط الذي أسّسه كنفاني، مع الانفتاح على التفاعل بين اللغة والهوية والذاكرة.

٨. اقتراح إنشاء مشاريع بحثية أو ندوات علمية دورية تُعنى ببلاغة الأدب الفلسطيني المقاوم، بما يتيح تكوين تراكم معرفي يرسّخ حضور البلاغة كأداة تحليلية أساسية في الدراسات الأدبية والنقدية الحديثة.

المراجع

- الهاشمي، أحمد. (٢٠١٩). جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع. مؤسسة هنداوي.
- الجوني، دكتور مصطفي الصاوي. (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م). البلاغة العربية تأصيل وتجديد .منشأة المعارف الإسكندرية.
- كنفاني، غسان. (٢٠١٣) .رجال في الشمس. دار منشورات الرمال. ISBN 978-9963-610-85-3
- الإسلامي، سيّد فطور. (٢٠١٩). القصر في رواية حي بن يقظان لابن طفيل (دراسة علم المعاني)، رسالة مقدّمة للحصول على الشهادة الجامعة الإنسانية الأولى في كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة سونان جونونج جاتي الإسلامية الحكومية، ص١.
- السلطان، محمد فؤاد. (٢٠٠٧). قصة رجال في الشمس لغسان كنفاني "دراسة نقدية". مجلة جامعة الأقصى، قسم اللغة العربية، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة الأقصى، ١١(٢)، ص١-٢٣. DOI:10.2139/ssrn.2374778
- حسيني، عبد الله.، صفري، روح الله. (٢٠١٦). صورة البطل في أعمال غسان كنفاني الروائية قراءة في (رجال – في الشمس) و(ما تبقي لكم) أنموذجا، مجلة مركز دراسات الكوفة، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، ١(٤٢)، ص١٢٧-١٤٧.

- زيد، د. فضل يحيى محمد.، العماري، أنيسة محمد محسين أحمد. (٢٠٢١). بلاغة المفارقات الزمنية في رواية عقيلات، مجلة علمية دولية محكمة، الدراسات اللغوية والأدبية، جامعة ذمار، ١(١٢)، ص٤٧٧-٥٣٠. DOI:10.53286/arts.v1i12.784
- علي الحمادي، روضة. (٢٠٢١). التشكيل المكاني في رواية رجال في الشمس، مجلة علمية دولية محكمة، حوليات الأدب واللغات، كلية الأدب، جامعة محمد بوضياف، ٩(١)، ص٦-٢٢.
- عيساوي، نعيمة. (٢٠٢٢). الرمز ودلالته في رواية رجال في الشمس لغسان كنفاني، رسالة مذكرة ماستر في كلية الأدب واللغات، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص١.
- محمد جالية، سميرة. (٢٠١٧). بلاغة القصة القرآنية قصة سيدنا سليمان مع ملكة سبأ أنموذجا، مجلة كلية الدراسة والعربية، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الأدب، جامعة الأزهر، ٢٠١٧)، ٣٤(٢)، ص٣٨٥. DOI: 10.21608/bfsa.2017.26798
- Al-Hudawi, S, H, V,. (2003). Re-Discovering Identity: A Study on the Theme of Resistance in Ghassan Kanafani's Selected Novels. *Thesis for: Master of Human Sciences (English Literary Studies).* DOI:10.2139/ssrn.2374778
- Lavalette, M., (2022, July 8). The revolutionary life of Ghassan Kanafani: 50 years after Israel assassinated him. *Counterfire*. https://www.counterfire.org/article/the-revolutionary-life-of-ghassan-kanafani-50-years-after-israel-assassinated-him/
- Szeto, H., (2019, July 14), Profile: Ghassan Kanafani (1936 – 1972). *Middle East Monitor*. https://www.middleeastmonitor.com/20190714-profile-ghassan-kanafani-1936-1972/

القيم الإسلامية وتجلياتها الأسلوبية في شعر الزهد لأبي العتاهية
دراسة تحليلية

نور عريسة عطيرة بنت زين الدين* – نورسفيرة لوبيس سفيان* – رحمة أحمد الحاج عثمان*

ملخص

يُعد أبو العتاهية من أبرز شعراء هذا العصر وأكثرهم إنتاجًا، عُرف بتحوله من حياة اللهو والمجون إلى حياة الزهد والتقوى حتى أصبح رائدًا لهذا اللون من الشعر، ومثّل صوته صدىً صادقًا للروح الإسلامية في مواجهة تيارات الترف والمجون التي سادت المجتمع العباسي. تنطلق الدراسة من إبراز السياق الفكري والأدبي الذي شكّل بيئة الشاعر، حيث اتسم العصر العباسي بالترف واللهو من جهة، وبالميل إلى الزهد والتقوى من جهة أخرى، مما أفرز اتجاهًا أدبيًا واضحًا تمثل في شعر الزهد. ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن القيم الإسلامية وتجلياتها الأسلوبية في شعر الزهد عند أبي العتاهية في العصر العباسي. ويعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال دراسة نصوص مختارة من ديوان أبي العتاهية للكشف عن البنية اللغوية والبلاغية التي حملت معاني التوبة، والاعتراف بالذنب، والتذكير بالموت والآخرة. وقد ركز التحليل على أبرز السمات الأسلوبية مثل التكرار، والقصر، والمقابلة، والصور البيانية، إضافة إلى البساطة والوضوح في التعبير التي ميّزت شعره وجعلته قريبًا من عامة الناس. وقد خلص البحث إلى أن شعر أبي العتاهية في الزهد يمثّل نموذجًا أدبيًا يجمع بين عمق المعنى وبساطة الأسلوب، ويُعد وسيلة فنية فعّالة لترسيخ القيم الإسلامية مثل التوحيد، وحسن الظن بالله، والرجاء في رحمته، مما يبرز مكانة الشاعر رائدًا للأدب الزهدي في العصر العباسي.

الكلمات المفتاحية: أبو العتاهية؛ شعر الزهد؛ القيم الإسلامية؛ الأسلوبية؛ العصر العباسي

مقدمة

يُعد العصر العباسي من أهم العصور في تاريخ الحضارة الإسلامية، حيث شهد تحولات كبيرة على المستويات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وقد بدأ هذا العصر بتولي أبي العباس السفاح الخلافة في عام ١٣٢هـ وانتهى بسقوط بغداد على يد المغول في عام ٦٥٦ هـ. وعلى مدار خمسة قرون، تميز هذا العصر بازدهار فكري وثقافي كبير خاصة في مجال الأدب العربي. وأيضا، إن الشعر في هذا العصر احتفظ بمكانته الرفيعة لما تميز به من خصائص فنية ومضمونية تعكس ظروف المرحلة التاريخية (طه، ٢٠١٧).

* الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

يرى علي أحمد سعيد أدونيس (١٩٧٩) أن الشعر العربي له خصوصية عميقة في علاقته بالمجتمع البدوي العربي الذي نشأ فيه حيث كان الشعر بمثابة الخبز اليومي في حياة العرب. ويؤيد السامرائي (٢٠١٣) هذا الرأي، مشيرًا إلى أن الشعر لعب دورًا مهمًا في تصوير مختلف جوانب الحياة الاجتماعية. كما أن الخلفاء العباسيين والنخب السياسية في الدولة أولوا اهتمامًا كبيرًا بالشعراء وأغدقوا عليهم الجوائز والهبات مما ساعد على ازدهار الشعر وتطوره. وقد ساهم التعدد الثقافي واختلاط العرب بغيرهم من الشعوب من خلال حركة الترجمة ونقل المعارف إلى تعزيز هذا الازدهار الأدبي.

وفي الإطار الفكري، يُبرز المفكر الإسلامي المعروف أنور الجندي أهمية أسلمة المعرفة خطوة جوهرية لمعالجة الازدواجية الفكرية والتعليمية التي أثّرت سلبًا على الأمة الإسلامية نتيجة لتغلغل النموذج المعرفي الغربي في نظم التعليم. ويرى الجندي أن المعرفة لا ينبغي أن تكون منفصلة عن القيم الإسلامية، بل يجب أن تقوم على أساس من الوحي والعقل، وأن تُوجَّه نحو تحقيق المقاصد الشرعية. وفي هذا السياق، تصبح الأعمال الأدبية، ومنها الشعر، أداةً فعّالة لنقل القيم والمبادئ الإسلامية، وتؤدي دورًا توعويًا وتربويًا في بناء الإنسان المسلم المتوازن بين الروح والمادة، والدنيا والآخرة (الجندي، ١٩٨٦).

ومن أبرز الأمثلة على هذا التوجّه ما عرضته فوزية ميموني (٢٠١٨) في دراستها حول شعر الزهد عند أبي العتاهية، أحد أعلام الشعر في العصر العباسي. وقد عُرف بتحول مسار حياته من اللهو والانغماس في الملذات إلى الزهد والتقشف. ففي عهد الخليفة هارون الرشيد غيّر أبو العتاهية نمط حياته وبدأ في كتابة قصائد تدعو إلى التوبة والتقوى وتحذر من الغفلة وتدعو إلى تذكر الموت والزهد في الدنيا. هذا التحول لم يضف فقط قيمة روحية على حياته، بل منح شعره عمقًا فلسفيًا ومعنويًا جديدًا.

ورغم اشتهاره بشعر الزهد، تكشف هذه الدراسة أنّ قصائد أبي العتاهية لم تقتصر على موضوع الزهد فحسب، بل تضمنت أيضًا قيمًا دينية أخرى منها قيمة الاعتدال مثل التسامح ورفض العنف وقبول الآخر وتحقيق التوازن بين متطلبات الدنيا والآخرة (منقور، ٢٠٠٤). لذلك، يهدف هذا البحث إلى دراسة القيم الإسلامية في شعر الزهد لأبي العتاهية من خلال تحليل جمالي وأسلوبي يكشف كيف تمكن الشاعر من توظيف اللغة والصورة الشعرية لتجسيد منظومة القيم الإسلامية وإيصال رسالة دينية وأخلاقية بليغة تتماشى مع روح الإسلام الداعية إلى الرحمة والوسطية.

المنهجية

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي من خلال دراسة المفهوم عن القيم الإسلامية في شعر الزهد لأبي العتاهية في العصر العباسي الذي برز شعر الزهد كاتجاه حافظ على الصلة القوية بالروح الإسلامية والمبادئ القرآنية. يجلّي هذا البحث القيمة الإسلامية حيث تحدث عن الأدب الذي يستمد وجوده من التوحيد والنبوة والثقة بالله والنظر إلى الكون بالسماحة والتفاؤل والإيمان (الجندي، ١٩٨٥). فالمنهج الوصفي يقوم على الدراسة المكتبية التي تعتمد على جمع البيانات من المصادر المكتوبة. وقد اعتمدت الباحثات على شعر الزهد لأبي العتاهية في ديوانه، ثم وثّقن هذه البيانات بالرجوع إلى مصادر علمية موثوقة (Mann, ٢٠١٥).

ثم، يعد منهج التحليل الأسلوبي إحدى أكثر الطرق دقة وقيمة في تحليل النصوص الأدبية. فمن خلال دراسة العناصر اللغوية المتنوعة النحوية والبلاغية والمعجمية والصوتية. يكشف التحليل الأسلوبي عن المعاني الكامنة في الأعمال الأدبية (ساجد وفهيمة، ٢٠٢٥). وتبيّن أن الأسلوبية منهج نقدي حديث يهدف إلى مقاربة النصوص الأدبية على المستويات اللغوية والأدبية للكشف عن ظواهرها الجمالية وتحديد خصائصها الأسلوبية التي تميزها عن غيرها. وباختصار، تُعَرَّف الأسلوبية بأنّها العلم الذي يدرس نظام اللغة ضمن نظام الخطاب (الحربي، ٢٠٠٣).

مفهوم الأسلوبية

ذكر السكاكي (ت٦٢٦هـ) في كتابه المعنون "مفتاح العلوم" (١٩٨٧) أن الأسلوب إخراج الكلام وفقًا لمقتضى الظاهر وهو ما يعرف بالتصريح في علم البيان (الجرجاني، ١٩٩٤). يشير الزرقاني (١٩٩٩) في كتابه "مناهل العرفان" إلى مفهوم الأسلوب عند البلاغيين، حيث يعرّفه بأنّه اختيار الألفاظ وتنظيمها للتعبير عن المعاني بطريقة تسهم في الإيضاح والتأثير. ويضيف أنّ الأسلوب هو ترتيب العبارات اللفظية التي تنقل المعاني بصورة منظمة، مشيرًا في الوقت نفسه إلى أنّ أسلوب القرآن يتمثل في الطريقة المميّزة التي انفرد بها في تركيب كلامه وانتقاء مفرداته. وفي كتاب "البلاغة الواضحة" لعلي جارم وأمين (١٩٣٧) يُعرّف الأسلوب بأنه المعنى الذي يُعبّر عنه من خلال ألفاظ مرتبة بطريقة تحقق أقرب طريقة للوصول إلى الهدف المقصود من الكلام مما يؤثر في نفوس السامعين.

ويرى رئيسي وامرائي (٢٠٢٢) أنّ الأسلوبية تهتم بتحليل طرائق استخدام اللغة بشكل مميّز يقوم على انتقاء الألفاظ والتراكيب، وغالبًا ما تعتمد المقارنة أداةً لتحديد الفروق بين الأساليب المختلفة. كما تقوم أيّ نظرية أسلوبية على فكرة أساسية مفادها أنّ المعنى الواحد يمكن التعبير عنه بطرائق لغوية متعدّدة، وهو ما يتيح إمكان الوصول إلى أفضل فهم للنصوص الأدبية. وقد برزت الأسلوبية مع نشأة علم اللغة الحديث. وبالإضافة إلى ذلك، ظهرت الأسلوبية في بداية القرن العشرين مع ظهور الدراسات الحديثة منها ما قدمته مدرسة عالم اللغة السويسري فردينان دي سوسير (١٨٥٧-١٩١٣م) إذ إنها خلق إنساني ونتاج للروح البشرية وهي تتميز بدورها أداةً للتواصل بين الناس ونظام من الرموز المخصصة لنقل ثمرة الفكر فهي مادة صوتية لكنها ذات أصل نفسي واجتماعي (صلاح فضل، ١٩٨٥).

فنجد السمات الأسلوبية للنص من خلال مستويين:

- مستوى علمي: تُعنى نظرية النظم في هذا السياق بتحديد المعاني وفهم طرائق التعبير عنها دون التركيز على الشكل الفني أو الجمالي للعبارة (السامرائي، ١٩٧٧).
- مستوى أدبي: تهتم نظرية النظم في جانبها الفني والأدبي بمهارة الناظم وقدرته على التمييز الدقيق بين أساليب التعبير وفروق الكلام، مع إلمام بوجوه التصريف وقواعد النحو. فيقوم باختيار طرق عرض الخبر المشهورة وصياغة الجمل الشرطية والحالية في المواضع المناسبة ويُحسن توظيف الأساليب البلاغية في بناء الجمل داخل النص الإبداعي، مثل استخدام الفصل والوصل، والتعريف والتنكير وغيرها من أدوات البلاغة (الجرجاني، ١٩٩٢).

تناولت الباحثات هذا الموضوع بهدف إبراز السمات المميّزة في هذه المقطوعة، لما تحمله من قيمة علمية وأسلوبية كبيرة، إذ تتضمن عناصر بلاغية ولغوية تثري الباحثين، إلى جانب ما تحويه من مضامين أخلاقية تسهم في بناء شخصية المتعلّمين. كما أتاحت هذه الدراسة التعرف على شاعر يمتلك أسلوبًا فريدًا، ويُعَدّ ما قدّمه إضافة مهمّة للأدب العربي يمكن توظيفها في إثراء الحياة الأدبية.

وقد قسمت الدراسة المظاهر الأسلوبية في شعره بحسب شيوعها إلى عدة مستويات: المستوى الصوتي مثل التكرار والجناس والمقابلة، والمستوى التركيبي مثل التضاد والتقديم والتأخير، والقصر والخبر والإنشاء وكذلك المستوى الدلالي الذي تناول الصور التشبيهية والكنائية والاستعارية. وقد تناولت الدراسة هذه المظاهر بوصفها أدوات فنية وظّفها الشاعر في قصيدته، ثم قامت بتحليلها للكشف عن أسلوبه المميّز من خلالها.

مفهوم الزهد

وقد ذكر ابن منظور (١٨٧٦) في لسان العرب، الزهد هو ترك الرغبة والتعلق بالدنيا ونقيض الحرص عليها ولا يُستخدم لفظ "الزهد" إلا في الأمور الدينية تحديدًا. أما الزهادة في عموم الأشياء، فهي تعني عدم الرغبة فيها. ويُقال "زَهِد" و"زَهَدَ" ويُقال أيضًا "يَزْهَد" منهما زهدًا وزَهَدًا، بفتح الهاء حسب ما ورد عن سيبويه. كما يُقال "زُهَّاد" جمع "زاهد"، أي من زهدوا في الدنيا ويُوصف الشيء القليل أو غير المرغوب فيه بأنه "زهيد". وقد ورد أيضًا عن ثعلب أن "زَهُد" بالضم تُستخدم للمعنى نفسه. أما "التزهيد" في الشيء أو عنه، فهو عكس "الترغيب" فيه ويُقال "زَهَّده في الأمر" أي جعله يتركه أو لا يرغب فيه. قد عرّف محمد فهمي وآخرون (٢٠١٦) الزهد بأنّه حياة الإنسان الذي لا تسيطر عليه رفاهية الدنيا ولا ملذّاتها. أمّا الرازي (١٩٦٧) فيرى أنّ الزهد صفة تنبع من كراهية التعلّق بالدنيا.

يرى عبد القادر (١٩٦٤) والغزالي (١٩٩٦) أنّ الزهد هو ترك التعلّق بالدنيا والتوجّه إلى الآخرة. وفيما يرى حمكا أنّ الزهد يعني عدم الانشغال بمتاع الدنيا ومكانتها وجاهها ومالها. أمّا عبد الملك (١٩٩٠) فيؤكد أنّه لا ينبغي للإنسان أن يركّز على الجانب الروحي وحده ويُهمل شؤون الدنيا كليًا، لأن ذلك قد يؤدّي إلى مشكلات أخرى، بل المطلوب إفراغ القلب من حب الدنيا وملؤه بحب الله ومعرفته. فكلما تخلّص القلب من زخارف الدنيا، ازداد حبّ الله فيه وتوجّهه ومراقبته ومعرفته به. ومن ثمّ، يرى العارفون "أنّ الزهد وسيلة للوصول إلى الله وشرطٌ لنيل محبته ورضاه، وليس غايةً في ذاته (منقور، ٢٠٠٤)".

موضوعات الشعر في العصر العباسي

شهد العصر العباسي بروز عدد من كبار الشعراء الذين أبدعوا في نظم الشعر بمختلف أغراضه. ومن أبرزهم بشّار بن بُرد، الذي رغم فقدانه بصره لم يتوانَ عن تصوير تهافت النساء عليه وعشقهن له في شعر الغزل (عاشور، ٢٠٠٧). كما اشتهر أبو نواس في الكتاب الذي ألفه عباس العقاد (٢٠١٢) بشعر الخمريات، حيث تفنّن في وصف الخمر وأوانيها حتى ارتبط هذا الغرض باسمه. ويرى الكرملي (١٩٠٢) أنّ شعر الوصف تميّز عند البحتري، ولا سيما في تصويره قصور

الخلفاء ومبانيهم متغنيًا بجمالها. أمّا ابن خالويه (٢٠٠٠) فقد أشار إلى أنّ المتنبي تألّق في شعر المدح، خصوصًا في مدائحه لسيف الدولة الحمداني التي تأجّجت في بلاطه.

ذُكر آنفًا أنّ موضوعات الشعر كانت انعكاسًا لروح العصر، وقد شهد العصر العباسي تطوّرًا ملحوظًا وتنوّعًا واسعًا في الأغراض الشعرية نتيجة التفاعل الحضاري بين العرب وغيرهم من الأمم، الأمر الذي أسهم في بروز فنون جديدة وازدهار أخرى كانت قائمة من قبل. فقد ازدهر شعر رثاء الدول والممالك الزائلة بسبب الكوارث والنكبات التي أصابت المدن الكبرى مثل بغداد والبصرة. كما شاع شعر المجون وبرز له أعلام معروفون، في حين تطوّر شعر الزهد والتصوّف ليغدو مدرسة شعرية مستقلة كما في أعمال أبي العتاهية ومحمود الورّاق وصالح بن عبد القدوس. كذلك تبلورت الخمريات بصورة واضحة في شعر أبي نواس الذي صوّر مجالس الشراب والقيان والغلمان والحانات تصويرًا فنيًا دقيقًا. ومن الابتكارات في العصر العباسي أيضًا الشعر التعليمي، إلى جانب توسّع فن الوصف ليشمل مظاهر الحياة الحضرية من قصور وحدائق وأطعمة. كما انعكست الظواهر الاجتماعية في الشعر العباسي، وقد ظهر في العصر العباسي الغزل بالمذكّر باعتباره ظاهرة أدبية ارتبطت بمجالس اللهو والمجون، في حين تراجع الغزل العذري العفيف الذي عُرف في العصر الأموي بصفائه ونقائه (ضيف، ١٩٨٢).

شعر الزهد في العصر العباسي

تشير فوزية ميموني (٢٠١٨) إلى أنّ الزهد لم يكن ظاهرة مستحدثة في العصر العباسي، بل تعود جذوره إلى عهد الصحابة ثم تطوّر في العصر الأموي ليأخذ شكلًا شعريًا أكثر وضوحًا على ألسنة الوعّاظ والقصّاص الذين انعكست في أشعارهم ملامح الزهد والدعوة إلى التخفّف من التعلّق بالدنيا. ولم يقتصر تأثير شعر الزهد في العصر الأموي على الجانب الديني المستمد من القرآن الكريم والسنّة النبوية، بل تأثّر أيضًا بعوامل أخرى كالظروف الاقتصادية والسياسية، فضلًا عن العوامل الخارجية الناتجة عن احتكاك العرب بالأمم التي دانت بديانات متعدّدة تحمل رؤى وفلسفات زهدية خاصة بها. ومع مطلع العصر العباسي تطوّر شعر الزهد ليصبح فنًا مستقلًا له مكانته، وجاء ليواجه تيارات الإلحاد والانحراف والانغماس في الملذّات (سعد، ٢٠١٦).

تميّز العصر العباسي ببروز شعر الزهد بشكل لافت فاق ما شهده أي عصر سابق، حتى أصبح ظاهرة واضحة ومهّد لاحقًا لظهور التصوّف. وقد جاء هذا الشعر ردًّا على حالة الترف والانحلال الأخلاقي التي عمّت المجتمع، حيث شاعت مظاهر المجون والانفلات والجرأة غير المألوفة والمتعارضة مع تعاليم الإسلام. فكان الزهد وسيلة للتعبير عن رفض هذا الواقع، وجعل منه الشعراء محورًا رئيسًا في إنتاجهم. وإلى جانب ذلك، انتشر الوعّاظ في المساجد وازدحمت شوارع بغداد بالدعاة الذين نادوا بالعودة إلى الله، والابتعاد عن المنكرات، والتخلّي عن اللهو والملذّات (ضيف، ١٩٦٦).

عرّف الغزالي (١٩٧٥) شعر الزهد بأنّه الشعر الذي يدعو إلى الموعظة ويحثّ الناس على النسك والعبادة، ويرى أنّ من أراد حياة هنيئة في الآخرة فما عليه إلا أن ينبذ ملذّات الدنيا ويُعِدّ نفسه لتلك الحياة الأبدية. ويذكر شوقي ضيف (١٩٦٦) أنّ العصر العباسي الأوّل قد شهد لونين من الزهد: زهدًا إسلاميًّا خالصًا أُعِدّ للنسك والتصوّف،

وزهدًا مانويًّا مارقًا تأثّر بالبوذية، وقد قاومته الدولة وأتباعه مقاومة عنيفة. وكان من سمات هذا الزهد المارق أن يعتمد الناسك في معيشته على التسوّل وطلب العون من الآخرين بدلًا من الكسب والعمل. كما اتّسم شعر الزهد في العصر العباسي بعدد من الخصائص التي جعلته يختلف عن غيره من الأغراض الشعرية في ذلك الزمن، وقد جاءت هذه السمات منسجمة مع طبيعة الزهد ومقاصده، ومن أبرزها:

- الطابع التعليمي والمباشر: غلب على شعر الزهد الطابع الوعظي، إذ كان الشعراء يستخدمونه وسيلةً لتذكير الناس بالآخرة والحث على التخلي عن متاع الدنيا الفانية. ولهذا السبب، ابتعد هذا الشعر عن الزخارف البلاغية والصور الفنية المعقدة، مفضلًا الأسلوب المباشر الذي يخاطب عامة الناس دون تعقيد أو تصنّع.
- البساطة والوضوح: تميز أسلوب هذا الشعر بالبساطة واستخدم مفردات سهلة الفهم مما جعله قريبًا من الناس، ويسهل تلقّيه وفهم رسائله الأخلاقية والدينية.
- الوحدة الموضوعية: كانت معظم قصائد الزهد تدور حول فكرة واحدة رئيسية وهي الدعوة إلى الزهد، والتأمل في فناء الدنيا والاستعداد للآخرة مما منحها طابعًا متماسكًا وواضح الهدف.
- التناص مع الحكم والنصوص الدينية: كثيرًا ما استشهد شعراء الزهد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأمثال الشعبية وأقوال الحكماء مما منح شعرهم قوة دينية وفكرية، وعزز رسالتهم التوجيهية.
- استخدام البحور القصيرة والرجز: شاع في هذا النوع من الشعر استخدام الأوزان القصيرة والبحور المجزوءة، وخاصة بحر الرجز وذلك لملاءمته للتعبير السريع والمباشر ولسهولة حفظه وترديده.
- هيمنة المقطوعات الشعرية: غلب على شعر الزهد أن يُكتب على هيئة مقطوعات قصيرة وليس قصائد طويلة ويُعزى ذلك إلى أنّ هذه المقطوعات كانت غالبًا نتاج لحظات تأمل روحي عميق في حال الدنيا، فخرجت معبرة عن تلك اللحظات بشكل مختصر ومكثف، كما هي طبيعة التجارب الروحية العابرة.

لم يكن جميع شعراء الزهد في العصر العباسي من الزاهدين منذ بداياتهم أو ممن نشأوا على الورع والتقوى؛ بل كان من بينهم من عاش حياة اللهو والانحراف، وأسرف على نفسه في المعاصي والملذات. هؤلاء الشعراء غرقوا في المجون والفجور لفترات طويلة لكنهم بعد ذلك استيقظوا على خوف داخلي وشعور بالندم والفزع كما هي طبيعة النفس البشرية حين تدرك حقيقة ضعفها ومصيرها. فاختاروا طريق الزهد، لعلّه يكون وسيلة للتكفير عن ذنوبهم وتوبةً صادقة، ومن أبرز هؤلاء: أبو العتاهية، وصالح بن عبد القدوس، وأبو نواس (الشكعة، ١٩٨٦).

نبذة عن حياة أبي العتاهية

هو إسماعيل بن القاسم بن سويد بن كيسان العيني العنزي بالولاء، وكنيته أبو إسحاق (خديجة، ٢٠٢٣). وقد لُقّب بأبي العتاهية، وقيل إنّ محمد بن يحيى هو الذي أطلق عليه هذا اللقب لما كان معروفًا به من حبّ الشهرة والمجون (أبو العتاهية، ١٩٨٦). وهو يُعَدّ من أشهر شعراء العصر العباسي، إذ كان كثير الشعر، سريع البديهة، مبدعًا في نظمه، حتى قيل إنّ من الصعب الإحاطة بجميع ما نظمه لغزارته. كما يُصنَّف ضمن أبرز شعراء المولّدين، وكان من طبقة بشّار

بن بُرد ومن هم في منزلته. وله ديوان طُبع يضمّ عددًا من قصائده، وقد قام يوسف بن عبد الله بن عبد البر بجمع قصائده الزهدية في مجلّد بعنوان زُهديات أبي العتاهية .وهو عُرف بتفوّقه في شعر الزهد والمديح، وكان من أكثر شعراء زمانه إنتاجًا (عبد الرحيم، ٢٠٠٨).

وُلد في "عين التمر" قرب الكوفة ونشأ فيها ثم سكن ببغداد. عمل في بداية حياته بائعًا للجرار، فلقب بـ "الجرار". ثم ارتبط بالخلفاء ونال مكانة عظيمة عندهم لكنه ترك الشعر فترة من الزمن. وعندما علم الخليفة المهدي العباسي بذلك، استدعاه وهدده بالقتل إن لم يعد إلى قول الشعر فاستجاب وعاد للنظم وأبدع فيه مجددًا. توفي في بغداد، وقد ألّف ابن عماد التقي أحمد بن عبد الله (توفي سنة ٩٦٩) كتابًا بعنوان أخبار أبي العتاهية. كما ألّف المعاصر محمد أحمد برانق كتابًا عن حياته وشعره بعنوان أبو العتاهية (الساعدي، ٢٠٠٩).

حياة أبي العتاهية قبل ترك المعاصي

يذكر قاسم يحيجي ودامهوري (٢٠١٤) أنّ أبا العتاهية بدأ يُظهر منذ سنّ مبكرة، وقبل بلوغه مرحلة المراهقة، سلوكًا غير مألوف، حيث انجذب إلى تقليد مظهر النساء في زينتهن وملابسهن، وعبّر عن نفسه بأسلوب غريب عن بيئته. ويرى الأصفهاني (١٩٢٨) أنّ هذا الميل كان نتيجة نشأته في بيئة فقيرة خالية من مظاهر الرفاهية أو المكانة الاجتماعية التي تمنح شعورًا بالفخر والتميّز. وقد عاش الشاعر حياة بسيطة، بينما كان يراقب الترف والثراء المحيط بالخلفاء وأصحاب النفوذ في عصره، وهو ما ولّد لديه شعورًا بالنقص والدونية. وقد دفعه هذا الشعور إلى الهروب نحو حياة اللهو والانخراط في أوساط الفنانين الذين عُرفوا بتصرّفات خارجة عن المألوف. ومع ذلك، فقد أسهمت هذه التجربة المتمرّدة في صقل شخصيته الشعرية، وجعلته واحدًا من أبرز شعراء العصر العباسي (ضيف، ١٩٦٦).

حياة أبي العتاهية قبل الموت

اقترح ميلود عبيد منقور (٢٠٠٤) أنّ أبا العتاهية انتقل في أواخر حياته إلى حياة الزهد والتصوّف. ويُقال إنّه ترك صحبة هارون الرشيد التي لازمها طويلًا، ثم تاب توبة صادقة وزهد في الدنيا. وتدور أبرز قصائده الزهدية حول الترهيب من الدنيا والترغيب في الآخرة، حيث كان ينشرها دعوةً صادقة للتقرّب إلى الله بالأعمال الصالحة وتذكير الناس بيوم القيامة والبعث. وأوّل ما يُلحظ في هذا الشعر هو شعوره العميق بالندم على ما فرّط في حقّ الله وما ارتكب من خطايا. ويذكر عمر فروق (١٩٩٧) في ديوان أبي العتاهية أنّ الشاعر لم يكن يخشى الموت فحسب، بل كان يرتعب ممّا بعده من مشاهد القيامة وأهوالها وما يليها من مصير محتوم في إحدى الدارين. فيقول في شعره:

فلو كان هول الموت لا شيء بعده ... لهان علينا الأمر واحتقر الأمر
ولكنه حشر ونشر وجنة ... ونارٌ وما قد يستطيل به الخبر

انصرف أبو العتاهية عن حياة اللهو والعبث متخلّيًا عنها ليعيش حياة الزهد والتقشّف. فأضحى شعره مشبعًا بالعِظات والمواعظ، داعيًا إلى التنسّك ومجاهدة النفس وحرمانها من الملذّات، ومن هنا اقترب أسلوبه من شعراء الأخلاق

والحكمة. وفي هذا السياق، يقول محمد خلف الله (١٩٤٧): إنّ شعر أبي العتاهية بطابعه التعليمي قد أدّى دورًا بارزًا في تهذيب الذوق الإسلامي وتربية الناشئة. وقد سار أبو العتاهية في حياته على منهج الزهد والتقوى، فكان يعفو عمّن ظلمه ويحسن إلى من أساء إليه، مستنكِرًا حال الناس الذين انشغلوا بالدنيا كأنّهم ركنوا إليها ونسوا أنّها مجرّد طريق إلى الآخرة. وكثيرًا ما تناول في شعره طاعة الله وانتقاد سلوك العصاة الذين خدعهم شبابهم فغفلوا عن حقيقة الموت القريب (منقور، ٢٠٠٤).

القيم الإسلامية في مقطوعة الزهد لأبي العتاهية

نظرًا لأن الشعر كان ديوان العرب، ومصدر توثيقهم التاريخي والثقافي، وكان عمود الشعر يمثل الدعامة الأساسية في بناء القصيدة العربية، فقد شكّل الشعر أداة فعالة في إيقاظ الوعي الوطني ومواجهة النفوذ الأجنبي. ومن هذا المنطلق، لم تكن المحاولات لإضعاف الشعر العربي مجرد انتقاد أدب، بل كانت جزءًا من مخطط ثقافي استهدف هدم الرموز التي حافظت على هوية الأمة. ومن أبرز التهم التي وُجّهت إليه وصفه بأنّه "شعر مناسبات"، وذلك في محاولة لتقليص دوره في التعبير عن القضايا الكبرى مثل الوحدة الإسلامية ومقاومة الاستعمار، والنضال ضد الصهيونية (الجندي، ١٩٨٦). وفي ظل هذا السياق، برز شعر الزهد اتجاها حافظا على الصلة القوية بالروح الإسلامية والمبادئ القرآنية. ويُعَدّ الشاعر أبو العتاهية من أبرز أعلام هذا التيار حيث تميزت قصائده الزهدية بتناولها لمفاهيم وأفكار إسلامية متعددة، استندت في الغالب إلى معانٍ قرآنية راسخة. فقد أظهر قدرة فريدة على صوغ معاني القرآن الكريم في قالب شعري، بحيث يشعر القارئ كأنّه يقرأ تأويلاً أدبيًا للقرآن. وهذا ما جعل شعره الزهدي يتميز بعمق المعنى وبساطة التعبير في آنٍ واحد، فالأمر الذي يُمَكِّن القارئ من أن يُدرك بسهولة الأصول القرآنية التي استوحى منها الشاعر مضامينه.

وممّا يلفت النظر أنّ أبا العتاهية لم يكن يُفرد قصائد مستقلّة لكل موضوع، بل كانت موضوعاته الدينية ـ كالتوحيد وأداء العبادات كالصلاة والزكاة، والزهد في الدنيا ـ تتوزّع داخل القصيدة الواحدة متداخلةً ومبثوثةً في أبياته دون فصل أو تخصيص.

وإذا تأمّلنا مجمل هذه الموضوعات في شعره الزهدي، بدا بوضوح عمق إيمانه وصفاء عقيدته وتأثّره العميق بالروح القرآنية، وهو ما يدحض الاتهامات التي وُجّهت إليه بالكفر أو الزندقة. ومن أبرز ما يتجلّى في شعره أيضًا تعبيره الصادق عن التوبة والندم، واعترافه الصريح بذنوبه، كما يظهر في بعض أبياته التي نظمها عند بلوغه سنًّا متقدّمة قيل إنّها بلغت الثمانين.

في تلك المرحلة أدرك الشاعر قرب أجله، فأعاد النظر في ما قدمه خلال حياته ورأى أنه قد أسرف على نفسه وقصر في حق ربه فاستولى عليه الحزن والندم، ولجأ إلى الله راجيًا عفوه وغفرانه معترفًا بخطاياه ومقرًّا بعجزه فلا ملجأ له إلا في رحمة الله وكرمه. ويقول في أحد أبياته:

"ويقر الشاعر في الأبيات التالية بأن زلاته كثيرة وأنه كلما تذكرها استبد به الندم، ولكنه يعود فيتوسل إلى الله تعالى مستندًا إلى سعة فضله ورحمته وعفوه عن عباده..."

ويُفصح أبو العتاهية في أبياته عن واحدة من كبائر زلّاته، وهي شدّة تعلّقه بالدنيا وحرصه على متاعها وطول أمله فيها. وقد ازداد شعوره بالحسرة حين أدرك أنّ الناس قد ظنّوا به خيرًا ونسبوا إليه الزهد والتقوى، بينما هو يقرّ بأنّ زهده لم يكن حقيقيًّا بل كان مجرّد مظهر لا يرقى إلى الزهد الصادق؛ إذ لو كان كذلك لما أحبّ الدنيا ولما ركن إلى أهلها. ويختم الشاعر هذا الموقف بإقرار صريح بأنّ الناس قد يحسنون الظنّ به، لكن إن لم يعفُ الله عنه فهو من شرّ الخلق. وتكشف هذه الأبيات عن صدق توبته وعمق تواضعه وشدّة رجائه في رحمة الله، وهي كلّها مظاهر تؤكّد قوة إيمانه وتُسقط ما نُسب إليه من اتهامات الزندقة والباطل.

الأسلوبية في مقطوعة أبي العتاهية في الزهد

اختار الشاعر لأبياته في الزهد ألفاظا وأساليب سهلة واضحة وهذا مما يتلاءم ويتناسب مع غرض الزهد الذي يتطلب اللفظ الواضح والأسلوب البين السهل حتى ينفذ المعنى إلى القلوب ويكون له أثر في الأسماع والنفوس، ومن ثمّ جاء أثر ألفاظه التي تخلو من الغرابة والغموض، إذ انتقى العبارات والأساليب الواضحة التي لا يشوبها التعقيد ولا يكتنفها الإبهام.

إلهـــي لا تـــعـــذبـــني فـــإني مـــقـــر بالـــذي قـــد كـــان مـــني

كما نعلم، فإنّ الأسلوب الإنشائي لا يحتمل الصدق أو الكذب لكونه لا يفيد خبرًا. وقد استُخدم في هذا البيت أسلوب النداء بقول الشاعر: (إلهي)، وتقديره: (يا إلهي). وحُذفت أداة النداء (يا) لأنّ المنادى معلوم ومقرَّب إلى نفس الشاعر، وهو الله تعالى الذي هو أقرب إلى عبده من أيّ أحد. والغرض من هذا النداء ليس مجرد النداء العادي، بل التعبير عن الخشوع والتضرّع، ولذلك جاء الخطاب مباشرًا دون أداة، وهو أسلوب شائع في الأدعية والنصوص الدينية.

ثم، تطرّق الشاعر إلى أسلوب النهي المجازي في قوله :(لا تعذّبني)؛ إذ لم يأتِ النهي على حقيقته، وإنّما ورد على سبيل المجاز، والمقصود به الرجاء، لأنّ العبد لا ينهى ربَّه، بل يتوسّل إليه بالدعاء. وهذا النهي يحمل في طيّاته التوسّل والابتهال، فهو في جوهره دعاء بألّا يعذّب الله عبده. كما استخدم الشاعر أسلوبًا خبريًا حقيقيًا يقوم على التوكيد في قوله: (فإني مقرّ بالذي قد كان منّي)، وهو يفيد الإقرار والاعتراف بالذنب وبما ارتكبه في حياته من آثام، الأمر الذي يعزّز طلب الرحمة في البيت السابق. وهكذا يظهر التوازن البلاغي بين الدعاء بالرحمة في الشطر الأوّل والاعتراف بالذنب في الشطر الثاني، وهو ما يزيد من صدق التوسّل وقوّة الرجاء.

لذلك، ومن الجمال البلاغي في هذا البيت أن الشاعر قدّم الدعاء بقوله: "لا تعذبني"، قبل الاعتراف بالذنب، مما يجسّد حالة الاضطرار والخوف، واستعجال الرحمة من الله تعالى. ثم أتبع هذا الدعاء باعتراف صادق فقال: "فإني مقرّ بالذي قد كان مني"، وكأنّه يقول: لا أطلب العفو ادعاء أو مكابرة، بل لأني معترف بخطيئتي، راج عفو ربي وغفرانه.

ومـــا لي حـــيـــلـــة إلا رجـــائـــي وعـفـوك إن عـفـوت وحســـن ظـني

يقدّم الشاعر جملة خبرية ذات معنى التوسّل والانكسار في قوله: (وما لي حيلة إلا رجائي). فهي في ظاهرها إخبار، لكنّها تفيد الاعتراف بالعجز الكامل والاعتماد التام على رجاء الله. ويبرز في هذا الموضع أسلوب القصر بالنفي والاستثناء، حيث يدلّ على أنّ الشاعر لا يملك شيئًا يعتمد عليه سوى الرجاء، وهو أسلوب بلاغي يقوّي المعنى ويؤكّده. أما قوله: (وعفوك إن عفوت وحسن ظني) فهو جملة خبرية مشبعة بمعاني الرجاء والثقة بالله، إذ تتضمّن جملة شرط: (إن عفوت)، وجوابها: (فعفوك هو أملي وحسن ظني بك). ويجمع البيت بين الرجاء وحسن الظن بالله، وهما من أعظم مقامات العبودية وأرقى معاني التوبة والدعاء.

وقد أبدع الشاعر في الجمال البلاغي عند قوله: (ما لي حيلة)، فهو تعبير صادق عن فقره المطلق إلى الله وشعوره بالانكسار والافتقار. ثم انتقل من الاعتراف بالعجز، إلى الرجاء، ثم إلى طلب العفو، وأخيرًا إلى حسن الظن بالله، في تسلسل بلاغي يشبه السلّم التصاعدي نحو التوسّل الكامل. كما يتجلّى التناغم الصوتي والتوازن المعنوي بين كلمتي (رجائي وظني)، وهو ما يمنح البيت موسيقى داخلية جميلة ويؤكّد تعلق القلب بالله.

يتسم هذا البيت بطابع وجداني عميق، حيث تتجلّى فيه ملامح الخضوع والانكسار أمام عظمة الخالق. فالشاعر لا يملك من أمره شيئًا، ولا يعتمد على حيلة أو سبب سوى رجائه في رحمة الله. تأتي عبارته "وما لي حيلة إلا رجائي" مُفعمة بمعاني الضعف الإنساني، وفيها قصرٌ بديع يُبرز ضآلة الحيلة أمام عظمة الرجاء. ثم يُعلّق الأمل على العفو الإلهي في قوله "وعفوك إن عفوت"، في إشارة إلى أنّ الرجاء وحده لا ينفصل عن يقين الرحمة. ويكتمل المعنى حين يربط ذلك بحُسن ظنه بالله في موقف يُمثّل جوهر التوبة الصادقة حين لا يبقى للعبد مفرٌّ إلا باب الله المفتوح على الدوام، مهما عظُمت الذنوب وكثُرت العثرات.

فكم من زلة لي في الخطايا وأنت عليّ ذو فضل ومنّ

ينتمي هذا البيت إلى الأسلوب الخبري من حيث الشكل لكنه يحمل انفعالا وجدانيا مما يجعله من الأسلوب الإخباري الإنشائي إيحاء بالشعور التضرع والرجاء والتوبة أي يعبر الشاعر عن التوبة والندم ويتوجه فيه الشاعر إلى الله تعالى معترفًا بكثرة ذنوبه ومعوِّلًا على رحمة الله وفضله. ثم برز الأسلوب العاطفي الذي تغلب عليه العاطفة الدينية الصادقة، والمتمثّل في شعور الشاعر بالتوبة والانكسار. ويتجلّى في البيت توتّر داخلي بين الإحساس بالذنب. كما في ألفاظ مثل: (زلة والخطايا) – وبين الأمل في الرحمة – كما في ألفاظ مثل: (فضل والمنّ). وقوله (وأنت على ذو فضل ومن) تفيد استمرارية فضل الله ومنه وعطائه.

استخدم الشاعر (كم) الخبرية في قوله: (كم من زلّة) للمبالغة في كثرة الزلّات، وهو نوع من الإطناب الذي يبيّن وفرة الذنوب والمعاصي. كما وظّف طباقًا معنويًا بين كلمتَي (زلّة) و(فضل) ليقابل بين التقصير والعطاء. وأبرز جماليات البيت أيضًا ازدواج اللفظ والمعنى في كلمتَي (فضل) و(منّ)، بما يحقّق تناغمًا صوتيًا وتوازيًا معنويًا يضفي إيقاعًا مؤثرًا ويؤكد المعنى. ويستمر هذا البُعد الجمالي حين لجأ الشاعر إلى الالتفات، منتقلاً من الحديث عن النفس في قوله (لي) إلى مخاطبة الغائب في قوله (وأنت)، وهو تحوّل بلاغي يثير الانتباه ويعكس انتقالًا من الاعتراف بالذنب إلى الرجاء، مما يمنح البيت طابعًا وجدانيًا تعبيريًا عميقًا.

إذا فكرت في ندمٍ عليها عضضت أناملي وقرعت سني

في هذا البيت يصور الشاعر على ندمه الشديد بعد ارتكاب الذنب حتى عضضت أنامله وقرعت أسنانه من شدة الحسرة ويحمل هذا التعبير طابعًا خبريًا إنشائيًا إيحائيًا، فهو أسلوب وجداني تعبيري يعكس الاضطراب النفسي للشاعر. وفي كلمتَي (عضض) و(قرع) يتجلّى التعبير عن عاطفة الندم العميق والحسرة المؤلمة من خلال أفعال جسدية قوية تنقل الانفعال والانكسار إلى أقصاه. وكلتاهما كناية عن شدّة الندم؛ إذ إنّ الإنسان إذا بلغ أقصى درجات الندم عضّ أصابعه وقرع أسنانه. وهاتان الصورتان الحسيّتان المؤلمتان تجسّدان الألم النفسي عبر سلوك جسدي ملموس.

استخدم الشاعر أسلوب الشرط الذي يدل على التكرار، أي كلما فكرت ندمت، ويكشف هذا البيت عن تتابع زمني يتّسم بالاستمرار والتكرار في تصوير الألم، حيث جاءت الجمل الفعلية المتتابعة (عضضت، قرعت) أفعالًا مضطربة سريعة توحي بحالة هيجان نفسي داخلي. كما أنّ تكرار حرفي الضاد والقاف، وهما من الأصوات الشديدة، يضيف إحساسًا بالحدة والتوتّر النفسي. ويكتمل جمال البيت بتوازنه الإيقاعي الذي يمنحه وقعًا قويًا ومؤثرًا في نفس السامع.

يظن الناسُ بي خيراً وإني لشرّ الناسِ إن لم تعفُ عني

يواصل الشاعر الكشف عن التناقض بين ما يراه الناس فيه وما يعرفه عن نفسه، فهو في الوقت نفسه يتوسّل إلى الله ويقرّ بذنبه متذلّلًا وراجياً العفو. ويسود البيت أسلوب عاطفي تقريري حزين تتجلّى فيه مشاعر الندم والخوف من سوء المصير، مع التوسّل إلى العفو والإحساس بمرارة النفاق الاجتماعي. ويتجلّى البعد البلاغي في المقابلة بين قوله: (ظنّ الناس بي خيرًا) وقوله: (إني لشرّ الناس)، وهي مقابلة قوية توضّح التناقض بين الظاهر المحمود والباطن المذنب. ويزداد المعنى جمالًا حين يوظّف الشاعر أسلوب الشرط الضمني في قوله: (إن لم تعفُ عني)، وجوابه: (فأنا شرّ الناس)، وهو أسلوب ينطوي على مبالغة في التذلّل، وكأنّ العفو هو الشرط الوحيد للنجاة من سوء حقيقته.

قدّم الشاعر "إن" و "لام التوكيد" في جملة "وإني لشرّ الناس" لتقوية المعنى، أي تأكيد الذنب وهذه التراكيب النحوية تقوّي الإحساس بالصدق والانكسار. ثم، يكرر الصوت في "شرّ الناس" و"تعفُ عني" لحرف العين والنون يضيف موسيقى حزينة والوقف في "تعفُ عني" بنهاية الياء يُعطي نغمة رجاء وتوسل.

أجن بزهرة الدنيا جنونا وأفني العمر فيها بالتمني

يتحدث الشاعر عن افتتانه بزخارف الدنيا وزينتها إلى درجة الجنون وانشغاله الدائم بها دون تحقيق شيء حقيقي حتى فني عمره بالأمنيات الكاذبة والأحلام المؤجلة الذي يخبر عن حاله الندم واللوم الذاتي والتحسّر على ضياع العمر فهو من أسلوب إيحائي تعبيري. في قوله: (زهرة الدنيا) تظهر استعارة بيانية تقوم على تشبيه الدنيا بالزهرة بما لها من صفات الجمال والجاذبية، لكن مع قصر عمرها وزوالها، وهو تصوير يوحي بغرور الدنيا وخداعها. كما استخدم الشاعر كناية في لفظ (أجن) للدلالة على الافتتان الزائد والانغماس بلا عقل، وقوله: (أفني العمر بالتمنّي) كناية عن العيش في الأوهام دون عمل، وهو تصوير لحياة ضاعت في أمنيات لا تتحقّق. وتبرز كذلك مقابلة ضمنية بين الجنون بزينة الدنيا

(الأولى) وفناء العمر بالتمني (الثانية)؛ فالأولى تعبّر عن الفعل والانجراف وراء الملذات، بينما الثانية تعبّر عن النتيجة: الضياع والحسرة.

استعان الشاعر أيضًا بالتكرار في الجملة الفعلية (أجن) و(أفني)، وهو تكرار يوحي بالاستمرارية في الخطأ والانشغال ويصوّر حالة متواصلة من الغفلة. كما استخدم التوكيد بالمصدر في كلمة (جنونًا) لتأكيد حالة الانبهار الشديد بالدنيا، وهو أسلوب بلاغي يعزّز المعنى ويقوّي الإحساس بالاضطراب. وإلى جانب ذلك، منح تكرار حرفي النون والياء البيت نعومة صوتية تعكس جاذبية الدنيا، بينما تحوّل الإيقاع في كلمتَي (أفني) و(التمني) إلى نغمة حزينة توحي بالندم، في انسجام موسيقي يواكب المعنى ويقوّي أثره العاطفي.

وبين يدي محتبس ثقيل كأني قد دُعيتُ له كأني

يصف الشاعر حاله عند اقتراب الموت، فيصوّر ما أمامه أمرًا محتبسًا ثقيلًا، أي مرهقًا مهيبًا كأنّه دُعي إليه دعوة لا مفرّ منها ودُفع إليه قدرًا. ويعكس البيت مشاعر القلق والخوف من المصير المحتوم، مصحوبة بنبرة استسلام وخضوع لما لا يمكن دفعه، خاصة مع تكرار أداة التشبيه (كأني). وقد لجأ الشاعر إلى الاستعارة في قوله (محتبس ثقيل) للدلالة على الموت أو الحساب؛ فالاحتباس يوحي بالمحجوب المؤقّت الذي لا بد أن يأتي، والثقل يشير إلى رهبة الموقف وصعوبته. كما يعكس التكرار في (كأني) في الشطر الثاني حالة ذهول وترديد داخلي أمام هول المنتظر، وهو تكرار بديعي ذو بعد نفسي كأنّه حديث النفس في لحظة قلق. ويؤكّد هذا المعنى قوله (دعيت له)، وهي كناية عن استدعاء الموت أو الحساب، بما يوحي بالعجز عن دفعه أو الفرار منه.

ومن الناحية الصوتية، يمنح تكرار لفظ (كأني) إيقاعًا متردّدًا مضطربًا يعكس التوتّر النفسي والاستعداد القلق، بينما توحي الأصوات الثقيلة مثل الثاء في (ثقيل) والحاء في (محتبس) بخنقة اللحظة وثقلها. وقدّم الشاعر الظرف المكاني في قوله (بين يدي محتبس) ليركّز على قرب الحدث منه وكأنّه واقع أمامه بالفعل.

ولو أني صدقت الزهد فيها قلبتُ لأظهرَ الزهدَ المجنَّ

الشاعر يقر بعدم صدقه في الزهد في الدنيا ويقول لو كنت صادقا في زهدي، لقلّبت الدنيا كما تُقلَب المجنّ أي لا أبالي بها وأتصرّف معها بجفاء واحتقار، فقط لأُظهر صدقي في الزهد. في الشطر الأول من قول " لو أني صدقت" يوظّف الشاعر أسلوبًا خبريًا شرطياً بأداة الشرط (لو)، وهي أداة تدلّ على امتناع وقوع الفعل. ويحمل هذا التعبير اعترافًا ضمنيًا بالتقصير والرياء وهو أسلوب اعترافي إيحائي وفيه ندم خفي. واستعان الشاعر أيضًا في الشطر الثاني: (قلّبتُ لأُظهر الزهدَ المجنّ)، بكناية عن تبرّئه من أهل الدنيا وتنكره لزخارفها. بعده، يقوم الشاعر في هذا البيت بأصوات حِدّة وقوة تعكس فكرة قلب الأمور والتصادم مع الدنيا، فهذا يمكن أن نرى في كلمات "المجنّ"، "الزهد"، "قلبت"، وأيضا التوازن الإيقاعي بين الشطرين يمنح البيت انسجامًا تعبيريًا بين الشرط ونتيجته ويضفي نبرة خفية من التهكم الذاتي.

بالشمول، استخدم أبو العتاهية في بعض أبياته بحر الوافر (مفاعلتن مفاعلتن فعولن). وهو وزن شعري يتيح للشاعر أن يعرض من خلاله معانيه وأفكاره ويبثّ مشاعره وأحاسيسه والتعبير عما يعتمل في قلبه من ألم وندم ورغبة في العفو والصفح والغفران.

الخاتمة

يُعدّ هذا البحث إسهامًا يهدف إلى الكشف عن القيم الإسلامية في شعر الزهد عند أبي العتاهية إلى جانب الوقوف على جمالياته الأسلوبية. وترجو الباحثات أن يكون هذا البحث نافعا ومثمرا للقراء، وخاصة للدارسين في مجال الشعر العربي.

أسفر هذا البحث عن عدد من النتائج المهمة، ويمكن تلخيص أبرزها في النقاط التالية:

١. يُعد أبو العتاهية من أبرز الشعراء الذين اشتهروا بشعر الزهد وقد مرّ في شبابه بمرحلة انشغل فيها بتقليد النساء في الزينة والملبس وانغمس في الذنوب والمعاصي ثم ما لبث أن تاب توبة صادقة، فتحول في أواخر حياته إلى طريق الزهد والتصوف وابتعد عن مجالس اللهو وترك صحبة الخليفة هارون الرشيد زاهدًا في الدنيا.

٢. تركز الأسلوبية على دراسة اللغة في ذاتها من خلال تحليل البنية الصوتية والصرفية والدلالية والنحوية للنص بهدف الكشف عن السمات الأسلوبية وخصائص التعبير. وهي علم يتقاطع مع مجالات عدة مثل اللسانيات والبلاغة حتى إن بعض الباحثين يرون فيها امتدادًا للبلاغة التقليدية أو ما يُعرف بـ"البلاغة الجديدة".

٣. يهدف شعر الزهد إلى تقديم النصيحة والإرشاد ودعوة الناس إلى حياة التواضع والعبادة مع توضيح أن السعادة في الآخرة تتطلب ترك ملذات الدنيا والاستعداد للحياة الأبدية. ويُعد أبو العتاهية من أبرز الخبراء في نظم هذا النوع من الشعر.

٤. برز شعر الزهد تيارا أدبيا يحافظ على صلة وثيقة بالروح الإسلامية والقيم القرآنية. ويُعد الشاعر أبو العتاهية من أبرز رواد هذا التيار حيث تميزت قصائده الزهدية بتناولها مجموعة من الأفكار والمفاهيم الإسلامية التي استمدها في الغالب من معان قرآنية عميقة وثابتة. ويحتوي هذا الشعر الذي تناولته الباحثات على تلك القيم الإسلامية بوضوح.

٥. اكتشفت الباحثات الأسلوبية في هذا الشعر الذي كتبه أبو العتاهية بعد أن بلغ سنًا كبيرة حيث قيل إنه بلغ ثمانين عامًا. عندما أحس بقرب أجله واقتراب ساعته نظر إلى ما قدمه في حياته من أعمال، فرأى أنه قد قصر وظلم نفسه بارتكاب المعاصي والذنوب والآثام والمنكرات، فتاب إلى ربه راجيًا عفوه وغفرانه. كان مُقرا بذنوبه معترفا بأخطائه ومُدركا أنه لا ملجأ له إلا في رجائه لعفو الله وحسن ظنه به.

التوصيات

جاءت توصيات الباحثات موجَّهة إلى الباحثين اللاحقين، ومن أبرزها:

١. يُعَدّ أبو العتاهية رائد شعر الزهد في الأدب العربي، ولا تزال هناك مؤلَّفات عديدة عنه لم تُكتشف بعد، ممّا يستدعي تشجيع الباحثين على دراستها وتطوير البحث العلمي، ولا سيّما في مجال الشعر العربي.

٢. يشتهر عدد من العلماء الكبار في مجال إسلامية المعرفة والأدب الإسلامي، مثل إسماعيل الفاروقي، وسيد قطب، وعماد الدين خليل وغيرهم، مما يفتح المجال للباحثين للاقتداء بنهجهم والبحث في مؤلّفاتهم على نحوٍ أوسع.

المراجع

- ابن خالويه، أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه. (٢٠٠٠). شرح ديوان أبي فراس الحمداني. مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري. (١٨٧٦). لسان العرب. دار المعارف.
- أبو العتاهية، إسماعيل بن القاسم بن سويد العيني .(١٩٨٦). ديوان أبي العتاهية. دار بيروت.
- أدونيس، علي أحمد سعيد (١٩٧٩). مقدمة للشعر العربي. (ط. ٣). دار العودة.
- الأصفهاني، علي بن الحسين أبو الفرج. (١٩٢٨). كتاب الأغاني. دار الفكر.
- الجارم، علي بن صالح بن عبد الفتاح وأمين، مصطفى. (١٩٣٧). البلاغة الواضحة. دار المعارف.
- الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن .(١٩٩٢). دلائل الإعجاز. (ط. ٣). دار المدني بجدة.
- الجندي، أحمد أنور سيد أحمد (١٩٨٦). أسلمة المناهج والعلوم والقضايا والمصطلحات المعاصرة. دار العلوم.
- الجندي، أحمد أنور سيد أحمد. (١٩٨٥). خصائص الأدب العربي. دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحربي، فرحان بدري. (٢٠٠٣). الأسلوبية في النقد العربي الحديث: دراسة في تحليل الخطاب. مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.
- خلف الله، محمد. (١٩٤٧). دراسات في الأدب الإسلامي. (ط. ١). مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. (١٩٦٧). مختار الصحاح. دار الكتب العربية.
- رئيسى، مرتضى برارى وامرانى، محمد حسن. (٢٠٢٢). أسلوبية قصيدة عذاب الحلاج لعبد الوهاب البياتي وفقا للنظرية البنيوية النقدية، جامعة أصفهان.
- الزرقاني، محمد عبد العظيم . (١٩٩٩). مناهل العرفان في علوم القرآن. دار الكتب العربية.
- الساعدي، محمد معروف. (٢٠٠٩). شرح ديوان أبي العتاهية. دار الكتب العلمية.
- السامرائي، كمال عبد الفتاح حسن. (٢٠١٣) التلون في الخطاب الشعري في العصر العباسي الأول. فصل الخطاب، ٢ (٣).
- السامرائي، مهدي صالح. (١٩٧٧). تأثير الفكر الديني في البلاغة العربية. (ط. ١). المكتب الإسلامي.
- سعد، عواطف آدم رزق الله. (٢٠١٦). مظاهر الزهد في شعر أبو الأسود الدؤلي. المجلة العلمية، ٤ (١٥).
- السكاكي، يوسف بن أبي بكر. (١٩٨٧). مفتاح العلوم. دار الكتاب العلمية
- الشكعة، مصطفى. (١٩٨٦). الشعر والشعراء في العصر العباسي. (ط. ٦). بيروت: دار العلم للملايين.
- ضيف، أحمد شوقي عبد السلام. (١٩٦٦). تاريخ الأدب العربي– العصر العباسي الأول. (ط. ٨). دار المعارف.
- ضيف، أحمد شوقي عبد السلام. (١٩٨٢). العصر العباسي الأول. دار المعارف.
- طه، مها اسعد عبد الحميد. (٢٠١٧). الحالة السياسية والاجتماعية لدولة بني العباس: العصر العباسي الأول في كتاب المستطرف في كل فن مستظرف للابشيهى. مجلة كلية الأدب، الجامعة الإسلامية. (٩٤).
- عاشور، محمد طاهر. (٢٠٠٧). ديوان بشار بن برد. وزارة الثقافة بمناسبة الجزائر عاصمة الثقافة العربية.

- عبد الرحيم، محمد. (٢٠٠٨). ديوان أبي العتاهية: موسوعة مملكة الشعراء المثقف في الشعر العربي. (ط. ١). دار الراتب الجامعية.
- عبد القادر بن عبد المطلب. (١٩٦٤) الدواء للقلب. مطبعة بن هلابي.
- العقاد، عباس محمود. (٢٠١٢). ديوان أبو نواس. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. (١٩٩٦). إحياء علوم الدين. مكتبة الإيمان.
- فضل، صلاح. (١٩٨٥). علم أسلوب: مبادئه وإجراءاته (ط. ٢). الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الكرملي، أنستاس. (١٩٠٢). سلوان الأسرى في إيوان كسرى. مجلة المشرق، ١ (١٥).
- الكود، خديجة. (٢٠٢٣). جماليات الحكمة في شعر أبي العتاهية: نماذج مختارة من شعره. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أحمد دراية – أدرار، الجزائر.
- منقور، ميلود عبيد. (٢٠٠٤). القيم الأخلاقية في شعر الزهد عند أبي العتاهية. مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، (١).
- ميموني، فوزية. (٢٠١٨). الزهد في العصر العباسي: أبو العتاهية نموذجا. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مستغانم.

- Abdul Hamid, M. F., Suliaman, I., & Md Ariffin, M. F. (2016). The Concept of Zuhud Based on Fiqh Al-Hadith. Jurnal Intelek, 11(1).
- Hamka, T. 1984. Perkembangan dan Pemurniannya. Jakarta: Pustaka Panjimas.
- Mann, T. 2015. The Oxford guide to the library research. Oxford University Press.
- Yahiji, Kasim, Damhuri. 2014. "Nilai-Nilai Pendidikan Karakter dalam Syair Zuhdiyat Karya Abu Al–'Atahiyah." Al-Ulum 14 (1).

2025
ICTALL

تجليات القيم الاسلامية في قصيدة البردة لأحمد شوقي: دراسة تحليلية

عبد الحليم بن صالح* – صوفيا هاني ناتاشا بنت محمد ازهار*

ملخص

تتناول هذه الدراسة تجليات القيم الإسلامية في قصيدة "البردة" لأحمد شوقي، وتهدف إلى التعرف على مسيرة حياة الشاعر أحمد شوقي الأدبية ودوره في تطوير الشعر العربي، وبيان القيم الإسلامية الأساسية في قصيدة البردة. وقد نهجت الدراسة منهج التحليل النصي، محاولا الكشف عن التعبيرات المتعلقة بالقيم، مثل: الإيثار والتضحية من أجل الآخر، والكرم والعطاء، والتسامح واللطف، والإيمان بالقدر والتسليم به في المجتمع، والتماس العذر للآخرين، والرحمة والحسنى، والصدق والإخلاص، وموضحا أثر الخطاب الديني في المجتمع، وذلك من أجل تعزيز هوية الأمة الإسلامية في ظل التحديات المعاصرة. كما تهدف بيان الجوانب الجمالية واللغوية التي استخدمها الشاعر لإيصال رسائله الروحية والأخلاقية. وقد توصلت الدراسة إلى أن القصيدة لا تمثل مجرد فقط محاكاة لقصيدة البوصيري المشهورة، بل تشكل أيضًا عملاً فنيا رائعا يعزز القيم الإسلامية بأسلوب أدبي راقٍ. وإبرازها في سياقها الاجتماعي والثقافي الحديث، والإسهام في دور الأدب كوسيلة للدعوة والتربية.

الكلمات المفتاحية: قصيدة البردة؛ القيم الإسلامية؛ الشعر العربي؛ الخطاب الديني

مقدمة

يُعد أحمد شوقي أمير شعراء العصر الحديث، وأبرز الشعراء في تاريخ الأدب العربي الحديث، وقد حقق شوقي شهرة واسعة وذيوع صيت لا يُضاهى في عصره وبعده، بفضل تنوع نواحيه الفنية وتعدد آثار أعماله الأدبية. وقد ترك شعره بصمة واضحة، جعلته محور حديث النقاد والصحف والمجلات في ذلك الوقت. بعدما توفرت له الظروف التي ساعدت في رفع مكانته (المجذوب، ١٩٧٥م)، والنقاد يُجْمِعُون على أن أحمد شوقي كان تعويضاً عادلاً عن عشرة قرون خلت بعد عصر المتنبي، حيث لم يظهر فيها شاعر موهوب يجدد وحي الشعر العربي الذي انقطع، ويبعث نهج الأدب الذي اندرس. فقد تميّز شوقي بشخصية فريدة ومواهب شعرية استثنائية جعلته علماً بارزاً في تاريخ الأدب العربي. كان شعره ينبع من طبع دقيق، وإحساس صادق، وذوق سليم، وقوة روحية، فجاء نظمه متناسقاً ومحكماً، خالياً من الضعف أو

* الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

الإسفاف أو الاضطراب. كما عرف عن شوقي كيف يصف أحوال الناس الاجتماعية، ويصور طبائعهم وأهواءهم، بعد أن خالطهم ولامس حياتهم. وتجلّت عبقريته في إبداع أبيات نادرة، وحِكَم سامية، ومعانٍ مبتكرة عميقة تغوص في الأذهان، أحياناً دون أن يُدرك قاعها أو يُحيط بها شاطئ، مما يعكس سعة فكره وثراء إبداعه (البوصيري،١٩٩٩م).

وتعد قصيدة "نهج البردة" للشاعر شوقي من عيون الإبداعات في الشعر العربي الحديث، حيث استوحى روحها من قصيدة "البردة" للإمام البوصيري (البوصيري، ١٩٩٩م). تتناول القصيدة مدح النبي محمد ﷺ، معبرة عن حب عميق وولاء صادق له. باستخدام لغة شعرية ثرية بالصور البلاغية والاستعارات، ونجح شوقي في إبراز القيم الإسلامية والإنسانية السامية، مستعرضًا ملامح من السيرة النبوية. تتجاوز دلالات القصيدة مجرد المديح، لتتضمن دعوة صريحة إلى التمسك بالأخلاق الفاضلة والاقتداء بسيرة النبي في السلوك والمعاملات. بذلك، أصبحت القصيدة نصًا أدبيًا متكاملًا يجمع بين الأبعاد الدينية، الثقافية، والاجتماعية (مبارك، ٢٠٠٢م). لذا اخترت هذا الموضوع: تجليات القيم الإسلامية في قصيدة البردة لأحمد شوقي، من أجل تسليط الضوء على القيم الإسلامية في هذه القصيدة. هادفا إلى فتح المجال لدراسة كيفية تأثير القيم الإسلامية وقيمها على أعمال شوقي الأدبية، مع التركيز على الدور الذي يؤديه الأدب كوسيلة للدعوة والتربية في عصره. وتبرز قصيدة "البردة" كشاهد حي على تأثير القيم الإسلامية في أعمال شوقي، وكيفية ربطه تلك القيم بواقع زمنه. وتعد هذه القصيدة نموذجا مهمًا على كيفية توظيف الأدب لتعزيز القيم الإسلامية ونقل رسالة هادفة تصلح لكل زمان ومكان.

أولا: القيم الإسلامية أهداف ومبادئ

مفهوم القيم الإسلامية

مفهوم القيم: كل ما يعتبر جديرًا باهتمام الفرد وعنايته ونشده، لاعتبارات اجتماعية أو اقتصادية أو سيكولوجية، ثم يُضاف إلى ذلك أنها أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها. القيم بذلك هي مبادئ تُكتسب من البيئة الاجتماعية وتؤثر على تفكير الفرد وسلوكه، مما يحدد كيفية تعلمه واستجابته للمواقف المختلفة. تلعب القيم دورًا أساسيًا في تشكيل الشخصية الإنسانية، حيث تسهم في توجيه خيارات الفرد وأفعالهم بما يتماشى مع معايير المجتمع الذي ينتمون إليه (المحضار،٢٠١٧م).

أما القيم الإسلامية: فهي المبادئ والمعايير المستمدة من مصادر التشريع الإسلامي كالقرآن الكريم والسنة النبوية والإجماع والاجتهاد. يعتبر الحسن ما وافق شرع الله تعالى ويثاب عليه العبد في الآخرة، ويعتبر القبيح ما خالف شرع الله تعالى ويؤاخذ عليه العبد بالعقاب في الآخرة (المحضار،٢٠١٧م).

الهدف الأسمى من القيم الإسلامية

هو تكوين مجتمع حضاري صالح، يرتبط أفراده وأُسره بقيم الإسلام ومبادئه، ويجعلها محور حياته ورسالته في الدنيا، طلبًا لرضا الله سبحانه وتعالى ونعيمه في الآخرة. وهذه القيم تنقسم إلى نوعين رئيسيين، وهما: القيم المطلقة، التي لا مجال للاجتهاد فيها لأنها تستند إلى نصوص قطعية الدلالة والثبوت، ثم القيم النسبية، التي تحتاج إلى اجتهاد نظرًا لعدم وجود

نص قطعي يُحددها، مما يتطلب استنباطها بما يتناسب مع مقاصد الشريعة والظروف المتغيرة. تتسم هذه القيم بترابطها وتداخلها، حيث تتكامل فيما بينها لتعكس شموليتها؛ فمثلًا، العدل يُعد قيمة أخلاقية وفي الوقت ذاته قيمة سياسية. تبدأ هذه القيم من إصلاح الفرد، ثم تنتقل إلى الأسرة، لتُشكِّل مجتمعًا متماسكًا، يكون نواة لبناء دولة إنسانية قائمة على المبادئ الإسلامية (مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية والإنسانية،٢٠٢١م).

المبادئ الأساسية للقيم الإسلامية

القيم الاجتماعية هي مجموعة من المبادئ والأخلاق التي تُحدد علاقة الإنسان بأخيه الإنسان، وتنعكس في سلوكه من خلال تقديم العون للمحتاجين وإدخال السرور على قلوبهم، امتثالًا لقوله تعالى ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (المائدة،٥)، كما قال النبي ﷺ: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضًا" (البخاري، ٤٦٧٠؛ مسلم، ٢٥٨٦) وأيضًا: "مثل المؤمنين في تراحمهم وتوادهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (البخاري، ٦٠١١؛ مسلم، ٢٥٨٦)، من أبرز القيم الاجتماعية التي يدعو إليها الإسلام: التواصل، الذي يتمثل في بناء علاقات قائمة على الاحترام والتقدير؛ التعاون، من خلال العمل المشترك لتحقيق الخير وترك العدوان؛ والتكافل الاجتماعي، الذي يظهر في مد يد العون للمحتاجين وسد حاجاتهم، كما ورد في الحديث الشريف: "أحب الناس إلى الله أنفعهم للناس" (الطبراني، ١١٠). إلى جانب ذلك، حث الإسلام على الألفة واللطف بين الناس، فقال النبي ﷺ: "المؤمن يألف ويؤلف، ولا خير فيمن لا يألف ولا يؤلف"، (حنبل، ١٧٥٠٦). في المقابل، نهى الإسلام عن كل ما يضر بالعلاقات الاجتماعية مثل الحسد، والبغضاء، والغيبة، والتنابز بالألقاب، كما جاء في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ﴾ (الحجرات، ١١)، وقوله: "لا تحاسدوا، ولا تباغضوا، ولا تدابروا، وكونوا عباد الله إخوانًا (البخاري، ٦٠٦٤؛ مسلم، ٢٥٥). بهذه القيم المتكاملة، يهدف الإسلام إلى بناء مجتمع متماسك تسوده المحبة والرحمة، ليكون نموذجًا حضاريًا يعكس أسمى معاني الإنسانية.

ثانيا: أحمد شوقي حياته واسهاماته الأدبية

شاعر مصري شهير، وُلد في ١٦ أكتوبر ١٨٦٨م في القاهرة. كان من أصل شركسي من جهة الأب وأم من أصول يونانية. نشأ في قصر الخديوي إسماعيل حيث كانت جدته لأمه تعمل وصيفة في القصر، فتولت تربيته هناك. بدأ تعلم القراءة والكتابة في كتاب الشيخ صالح، حيث حفظ جزءًا من القرآن الكريم، ثم التحق بالمدرسة الابتدائية، حيث أظهر نبوغًا كبيرًا في الأدب واللغة، فتم إعفاؤه من مصروفات المدرسة. كان شوقي مولعًا بالشعر منذ صغره، فبدأ يحفظ دواوين الشعراء الكبار. (المختار، ٢٠٢٣م)، وعندما بلغ الخامسة عشرة من عمره، التحق بمدرسة الحقوق في عام ١٨٨٥م، وبدأ يبرز اهتمامه بالشعر. لفتت موهبته الشعرية نظر أستاذه الشيخ محمد البسيوني، الذي شجعه على الكتابة وأعجب بقصائده، حتى إنه كان يعرض عليه قصائده قبل نشرها في الصحف. ويُعد شوقي من أبرز شعراء الإحياء الذين ساهموا في إحياء الشعر العربي في العصر الحديث بعد فترة من الضعف والانحطاط. وكان له دور بارز مع شعراء مثل محمود سامي البارودي وحافظ إبراهيم في إعادة إحياء الشعر العربي وتطويره.(الطماوي، ٢٠٢١م)، إضافة إلى إسهاماته في

الشعر، كان لشوقي دور كبير في تطوير المسرح العربي. فقد كتب العديد من المسرحيات الشعرية التي تُعد من أولى المحاولات الجادة في الأدب العربي الحديث (عبد الله، ٢٠١٩م).

إسهامات شوقي الأدبية

لقب أحمد شوقي بأمير الشعراء، ويعد من أعظم شعراء العصر الحديث الذين تركوا بصمة خالدة في الأدب العربي. وُلِدَ في القاهرة عام ١٨٦٨، ونشأ في بيئة ثقافية غنية مكَّنته من تطوير موهبته الشعرية منذ صغره. تأثر بالثقافات المختلفة، وخاصة الثقافة العربية والإسلامية، كما استفاد من اطلاعه على الأدب الغربي خلال دراسته في فرنسا. وقد انعكس هذا التنوع الثقافي في أعماله الأدبية، مما جعلها تمثل مزيجًا فريدًا يجمع بين الأصالة والتجديد (أحمد، م، ٢٠٢٣). كان شوقي مجددًا بارزًا في الشعر العربي، حيث حافظ على الأوزان والقوافي التقليدية، لكنه أضفى عليها طابعًا حديثًا من خلال تنوع الموضوعات والأساليب التعبيرية. تناول في شعره قضايا اجتماعية وسياسية ووطنية، فجاءت قصائده معبرة عن هموم مجتمعه، مما جعله قريبًا من الناس. ومن أبرز قصائده الوطنية: نهج البردة والسينية، حيث عبَّر فيهما عن حبه للوطن ودعوته للاستقلال، فكانت أشعاره مصدر إلهام لكثير من الشعراء الذين جاؤوا من بعده (تحليل المسرح الشعري عند أحمد شوقي، ٢٠٢٢م). إلى جانب إبداعه في الشعر الوطني والغنائي، كان لشوقي دور رائد في إحياء المسرح الشعري العربي، حيث كتب عدة مسرحيات شعرية، مثل: مجنون ليلى وعنترة، التي تناول فيها موضوعات تاريخية وأسطورية بأسلوب شعري متميز. وقد ساهمت هذه الأعمال في تطوير المسرح العربي، حيث لم تكن مجرد نصوص أدبية، بل تجارب فنية متكاملة تجمع بين الشعر والمسرح، مما أضفى عليها جاذبية خاصة لدى الجمهور (الأثر الاجتماعي والسياسي في شعر أحمد شوقي، ٢٠٢٣م).

لم يقتصر تأثير شوقي على الشعراء في عصره فحسب، بل امتد إلى الأجيال اللاحقة، حيث تأثر بأسلوبه وموضوعاته عدد من الشعراء البارزين مثل نزار قباني ومحمود درويش، الذين استلهموا منه روح التجديد والابتكار في الشعر العربي. كما وصلت شهرته إلى الأدب العالمي، حيث تُرجمت أعماله إلى عدة لغات، مما جعله سفيرًا للأدب العربي في العالم (أحمد شوقي في ميزان النقد الحديث، ٢٠٢٢م).

الخلاصة، يُعد أحمد شوقي أحد أبرز رواد الشعر العربي الحديث، حيث استطاع أن يجمع بين التراث والتجديد، وأسهم في إحياء المسرح الشعري، مما جعله شخصية أدبية فريدة في تاريخ الأدب العربي. ولا يزال تأثيره حاضرًا في الأوساط الأدبية حتى يومنا هذا، حيث تدرَّس قصائده في المناهج الدراسية، ويستلهم منها الشعراء أساليب إبداعية جديدة.

ثالثا: قصيدة نهج البردة في سطور

هي قصيدة في مدح الرسول الكريم ﷺ، نُظِمت على نهج كبار الشعراء مثل كعب بن زهير، والإمام البوصيري، وأحمد شوقي. وقد جاءت في مئة وستة وثمانين بيتًا، مستخدمة البحر البسيط. ويرتبط غرض القصيدة بمدح النبي ، من خلال التطرق إلى قضايا إنسانية وقيم إسلامية صافية. فقد اهتم الشاعر بطقوس الدعوة الإسلامية، وأبرز ما عُرف عن النبي

من شمائل عظيمة، وأخلاق نبيلة، وسلوك مستقيم. وقد استحضر الشاعر من خلالها صفحات من التاريخ الإسلامي المجيد، مشيرًا إلى وقائع خالدة مثل نزول الوحي، ومعجزة الإسراء والمعراج، وغيرها من المعجزات والدلالات الكبرى التي خُصّ بها النبي عليه الصلاة والسلام. لم يكتفِ الشاعر بسرد الماضي، بل ربطه بالواقع المعاصر، وبخاصة ما يعيشه المسلم في القرن الحادي والعشرين من تحديات، كاتهام الإسلام بالإرهاب من قبل أعدائه، وتشويه صورته أمام العالم. ومن خلال أبيات القصيدة، عدّد الشاعر مناقب الرسول وصفاته، وعبّر عن سيرته العطرة منذ البعثة إلى الوفاة، مستخدمًا لغة سهلة وأسلوبًا بليغًا، يحمل في طيّاته معاني عميقة وقيمًا خالدة. وقد تضمّنت القصيدة دعوة للمؤمنين إلى التخلّق بأخلاق النبي، والاقتداء بنوره، والسير على هداه، لأنها السبيل للخلاص من الضلال، والفوز برضا الله، وختم الشاعر قصيدته برجاء أن يؤمن كل قارئ بأن لكل روح أجنحةً تطير بها نحو النور والكمال الروحي (آل علي، ٢٠٢٢م). وأجادت القصيدة "نهج البردة" من حيث الشكل والمضمون، وتحديد مكانتها في شعر المديح النبوي. فقد استحضر شوقي الماضي الذهبي للإسلام من خلال توظيف التاريخ، مشيرًا إلى نزول الوحي ومعجزة الإسراء والمعراج، إلى جانب العديد من الوقائع والمعجزات الأخرى. كما تناولت القضايا الدينية من منظور المسلم المعاصر الذي يعيش في عصر يتحدّاه بعض المغرضين الذين يحاولون الربط بين الإسلام والإرهاب (عبد العزيز،٢٠٢١م).

عمد الشاعر إلى تعداد مناقب رسول الله ﷺ، مبرزًا قيمه النبيلة، ومسطرًا سيرته العطرة منذ تلقيه الرسالة وحتى وفاته. وقد صاغ ذلك في أبيات شعرية سهلة الألفاظ وعميقة المعاني، تحمل دعوة للمؤمنين للتحلي بالقيم الإسلامية المنجية من الضلال، معبّرًا عن رجائه في أن يرتقي القارئ إلى عالمٍ روحي يؤمن فيه بأن لكل روحٍ أجنحة تحلّق بها نحو الكمال. وسميت القصيدة بـ"نهج البردة" لأنها صيغت على طريقة البوصيري في قصيدته الميمية الشهيرة المعروفة بـ"البردة"، التي تبدأ بالبيت: "أَمَّا تَذَكُّرُ جِيرَانٍ بِذِي سَلَمٍ..."

وصف زكي مبارك في كتابه المدائح النبوية في الأدب العربي القصيدة، بأنها: "من أهم القصائد في المدائح النبوية، فهي أولاً قصيدة جيدة، وثانيًا: أسمى قصيدة في هذا المجال، وثالثًا: مصدر وحي لكثير من القصائد التي أنشئت بعد البوصيري في مدح الرسول ﷺ" (مبارك،٢٠٠٣م).

اتفق شوقي مع البوصيري في البداية الغزلية، وهو تقليد شعري اتبعه معظم شعراء المدائح النبوية، ثم تناول موضوعات تتعلق بميلاد الرسول ، ومعجزاته، وفضل الإسلام على سائر الأديان، كما يتضح من تقسيم الأبيات حسب الموضوعات. وفي بعض المقاطع، تطرق شوقي إلى قضايا لم يسبق للبوصيري أو لغيره من شعراء المدائح النبوية، حيث تناول حجج أعداء الإسلام وادعاءاتهم بأن انتشار الإسلام كان بحد السيف (مبارك،٢٠٠٣م).

رابعا: القيم الإسلامية في قصيدة البردة

قصيدة "نهج البردة" تمثل تجسيدًا لروح الحضارة الإسلامية التي تتمثل في قيمها الجوهرية مثل العدالة، الرحمة، التسامح، والصدق وغيرها من القيم الإسلامية النبيلة. وقد أشار أحمد شوقي في هذه القصيدة إلى شخصية النبي كرمز لهذه القيم

الإسلامية العالية، مستعرضًا العلاقة بين القيم الدينية والإنسانية التي تُشكل نواة المجتمع الإسلامي المثالي. حيث أن النبي ﷺ في القصيدة هو النموذج الذي يُحتذى به في جميع مجالات الحياة، وبالتالي يعكس شوقي هذه القيم في سياق الحضارة الإسلامية، ويُظهر كيف يمكن للناس أن يتفاعلوا معها في واقعهم المعاصر (النهار، د ت).

المديح النبوي: في تجديده لقصيدة البردة للبوصيري (مبارك، ٢٠٢٣م)، يستمر أحمد شوقي في إبراز صورة النبي ﷺ كقدوة حسنة ومثال للفضيلة التي يجب أن يُقتدى بها. المديح هنا ليس مجرد تمجيد للنبي ﷺ بل هو دعوة لاتباع سلوكياته وتعاليمه التي تشمل الإحسان، الرحمة، والعدل، وهو ما يعكس اهتمام شوقي بتسليط الضوء على القيم الاجتماعية والإنسانية التي يجب أن يسير عليها المسلمون في عصرهم. وهذا يشير إلى كيفية توظيف شوقي لمديح النبي كوسيلة لتوجيه المجتمع نحو الأخلاق السامية في الحياة اليومية.

خامسا: نماذج من تجليات القيم الإسلامية في القصيدة

النموذج الأول: الإيثار والتضحية

يقول الشاعر: "أَفْدِيكَ إِلْفًا وَلَا آلُو الخَيَالَ فِدًى"

- معنى البيت: يقول الشاعر لحبيبه: أجعل نفسي فداء لك، وأُفديك حبيبًا وصديقًا، ولا أقصّر في بذل شيء حتى لخيالك، بل أجعل الخيال نفسه فداءً لك أيضًا. إنه تضخيم للحب حتى يبلغ حدًّا يصبح فيه ظلّ المحبوب وطيفه مستحقّين للفداء والتضحية.
- مظاهر الإيثار والتضحية في البيت: يُظهر البيت أعلى درجات التضحية عبر مستويات:

١. فداء المحبوب نفسه: الشاعر مستعد أن يفدي محبوبه بروحه وكل ما يملك، وهو أعلى أشكال التضحية في الشعر العربي.
٢. فداء المحبوب "إِلْفًا": اختيار كلمة إلف يضيف معنى الألفة والمودة لا مجرد الحب، الفداء هنا ليس اندفاعًا عاطفيًا، بل هو فداء حبيب وصاحب وروح مؤتلفة.
٣. فداء الخيال ذاته: هذا أرقّ وأعمق موضع للتضحية؛ إذ يقول: لا أفديك وحدك، بل أفدي حتى خيالك الذي يزورني. وهذه مبالغة في التفاني والولاء، تجعل من طيفه شيئًا مقدّسًا يستحق العطاء.
٤. نفي التقصير (ولا آلو): هذا يدل على استمرار التضحية ودوامها؛ لا وقتًا محددًا ولا ظرفًا خاصًا، بل هي تضحية كاملة شاملة لا تتوقف.

- الأساليب البلاغية في البيت

١. أسلوب النداء: المحذوف مقدَّر :يا حبيبي، أفديك... حُذف للانشغال بالشعور، وهذا إيحاء بقوة الوجد وحرارة العاطفة.
٢. المبالغة (التهويل الفني): أفديك...،أفدي الخيال... المبالغة هنا مقصودة لإظهار فرط الحب وذروة العشق.
٣. التكرار الفني للفداء: التكرار بين: أفديك "و "فِدًى" يُبرز الإيثار ويؤكد شمول الفداء للمحبوب وطيفه.

٤. مقابلة خفية بين "الإلف" و"الخيال": الإلف: حضور حيّ، الخيال: حضور طيفي، والجمع بينهما يوحي بأن المحبوب يحكم كل طبقات الوجود في قلب الشاعر.

٥. إيجاز وإطناب معًا: البيت قصير، لكنه يحمل طبقات من المعنى وهذا من جمال الشعر.

- الدليل الإسلامي: قال الله تعالى: ﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾ (الحشر، ٩)، وقال النبي ﷺ: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه (البخاري، ١٣؛ مسلم، ٥٦).

النموذج الثاني: الكرم

يقول الشاعر: "سَرَى فَصَادَفَ جُرْحًا دَامِيًا فَأَسَى أَغْرَاكَ بِالْبُخْلِ مَنْ أَغْرَاهُ بِالْكَرَمِ"

- أنواع الكرم في البيت:

١. كرمُ الشاعر في عاطفته: الشاعر معطاء في حبّه:يعطي بلا حدود، ويواسي حتى وهو المجروح، ويتعامل بالفضل لا بالعدل، ومعنى الكرم هنا ليس ماديًا، بل هو كرم وجداني :كرم في الصبر، في الشوق، في الوفاء.

٢. بخلُ المحبوب ناتج عن دلّ لا عن قسوة: الشاعر لا يلوم المحبوب بقسوة، بل يقول: "أغراك بالبخل من أغراني بالكرم"، كأنه يقول: حبّك جعلني كريمًا، وجعلك دليلًا مترفعًا.،إذًا كلّ ما يحدث هو من أثر الحب لا من سوء طبع.

٣. الحنان طابع كرم الشاعر: حين يقول:" فصادف جرحًا داميًا فأسى"، يدلّ هذا على أن الشاعر يشكر أدنى التفاتة من محبوبه، ويرى فيها كرمًا رغم أنها أقلّ من عطائه هو. وهذا من أخصّ صفات العطاء في الغزل: أن يُضخّم العاشق كل ما يأتي من المحبوب، مهما كان قليلًا.

- الأساليب البلاغية

١. الاستعارة: (سَرَى) سرى الطيف استعارة للمحبوب، وهو شائع في شعر العشاق.،(جرح دامي) استعارة عن الألم النفسي والوجد، (فأسى) استعارة لِلّطف والوصال الذي يسكن ألم القلب.

٢. مقابلة بديعة: بين بخل المحبوب و كرم الشاعر، وهذه المقابلة تُبرز الفارق العاطفي وتضخّم قيمة الإيثار لدى الشاعر.

٣. الطباق: بين البخل و الكرم، وهذا يوضح عمق المفارقة ويشدّ الإيقاع الموسيقي.

٤. الكناية: (جرح دامي) كناية عن الوجد، الفراق، لوعة الشوق.

٥. الالتفات العاطفي: من وصف حال القلب إلى مخاطبة المحبوب مباشرة "أغراك بالبخل..."، وهذا أسلوب فيه حرارة وجدانية مفاجئة.

٦. الجوّ العاطفي: البيت يعبّر عن: شكوى رقيقة، معاتبة مضمرة، اعتراف بالعطاء والتضحية، تقديس لأي التفاتة من المحبوب، وفيه معنى أن الحب يصنع تفاوتًا في الأدوار: فالمحبّ يعطي ويكرم، والمحبوب يتدلل ويميل إلى التمنّع، وكلاهما من مكوّنات العشق الكلاسيكي.

النموذج الثالث: التسامح واللطف

يقول الشاعر: "رزقتَ أسمح ما في الناس من خُلقٍ إذا رزقتَ التماسَ العذرِ في الشيمِ"

- شرح البيت: يقول الشاعر مخاطبًا محبوبه كريم السجايا: لقد مُنحتَ أجمل خُلُق يمكن للإنسان أن يُرزقه، وهو التماس العذر للآخرين، فذلك قمة السماحة ولطافة النفس. فمَن كان يعذر الناس ويتغافل عن هفواتهم، فقد بلغ أعلى مراتب الأخلاق.
- قيمة التسامح واللطف في البيت: يُبرز البيت أسمى خُلقين:

١. التسامح أصل الأخلاق: فالشاعر يرى أن: قمة الأخلاق هي القدرة على العفو والبحث عن العذر للناس، وهذه قيمة أخلاقية عظيمة تتجاوز ردّ الإساءة بمثلها، نحو التغافل والتجمل.

٢. التماس العذر يدل على صفاء القلب: الشاعر يجعل *التمسّك بالتماس العذر* معيارًا للرقّة والسماحة، لأن الإنسان اللطيف: لا يقسو على الآخرين، ويحسن الظن، ويقدّر ظروف الناس، ويرحم ضعيفهم وزلاتهم، وإنه لطف عميق لا مجرد خُلق ظاهري.

٣. ربط الأخلاق بالموهبة الربانية: استعمال لفظ "رُزِقتَ "يوحي بأن: التسامح ليس خُلقًا عابرًا، بل هو *منحة وهبة* لا يملكها إلا أصحاب القلوب الكبيرة.

- الأساليب البلاغية في البيت

١. الاستعارة رُزِقتَ" استعارة تجعل الخلق الطيب هبة سماوية تُمنح وتُوهب وليس مجرد صفة مكتسبة.

٢. الطباق الضمني بين (سماحة الخلق) و (التماس العذر)، البيت يقابل السلوكين ليُظهر أن الثاني هو الذي يجعل الأول كاملاً.

٣. الإطناب بالتفصيل: الشاعر لم يقل "رُزِقتَ خُلُقًا كريمًا"، بل فصّل: "أسمح ما في الناس" "التماس العذر في الشيم" والتفصيل يبين رفعة الخُلق وسموّ مكانته.

٤. التقديم والتأخير: تحويل ترتيب الكلام يضفي جزالة: رزقت أسمح ما في الناس من خُلُق إذا رزقت التماس العذر... وهو أسلوب يُبرز الشرط والنتيجة ويشدّ المعنى.

٥. الجوّ العاطفي والفكري للبيت: البيت ليس غزليًا فقط، بل أخلاقيّ أيضًا، ويعبّر عن نظرة إنسانية عالية: الشاعر يقدّر سماحة الحبيب أو الشخص المخاطَب، ويرى في اللطف نوعًا من الجمال يتجاوز الجمال الحسي، ويجعل التسامح معيارًا لسموّ الإنسان، ويعتبر التماس الأعذار فنًّا لا يقدر عليه إلا النبلاء، إنه بيت يُعيد صياغة معنى الأخلاق في صورة شعرية بسيطة ولكن عميقة.

وكذا يُجسّد هذا البيت قيم التسامح والعفو واللطف، فالإنسان السمح لا يتعصب ولا يقسو، بل يُقدّر ظروف غيره ويعذرهم. والتسامح في الإسلام قيمة اجتماعية رفيعة تعبّر عن قبول الآخر والتعامل مع الناس جميعًا بصبرٍ ودون تعصّب أو عنف .وقد أبرز الشاعر في مواضع أخرى من القصيدة قيمة الصبر على الشدائد، وهي من أعظم الفضائل التي يحثّ عليها الإسلام في شؤون الحياة والمشاعر. كما أشار إلى سماحة النبي ﷺ مع من أساء إليه، ليقدّم مثالًا حيًا

على إمكانية بناء مجتمع يقوم على التفاهم والاحترام المتبادل، وهو درس مهم لمجتمعاتنا المعاصرة، سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات. (خالد. ٢٠١٠م).

النموذج الرابع: الإيمان بالقدر والتسليم به

يقول الشاعر: "يا لائمي في هواه والهوى قَدَرٌ لو شفك الوجد لم تعذل ولم تلم".

- شرح البيت: يقول الشاعر لمن يلومه على شدة حبه:يا من تلومني على عشقي، ألا تعلم أن الهوى قَدَرٌ مكتوب لا أملك رده؟ ولو ذقتَ من الوجد ما أذوق، لما عذلتني ولا لُمتني، بل لعرفتَ سبب تلهّفي واحتراقي. يُظهر الشاعر أن الحب ليس خيارًا يمكن مقاومته، بل هو قدر مكتوب. هذه الفكرة تتماشى مع عقيدة الإسلام في الإيمان بالقدر، الذي هو جزء من الإيمان بالغيب. (شوقي، دت).
- الإيمان بالقدر والتسليم به في البيت: المعنى العقدي في البيت واضح، وإن ورد بصياغة شعرية عاطفية:

١. الحب ليس اختيارًا بل قَدَر: حين يقول الشاعر: "والهوى قَدَرٌ"، فهو يعلن أن: الميل القلبي، والتعلّق بالمحبوب، وشدة الوجد كلها أمور تجري بغير اختيار الإنسان، مثلها مثل كل ما قُدّر عليه. والشاعر لا يبرّر عشقه فقط، بل يؤكد أن اللوم لا معنى له في أمرٍ لا يُملك دفعه.

٢. التسليم للقدر يرفع عن الشاعر الحرج والعتب: إذ يبيّن أن من يلومه يلومه على شيء لا يستطيع التحكم فيه. فالتسليم للقدر هنا عمل قلبي، يتجلّى في: قبول ما يجري، والاعتراف بأنّ القلوب بيد الله، الهدوء الداخلي رغم الألم

٣. إيمان الشاعر بالقدر يترجم إلى رحمة لا غضب: فهو لا يجابه اللائم، بل يقول له بلطف: لو شعرت بما أشعر به لرحمتني بدل أن تلومني. وهذا من أثر التسليم بالقدر: ألا يُولِّد ردود فعل قاسية، بل يكسو الروح لينًا.

- الأساليب البلاغية في البيت

١. النداء: "يا لائمي"، فيه حرارة وجدانية وعتاب لطيف، لا هجوم فيه.

٢. جملة "الهوى قدر"، إيجاز بليغ، حذف كل ما يدل على التفسير، لكنها تحمل معنى دينيًا عميقًا، وفيها استعارة ضمنية تجعل الهوى شيئًا يُقضى به ويُكتب، كالمقادير.

٣. الشرط "لو شفك الوجد"... أسلوب شرط يربط بين: ذوق العاشق وفهمه لحال الشاعر. وهذا يعطي البيت نبرة حجاجية لطيفة، أي أن الشاعر يقيم الحجة على اللائم دون قسوة.

٤. التكرار "لم تعذل ولم تلم"، تكرار يُؤكّد المعنى ويشدد النفي ويزيد الإيقاع موسيقيةً. كما أنه يشير إلى عمق الألم؛ فالشاعر يكرر النفي لأنه يعاني من كثرة اللوم والمعتِبين.

٥. الطباق بين "تعذل" و"تلم"، وإن كان كلاهما بمعنى اللوم، إلا أن الجمع بينهما يعطي: توكيدًا وقعًا موسيقيًا، توسعًا في المعنى

٦. الجوّ العاطفي: البيت مليء بـ: رقة العتاب، وحرارة الوجد، والإيمان الهادئ بالقدر، وإحساس داخلي بأن الحب ابتلاء جميل وفيه معنى لطيف: من لم يذق الحب لا يدرك سرّ العاشقين، فيظل يلومهم، ولو ذاق لحظة واحدة من الوجد لصار أكثرهم رأفة.

وقد ورد في الحديث الشريف عن النبي ﷺ: "كل شيء بقدر حتى العجز والكيس" (مسلم، ٢٦٥٣) مما يدل على أن كل شيء في حياتنا مقدر من الله. كما قال تعالى في كتابه الكريم: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ (القمر، ٤٩). وهذه الآيات والأحاديث تعزز مفهوما عميقا للتسليم والإيمان بأن كل ما يحدث في حياتنا هو بقدر الله تعالى، مما يعزز الصبر والرضا بما قدره الله.

النموذج الخامس الحنين للأحبة

يقول الشاعر: "أَمِنْ تَذَكُّرِ جِيرَانٍ بِذِي سَلَمِ مَزَجْتَ دَمْعًا جَرَى مِنْ مُقْلَةٍ بِدَمِ"

* شرح البيت: يسأل الشاعر نفسه أو صاحبه:أكان تذكّرك للأحبة الذين سكنوا ذي سَلَم سببًا في هذا البكاء الشديد، حتى امتزج دمع عينيك بالدم من وفرة الحزن وحرقة الفراق؟ ... البيت يحمل دهشة الشاعر من قوة وجدانه، وكأن الفراق جرحٌ لا يبصره الناس لكنه ينزف في القلب. الشاعر يتألم لذكريات الأحبة الذين رحلوا، حتى صار بكاؤه ينزف دمًا من شدّة الحزن عليهم، فيصور شوقي في هذا البيت لحظة ضعف إنساني أمام سلطان الذكرى والحنين، حيث يمتزج الدمع بالدم إشارةً إلى شدّة الألم. وهنا يتجلّى التناقض بين الضعف الذي يمثله الإنسان العاشق المستسلم لعاطفته، والقوة التي تمثلها الذاكرة والوجدان وقدرتهما على الهيمنة على النفس وإخضاعها. هذه الصورة الفنية لا تنحصر في التجربة الفردية، بل يمكن أن تمتد إلى المجتمع الذي كثيرًا ما يخضع لقوى غير مادية مثل العاطفة أو الذاكرة أو التقاليد الراسخة، وهو ما يعكس فلسفة شوقي في تصوير القوة والضعف على مستويات متعدّدة، مادية ومعنوية، فردية وجماعية (الهاشمي، ١٩٩٦).

- مظاهر الحنين إلى الأحبة في البيت: البيت من أعمق أبيات الحنين في الشعر العربي، وفيه صور متعددة للهيام والاشتياق:

١. ذكر "الجيران" يوحي بالدفء والوصال القديم: استعمال كلمة "جيران" بدل "أحبة" يفتح الباب لذكريات: اللقاءات القديمة، سكنى الديار، المجاورة التي تُشعل الشوق لضياعها فالجرح هنا ليس فقد شخص واحد، بل فقد مكان كامل يضمهم.

٢. "ذي سَلَم" رمز للمحطات الجميلة: أماكن الغزل في الشعر ليست مجرد أسماء، بل هي مفاتيح الذاكرة، تذكّرهم مرتبط بتذكّر المكان، والمواضع تحمل آثار الخطوات ورسائل الود، فهي رمز لكل ما مضى من بهجة.

٣. امتزاج الدمع بالدم تعبير عن لوعة لا تُطاق: الدموع وحدها لا تكفي لوصف عمق الشوق، لذلك جاء التعبير: "مزجت دمعًا جرى من مقلةٍ بدم"، كأن الحنين قد قشط حجاب القلب فأسال دمًا مع الدمع.

٤. السؤال الاستفهامي يبرز عظمة الحنين: الاستفهام هنا ليس طلب جواب، بل هو: تعجب من شدّة الوجد، واستغراب من آثار الشوق، تفسير لغليان المشاعر كأن الحنين قوّة تقتحم الشاعر من غير استئذان.

- الأساليب البلاغية في البيت

١. الاستفهام البلاغي (أمِن تذكّر...)، يدل على: التعجب، والحيرة، ومحاولة فهم سبب هذا الانهيار العاطفي وهو من أجمل أساليب الغزل القديم.

٢. الاستعارة في "دمع... بدم" الدمع استعارة للحزن، الدم استعارة لجراح القلبومن مزجهما تأتي صورة الوجع الممزوج بالشرف العاطفي.

٣. الكناية في ذكر المواضع، "ذي سَلَم" ليست معلومة جغرافية فحسب، بل: كناية عن الوصال القديم، وعن أيام الحضور

٤. التصوير الحركي، "جرى"، "مزجت" أفعال تعطي البيت حركة وانسيابًا يناسب انهمار الدمع.

٥. الموسيقى الداخلية: تكرار الميم: مِن – مقلة – دم – سلم – مزجت، يعطي إيقاعًا حزينًا يماثل خفقات القلب.

٦. الجوّ العاطفي للبيت: البيت يجمع بين: الشوق، والذكرى، والألم، وضعف العاشق، والوفاء للمكان والزمان والأحبة إنه حنين هادئٌ في ظاهره، عاصفٌ في باطنه. كأن الشاعر يقول: مجرد ذكراهم تفتح باب الدموع، فكيف لو عادوا؟

النموذج السادس: التماس العذر للآخرين

يقول الشاعر: "إذا رُزِقْتَ التماس العُذرِ في الشَّيَمِ رزقت أسمح ما في الناسِ مِن خُلُقِ"

- شرح البيت: يقول الشاعر: إن من أعظم الأخلاق وأجملها أن يوفَّق الإنسان لخلق التماس العذر للناس؛ أي أن يبحث لهم عن مبرّر حسن إذا صدر منهم خطأ أو تقصير. فمن كان بهذه السجية فقد رُزق أفضل ما يمكن أن يتحلّى به البشر من أخلاق سامية؛ لأن العفو والتسامح ولين القلب صفات لا يقدر عليها إلا أصحاب النفوس الكبيرة. فالبيت يربط بين حسن الخلق والتماس العذر، ويصوّر الأخير كأنه هدية يمنحها الله لمن يشاء، فإذا نالها الإنسان فقد بلغ أعلى مراتب السماحة.
- صور التماس العذر للآخرين: هذه بعض النماذج التي توضح معنى التماس العذر كما يقصده الشاعر:

١. تفسير خطأ الآخر على أنه سهو لا تعمّد: إذا تأخر صديق عن موعد، تلتمس له العذر بأنه انشغل أو منعه ظرف طارئ.

٢. حسن الظن في الأقوال والأفعال: إذا قال شخص كلامًا يُفهم منه إساءة، تبحث له عن نية طيبة أو سوء تعبير.

٣. تقدير ظروف الناس ومشكلاتهم: إذا قصّر أحد في واجب أو خدمة، تعذر ظروفه الصحية أو العائلية.

٤. قبول الاعتذار بسرعة وبنفسٍ راضية: لا تعاتب طويلاً ولا تربّي الضغائن، بل تسارع إلى القبول.
٥. ستر العيوب والتجاوز عنها: إذا رأيت هفوة، تتجاوز وتمضي دون تضخيم أو فضح.
٦. تفهّم طبائع الشخص ومزاجه: بعض الناس سريع الغضب أو شديد الانشغال، فتراعي طبيعته ولا تشدد عليه.

وهذه كلها صور عملية لمعنى "التمس العذر" الذي رآه الشاعر أسمح الأخلاق.

- الأساليب البلاغية في البيت

١. الشرط وجوابه (إذا رُزقت / رزقت): صياغة البيت كلها مبنية على أسلوب الشرط الذي يُظهر عظمة الجزاء: إذا مُنِحت صفة التماس العذر، فقد منحت أفضل الأخلاق. وهذا الأسلوب يُعطي معنى الرسوخ والربط القوي بين الخلقين..
٢. المجاز في كلمة "رُزِقت": صوّر الشاعر الأخلاق العالية كأنها رزق يعطى من الله، لا مجرد صفة يكتسبها الإنسان بنفسه، وفي هذا رفع لشأنها.
٣. الإيجاز البليغ: البيت قصير لكنه يقدّم حكمة كبيرة مركّبة من شرط وجزاء وتقرير حول الأخلاق الإنسانية.
٤. استخدام "أسمح": صيغة تفضيل تُبرز أن التماس العذر ليس مجرد خلق، بل أسمح وأجود وأرقى الأخلاق جميعًا، وفيه مبالغة جميلة.

الخلاصة: إن استطعت أن ترى للناس أعذارًا، وتغض الطرف عن زلاتهم، وتلتمس لهم المبررات، فقد بلغت ذروة مكارم الأخلاق ووقفت على قمة السماحة الإنسانية. قيمة إسلامية عظيمة تعزز معنى التسامح، حيث يُشيد الشاعر بفضيلة التماس العذر، مما يعكس سمو الأخلاق في التعامل مع الآخرين. هذه الفضيلة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعدالة في الإسلام، التي لا تقتصر على الأحكام القضائية فقط، بل تشمل العدالة الاجتماعية وتوزيع الحقوق بشكل منصف. وقد ورد في الحديث النبوي: "التمس لأخيك سبعين عذرًا" (البيهقي، ٦٢٣٣)، كما قال تعالى: ﴿وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ﴾ (النور، ٢٢).

النموذج السابع: حسن الحوار مع الآخرين

يقول الشاعر: "لقد أنلتك أذناً غير واعية ورُبَّ منتصب والقلب في صَمَمِ"

- شرح البيت: هي واحدة من أسمى القيم في تعامل المسلمين مع الآخرين في جميع جوانب حياتهم. فبين أهمية الحوار الهادئ، حيث يُبين أن الجدال لا يفيد إذا لم يكن هناك استعداد نفسي للاستماع، مما يعكس قيمة الحوار بالحسنى بدلًا من الجدال العقيم.فالبيت يظهر قيمة الرحمة والحوار بالحسنى، حيث يشير إلى أن الكلام بلا إنصات لا يُثمر. وهو مبدأ قرآني في الدعوة بالحكمة والجدال بالتي هي أحسن، الدليل الإسلامي:قال تعالى: ﴿وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ (النحل، ١٢٥). قال النبي ﷺ: " أنا زعيم ببيت في ربض الجنة لمن ترك المراء وإن كان محقًا" (سنن أبي داود، ٤٨٠٠). فالشاعر يقول لمخاطَبه: قد منحتُك أذناً تستمع إليك، أي

أنني أصغيتُ إلى كلامك ظاهرًا، لكن الإصغاء كان جسديًا لا قلبيًا؛ فالأذن سمِعَت، أما القلب فلم يعِ ولم يتأثر، لأنه في "صَمَم" أي مغلقٌ عن الاستجابة. فالبيت يصوّر حالة يسمع فيها الإنسان الكلام، لكنه لا يتفاعل معه، إمّا لعدم اقتناع، أو لفتور، أو لإرهاق نفس، أو لأن كلام الطرف الآخر لا يصل إلى القلب مهما علا صوته أو كثرت حججه.

- صور الرحمة والحوار بالحسنى المستفادة من البيت: مع أن ظاهر البيت يحمل معنى عدم التأثر، إلا أنه يكشف سلوكًا راقيًا في الحوار، لأن المتكلم:

١. منح الطرف الآخر فرصة للحديث "أنلتك أذنًا": أي أعطاك حق أن تتكلم وتشرح. وهذا من الإنصاف والتهذيب، حتى لو كان السامع غير مقتنع.
٢. مراعاة مشاعر المتكلم: المتكلم ينصت احترامًا للآخر، مراعيًا شعوره حتى لو لم يتأثر. هذه من أرق صور الرحمة بالألفاظ: أن تسمع من يحب أن يُسمَع.
٣. خفض الإساءة المحتملة: بدلاً من أن يقول: "كلامك لا قيمة له"، عبّر بطريقة أدبية لطيفة: "أذن غير واعية" لا "أذن رافضة."
٤. الاعتراف بالقصور دون تجريح الآخر: نسب عدم الفهم إلى نفسه: "القلب في صمم" ولم يقل: "كلامك لا يُفهَم." هذا أسلوب راقٍ في الحوار، يحفظ للمتكلم كرامته.

- الأساليب البلاغية في البيت

١. استعارة في "أنلتك أذنًا": جعل الأذن "شيئًا يُعطى" كما تُعطى الهبة، كأن الإصغاء منحة وليست مجرد وظيفة جسدية.
٢. استعارة في "أذن غير واعية": الوعي صفة للقلب، فنقلها إلى الأذن مجازًا؛ ليصوّر السمع بلا فهم.
٣. كناية عن عدم الاقتناع" القلب في صمم " : كناية عن عدم التأثر أو الرفض الداخلي.
٤. الطباق بين "أذنًا" و"القلب": يظهر التناقض بين استماع الأذن وصمم القلب، مما يعمّق الفكرة.
٥. أسلوب القصر: "غير واعية" قيدٌ يبرز أن السمع كان شكليًا لا حقيقيًا.

الخلاصة: البيت يصوّر صورة إنسان يستمع بأذنه لكن قلبه مغلق، ومع ذلك فهو يتحلّى بالأدب، ويمنح الطرف الآخر حق الكلام دون تجريح. ومن هنا يُستدلّ منه على قيم الرحمة، والرفق، والتواصل بالحسنى، واحترام مشاعر الآخرين في الحوار.

سادسا: أثر الخطاب الديني في المجتمع

تُظهر القصيدة تفاعلاً وثيقًا بين الخطاب الديني والرسالة الاجتماعية التي يبثّها شوقي من خلال مديحه للنبي . ففي الوقت الذي يقدم فيه الخطاب الديني صورة النبي بوصفه القدوة العليا التي ينبغي اتباعها في العبادة والمعاملات والأخلاق، نجد أن الخطاب الاجتماعي يربط هذه القدوة بواقع الأمة الإسلامية، داعيًا إلى ترجمة تلك القيم في الحياة اليومية لأفراد المجتمع. وهكذا يدمج شوقي بين الخطابين الديني والاجتماعي اندماجًا متينًا، بقصد تحفيز المسلمين على التمسك بقيم

النبي ، وإحياء المبادئ الإسلامية في مرحلة شهدت اضطرابات اجتماعية وفكرية، وكانت الأمة في أمسّ الحاجة إلى مرشد يعيد لها اتزانها وهويتها.

ويبرز أثر القيم الإسلامية في حياة الأمة من خلال القصيدة بوصفها أداة فعّالة لإحياء تلك القيم وتأكيد حضورها في السلوك والممارسة. فالقصيدة تصوّر كيف أن تجلّي الرحمة، والعدالة، والصدق، وسائر مكارم الأخلاق في سيرة النبي يمثّل دافعًا للأمة لاستحضارها في واقعها المعاصر. كما يُبرز شوقي من خلال هذا الطرح قدرة القيم الإسلامية على التفاعل الإيجابي مع الحضارة الإنسانية الحديثة، بما يعزز أخلاقيات المجتمع ويرسّخ روح المسؤولية، ويدعم مسيرة النهوض والتنمية الاجتماعية والفكرية في العصر الحديث.

وبذلك، يجسد شوقي رؤية إصلاحية واعية، توفّق بين الأصالة الإسلامية ومقتضيات العصر، وتجعل من الخطاب الديني دعامة قوية لتجديد الوعي الجمعي، وترسيخ هوية حضارية قادرة على مواكبة التطور دون التفريط في الثوابت.

الخاتمة

١. يتبيّن لنا من خلال هذه الدراسة أنّ الشاعر قد نجح في تجسيد نموذج حيّ للقيم الإسلامية السامية التي دعا إليها الإسلام، فجاءت قصيدته في مدح النبي إطارًا فنيًا راقيًا لعرض تلك المبادئ التي تُعلي من شأن الإنسان وتبني المجتمع.

٢. لقد أظهر شوقي في قصيدته أن القيم الإسلامية ليست مجرد شعارات دينية، بل هي قواعد راسخة يقوم عليها كيان الأمة الإسلامية وحضارتها. وقد أسهم من خلال إحياء هذه القيم في إذكاء أثرها في مجتمعه المعاصر، مؤكدًا دور الأدب في صون الهوية وبناء الوعي.

٣. وتبرز القصيدة كذلك شمولية الإسلام؛ فهو لا يقتصر على أداء العبادات، بل يتغلغل في نسيج الحياة الاجتماعية، باعثًا روح التآلف والتعاون بين أفراده، ومؤسسًا لمجتمع يقوم على المحبة والتسامح والإنصاف.

٤. ولا يزال تأثير هذه القيم ممتدًّا إلى يومنا هذا؛ فالإنسان المسلم يستلهم من سيرة المصطفى مواقف تُعلي شأن الإنسانية، وتجمع بين القوة والرحمة، وبين الحق والعدل.

٥. وعليه، فإن قصيدة البردة ليست مجرّد عمل شعري مديحي، بل هي وثيقة أدبية خالدة تمثّل روح القيم الإسلامية، وتؤكد أنّ تلك القيم هي الأساس في بناء مجتمع قويّ متماسك، قادر على مواجهة التحديات والحفاظ على أصالته عبر العصور.

المراجع

- البخاري، محمد بن إسماعيل.(١٩٨٩)، الأدب المفرد .تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: دار البشائر الإسلامية.
- البردة للإمام البوصيري. (د.ت). القاهرة: مكتبة الآداب.
- البيهقي، أحمد بن الحسين. (١٩٩٠). شعب الإيمان (تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول). بيروت: دار الكتب العلمية.

- الجُمري، ع. (٢٠٢٣). الحضارة المعاصرة وتحديات الهوية الثقافية: دراسة مقارنة بين الشرق والغرب .دار الكتب الحديثة.
- الرفاعي، ع. (٢٠٢٠). مفاهيم الحضارة الإسلامية وتأثيراتها في العصر الحديث .دار نشر المستقبل العربي.
- الزهراني، س. (٢٠١٩). الحضارة العربية الإسلامية: دراسة في التفاعل بين الماضي والمستقبل .دار الفارابي.
- شوقي، أحمد .نهج البردة .تحقيق أحمد محمد شاكر. القاهرة: دار المعارف، د.ت
- الطماوي، ع. (٢٠٢١). أحمد شوقي: شاعر العصر الحديث .القاهرة: دار المعارف.
- عيسى، م. (٢٠٢١). التحولات الاجتماعية في الحضارة الإسلامية: دراسات معاصرة .مركز دراسات الشرق الأوسط.
- القرني، م. ب. س. ب. ن .مناهج البحث في الأدب .مكة: قسم الأدب، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى.
- مبارك، ز. (٢٠٠٣). المدائح النبوية في الأدب العربي .الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- المجذوب، م. م. (١٩٧٥). شعر شوقي في ميزان النقد .الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٧(٤).
- المختار، و. ع. غ. أحمد شوقي: أمير الشعراء: محاضرات الشعر العربي الحديث (١-١٠).
- مسلم .صحيح مسلم .كتاب الإيمان، باب محبة الخير للآخرين.
- النعيمي، ع. ع. (٢٠٢٢، سبتمبر ١٩) .مفهوم الحضارة وعناصر تكوينها: دراسة تحليلية ومقارنة .جامعة قطر.
- غير مذكور المؤلف. (٢٠١٨). دور القيم الاجتماعية في بناء الشخصية الإنسانية .الرياض: دار الفكر العربي.
- الأثر الاجتماعي والسياسي في شعر أحمد شوقي. (٢٠٢٣). دار النشر العربية.
- تحليل المسرح الشعري عند أحمد شوقي. (٢٠٢٤). المركز العربي للدراسات الأدبية.
- آمنة سعيد حميد آل علي. (٢٠٢٢). تعريف قصيدة نهج البردة لأحمد شوقي .Jurnal Maed, 1–10 . https://maed.journals.ekb.eg/article_288579_
- تحليل قصيدة شوقي "نهج البردة ."(د.ت). جامعة تكريت . https://cvet.tu.edu.iq/images/vetmednew/files/lectures/
- اللغة والصورة الشعرية في ديوان أحمد شوقي. (٢٠٢٣). جامعة عين شمس.
- النهار، ع. (د.ت) .الحضارة وتعريفاتها وإشكالية المفهوم ورؤى القيام والسقوط .جامعة دمشق . https://damascusuniversity.edu.sy/human/download
- أحمد شوقي في ميزان النقد الحديث. (٢٠٢٢). مجلة الفكر الأدبي.
- أحمد شوقي وتجديد الشعر العربي. (٢٠٢٣). مجلة الأدب العربي الحديث ,جامعة الأزهر.
- أجمل أشعار أحمد شوقي وتأثيرها. (د.ت) .Arb6.com . https://www.arb6.com/%D8%A3%D8%AC%D9%85%
- حسين، ع. (٢٠١٩). أحمد شوقي: رائد الشعر المسرحي في الأدب العربي .مجلة البحوث الأدبية، (١٢).
- الشهابي، ن. (٢٠٢٢). المنهج الحضاري في الفكر الإسلامي: تحليل تأثيرات القيم الإسلامية على المجتمعات الحديثة. دار الثقافة العربية.

- شوقي، أ. (د.ت) .نهج البردة .تحقيق: أحمد محمد شاكر. القاهرة: دار المعارف.
- شوقي، أ. (٢٠٢٣). دور أحمد شوقي في تحديث الشعر العربي: قراءة معاصرة .المجلة العربية للنقد الأدبي، (٤٥).
- عبد الرحمن، ن. (٢٠٢٣). قصيدة الأندلس الجديدة لأحمد شوقي: دراسة تحليلية نقدية .مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم: اللغويات والثقافات المقارنةhttps://journals.ekb.eg/article_160320_2.pdf .35(4) ,
- الكبيسي، خ. إ. م. (٢٠٢٢). أسلوب الشرط ودلالاته الحجاجية في قصيدة نهج البردة لأحمد شوقي .المجلة العلمية، الإصدار الثاني(٢)، كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر، أسيوط.
- الهاشمي، ع (١٩٩٦). الشعر العربي الحديث: مدارسه وفنونه .بيروت: دار الفكر العربي.
- رجاء بنت سيد علي بي صالح الوحضار. (٢٠١٧). القيم في الإسلام وأثرها في تحقيق التنمية المجتمعية .مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية والإنسانية ١٣(٢)، ٨٨-١١٢.

الوسطية: معانيها وخصائصها في ضوء آراء أهل اللغة العربية ومدى توافقها مع التصور الشرعي

عثمان يونو* – إبراهيم نرونج رأساكيت*

ملخص

تهدف هذه المقالة إلى استكشاف معاني الوسطية وخصائصها من منظور أهل اللغة العربية، وذلك عبر تحليل المصطلح في ضوء المصادر اللغوية الكلاسيكية، ثم بيان مدى توافق هذه المعاني مع التصوّر الشرعي الإسلامي. وتُعد هذه المقالة جزءًا من مشروع بحثي نوعي ضمن موضوع: "الوسطية: خصائصها وتطبيقاتها في برنامج البكالوريوس في الدراسات الإسلامية والشريعة بكلية العلوم الإسلامية"بجامعة الأمير سونكلا فرع فطاني .واعتمدت الدراسة على منهج كيفي تحليلي، يقوم على جمع المعاني والتعريفات اللغوية لكلمة "الوسطية" من كتب اللغة والتفسير وشروح الأحاديث النبوية. كما استُكملت البيانات من خلال مقابلات مع نخبة من أساتذة الدراسات الإسلامية والشريعة بكلية العلوم الإسلامية جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني، تم اختيارهم بعناية استنادًا إلى تخصصهم في هذا المجال. واستخدم الباحث المقابلة شبه المفتوحة كأداة رئيسية لجمع البيانات، مع الاستعانة بالمصادر الأولية من كتب التراث اللغوي والتفاسير الموثوقة وشروح الأحاديث. وقد كشفت الدراسة أن مصطلح "الوسطية" في اللغة العربية يحمل دلالات عميقة ومركبة، تتوافق بشكل كامل مع المفهوم الشرعي الإسلامي. وبتحليل هذه الدلالات اللغوية والشرعية معًا، تم تحديد خمس خصائص جوهرية للوسطية، وهي: ١) الخيرية والفضل، التي تعبّر عن الجوانب الإيجابية والمحمودة للوسطية ٢) القصد والاستقامة، أي التوازن والاتزان في السلوك والنية ٣) العدل والحكمة، حيث تعكس الوسطية الإنصاف والرشد في الحكم والتصرف. ٤) الاعتدال والتوازن بين الغلو والتقصير، وهو صلب مفهوم الوسطية الذي يرفض التطرف والإهمال. ٥) اليسر ورفع الحرج، مما يبرز سهولة التطبيق والمرونة في التعامل مع الظروف المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الوسطية، المعاني، الخصائص، أهل اللغة العربية، التصور الشرعي

مقدمة

تُعدّ الوسطية من المفاهيم المحورية في التصور الإسلامي، وقد ورد هذا المصطلح في القرآن الكريم والسنة النبوية للدلالة على خصائص هذه الأمة ومنهجها، كما في قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ (البقرة، ١٤٣). ولفهم هذا

* جامعة الأمير سونكلا، فرع فطاني – تايلند.

المفهوم فهماً دقيقاً، لا بد من الرجوع إلى معناه اللغوي في كتب أهل اللغة الأوائل، لما له من أثر في ضبط المفهوم الشرعي وتطبيقاته. لذا نعرض هنا معاني الوسطية في اللغة العربية كما وردت في كتب أهل اللغة، ونبين ارتباطها بالنصوص الشرعية.

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل مفهوم الوسطية (*Al-wasatiyyah*) وخصائصه في الإسلام، من خلال استقراء آراء أهل اللغة العربية، وذلك بغرض فهم الأبعاد اللغوية لهذا المصطلح وربطه بالإطار النظري الذي قدمه العلماء الشرعيون في مؤلفاتهم في علم التفسير وشروح الحديث. كما تستند الدراسة إلى المعطيات التي تم جمعها من خلال مقابلات علمية مع عدد من المتخصصين في الدراسات الإسلامية والشريعة.

ويطرح البحث الأسئلة التالية: ما معنى "الوسطية" وما خصائصها بحسب آراء أهل اللغة العربية ؟ وكيف تنسجم هذه المعاني مع التصورات العلمية التي قدمها علماء الشريعة الإسلامية في تفسيرهم لهذا المفهوم؟

أما منهجية الدراسة فتندرج هذه المقالة ضمن إطار دراسة نوعية تهدف إلى جمع وتحليل البيانات المتعلقة بتعريف مصطلح "الوسطية"، وذلك من خلال استقراء مصادر لغوية متعددة من مؤلفات اللغويين العرب، باعتبارها أساسًا جوهريًا لتحليل خصائص مبدأ الوسطية من منظور أكاديمي متكامل ومتسق. كما تتناول الدراسة مدى توافق هذه البيانات اللغوية مع آراء العلماء الشرعيين في تحديد معاني الوسطية وخصائصها. وقد تم اعتماد البيانات الأولية من الجانب الشرعي من المصادر التراثية الأصلية، وفي مقدمتها كتب التفسير وشروح الأحاديث النبوية. كما تمّ جمع جزء من البيانات من خلال مقابلات مع نخبة من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإسلامية، حيث تم اختيار المشاركين بطريقة قصدية، بحيث يكونون من الأكاديميين ذوي الكفاءة والخبرة في مجال الوسطية. وقد تم تحديد معايير لاختيار هؤلاء المشاركين، على النحو الآتي: أن يكون المتخصص حاصلاً على شهادة الدكتوراه في الدراسات الإسلامية والشريعة الإسلامية أو في أحد التخصصات ذات الصلة. وأن يمتلك خبرة لا تقل عن سنتين في إدارة مؤسسة أو جهة تُعنى بمفاهيم الوسطية. وأن يكون له دور فاعل في نشر الدعوة الإسلامية في المجتمع، بالاعتماد على منهج الوسطية. وقد شملت عينة الدراسة الرئيسة عددًا من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية العلوم الإسلامية، بواقع ١٠ أكاديميين من أصحاب الخلفية المعرفية في مجال الوسطية، و٥ إداريين ممن لهم خبرة ميدانية وتطبيقية في هذا المجال. أما أداة البحث فتمثلت في إجراء مقابلات شبه منظمة (نصف موجهة)، وتم تحليل البيانات الناتجة باستخدام منهج تحليل المحتوى (Content Analysis)، ثم عرض النتائج بأسلوب التحليل الوصفي التحليلي (Descriptive Analysis).

وللإجابة عن سؤال البحث الذي ينص على: "ما معنى "الوسطية" وما خصائصها بحسب آراء أهل اللغة العربية؟ وكيف تنسجم هذه المعاني مع التصورات العلمية التي قدمها علماء الشريعة الإسلامية في تفسيرهم لهذا المفهوم؟"، يمكن عرض ذلك على النحو الآتي:

أولًا: المعنى اللغوي للوسط والوسطية

وردت مادة (و س ط) في كتب اللغة والمعاجم والتفاسير بمعانٍ متعددة، منها:

١. العدالة والإنصاف، قال ابن فارس في مقاييس اللغة: "الواو والسين والطاء أصلٌ يدلُّ على العدل والنَّصف" (ابن فارس، ١٩٨٦)، وقال ابن منظور في لسان العرب: "الوسط من كل شيء أعدله" (ابن منظور: ١٩٩٤)، وهذا المعنى موافق لما ورد في تفسير قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾، أي: أمة عدل، كما في قول الزجاج: "وسطًا عدلاً" (ابن منظور، ١٩٩٤). ويقال (الوسيط): المتوسط بين المتخاصمين، و– المتوسط بين المتبايعين أو المتعاملين. و–المعتدل بين شيئين ولا يوجد العدل إلا من وجود الحكمة وحسن التصرف (مجمع اللغة العربية، ١٩٧٢).

٢. الخِيَار والخيرية: ذكر الراغب الأصفهاني: "الوسط ما له طرفان متساويان... واستُعمل في غير المكان فدلّ على العدل والخيار" (الراغب الأصفهاني، د.ت). وقال الزمخشري في الكشاف: "وسطًا: أي خيارًا عدولًا، لأن الوسط محبوب في الأمور، كما قالوا: خيار الشيء أوسطه" (الزمخشري، ١٩٨٧)، ويقال (الأوسط): المعتدل من كل شيء، وأوسط الشيء: ما بين طرفيه. وهو من أوسط قومه: من خيارهم (مجمع اللغة العربية، ١٩٧٢).

٣. الاعتدال والتوازن بين طرفي الغلو والتقصير: اعتدل توسط بين حالين (مجمع اللغة العربية، ١٩٧٢) وفي لسان العرب: وَحَقِيقَةُ مَعْنَاهُ (الوسَط) أَنه اسْمٌ لِمَا بينَ طَرَفَيْ الشَّيْءِ (ابن منظور، ١٩٩٤). وقال الثعالبي في فقه اللغة وسر العربية: "أفرط إذا جاوزَ الحدَّ، وفرّط إذا قصَّر"، ثم قال: "لا خير في الإفراط والتفريط... كلاهما عندي من التخليط" (الثعالبي، ٢٠٠٢) وقال ابن منظور: "القَصْد فِي الشَّيْءِ: خلافُ الإِفراطِ، وهو ما بين الإِسراف والتَّقتير" (ابن منظور، ١٩٩٤).

٤. الفضل والمكانة العليا: قال الزبيدي في تاج العروس: "أوسط الشيء أفضلُه وخيارُه، كوَسَط المرْعَى خيرٌ من طَرَفَيْه" (الزبيدي، ١٩٦٥) والوسط من كل شيء: أعدله وأفضله (ابن فارس، ١٩٨٦).

٥. الاستقامة والقصد: ورد في لسان العرب: "اقتصد فلان في أمره، أي استقام"، والقَصْد فِي الشَّيْءِ: خلافُ الإِفراطِ وَهُوَ مَا بَيْنَ الإِسراف وَالتَّقْتِيرِ. وَالْقَصْدُ فِي الْمَعِيشَةِ: أَن لَا يُسْرِفَ وَلَا يُقَتِّرَ (ابن منظور، ١٩٩٤) وهو ما يدل على أن الوسطية مرتبطة بالاستقامة، كما في قوله تعالى:﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴾ (الفاتحة: ٦) إذ لا يستقيم المسلم إلا إذا سلك طريقًا وسطًا بين طريق المغضوب عليهم وطريق الضالين.

ثانيًا: ارتباط المعنى اللغوي بالمعنى الشرعي

إذا نظرنا إلى النصوص الشرعية، نجد أن هذه المعاني اللغوية تنسجم انسجامًا تامًا مع التوجيهات القرآنية والنبوية، ومنها: من القرآن الكريم في قوله تعالك: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ (البقرة: ١٤٣) كلمة (وَسَطًا) تعني كما قال المفسرون: عدلاً، خيارًا، معتدلين في الدين، وقال ابن جرير الطبري : الوسطية هي التوسط بين الإفراط والتفريط (الطبري ،٢٠٠٤؛ يونو، ٢٠١٨) ﴿مَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾ (الحج: ٧٨) الآية تشير إلى اليسر ورفع الحرج، وهما من تجليات الوسطية (الرازي، ١٩٩٨). وفي قوله تعالى :﴿ وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ ﴾ (لقمان : ١٩) أي: التوسط في السير،

وهو تمثيل عملي للوسطية في السلوك، يقول ابن كثير واقصد في مشيك أي امش مشيا مقتصدا ليس بالبطيء المتثبط ولا بالسريع المفرط بل عدلا وسطا بين بين (ابن كثير، ١٩٩٩). ومن السنة النبوية: قوله ﷺ: «إن الدين يسر، ولن يشاد الدين أحد إلا غلبه، فسددوا وقاربوا وأبشروا ». (البخاري، رقم الحديث ٣٩) هذا الحديث يدل على مبدأ التيسير والمقاربة، وهو من جوهر الوسطية، وقد نهي عن التشديد في الدين بأن يحمل الإنسان نفسه من العبادة مالا يحتمله إلا بكلفة شديدة (ابن رجب، ١٩٩٦). وقال ﷺ: «خير الأمور أوسطها» (البيهقي، حديث رقم ٦١٧٦) وصححه الألباني، وهذا نص صريح على أن الوسط هو الأفضل، وقد وردت أحاديث كثيرة عن النبي ﷺ تؤكد وسطية هذه الأمة ويفهم منها أن المراد بالوسط في الآية: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً﴾ العدل والأعدل والخيار والأخير والأفضل. (أحمد ، حديث رقم ١١٠٦٨٤). قال ابن مسعود رضي الله عنه: «خط لنا رسول الله ﷺ خطّا فقال : هذا سبيل الله ثم خط خطوطا عن يمينه وعن شماله ثم قال : وهذه سبل على كل سبيل منها شيطان يدعو إليه ثم تلا: ﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾» (الأنعام ١٥٣) (النيسابوري، ١٩٩٠).

من خلال هذه الاستقراءات، يمكن تلخيص الخصائص الجوهرية لمفهوم الوسطية في اللغة كما يلي:

الخصيصة	مصدرها في كتب اللغة
الخِيَار والخيرية والفضل	الكشاف، مفردات الراغب، تاج العروس
القصد والاستقامة	لسان العرب
العدالة والحكمة	مقاييس اللغة، لسان العرب، والحكمة مستنبطة من الاعتدال والتوازن
الاعتدال والتوازن	فقه اللغة، لسان العرب
التيسير ورفع الحرج	لسان العرب، دلالة شرعية ذات أصل لغوي في مفهوم القصد

نستخلص إلى "الوسطية" في لغة العرب تدلّ على مفهوم مركب جامع بين: الخيرية والفضل. القصد والاستقامة. العدل والاعتدال والحكمة. التوازن بين الغلو والتقصير. التيسير ورفع الحرج، وهي معانٍ مترابطة تشكّل الأساس اللغوي لما أصبح في الاصطلاح الشرعي منهجًا متكاملاً يمثّل خصائص أمة الإسلام وسلوكها الوسطي بين الإفراط والتفريط.

ثالثا: خصائص الوسطية في ضوء المعنى الشرعي واللغوي

بناءً على ما سبق من المعاني اللغوية والاستشهادات الشرعية، يمكن استخلاص الخصائص الجوهرية للوسطية الشرعية على النحو التالي:

١. الخيرية والفضل : الوسط يدل على "الخيار" و"أفضل الشيء"، كما ورد عند الزمخشري والراغب. وشرعًا، هذه الخيرية تظهر في اختيار الأساليب والمواقف الأنسب لتحقيق المقاصد.

٢. العدالة والحكمة، فالوسطية تقوم على تحقيق العدالة، وهي خصيصة لغوية أصيلة في معنى "الوسط". والحكمة وإن لم تذكر صراحة ضمن مادة "وسط"، إلا أنها ناتجة عن التوازن وحسن التقدير، وهي في الشرع أساس في تنزيل الأحكام على الواقع، قال تعالى: ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاءُ ﴾ (البقرة : ٢٦٩).

٣. القصد والاستقامة: الاستقامة وردت في اللغة بمعنى "القصد"، وهي نقيض الميل والانحراف، وَاقْتَصَدَ فُلَانٌ فِي أَمره أَي اسْتَقَامَ. وشرعًا، تُعد الاستقامة سلوكًا وسطيًا في الطاعة، كما في الدعاء اليومي: ﴿اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ﴾ (الفاتحة: ٦).

٤. التوازن بين الغلو والتقصير: الوسطية تقف بين طرفي الانحراف وهما التشدد والتساهل، وقد جاء في اللغة: لا إفراط ولا تفريط، بل "القصد" و"الاعتدال". وتُترجم شرعًا في الأحكام والتصرفات المتزنة، التي لا تميل إلى الإفراط أو التفريط.

٥. التيسير ورفع الحرج: مستمدة لغويًا من معنى القصد والاعتدال. وشرعًا، مستندة إلى الآية: ﴿لا يكلف الله نفسًا إلا وسعها﴾ (البقرة: ٢٨٦)، والآية: ﴿ ما جعل عليكم في الدين من حرج﴾ (الحج: ٧٨).

فيما يلي جدول الخصائص اللغوية والشرعية للوسطية:

الخصيصة	تأصيلها اللغوي	دلالتها الشرعية
الخيار والفضل	الكشاف، مفردات الراغب، تاج العروس	اختيار الأفضل والأصلح
القصد والاستقامة	لسان العرب	سلوك مستقيم يحقق الاعتدال
العدالة والحكمة	مقاييس اللغة، لسان العرب مستنبطة من التوازن وحسن التقدير	أمة عدل وخير و تنزيل الأحكام بحكمة ووعي مقاصدي
التوازن بين الغلو والتقصير	فقه اللغة، لسان العرب	منهج متزن في العبادات والمعاملات وغيرها، لا إفراط ولا تفريط
التيسير ورفع الحرج	القصد، الاستقامة من لسان العرب	لا يكلف الله نفسًا إلا وسعها

نستخلص إلى أن الوسطية الشرعية ليست مجرد "موقع بين طرفين"، بل هي منهج متكامل قائم على العدالة، والخيرية، والاعتدال، والحكمة، والتيسير، والاستقامة، والتوازن بين الغلو والتقصير. وقد بُني هذا المفهوم الشرعي المتين على أسس لغوية راسخة، كما ورد في تراث أهل اللغة من أمثال ابن فارس، والراغب، والزمخشري، وابن منظور، وغيرهم. ولذلك، فإن فهم الوسطية فهماً علمياً يقتضي الجمع بين الدلالة اللغوية والمقاصد الشرعية، بما يحقق التوازن الذي يتميز به الدين الإسلامي في كل تشريعاته ومواقفه.

رابعا: الدراسة الميدانية لخصائص الوسطية الشرعية

من خلال دراسة نوعية أُجريت باستخدام أسلوب المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الدراسات الإسلامية والشريعة الإسلامية، تم اختيار عشرة مشاركين بطريقة عشوائية من بين أربعين أكاديميًا، ممن يُعدّون الأبرز في مجال "الوسطيّة". وقد أجمع جميع المشاركين على أن الخصائص الخمس المحددة تعكس بشكل شامل ومتكامل مبادئ الوسطية.

وفيما يتعلق بإمكانية إضافة خصائص أخرى خارج هذا الإطار، رأى جميعهم أن الخصائص الخمس تمثّل الكمال في هذا السياق، باستثناء مشارك واحد اقترح إضافة خاصية (الالتزام المستمر في العمل) إلا أن الباحث يرى أن هذا

المفهوم يندرج ضمن الخاصية الثانية، وهي "الاستقامة أو الثبات على الصواب بشكل منتظم"، وذلك استنادًا إلى المعنى اللغوي لمصطلح "الاستقامة" في اللغة العربية. (مقابلة مع أحد أعضاء هيئة التدريس (٤)، بتاريخ ٢٠٢٤/٦/٢٠).

وفي السياق ذاته، تم إجراء مقابلات مع خمسة من الكوادر الإدارية من أصل ستة وعشرين موظفًا، تم اختيارهم عشوائيًا من بين من لهم ارتباط وثيق بأنشطة الطلبة وخبرة في موضوع الوسطيّة. وقد أبدى جميعهم اتفاقًا تامًا مع شمولية الخصائص الخمس، ما عدا مشارك واحد رأى بوجوب أن تكون هذه الخصائص مستندة بشكل مباشر إلى القرآن الكريم وسنة النبي ﷺ، إضافة إلى منهج السلف الصالح. (مقابلة مع أحد أعضاء الهيئة الإدارية (٩)، بتاريخ ٢٠٢٤/٦/٢٢) وفي هذا الجانب، يرى الباحث أن هذا الطرح قد تم تضمينه في الخاصية الثانية المتعلقة بالاستقامة وهي تعني الثبات على طريق الحق وفق كتاب الله وسنة رسوله الكريم ﷺ، حيث إن مفهوم الاستقامة يشمل الالتزام بالقرآن الكريم والسنة النبوية، وكذا المبادئ الأخرى، بما في ذلك منهج السلف الصالح؛ إذ تُعد ممارسات السلف من النموذج الصحيح الذي يندرج تلقائيًا ضمن هذه الخصائص الخمس.

الخاتمة

نتائج القسم النظري: المعاني والخصائص اللغوية والشرعية للوسطية

١. الوسطية مفهوم مركب جامع في اللغة العربية يشمل: الخيرية والفضل. القصد والاستقامة. العدل والاعتدال والحكمة. التوازن بين الغلو والتقصير. التيسير ورفع الحرج.
٢. تؤصل المعاني اللغوية للوسطية في كتب اللغة المعتبرة كـ مقاييس اللغة لابن فارس، ولسان العرب لابن منظور، والكشاف للزمخشري، والمفردات للراغب الأصفهاني، وتاج العروس للزبيدي.
٣. الوسطية في النصوص الشرعية جاءت متطابقة مع هذه المعاني، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ (البقرة: ١٤٣)، أي أمة تتصف بالعدل والخيرية والاعتدال. وكذلك ما ورد في الحديث النبوي: «خير الأمور أوسطها» وقوله ﷺ: «إن الدين يسر... »، وهي نصوص تدل على المقاربة والاعتدال، وتتوافق المعاني اللغوية للوسطية توافقًا تامًا مع ما أورده المفسرون وشراح الأحاديث في تفسيرهم وشرحهم لهذا المفهوم.
٤. الخصائص الخمس الأساسية للوسطية الشرعية المستنبطة من المعاني اللغوية والنصوص الشرعية هي: الخيرية والفضل. العدالة والحكمة. القصد والاستقامة. التوازن بين الغلو والتقصير. التيسير ورفع الحرج . أما ما زاد على هذه الخصائص فهو لا يخرج عن نطاقها أو إطارها العام.

التوصيات

١. تعزيز مفهوم الوسطية في المناهج التعليمية الإسلامية من خلال بيان جذورها اللغوية وأسسها الشرعية بطريقة متكاملة.
٢. اعتماد الخصائص الخمس الأساسية للوسطية الشرعية كإطار معياري لفهم الوسطية وتطبيقها في مختلف الجوانب الدعوية، التربوية، التعليمية، والاجتماعية.

٣. ضرورة الجمع بين التأصيل اللغوي والشرعي في أي دراسة أو منهج يتعلق بالوسطية لتجنّب الانحراف في الفهم أو التطبيق.

٤. الربط المستمر بين الوسطية ومنهج السلف الصالح باعتبارهم النموذج التطبيقي الأمثل لفهم وتفعيل الوسطية في واقع الحياة.

٥. اقتراح إنشاء دليل أكاديمي تطبيقي يضم مفاهيم الوسطية، خصائصها، أمثلتها، وتطبيقاتها في الواقع التربوي والاجتماعي والدعوي.

المراجع

- ابن بطال، أ. ح. ع. خ. (٢٠٠٣). شرح صحيح البخاري. تحقيق: ياسر بن إبراهيم. الرياض: مكتبة الرشد.
- ابن رجب، ز. ع. أ. (١٩٩٦). فتح الباري شرح صحيح البخاري. المدينة النبوية: مكتبة الغرباء الأثرية.
- ابن فارس، أ. ب. ف. (١٩٨٦). مجمل اللغة. تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن قتيبة، ع. م. ب. (١٩٩٩). تأويل مختلف الحديث. بيروت: المكتب الإسلامي – مؤسسة الإشراق.
- ابن كثير، إ. (١٩٩٩). تفسير القرآن العظيم. دار طيبة.
- ابن منظور، م. ب. م. (١٩٩٤). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أحمد بن حنبل، أ. (٢٠٠١). مسند الإمام أحمد بن حنبل (شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد وآخرون، المحققون؛ إشراف عبد الله بن عبد المحسن التركي، الطبعة ١، ٥٠ مجلدًا). مؤسسة الرسالة
- البخاري، أ. ع. م. ب. إ. الجعفي. (١٩٩٣). صحيح البخاري (د. مصطفى ديب البغا، المحقق، الطبعة ٥. دار ابن كثير، دار اليمامة
- البيهقي، أ. ب. أ. (٢٠٠٣). شعب الإيمان. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، بالتعاون مع الدار السلفية، بومباي – الهند.
- الثعالبي، ع. م. (٢٠٠٢). فقه اللغة وسر العربية. تحقيق: عبد الرزاق المهدي. بيروت: إحياء التراث العربي.
- الخطابي، ح. ب. م. (١٩٨٨). أعلام الحديث (شرح صحيح البخاري). مكة: جامعة أم القرى.
- الرازي، ز. ب. م. (١٩٩٩). مختار الصحاح. تحقيق: يوسف الشيخ محمد. بيروت – صيدا: المكتبة العصرية – الدار النموذجية
- الرازي، م. ب. ع. (٢٠٠٠). التفسير الكبير = مفاتيح الغيب. بيروت: دار إحياء التراث العربي
- الراغب الأصفهاني، أ. ح. (د.ت). مفردات ألفاظ القرآن. بيروت: دار القلم.
- الزبيدي، م. م. (١٩٦٥–٢٠٠١). تاج العروس من جواهر القاموس. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الزجاج، إ. ب. س. (د.ت). تفسير أسماء الله الحسنى. تحقيق: أحمد يوسف الدقاق. دار الثقافة العربية.

- الزمخشري، م. ب. ع. أ. (١٩٨٧). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل (م. حسين أحمد، المحقق؛ الطبعة الثالثة). دار الريان للتراث، دار الكتاب العربي
- الطبري، م. ج. (٢٠٠٤). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. القاهرة: مكتبة ابن تيمية.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (١٩٧٢). المعجم الوسيط. القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- النيسابوري، م. (١٩٩٠). المستدرك على الصحيحين. بيروت : دار الكتب العلمية
- يونو، ع. (٢٠٢٢). خصائص الشريعة الإسلامية. فطاني: باتاني سورفيش.

المحور الخامس

توظيف التقنية والوسائط الحديثة في تعليم اللغة العربية

2025
ICTALL

أثر الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باستخدام المفردات المشتركة بين اللغة العربية والماليزية تجربة المدارس السعودية في كوالالمبور

تركي خليفة الحربي* – محمود ثابت*

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع التركيز على توظيف الكلمات المشتركة بين العربية والماليزية بوصفها مدخلاً تعليمياً فعالاً. حيث تشكل الكلمات المشتركة بين اللغتين جسراً لغوياً وثقافياً يقرّب بين اللغتين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المدعوم بالتجربة الميدانية، من خلال رصد الممارسات التعليمية في المدارس السعودية وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعزيز استيعاب الكلمات المشتركة وتوسيع دائرة المفردات. كما تمت الافادة من المنصات الرقمية التفاعلية التي تتيح للمتعلمين التدريب على النطق والاستخدام السياقي للكلمات في بيئات تعليمية افتراضية. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها أن توظيف الكلمات المشتركة في بيئة مدعومة بالذكاء الاصطناعي يسهم في تقليل القلق اللغوي لدى الطلبة، ويعزز دافعيتهم لتعلم العربية. كما تبين أن الدمج بين التقنية الرقمية والذكاء الاصطناعي يساعد على تقديم محتوى يتكيف مع مستوى المتعلم ويمكّن المعلم من توفير أدوات تقييم دقيقة لمدى تقدمه. أوصت الدراسة بضرورة دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع التركيز على الكلمات المشتركة بين العربية واللغات المحلية، خاصة الماليزية، بوصفها مدخلاً تعليمياً واعداً.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي؛ التقنية الرقمية؛ الكلمات المشتركة؛ العربية والماليزية؛ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ المدارس السعودية بكوالالمبور

مقدمة

يشهد العالم في العقود الأخيرة تحولات جذرية نتيجة الثورة الرقمية وتطور تقنيات الذكاء الاصطناعي، حيث لم يعد التعليم بمعزل عن هذه التطورات، بل أصبح من أبرز الميادين التي تسارعت إليها الابتكارات التكنولوجية. وقد انعكس

* المدارس السعودية كوالالمبور.

هذا التحول بشكل مباشر على طرق التدريس واستراتيجيات التعلم، الأمر الذي جعل من الضروري إعادة النظر في أساليب تعليم اللغات، وخصوصاً اللغة العربية لغير الناطقين بها (Selvi, 2025). فالتحدي الأكبر الذي يواجه تعليم العربية في سياقات غير عربية هو الفجوة اللغوية والثقافية التي تحول دون سهولة تعلمها واستيعابها.

في السياق الماليزي، يبرز هذا التحدي بوضوح، حيث يتزايد الإقبال على تعلم العربية بدوافع دينية وأكاديمية، إلا أن الطلاب الماليزيين يجدون صعوبة في الانتقال من لغتهم الأم (الماليزية) إلى اللغة العربية بسبب الفروق الكبيرة في البنية الصرفية والنحوية، فضلاً عن اختلاف السياقات الثقافية. غير أن وجود آلاف الكلمات المشتركة بين اللغتين يمثل فرصة تعليمية ثمينة يمكن استثمارها لتيسير عملية التعلم، خاصة إذا تم دمجها مع تقنيات الذكاء الاصطناعي والمنصات الرقمية الحديثة (Bakar et al., 2024).

إن الكلمات المشتركة بين اللغتين العربية والماليزية ليست مجرد ظاهرة لغوية سطحية، وإنما تعد جسراً معرفياً وثقافياً يمكن استغلاله لتخفيف العبء المعرفي على الطلاب المبتدئين (Nieves et al., 2025). فالطالب حين يجد أن الكلمة التي يدرسها في العربية لها مقابل مألوف في الماليزية، يزداد دافعه للتعلم ويشعر بالقرب من اللغة المستهدفة. ومع إدخال أدوات الذكاء الاصطناعي مثل تطبيقات الترجمة الذكية، وأنظمة التعليم التكيفي، والروبوتات التعليمية، تصبح عملية استثمار هذه الكلمات المشتركة أكثر فعالية وأوسع نطاقاً (Rahimi, 2025).

تتمثل الإشكالية في أن الكثير من المؤسسات التعليمية لا تزال تعتمد طرائق تقليدية في تدريس العربية لغير الناطقين بها، ما يجعل التعلم بطيئاً ويقلل من دافعية المتعلمين (Samsuri et al., 2023). بينما يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي والمنصات الرقمية أن تقدم حلولاً عملية لمشكلات التباعد اللغوي والثقافي. فعلى سبيل المثال، يمكن تصميم منصات تعليمية ذكية تقدم محتوى عربياً مبنياً على الكلمات المشتركة، مع تكييف الأنشطة والاختبارات حسب مستوى الطالب وأسلوب تعلمه (Akhmetova, n.d & Nurmukhambet). كما يمكن أن تتيح هذه المنصات للطالب بيئة تفاعلية تتجاوز حدود الفصل الدراسي التقليدي.

وبناءً على ذلك، فإن هذه الدراسة تسعى إلى إبراز أثر الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية عبر الكلمات المشتركة مع الماليزية، من خلال تجربة تطبيقية في المدرسة السعودية بكوالالمبور. إذ يهدف إلى الإجابة عن تساؤلات تتعلق بمدى فعالية هذه المقاربة في تحسين التحصيل اللغوي والدافعية لدى المتعلمين، ومقارنة نتائجها مع الطرائق التقليدية.

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في أنه يجمع بين ثلاثة محاور رئيسية هي: الذكاء الاصطناعي، التقنية الرقمية، والكلمات المشتركة، وهو تكامل لم تتناوله الدراسات السابقة بشكل كافٍ. كما أن نتائجه المتوقعة يمكن أن تسهم في تطوير برامج تعليم العربية في ماليزيا وسائر بلدان جنوب شرق آسيا، بل وتمثل نموذجاً يمكن تعميمه على سياقات تعليمية أخرى حيث توجد كلمات مشتركة بين العربية ولغات المتعلمين.

أولاً: مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا، لا تزال هناك عقبات تحد من فعالية العملية التعليمية، أبرزها الفجوة اللغوية الناتجة عن اختلاف النظامين اللغويين للعربية والماليزية، بالإضافة إلى ضعف

التوظيف المنهجي للتقنيات الحديثة في هذا المجال (Zaki et al., 2024). فالأساليب التقليدية المعتمدة غالباً على الحفظ والتلقين لا تواكب التطور السريع في احتياجات المتعلمين ولا تستثمر الإمكانات التي توفرها التكنولوجيا الحديثة.

وفي المقابل، فإن التطورات في الذكاء الاصطناعي والتقنية الرقمية قد أوجدت حلولاً مبتكرة يمكن أن تسهم في تذليل هذه الصعوبات (Rahman et al., 2025). كما أن وجود آلاف الكلمات المشتركة بين العربية والماليزية يفتح المجال أمام استراتيجيات تعليمية جديدة تستند إلى الجسر اللغوي القائم بين اللغتين. لكن الواقع يشير إلى أن هذه الفرص لم تستثمر بعد بالشكل الكافي، مما يستدعي دراسة علمية تتناول أثر الدمج بين الذكاء الاصطناعي والكلمات المشتركة في تعليم العربية.

ثانياً: أسئلة الدراسة

انطلاقاً من مشكلة الدراسة، يمكن صياغة الأسئلة الآتية:

١. ما أثر الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية للناطقين بغيرها باستخدام الكلمات المشتركة مع الماليزية على طلاب المدرسة السعودية بكوالالمبور؟
٢. ما الفروق في التحصيل اللغوي بين طلاب المجموعة التجريبية (الذين يتعلمون باستخدام الذكاء الاصطناعي والكلمات المشتركة) وطلاب المجموعة الضابطة (الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية)؟
٣. ما انعكاس هذا الأثر على دافعية الطالب واتجاهاتهم نحو تعلم العربية؟

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية للناطقين بغيرها باستخدام الكلمات المشتركة مع الماليزية على طلاب المدرسة السعودية بكوالالمبور.

رابعاً: أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من جوانب عدة. من الناحية النظرية، تربط بين أحدث الاتجاهات في تعليم اللغات (الذكاء الاصطناعي والتقنية الرقمية) وبين خصوصية اللغة العربية في السياق الماليزي. ومن الناحية التطبيقية، توفر نموذجاً عملياً يمكن تطبيقه في المدارس، خاصة تلك التي تضم جاليات عربية أو مسلمة في ماليزيا ودول جنوب شرق آسيا (Ismail et al., 2023). أما من الناحية المستقبلية، فإنها تساهم في تطوير برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها على نحو يجعلها أكثر جاذبية وفعالية، كما تفتح الباب أمام دراسات لاحقة في مجال التعليم الذكي وتكامل التكنولوجيا مع الخصائص اللغوية المشتركة.

الدراسات السابقة

يُعدّ استعراض الدراسات السابقة خطوة أساسية في أي بحث علمي، إذ يساعد على وضع الإطار المرجعي للباحث، ويتيح له معرفة ما تم إنجازه في موضوع الدراسة، وما هي الفجوات العلمية التي يمكن دراستها وملؤها. وفي هذا البحث،

الذي يتناول موضوع الكلمات المشتركة والذكاء الاصطناعي، تبرز الحاجة إلى مراجعة الأدبيات المرتبطة بمجالين رئيسيين: الدراسات المتعلقة بتطور الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال معالجة اللغة الطبيعية، والدراسات التي بحثت في ظاهرة الكلمات المشتركة أو الغامضة ودور الذكاء الاصطناعي في معالجتها.

شهد مجال الذكاء الاصطناعي تطوراً متسارعاً منذ منتصف القرن العشرين، بدءاً من النماذج الرمزية وصولاً إلى التعلم العميق والشبكات العصبية. تناولت العديد من الدراسات أثر هذه التقنيات في تحسين أداء الحواسيب في التعامل مع اللغة الطبيعية. وفي السياق العربي، ناقشت دراسات حديثة أثر الذكاء الاصطناعي في تطوير تطبيقات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مبينةً أن الأنظمة الذكية قادرة على تخصيص المحتوى التعليمي تبعاً لاحتياجات المتعلمين (Rahman et al., 2025; Alasmari, 2025).

أما بالنسبة للكلمات المشتركة بين العربية والماليزية، فإنها تمثل مدخلاً مهماً في تعليم اللغة العربية للناطقين بالماليزية، حيث تساعد المتعلم على ربط ما هو مألوف في لغته الأم بما يتعلمه بالعربية. وقد أكدت العديد من الدراسات اللغوية والنفسية أن وجود مفردات مشتركة يخفف من عبء الحفظ ويزيد من سرعة الاستيعاب (Kazemian, 2022; Degani, 2022 & Elias).

تناولت دراسات عديدة موضوع الكلمات المشتركة ذات الأصل المشترك في الماليزية، وأشارت إلى أن استثمار هذه الكلمات في المقررات الدراسية يعزز من دافعية الطالب ويقلل من شعورهم بالغربة اللغوية. كما أوضحت دراسات أخرى أن وجود أكثر من ثلاثة آلاف كلمة ذات جذر عربي في الماليزية يمثل رصيداً معرفياً يمكن استثماره في تسريع تعلم المفردات (Nieves et al., 2025). وبينت دراسات نفسية أن إدراك الطالب لوجود صلة بين لغته الأم والعربية يزيد من ثقته بنفسه ويحفزه على الاستمرار في التعلم.

شهدت السنوات الأخيرة محاولات جادة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في رصد الكلمات المشتركة وتوظيفها في التعليم. طُورت تطبيقات تعليمية تستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي لاستخراج الكلمات العربية ذات الجذور المشتركة في الماليزية وتوظيفها في تدريبات تفاعلية (أكرم محمد زكي & شيماء سنان محمود، ٢٠٢٣). وأشارت دراسات أخرى إلى أن استخدام تقنيات التعلم العميق في ربط الكلمات المشتركة يسهل إنشاء مواد تعليمية مخصصة للمتعلمين الماليزيين. وبينت دراسات إضافية أن دمج الكلمات المشتركة في أنشطة إلكترونية مدعومة بالذكاء الاصطناعي ساعد الطالب على تذكر المفردات الجديدة بنسبة أعلى مقارنة بالطرق التقليدية (Fisher & Chung, ٢٠٢٢).

من خلال هذا العرض، يمكن استخلاص ما يلي: هناك اتفاق واسع على أن الكلمات المشتركة بين العربية والماليزية تمثل فرصة تعليمية ينبغي استثمارها بشكل أكبر (Bakar et al., 2024). ما زالت الدراسات التي دمجت الذكاء الاصطناعي مع الكلمات المشتركة محدودة، لكنها أظهرت نتائج واعدة في رفع التحصيل وزيادة الدافعية (Nazeer et al., 2023). لا تزال هناك فجوة بحثية في التطبيقات العملية داخل مدارس العربية بماليزيا، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى معالجته.

الأسس النظرية للذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة

تستند معالجة اللغة الطبيعية بالذكاء الاصطناعي إلى عدة نظريات ونماذج معرفية. تفترض النظرية السلوكية أن الحاسوب يتعلم اللغة من خلال التكرار والتعزيز، وهو ما انعكس في الخوارزميات المبكرة التي كانت تعتمد على قواعد ثابتة. أما النظرية المعرفية فترى أن فهم اللغة يحتاج إلى تمثيل داخلي للمعرفة، مما أدى إلى تطوير الأنظمة القائمة على التمثيلات الدلالية والشبكات الدلالية (مجدوب et al., 2024). كما ساهمت النماذج الإحصائية والاحتمالية في تطوير أنظمة التعرف على الكلام والترجمة الآلية. وهي الأحدث والأكثر تطوراً، حيث تعتمد على الشبكات العصبية الاصطناعية، والتمثيل السياقي للكلمات (Meshgi, 2024 & Mirzaei).

المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وهو من المناهج الشائعة في الدراسات التربوية التي تسعى إلى قياس أثر متغير مستقل (الذكاء الاصطناعي والكلمات المشتركة) على متغير تابع (تحصيل الطلاب ودافعيتهم). يعود اختيار هذا المنهج إلى طبيعة الدراسة التي تهدف إلى اختبار فعالية أسلوب جديد مقارنة بالأسلوب التقليدي، وإمكانية تطبيقه في بيئة صفية واقعية دون الحاجة إلى ضبط جميع المتغيرات الخارجية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية في المدرسة السعودية بكوالالمبور خلال العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦. تم اختيار عينتين متكافئتين، حيث تضم كل عينة ٣٠ طالباً. المجموعة التجريبية درست باستخدام الذكاء الاصطناعي والمنصات الرقمية مع توظيف الكلمات المشتركة بين العربية والماليزية. أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة التقليدية التي تعتمد على الكتاب المدرسي والشرح المباشر.

أدوات الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على عدة أدوات لجمع البيانات. الأداة الأولى هي الاختبار القبلي والبعدي، الذي يقيس مستوى الطلاب في مهارات اللغة العربية قبل التجربة وبعدها، وتضمن أسئلة في المفردات، والفهم القرائي، والتراكيب النحوية. تحقق من صدقه وثباته من خلال تحكيم الخبراء وتجريبه على عينة استطلاعية (Dobrić, ٢٠٢٤). الأداة الثانية هي الاستبانة، التي تقيس دافعية الطلاب واتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية. صُممت وفق مقياس ليكرت الخماسي، واحتوت على ٢٠ فقرة تغطي جوانب الدافعية الداخلية والخارجية (Duterte, 2024). أما الأداة الثالثة فهي ملاحظات المعلم، حيث وُظفت لتسجيل الملاحظات السلوكية حول تفاعل الطلاب أثناء الحصص.

خطوات التنفيذ

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية. في مرحلة الإعداد، تم إعداد المواد التعليمية الرقمية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل تطبيقات توليد المفردات التفاعلية، وبرامج التدريب على النطق. كما تم تحديد قائمة بالكلمات المشتركة

بين العربية والماليزية لتوظيفها في الأنشطة الصفية (Shahzad et al., 2023). في مرحلة التدريس، درست المجموعة التجريبية لمدة ٨ أسابيع باستخدام المنصات الرقمية التي تضمنت أنشطة تفاعلية تعتمد على الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى أنشطة قائمة على الكلمات المشتركة. بينما درست المجموعة الضابطة نفس الموضوعات باستخدام الطريقة التقليدية (الشرح، الكتاب المدرسي، التدريبات الكتابية). أما في مرحلة التقويم، فتم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين قبل بداية التجربة، ثم تطبيق الاختبار البعدي بعد نهاية البرنامج التعليمي، وتوزيع الاستبانة وتحليل الملاحظات الصفية.

الأساليب الإحصائية

اعتمدت هذه الدراسة على الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف نتائج الطلاب في الاختبارات والاستبيانات (Darcy & Daidone, ٢٠٢١). اختبار (ت) للعينتين المستقلتين للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة. اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين للمقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي داخل كل مجموعة. معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للتحقق من ثبات الاستبانة.

النتائج والمناقشة

نتائج الاختبار القبلي

أُجري الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس تكافؤهما قبل بدء التجربة. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ ٤٢,٣ من ١٠٠، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة ٤١,٧ من ١٠٠. لم يُظهر اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين في المستوى اللغوي قبل بدء التجربة.

نتائج الاختبار البعدي

بعد تطبيق البرنامج التعليمي على مدى ثمانية أسابيع، جاءت نتائج الاختبار البعدي على النحو التالي: بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية ٧٦,٥، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة ٥٩,٢. أظهر اختبار (ت) للعينتين المستقلتين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي والكلمات المشتركة أسهم بشكل واضح في تحسين التحصيل اللغوي للطلاب (Ren & Wang, 2024).

نتائج الاستبانة (الدافعية والاتجاهات)

أظهرت نتائج الاستبانة الخاصة بقياس دافعية الطالب نحو تعلم العربية ما يلي: بلغ متوسط الدرجات الكلي للمجموعة التجريبية ٤,٢ من ٥، مقابل ٣,٣ من ٥ للمجموعة الضابطة. من أبرز الفقرات التي حصلت على أعلى تقييم من

طلاب المجموعة التجريبية: "استخدام التقنية يجعل تعلم العربية ممتعاً" بمعدل ٤,٦ من ٥، و"الكلمات المشتركة بين العربية والماليزية ساعدتني على الفهم بشكل أسرع" بمعدل ٤,٥ من ٥. في المقابل، أظهر طلاب المجموعة الضابطة رضا أقل عن تجربة التعلم التقليدي، مما يعكس أن الدمج بين التقنية والكلمات المشتركة عزز الدافعية والاتجاهات الإيجابية نحو تعلم العربية (Rosales, 2025).

ملاحظات المعلم

دوّن المعلم مجموعة من الملاحظات النوعية، أبرزها: ارتفاع مستوى المشاركة الصفية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وزيادة الاعتماد على الذات في البحث عن معاني الكلمات باستخدام التطبيقات الذكية. كما لوحظ تراجع مظاهر الملل والشرود التي كانت شائعة في الحصص التقليدية.

مناقشة النتائج في ضوء أسئلة الدراسة

أولاً، بالنسبة للأثر العام لتوظيف الذكاء الاصطناعي والكلمات المشتركة، أظهرت النتائج تفوقاً واضحاً للمجموعة التجريبية في التحصيل والدافعية، مما يؤكد فعالية النموذج التعليمي المقترح. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة حول دور التقنيات الحديثة في تحسين تعلم اللغات (Sadeghi, n.d).

ثانياً، الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة كانت دالة إحصائياً لصالح التجريبية، وهذا يعكس أهمية دمج الذكاء الاصطناعي مع استثمار الخصائص اللغوية المشتركة. فاستخدام المنصات الرقمية والتطبيقات الذكية وفر بيئة تعليمية تفاعلية ساعدت الطلاب على التعلم وفق وتيرتهم الخاصة (Al-Thunaibat, n.d).

ثالثاً، بالنسبة لانعكاس التوظيف على دافعية الطالب، تؤكد نتائج الاستبانة والملاحظات النوعية أن التقنية والكلمات المشتركة جعلت التعلم أكثر متعة وجاذبية. فعندما يجد الطالب صلة بين ما يتعلمه وما يعرفه في لغته الأم، يزداد شعوره بالثقة والقدرة على الإنجاز، وهو ما أشارت إليه دراسات نفسية تربوية سابقة في مجال تعلم المفردات (Kazemian, 2022).

وعليه، خلص الباحثان إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي والمنصات الرقمية عبر الكلمات المشتركة بين العربية والماليزية أسهم بشكل فعال في رفع مستوى التحصيل اللغوي لدى الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو تعلم العربية. وتوفر هذه النتائج أساساً لتقديم التوصيات العملية والبحثية التي سيعرضها الفصل التالي.

الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع التركيز على دور الكلمات المشتركة بين العربية والماليزية في تسهيل عملية التعلم وتعزيز الفهم والاستيعاب. وقد تناول البحث عرضاً للإطار النظري والمفاهيمي، واستعراضاً لأبرز الدراسات السابقة، إلى جانب الإجراءات المنهجية التي اعتمدت في جمع البيانات وتحليلها.

أظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يمثل أداة فعّالة لدعم عملية تعليم اللغة العربية من خلال توفير بيئات تعليمية تفاعلية، وإتاحة موارد غنية للمتعلمين، وتمكين المعلم من تصميم أنشطة تتوافق مع الفروق الفردية (Rahimi, 2025). كما بينت الدراسة أن توظيف الكلمات المشتركة بين العربية ولغات أخرى يُعدّ مدخلاً فعالاً في تسريع تعلم المفردات وتقليل الصعوبات المرتبطة بالذاكرة اللغوية، خصوصاً لدى الناطقين باللغات السامية والهندية والأوروبية (Elias & Degani, 2022).

ومن ثم يمكن القول إن الجمع بين التقنيات الذكية والمدخل المعجمي القائم على الكلمات المشتركة يشكل توجهاً رائداً في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويؤسس لرؤية تربوية حديثة تجمع بين الأصالة والمعاصرة.

التوصيات

استناداً إلى النتائج، أوصت الدراسة بما يلي:

١. للمعلمين: ينبغي إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل تطبيقات التعلّم التكيفي والمساعدات الافتراضية في دروس اللغة العربية. كما يُنصح باستثمار الكلمات المشتركة بين العربية ولغات الطلاب الأم كنقطة انطلاق لتقديم المفردات الجديدة (Fisher & Chung, ٢٠٢٢). ويجب تدريب الطالب على استراتيجيات استخدام الذكاء الاصطناعي مثل الترجمة الآلية الذكية وقواميس الذكاء الاصطناعي بطريقة واعية وناقدة.

٢. للمؤسسات التعليمية: يجب توفير بنية تحتية تقنية تدعم إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في فصول تعليم العربية. وينبغي تصميم مناهج دراسية حديثة تراعي دور الكلمات المشتركة كأداة معجمية تعليمية (Ismail et al., 2023). كما يُوصى بتنظيم ورش تدريبية للمعلمين حول أفضل ممارسات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

٣. لصانعي القرار: يجب دعم المشاريع البحثية التطبيقية التي تدمج بين الذكاء الاصطناعي وتعليم العربية للناطقين بغيرها (Samsuri et al., 2023). كما يُنصح بتشجيع إنشاء منصات رقمية عربية مفتوحة المصدر تتيح الوصول المجاني إلى موارد تعليمية ذكية.

المقترحات

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة، يمكن اقتراح عدد من الموضوعات البحثية المستقبلية، منها:

١. دراسة مقارنة بين أثر الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية ولغات أخرى كالإنجليزية والفرنسية.

٢. تطوير نماذج ذكية للتعرف الآلي على الكلمات المشتركة بين العربية ومجموعة من اللغات العالمية (Nieves et al., 2025).

٣. دراسة أثر استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي المعتمدة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات المحادثة باللغة العربية.

٤. بحث دور الذكاء الاصطناعي في تقليل الفجوة بين مستويات المتعلمين في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها (Akhmetova, n.d & Nurmukhambet).

٥. إجراء دراسات طولية لقياس أثر الكلمات المشتركة على المدى البعيد في اكتساب المفردات وتحسين الكفاءة اللغوية (Darcy, 2021 & Daidone).

المراجع

- أكرم محمد زكي؛ شيماء سنان محمود. (٢٠٢٣). تعلم اللغة العربية بمساعدة الحاسب عن طريق الكلمات المتشابهة. المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحاسب والتقنية-إجازات، ١١(٣).
- مجدوب، كريمة؛ مزهود، سليم. (٢٠٢٤). دمج النظرية التوليدية التحويلية واللسانيات الحاسوبية في تعليم النحو العربي، التعليم الابتدائي أنموذجا. دراسات معاصرة، ٨(٢)، ٢٤٠-٢٥٤.

- Alasmari, A .(2025, April). A Scoping Review of Arabic Natural Language Processing for Mental Health. In Healthcare (Vol. 13, No. 9, p. 963). MDPI.
- AL-THUNAIBAT ,M. M. M. Exploring cognates in relation to Arabic-English codeswitching among undergraduates in Jordan.
- Bakar, N .A., Zahid, I & ,.Ali, W. Z. K. W. (2024). Arabic Loanwords in Kamus Dewan Perdana: Questions of Etymology, Word Class and Definition. JURNAL ARBITRER, (3)11, 314-333.
- Chung, E & ,.Fisher, L. (2022). A dialogic approach to promoting professional development: Understanding change in Hong Kong language teachers' beliefs and practices regarding vocabulary teaching and learning. System, 110, 102901.
- Daidone, D & ,.Darcy, I. (2021). Vocabulary size is a key factor in predicting second language lexical encoding accuracy. Frontiers in Psychology, 12, 688356.
- Dobrić, N .(2024) .Effects of errors on ratings of writing performances–Evidence from a high-stakes exam. Assessing Writing, 59, 100806.
- Duterte, J .P. (2024). Technology-enhanced learning environments: Improving engagement and learning. International Journal of Research and Innovation in Social Science 8(10), 1305-1313.
- Elias, M & ,.Degani, T. (2022). Cross-language interactions during novel word learning: The contribution of form similarity and participant characteristics .Bilingualism: Language and cognition, 25(4), 548-565.
- Ismail, U .S., Makhtar, N. I., Chulan, M & ,.Ismail, N. (2023). A Model Framework for the Implementation of Gamification in Arabic Teaching in Malaysia. Theory & Practice in Language Studies (TPLS), 13(11).
- Kazemian, A .(2022) .The Element of Cognates and its Impact on Second Language Learners.
- Mirzaei, M & ,.Meshgi, K. (2024). The use of machine learning in developing learner-adaptive tools for second language acquisition.

- Nazeer, I ,.Mukhtar, S & ,.Azhar, B. (2023). Exploring the effectiveness of vocabulary acquisition strategies in foreign language learning. Harf-o-Sukhan, 7(3), 1-14.
- Nieves, C .A. F., Baldonado, C. C., Mamonong, V. H., Aytong, N. E., Bukhori Muslim, A ,. &Binti Ja'afar, S. (2025). Cognate relations of basic lexical inventory development among Filipino, Indonesian, and Malay languages. Cogent Arts & Humanities, 12(1), 2549404.
- Nurmukhambet ,S & ,.Akhmetova, Z. Adaptive Foreign Language Learning Platforms: A Critical Review of AI Methods and Existing Solutions. CYBERSECURITY, DIGITAL FORENSICS, AND AI APPLICATIONS, 224.
- Rahimi, A .R. (2025). Developing and validating the scale of language teachers' design thinking competence in artificial intelligence language teaching (LGDTAILT) .Computers and Education: Artificial Intelligence, 100420.
- Rahman, R .A., Nukman, N., Hidayat, A. F. S., Ma'arif, A. K & ,.Irkhamni, Z. (2025). The Dynamics of AI Technology Utilization in Arabic Language Skills Learning in the Merdeka Curriculum. El-Syaker: Samarinda International Journal of Language Studies, 2(3), 146-162.
- Ren, J & ,.Wang, M. (2024). Sensitivity to derivational morphology as cues to lexical stress among English as second language learners. Reading and Writing, 37(10), 2803-2830.
- Rosales, A .L. S. (2025). Spanish-English bilingual vocabulary strategies for interventions for emergent bilinguals with developmental language disorders: A systematic review (Doctoral dissertation, Texas Christian University Fort Worth, Texas).
- Sadeghi, K .Technology in researching language learning: An overview. Routledge Handbook of Technological Advances in Researching Language Learning, 1-10.
- Samsuri, M ,.Mazlan, S. A., Paris, T. N. S. T & ,Zuhaimi, N. (2023). The Arabic Teaching Approaches to Non-Native Speakers: A Bibliometric Analysis. Journal of Islamic, Social, Economics and Development (JISED), 8(57), 178-191.
- Selvi, A. F. (2025). Meet your new AI teacher: Hypes, promises, and realities in AI-powered language education platforms. Applied Linguistics Review, 16(3), 591–618.
- Shahzad, S .K., Sarwat, S & ,.Kanwal, S. (2023). Use of semantic and clustering methods for teaching English vocabulary at elementary level. International Journal of Academic Research for Humanities, 3(4), 74-84.
- Zaki, M. F .M., Ismail, U. S., Radzi, A. H. M & ,.Pisal, N. A. (2024). Teaching Methods of Arabic Language Grammar Lessons Among Arabic Teachers at Religious Secondary Schools in Malaysia. Theory and Practice in Language Studies, 14(10), 3100-3108.

التكامل بين القراءة النقدية والذكاء الاصطناعي في الترجمة الابتكارية للآيات الكونية ودوره في تنمية التفكير النقدي لدى طلبة الدكتوراه في قسم التربية الإسلامية

أرمان حسني*– ويرا وهيوني* – زكروهيوني مايزا**

ملخص

تتناول هذه الدراسة دمج القراءة النقدية والذكاء الاصطناعي في الترجمة الابتكارية للآيات الكونية من القرآن الكريم ضمن إطار الدلالة الإعجازية، مع التركيز على فعالية المنهج التكاملي وتجربة تعلم الطلاب. اعتمد البحث على المنهج النوعي الوصفي مدعوماً بالنهج المختلط، وشارك فيه طلاب برنامج الدكتوراه في قسم التربية الدينية الإسلامية من خلال استبيانات مقياس ليكرت، مقابلات متعمقة، وملاحظات تشاركية. أظهرت نتائج الاستبيان أن معظم الطلاب يرون أن تعلم لغة القرآن يسهم في فهم البنية والمفردات والبلاغة (متوسط ٤,٧)، وأن التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي يدعمان الفهم (٤,٣)، وأن ترجمة الآيات الكونية مرتبطة بقضايا العلم والبيئة (٤,٥). ومع ذلك، برزت تحديات مثل محدودية المفردات (٤١٪)، صعوبة ربط المعنى بالنصوص العلمية الحديثة (٢٩٪)، والضغوط النفسية في الحفاظ على قدسية النصوص (٢٤٪). أكدت المقابلات أن الطلاب يعتبرون قدسية القرآن سياجاً أخلاقياً يعزز الموقف النقدي والمسؤولية، لا عائقاً أمام حرية الفكر. كما ينظر إلى الذكاء الاصطناعي كأداة توسع الوصول إلى الترجمة والأدبيات العلمية، مع التحذير من الاعتماد المفرط عليه. وتخلص الدراسة إلى الحاجة الماسة إلى نموذج تعليمي متعدد التخصصات يجمع بين اللغة العربية ودراسات الترجمة والعلوم لتطوير مناهج أكثر سياقية أمام تحديات العصر.

الكلمات المفتاحية: القراءة النقدية، الذكاء الاصطناعي، الترجمة الابتكارية، الآيات الكونية، دلالة إعجازية

مقدمة

تتسم لغة القرآن الكريم بعمق دلالي يشمل الأبعاد اللغوية والبلاغية والعلمية، ولا سيما في الآيات الكونية التي تتناول الظواهر الطبيعية. وتمثل هذه الآيات مبدأً أساسياً للحياة، إذ تجمع بين الإعجاز اللغوي والبعد المعرفي الذي يوجه الإنسان إلى التأمل والفهم الشمولي للكون، القرآن هو وحدة كاملة مترابطة بين أجزائها وتفسر بعضها البعض (Suryadi, 2016). لذلك، لا يمكن فهم القرآن جزئيا أو مجزأ ، ولكن يجب أن يؤخذ بالكامل.

* جامعة الشيخ محمد جميل جمبيك بوكت تنجي– إندونيسيا.
** الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

لتقريب فهم القارئ لمعنى هذه الآيات، خاصة بالنسبة لأولئك الذين لا يتقنون اللغة العربية، تعد الترجمة أحد الجهود المهمة. ومع ذلك، فإن ترجمة القرآن تواجه دائما عقبات أساسية، لأن كل لغة مصدر ولغة الهدف لهما خصائص لغوية مختلفة، مما يطرح تحديات في إيصال رسالة كاملة.

لا يمنع عدد قليل من العلماء ترجمة القرآن الكريم، استند المعارضون لترجمة القرآن إلى حجة مفادها أن القرآن نزل بلسانٍ عربي مبين، ومن ثم فإن المحافظة على عربيته واجب للحفاظ على أصالة معانيه ودقّة دلالاته.(الخطيب, ١٩٣٨). يؤكد إIving أن القرآن يمكن اعتباره غير قابل للترجمة بطبيعته، لأنه في كل مرة يعود فيها المرء إلى نصه العربي، يجد معنى جديدا وطريقة جديدة لتفسيره. ووفقا له، لا توجد لغة قادرة على التقاط التعبير السامي والمعنى العميق الوارد في القرآن بشكل كامل، لذلك من المستحيل تحقيق المساواة الحقيقية في الترجمة.(Sultan Samah A. Almjlad, 2025). وهذا يدل بوضوح على أن كل ترجمة للقرآن الكريم هي في جوهرها ترجمة تفسيرية إذ تعكس اجتهاد المترجم في نقل المعنى ضمن حدود قدرته اللغوية والمعرفية، ومن ثمّ فإن الفهم الكامل يظلّ مرتبطاً بالنص العربي الأصلي. وعليه، لا يمكن للترجمة أن تحلّ محلّ القرآن الكريم تماماً، بل تُعدّ تفسيراً تقريبياً يهدف إلى تسهيل فهم الرسالة الإلهية، دون أن يبلغ كمال الدلالات وعمق المعاني التي يحملها النص العربي المبين.حتى الآن.

تميل ترجمات القرآن التي تم تداولها إلى التركيز على الجانب الحرفي، بحيث لم يتم استكشاف الأبعاد العلمية والهيكلية للآيات الكونية إلى أقصى حد. ويؤكد هذا الشرط الحاجة الملحة إلى طريقة ترجمة أكثر شمولا ومنهجية، بحيث يمكن الكشف عن عمق معنى القرآن بشكل كامل. يؤكد البانكي أن بعض المترجمين لا يهتمون بتفسير القرآن، ويستخدم معظمهم الترجمات الحرفية، والتي غالبا ما تؤدي إلى ترجمات غير دقيقة. (Banki, 2025) تحدث هذه الترجمة الحرفية أحيانا بسبب قلة المعرفة باللغة المستهدفة.(أسعد مظفر الدين حكيم, ١٩٨٩). لذلك ، هناك حاجة إلى نهج ترجمة لا يركز فقط على الجوانب اللغوية، ولكن أيضا يهتم بالتفسير والسياق العلمي والبنية الدلالية للقرآن من أجل إنتاج فهم أكثر دقة وعمقا.

في سياق تعليم اللغة القرآنية، تُعدّ قدرة الطلاب على قراءة الآيات وتحليلها وفهم معانيها بطريقة نقدية أمراً بالغ الأهمية. أمّا في السياق الإسلامي، فإن التفكير النقدي لا يقتصر على تنمية القدرات العقلية فحسب، بل ينبغي أن يقترن أيضاً بالقيم الأخلاقية التي تنسجم مع التعاليم الإسلامية. (Muh Arief Muhsin, 2024).

تُعدّ القراءة النقدية وسيلة فعّالة لتتبع معنى الآية بدقة، مع مراعاة تطور الدلالة، والتفسيرات الكلاسيكية والمعاصرة، وأحدث النتائج العلمية. ومن ناحية أخرى، توفر التطورات التكنولوجية، وخصوصاً الذكاء الاصطناعي، فرصاً لإثراء مصادر المعلومات، ودعم استكشاف المعنى، وصياغة ترجمات أكثر دقة وابتكاراً.

أظهرت بيانات البحث المستمدة من المقابلات واستبيانات مقياس ليكرت أن غالبية الطلاب يتمتعون بمهارات قراءة نقدية عالية ودافعية تعلم قوية، ما يؤكد فعالية المناهج التي تدمج القراءة النقدية مع الذكاء الاصطناعي في دراسة القرآن الكريم، لا سيما آيات الكونية.

بناءً على هذه الخلفية، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف أفضل ممارسات القراءة النقدية واستخدام الذكاء الاصطناعي في الترجمة الابتكارية للآيات الكونية من القرآن الكريم ضمن إطار الدلالة الإعجازية. ومن المتوقع أن يسهم هذا النهج ليس فقط في تعزيز جودة الترجمات، بل أيضاً في تشجيع الابتكار المنهجي في تعليم اللغة القرآنية النقدي المعتمد على التكنولوجيا، مما يمكن الطلاب من فهم الآيات الكونية بشكل علمي وشامل.

تعد القراءة النقدية مهارة أساسية في العصر الحالي، لا سيما للطلاب المشاركين في دراسات اللغات الأجنبية. فالتدفق المكثف للمعلومات عبر مجالات متنوعة يتطلب موقفاً انتقائياً ومهارات تفكير تحليلي. إذ لا يمكن الوثوق بجميع المعلومات المتداولة، حيث تتضمن بعضها أخباراً كاذبة، وبعضها حقائق تحتاج إلى المعرفة الفورية، كما يشمل البعض الآخر آراء عامة تتطور عبر وسائل الإعلام.

ترتبط القراءة النقدية ارتباطا وثيقا بالتفكير النقدي لأن القراءة النقدية تتضمن مهارات التفكير النقدي للكشف عن عمق المعنى أو المعنى وتقديم تقييم للنص المقروء. عادة ما يثير الأشخاص ذوو التفكير النقدي دائما أسئلة استقصائية، ولديهم عقل متفتح، ويستخلصون استنتاجات منطقية بناء على الأدلة (Restuningsih et al., 2017). التفكير النقدي هو نشاط أو مهارة تحليل فكرة باستخدام شكل من أشكال التفكير المنطقي الذي يتم تطبيقه بعد ذلك في النظر في القرارات الجيدة والصحيحة واتخاذ قرار بشأنها (حاتمي، م.، ٢٠١٧). لذا فإن القراءة النقدية لا تنفصل عن التفكير النقدي لأن كلاهما يؤكد بشكل متساو على التحليل والحكم المنطقي واتخاذ القرارات القائمة على الأدلة.

تعد القراءة النقدية جزءا مهما من تعلم القراءة، كما أنها أهم مفتاح للتفكير النقدي، لأنها لا تتوقف عند فهم النص المقروء، بل تتجاوز أيضا التفكير في النص المقروء وتحديد الحقائق وتقييم الآراء، وتبدأ هذه العملية بالتطور المعرفي للقارئ وتجربته في فهم الحياة وآرائه (أورهان ، ٢٠٠٧). لذلك فإن تنمية مهارات القراءة النقدية تساهم في صقل شخصية الطالب وتمكنه من التعامل مع النصوص بوعي وتحليل، ليصبح قارئا فعالا لديه القدرة على التمييز بين الحجج والادعاءات، واتخاذ المواقف بناء على الأدلة والمنطق.

تسمح القراءة النقدية للمرء بتحليل بنية النص، وفحص خلفية مصدر المعلومات، وتقييم الحجج المقدمة. في هذا السياق، لا يطلب من الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية فهم اللغة نحويا فحسب، بل يجب أن يكونوا قادرين أيضا على تفسير المعاني الخفية والأيديولوجيات الأساسية والآثار الاجتماعية للخطاب. على سبيل المثال، في الأخبار السياسية أو القضايا الاجتماعية في وسائل الإعلام العربية، غالبا ما يكون هناك محتوى أيديولوجي أو روايات حزبية. بدون مهارات القراءة النقدية، يمكن للقراء بسهولة أن ينغمسوا في الفهم السطحي ويمكنهم حتى الانخراط في انتشار المعلومات المضللة.

أكد سودارسونو أن القارئ لا يفهم فقط ما هو موجود في النص، بل يفكر في المشكلة التي تتم مناقشتها (السياق). القراءة النقدية تعني فهم المعنى والمعنى وراء ما هو مكتوب. القراءة النقدية تعني أنه يجب علينا القراءة التحليلية والحكم. يجب أن تكون القراءة تفاعلا بين الكاتب والقارئ ، لأن "كلا الجانبين يؤثران على بعضهما البعض" لتشكيل تفاهمات جديدة (Soedarso, 2001).

لذلك، فإن القراءة النقدية ليست مهارة إضافية فحسب، بل هي ضرورة أساسية في مواجهة التدفق السريع والمعقد بشكل متزايد للمعلومات العالمية. تعمل هذه القدرة كأداة مهمة لفرز وتقييم واتخاذ الموقف الصحيح تجاه الخطابات المختلفة التي تقدمها وسائل الإعلام، خاصة تلك التي تستخدم لغات أجنبية مثل العربية. اليوم، تأتي المعلومات المهيمنة التي نحصل عليها من مجموعة متنوعة من وسائل الإعلام، بما في ذلك الصحف والتلفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الرقمية الأخرى، ولكل منها خصائص مختلفة وتأثيرات محتملة.

تمثل القراءة النقدية المتعلقة بالقرآن منهجية لتحليل نص الوحي، تركز على قدرة القارئ على استكشاف المعنى وفهم بنية اللغة وتقييم سياق الآية بعمق. وتساعد هذه المقاربة الطلاب على التعرف على أنماط اللغة والبلاغة والمصطلحات ذات الأبعاد العلمية والبلاغية واللغوية. وقد أظهرت الدراسات السابقة أن مهارات القراءة النقدية تسهم في تعزيز الفهم العميق للنص القرآني وتحسين القدرات التحليلية لدى الطلاب.

علم الدلالة يعد فرعًا من فروع اللسانيات أو علم اللغة. (الضامن، ١٩٨٩). يستخدم القرآن الكلمة **دلّ** ومشتقاتها في سبع آيات، والتي تؤكد على مفهوم الإيماءات (دال) ومحتوى الإشارة (مدلول). هذه الكلمة تعني إظهار شيء ما أو الذات، مجردة وحقيقية، بحيث يكون هناك تفاعل اتصال بين الإشارة والمتلقي. مثال على ذلك في سورة الأعراف عن غواية الشيطان لآدم وزوجته: ﴿فدلاّهما بغرور﴾. حيث يمثل الشيطان (الدال) الذي أعطى إشارة لأكل الفاكهة المحرمة، بينما أصبح آدم وزوجته (المدلول) الذين يستقبلون الإشارة ويتابعونها. تظهر ظاهرة مماثلة أيضا في قصة موسى (السلام عليهم السلام) والشيطان في سورة الصف؛ مما يدل على اتساق مبدأ التواصل القائم على الرموز والمعنى في القرآن (الجليل، ٢٠٠١). هذا يؤكد أن مفهوم الدلالة في القرآن ليس لغويا فحسب، بل هو أيضا تواصلي في سياق تفاعل المعاني.

الحديث عن الدلالة يتطرق بشكل أساسي إلى مبدأ: "كون الشيء يلزم من العلم به العلم بشيء آخر والشيء الأول هو الدال والثاني هو المدلول". (محمد علي الزراري، ٢٠٢٣)؛ إذ يؤكد هذا التعريف وجود علامة (دال) يؤدي تلقائيا إلى فهم شيء معين (مدلول). وفي سياق الآيات الكونية، يتطلب هذا المبدأ قراءة المعاني التي لا يمكن فصلها عن الفروق الدقيقة الإعجازية الواردة فيه. هذا يعني أن المعنى لا يمكن القيام به حرفيا، ولكن يجب أن يتم من خلال نهج متعدد التخصصات، مثل دراسات القاموس والتفسير والعلوم الحديثة. وهكذا فإن معنى الآيات الكونية ديناميكي يتماشى مع تطور العلم، بينما يتم الحفاظ على نص القرآن في أصالته.

من الأمثلة البارزة كلمة "ذرة" في القرآن الكريم: ﴿فَمَنْ يَّعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَّرَه﴾. فكلمة ذرة مفهومة بمعاني مختلفة من قبل العلماء. يفسرها بعضهم على أنها نوع من صغار النمل. (محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي أبو جعفر الطبري, ٢٠٠٠). في التقاليد العلمية الغربية، حتى القرن التاسع عشر "ذرة" تفهم على أنها أصغر جزء من عنصر لا يمكن تقسيمه. ومع ذلك، نجح العلم الحديث لاحقا في إثبات أنه يمكن تقسيم الذرات إلى جزيئات أصغر مثل البروتونات والنيوترونات والإلكترونات. حتى أن هذه المعرفة ولدت تكنولوجيا القنبلة الذرية والقنبلة الهيدروجينية. (محمد علي الصابوني، ٢٠٠٣). في إندونيسيا، تفهم "ذرة" في بعض الأحيان على أنها بذور الخردل، حتى

أن البعض يفسرها على أنها بذور الخضروات. هذا يوضح كيف أن مفهوم كلمة ذرة له اتساع دلالي يستمر في التطور وفقا لتطور العلم والثقافة.

وهكذا، فإن الدلالة الإعجازية لا تشير فقط إلى العلامات اللغوية، ولكن أيضا إلى العجائب اللغوية والبلاغية والعلمية الواردة في القرآن الكريم. يسمح هذا النهج باستكشاف أعمق لمعنى الآيات الكونية، سواء من حيث الانسجام مع الظواهر الطبيعية، أو البنى اللغوية، أو المصطلحات العلمية المستخدمة. أظهرت الأبحاث السابقة أيضا أن استكشاف الدلالة الإعجازية يمكن أن ينتج شكلا أكثر ابتكارا وعلمية في الترجمة. لذلك فإن فهم الكلمات في القرآن يتطلب البحث عن معناها اللغوي الأصلي، الذي يقترب من معنى اللغة واستخدامه في كل من السياقات المادية والمجازية (Baharuddin, 2019). في الختام، تعمل الدلالة الإعجازية كمفتاح منهجي لربط المعنى الحرفي بالمعنى السياقي ذي الصلة بتطور العلوم.

يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لاستخراج المعنى وتحديد الأنماط اللغوية وإثراء مصادر المعلومات في دراسة النصوص. يسمح دمج الذكاء الاصطناعي في ترجمة القرآن الكريم بإعداد ترجمة أكثر دقة ويدعم تحليل الترجمة الفورية المنهجية. باستخدام هذه التقنية، يمكن تحسين فهم النصوص المقدسة من خلال نهج شامل يعتمد على البيانات. وفي المحصلة، يفتح الذكاء الاصطناعي مساحات جديدة في دراسة القرآن، لا سيما في إنتاج ترجمات أكثر اتساقا وقابلية للقياس.

يتمتع الذكاء الاصطناعي بإمكانيات كبيرة لتحسين فهم القرآن وممارسته من خلال سهولة الوصول إلى المعلومات بالإضافة إلى تحليل النص المتعمق (Moh Mauludun, 2024). هذه التقنية قادرة على مساعدة المستخدمين في العثور على العلاقات بين الجمل، والبحث عن المصطلحات الرئيسية، والكشف عن أبعاد المعنى المخفية في بنية اللغة. هذا له آثار على الجمهور الأوسع لفهم محتوى القرآن بشكل أعمق. وعليه، فإن تطبيق الذكاء الاصطناعي في دراسة القرآن يوسع نطاق الوصول إلى العلوم الدينية مع تعزيز أهميتها في الحياة الحديثة.

تقنية الذكاء الاصطناعي قائمة على التعلم الآلي فيمكن أن تدعم المترجمين البشريين من خلال توفير قاعدة ترجمة جيدة، ولكنها لا تزال تتطلب التصحيح والتعديل من قبل مترجمين فوريين ومترجمين ذوي خبرة (Dahia, n.d.) . وعلى الرغم من أن الذكاء الاصطناعي قادر على إنتاج ترجمات سريعة ودقيقة ضمن حدود معينة، إلا أن المشاركة البشرية لا غنى عنها للحفاظ على دقة السياقات والفروق اللغوية والجوانب اللاهوتية التي لا يمكن للآلات التقاطها بالكامل. وبذلك يعد التعاون بين الذكاء الاصطناعي والمترجمين البشريين نهجا مثاليا للحفاظ على جودة وعمق المعنى في ترجمة القرآن.

وعموماً يتمتع الذكاء الاصطناعي بإمكانيات كبيرة في دعم ترجمة القرآن وفهمه؛ فالذكاء الاصطناعي قادر على استخراج المعنى والتعرف على الأنماط اللغوية وإثراء مصادر المعلومات في دراسة النصوص. ومع ذلك، على الرغم من أن نتائج الترجمة الذكاء الاصطناعي تظهر دقة كبيرة، إلا أن هذه التكنولوجيا لا يمكن أن تحل محل دور المترجمين البشريين تماما، ومن ثم يجب وضع الذكاء الاصطناعي كأداة استراتيجية تعزز التحليل، بينما تظل سلطة الترجمة الفورية في يد المترجمين الفوريين والمترجمين الأكفاء للحفاظ على أصالة وعمق معنى القرآن.

تتيح التطورات الحديثة في الذكاء الاصطناعي فرصاً واعدة لاستخدامه في ترجمة القرآن الكريم، مما يسهم في تحسين دقة الترجمات وتوسيع الوصول إلى التفسيرات العلمية واللغوية على النحو الآتي:

أ. استخراج المعنى السياقي، يمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعي في الكشف عن المعاني الخفية في الجمل من خلال تتبع العلاقات بين الكلمات والموضوعات.

ب. التحليل اللغوي المنهجي، تسمح تقنية معالجة اللغة الطبيعية (NLP) برسم خرائط للأنماط اللغوية للقرآن بطريقة أكثر تنظيما.

ج. زيادة إمكانية الوصول، يمكن للترجمة بالذكاء الذكاء الاصطناعي تسهيل الوصول إلى القرآن للمجتمع متعدد اللغات من خلال عرض سريع ومتنوع.

د. الأدوات التعليمية والبحثية، يمكن أن يكون الذكاء الاصطناعي وسيلة أولية لتعلم التفسير والدراسات اللغوية، خاصة للطلاب والباحثين.

هـ. التكامل مع خبراء الترجمة الفورية، يعمل الذكاء الاصطناعي كشريك يسرع عملية الترجمة، بينما لا يزال يتم التحقق من صحة المعنى من قبل العلماء أو خبراء الترجمة الفورية.

يتمتع الذكاء الاصطناعي بإمكانيات كبيرة لدعم ترجمة القرآن من خلال الكشف عن المعنى السياقي، والتحليل المنهجي للأنماط اللغوية، وتحسين إمكانية الوصول عبر اللغات. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون الذكاء الاصطناعي أداة للتعليم والبحث، بالإضافة إلى شريك للمترجمين الفوريين في تسريع الترجمات دون إهمال التحقق من صحة المعنى. وبالتالي، فإن الذكاء الاصطناعي يكمل دور البشر في الحفاظ على دقة القرآن وفهمه.

المنهجية

تستخدم هذه الدراسة منهجا وصفيا نوعيا من البحث بدعم من نهج مختلط (الجمع بين النوعي والكمي). واختير هذا النهج رغبة في فهم متعمق لظاهرة ترجمة القرآن من قبل طلاب برنامج الدكتوراه في التربية الدينية الإسلامية، وكذلك للحصول على بيانات كمية تدعم التحليل الوصفي.

بلغ عدد عينة البحث ١٧ طالبا من طلاب برنامج الدكتوراه في التربية الدينية الإسلامية، تم اختيارهم من خلال أخذ العينات الهادفة، وهي تقنية قائمة على معايير معينة ذات صلة بالغرض من البحث، فكانت عينة الدراسة الطلاب الذين يشاركون بنشاط في الدورات أو الأنشطة المتعلقة بترجمة القرآن.

تشمل الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة ما يلي:

أ. استبيان مقياس ليكرت، لجمع البيانات الكمية المتعلقة بتصورات الطلاب وخبراتهم ومستويات فهمهم لترجمة القرآن.

ب. مقابلات متعمقة، للحصول على بيانات نوعية أكثر تفصيلا حول استراتيجيات الطلاب وصعوباتهم وتجاربهم في ترجمة الآيات القرآنية.

ج. الملاحظة التشاركية، يتم تنفيذها من خلال المشاركة في أنشطة الترجمة ومناقشات الطلاب للحصول على بيانات سياقية وتعزيز صحة النتائج.

وقد اختيرت هذه الأدوات لضمان الحصول على معلومات دقيقة وشاملة حول موضوع البحث، كما تم إعطاء الطلاب استبيان مقياس ليكرت بعد التحقق من صحته وصلاحيته.

د. تم إجراء مقابلات متعمقة مع كل طالب بناء على إرشادات المقابلة التي تم إعدادها.

هـ. أجرى الباحث ملاحظات تشاركية أثناء عملية الترجمة لتسجيل الظواهر والتفاعلات والاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب.

وتعتبر تقنيات تحليل البيانات من الأدوات الحديثة والهامة في عصرنا الحالي، حيث تساعد الباحثين والمختصين على فهم المعلومات واستخراج الأنماط المخفية داخل البيانات. من خلال هذه التقنيات، يمكن اتخاذ قرارات مستنيرة وتحقيق نتائج دقيقة وفعّالة في مختلف المجالات، سواء في العلوم، أو الأعمال، أو التكنولوجيا. وتُمكن هذه الأدوات المؤسسات من تحسين الأداء والتخطيط الاستراتيجي اعتمادًا على تحليل شامل للبيانات المتاحة.

البيانات الكمية، تم تحليلها باستخدام الإحصائيات الوصفية، مثل النسبة المئوية والمتوسط وتوزيع التكرار لمعرفة نمط إجابات الطلاب في الاستبيانات. أما البيانات النوعية، فقد تم تحليلها باستخدام تحليل محتوى نصوص المقابلات وترجمات الطلاب. وتشمل عملية التحليل ما يلي:

أ. قراءة النصوص والملاحظات جيدا.

ب. تحديد الموضوعات والفئات وأنماط السلوك الناشئة.

ج. تفسير نتائج التحليل لاستخلاص الاستنتاجات ذات الصلة بأهداف البحث.

النتائج والمناقشة

جمعت بيانات البحث من خلال دراسة ميدانية أجريت على سبعة عشر (١٧) طالبا من طلبة برنامج الدكتوراه في التربية الإسلامية، ممن يشاركون في أنشطة ترجمة القرآن الكريم. وشملت البيانات المحللة بيانات كمية مستمدة من استبانة ذات مقياس ليكرت، وبيانات نوعية ناتجة عن المقابلات المتعمقة، والملاحظة بالمشاركة، وتوثيق نتاجات ترجمة الطلاب. ويسهم دمج هذه البيانات في تقديم صورة شاملة حول تصورات الطلبة، ومستوى فهمهم، وممارساتهم في ترجمة القرآن الكريم ضمن السياق الأكاديمي.

مستوى الفهم والصعوبات في الترجمة

أظهرت نتائج الاستبيان أن غالبية الطلبة ينظرون بإيجابية عالية إلى تعلم لغة القرآن الكريم بوصفه مدخلا أساسيا لفهم بنية النص القرآني، ومفرداته، وأبعاده البلاغية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٧). كما أشار الطلبة إلى أن توظيف التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي يسهم في دعم عملية الفهم والتحليل النصي، بمتوسط (٤,٣) وتكشف هذه النتائج عن وعي متقدم لدى الطلبة بأهمية الجمع بين الكفاية اللغوية والأدوات التقنية الحديثة في التعامل مع النص القرآني، لا سيما في سياق الترجمة.

الصعوبات والتحديات في الترجمة الابتكارية للآيات الكونية

رغم ارتفاع مستوى الفهم العام، أظهرت النتائج وجود عدد من التحديات الجوهرية التي يواجهها الطلبة في عملية الترجمة، أبرزها:

١. محدودية المفردات العربية المتخصصة اللازمة لصياغة ترجمة دقيقة (٤١٪)
٢. صعوبة ربط المعنى القرآني بالنصوص العلمية الحديثة، خاصة في الآيات الكونية (٢٩٪)
٣. الضغوط النفسية والأخلاقية المرتبطة بالحفاظ على قدسية النص القرآني أثناء الترجمة (٢٤٪)

وتعزز المقابلات المتعمقة هذه النتائج، حيث عبر الطلبة عن شعورهم بالمسؤولية العلمية والأخلاقية في التعامل مع النص القرآني، مما يجعل عملية الترجمة ليست مجرد نشاط لغوي، بل ممارسة فكرية تتطلب حذرا ووعيا نقديا.

تشير البيانات الكمية إلى أن الطلبة يمتلكون فهما جيدا للمبادئ الأساسية لترجمة القرآن الكريم، إلا أنهم ما زالوا يواجهون صعوبات في الجوانب الآتية:

١. اختيار الألفاظ المناسبة والمعبرة في اللغة الإندونيسية.
٢. المواءمة بين المعنى المعجمي والمعنى السياقي للآية.
٣. ترجمة المصطلحات العلمية والمفاهيم المجردة الواردة في القرآن الكريم.

وتعزز هذه النتائج معطيات المقابلات التي كشفت أن الطلبة غالبا ما يقعون في إشكالية الموازنة بين الحفاظ على المعنى الحرفي ونقل رسالة الآية بصورة تواصلية واضحة.

استراتيجيات الترجمة في ضوء القراءة النقدية والذكاء الاصطناعي

استنادا إلى تحليل نتائج المقابلات والملاحظة الميدانية، تم التوصل إلى عدد من استراتيجيات الترجمة التي يعتمدها الطلبة، من أبرزها:

١. المدخل الحرفي المعتدل، ويتمثل في ترجمة الآيات ترجمة شبه حرفية مع إجراء تعديلات محدودة على بنية لغة الهدف.
٢. المدخل السياقي، من خلال مراعاة أسباب النزول، والتفاسير الكلاسيكية، والتفاسير المعاصرة بوصفها مراجع لفهم المعنى.
٣. المدخل المصطلحي، ولا سيما في الآيات التي تتضمن مصطلحات علمية أو مفاهيم خاصة، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات العلمية والتفسير الموضوعي.

وتبين الملاحظة بالمشاركة أن النقاشات الأكاديمية تسهم إسهاما كبيرا في مساعدة الطلبة على تثبيت اختياراتهم الترجمية وإثراء زوايا النظر التفسيرية لديهم.

خصائص نتاجات ترجمة الطلبة

يظهر تحليل وثائق ترجمات الطلبة أن:

١. الترجمات تميل إلى الطابع الوصفي والحذر في الحفاظ على المعنى العقدي للآيات.
٢. يحرص الطلبة على تجنب الترجمة الحرة التي قد تؤدي إلى انحراف المعنى.
٣. لا تزال بعض الترجمات تعاني من عدم اتساق المصطلحات وبنية الجمل، خاصة في الآيات المعقدة من الناحية النحوية والدلالية.

المناقشة

تظهر النتائج الميدانية أن ترجمة القرآن الكريم لدى طلبة الدكتوراه لا تقتصر على كونها نشاطا لغويا فحسب، بل تمثل عملية معرفية وعقدية في آن واحد. ويتوافق ذلك مع الرأي القائل بأن ترجمة القرآن الكريم تتطلب تكاملا بين الكفاءة في اللغة العربية، وإتقان لغة الهدف، والإحاطة بعلوم القرآن.

كما توضح الدراسة الميدانية أن مشاركة الطلبة المباشرة في ممارسة الترجمة توفر لهم خبرة تطبيقية لا يمكن الحصول عليها من خلال الدراسة النظرية وحدها.

دلالات النتائج على نظرية الترجمة وتطبيقاتها

إن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في ترجمة المصطلحات العلمية والمفاهيم المجردة تعزز الرأي القائل بأن ترجمة القرآن الكريم تحتاج إلى مداخل متعددة التخصصات. فهذه المداخل لا تقتصر على الجانب اللغوي، بل تتطلب فهما عميقا للتفسير، والعقيدة، والسياق المعرفي المعاصر.

كما تشير استراتيجيات الترجمة التي يعتمدها الطلبة إلى ميل واضح نحو المداخل السياقية، وهو ما ينسجم مع تطور دراسات ترجمة القرآن الكريم المعاصرة.

مدى ارتباط النتائج بطلاب قسم التربية الإسلامية

في سياق التعليم على مستوى الدكتوراه، تبين هذه النتائج أن ممارسة ترجمة القرآن الكريم يمكن أن تشكل وسيلة فاعلة لتعزيز الكفاءات الأكاديمية لدى الطلبة، ولا سيما في:

- تنمية القدرة على تحليل اللغة والمعنى،
- تحقيق التكامل بين العلوم الدينية والعلوم الحديثة،
- تطوير التفكير النقدي والأكاديمي.

وعليه، تسهم هذه الدراسة الميدانية إسهاما ملموسا في تطوير تعليم ترجمة القرآن الكريم في برنامج دكتوراه التربية الإسلامية.

بوجه عام، توضح نتائج البحث أن الطلبة يمتلكون فهما جيدا لترجمة القرآن الكريم، رغم استمرار التحديات المتعلقة بالمصطلحات والسياق وبنية اللغة. وتثبت الدراسة الميدانية أن الممارسة التطبيقية، والنقاشات الأكاديمية، والتوجيه المنهجي تؤدي دورا أساسيا في تحسين جودة الترجمات القرآنية التي ينتجها الطلبة.

الخاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى أن دمج القراءة النقدية والذكاء الاصطناعي في الترجمة الابتكارية للآيات الكونية من القرآن الكريم يمثل مداخل تعليمية فاعلة في مستوى الدراسات العليا. وقد اعتمد البحث على جمع البيانات من خلال المقابلات المتعمقة، إلى جانب استخدام مقياس ليكرت لقياس اتجاهات الطلبة وتجاربهم التعليمية، مما أتاح الجمع بين البعدين النوعي والكمي في تحليل الظاهرة المدروسة.

وأظهرت نتائج المقابلات فهما معمقا للتجارب الفكرية والأكاديمية للطلبة، ولا سيما في كيفية تعاملهم النقدي مع النص القرآني، وموازنتهم بين متطلبات الترجمة العلمية والحفاظ على قدسية النص. في المقابل، أسهمت نتائج الاستبيان في تقديم مؤشرات كمية واضحة حول مستوى الفهم، ودور التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في دعم عملية التعلم والترجمة.

إن تكامل هذين المصدرين من البيانات أتاح تكوين صورة شاملة ودقيقة عن تجربة الطلبة في ترجمة الآيات الكونية، وعزز من موثوقية النتائج، وأكد أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يشكل أداة داعمة وفعالة إذا ما استُخدم ضمن إطار نقدي وأخلاقي منضبط. وتبرز الدراسة في مجملها الحاجة إلى تطوير نموذج تعليمي متعدد التخصصات يجمع بين اللغة العربية، ودراسات الترجمة، والعلوم، لمواجهة تحديات العصر الرقمي دون الإخلال بثوابت النص القرآني.

التوصيات

١. التأكيد على توظيف الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة مساعدة في عملية الترجمة والتحليل، لا بديلا عن التفكير النقدي والاجتهاد العلمي للطلبة.
٢. تعزيز مهارات القراءة النقدية والفهم العميق للنص القرآني بوصفها ركائز أساسية في تعليم الترجمة في برامج الدراسات العليا.
٣. توسيع نطاق الدراسات المستقبلية لتطبيق هذه المقاربة التكاملية على آيات قرآنية موضوعية أخرى، ولا سيما في مجالات العلم والبيئة والإنسان.
٤. تطوير برامج تعليمية تفاعلية قائمة على الذكاء الاصطناعي، تراعي الجوانب اللغوية والعقدية والمنهجية، بهدف تعزيز فهم القرآن الكريم بصورة أكثر عمقا وفاعلية.

وخلاصة القول، فإن الجمع بين المناهج النوعية وأدوات القياس الكمي، مثل مقياس ليكرت، يوفّر إطارا منهجيا متينا لفهم الظواهر التعليمية المعاصرة، مع التأكيد على أن التفكير النقدي الواعي يظل جوهر العملية التعليمية ومرتكزها الأساس.

المراجع

- أسعد مظفر الدين حكيم. (١٩٨٩). علم الترجمة النظري . (ط١). طلاس.

- الجليل، م. ع. (٢٠٠١). علم الدلالة أصوله ومباحثه فى التراث العربي. من منشورات الكتاب العربي.
- الخطيب، ا. (١٩٣٨). الفرقان جمع القرآن وتدوينه وهجاؤه ورسمه تلاوته وقراءاته وجوب ترجمته وإذاعته (ط١). مطبعة الكتب المصرية.
- الضامن، ح. ص. (١٩٨٩). علم اللغة. جامعة بغداد.
- محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي أبو جعفر الطبري. (٢٠٠٠). جامع البيان في تأويل القرآن، التحقيق: أحمد محمد شاكر (ط١) .مؤسسة الرسالة.
- محمد علي الصابوني. (٢٠٠٣). التبيان فى علوم القرآن. دار الكتب الإسلامية.

- Baharuddin, S. F. (2019). Pendekatan Semantik dalam Al-Quran (Studi Makna terhadap Ayat-Ayat Kosmologi). Shaut Al Arabiyyah, 6(2). https://doi.org/10.24252/saa.v6i2.7162
- Banki, hmed W. H. Al. (2025). Problems of Literal Translation in Translating Selected Quranic Verses into English. Journal of Language Studies, 9(1).
- Dahia, I. (n.d.). Machine-Learning-based English Quranic Translation: An Evaluation of ChatGPT. Inrenational Journal of Linguistics, Literature and Translation, 7(8).
- Hatami, M., et al. (2017). Critical Thinking and Media Literacy. Journal of Media Literacy Education, 9(1).
- Moh Mauludun. (2024). KONTRIBUSI ARTIFICIAL INTELLEGANCE(AI) DALAMSTUDI AL QURAN: PELUANG DAN TANTANGAN. Madinah: Jurnal Studi Islam, 11(1).
- Muh Arief Muhsin, dkk. (2024). Berpikir Kritis Dalam Perspektif Islam (C. P. Indonesia (ed.)).
- Muhammad Ali Al-Zarari, R. M. (2023). الدلالة والتكامل المعرفي. Journal of Tikrit University for Humanities, 30(1, 1). https://doi.org/10.25130/jtuh.30.1.1.2023.06
- Orhan, O. (2007). The Evaluation of using the Critical Reading Technique at Citizenship ang ituman Rights Education,Lesson in the Elementary Schools. ,Gazi Uviversity.
- Restuningsih, M. A., Nyoman, D., & Sudiana, N. (2017). Kemampuan Membaca Kritis Ditinjau Dari Kemampuan Berpikir Kritis Dan Minat Membaca Pada Siswa Kelas V SD Kristen Harapan Denpasar. PENDASI: Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 1(1). https://doi.org/10.23887/jpdi.v1i1.2680
- Soedarso. (2001). Speed Reading Sistem Membaca Cepat danEfektif. Gramedia.
- Sultan Samah A. Almjlad. (2025). Semantic untranslatability in Quranic discourse: challenges and contextual remedies in English translation. Yaylor & Francis, 12(1). https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311983.2025.2542336?utm_source=chatgpt.com#d1e187
- Suryadi, R. A. (2016). SIGNIFIKANSI MUNASABAH AYAT AL-QURAN DALAM TAFSIR PENDIDIKAN. ULUL ALBAB Jurnal Studi Islam, 17(1). https://doi.org/10.18860/ua.v17i1.3331

2025
ICTALL

استفادة طلبة كلية العلوم الإسلامية ببرنامج ChatGPT في دراسة اللغة العربية الواقع، التحديات، المقترحات

علي ساموه*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن واقع استفادة طلبة كلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا من برنامج ChatGPT في دراسة اللغة العربية، والوقوف على التحديات التي يواجهونها والمقترحات لتفعيل الاستفادة منه. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة مكونة من (١٢٣) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة يستفيدون من البرنامج بشكل معتدل، خصوصًا في المهام الأكاديمية المتعلقة بالترجمة وتوليد الأفكار وتوثيق المراجع، في حين أن الاستفادة من البرنامج في المهارات اللغوية العملية (الاستماع والمحادثة) جاءت أقل. كما كشفت النتائج عن تحديات بارزة، أبرزها ضعف التدريب والوعي الرقمي، وبعض العقبات التقنية. وأكدت النتائج أن الطلبة يميلون إلى مقترحات عملية مثل إقامة الدورات العلمية والأنشطة التعليمية، مع التأكيد على ضرورة تطوير البنية التحتية وتدريب الأساتذة. وفي ضوء ذلك، أوصى البحث بضرورة وضع خطط استراتيجية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بما يخدم اللغة العربية والعلوم الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: كلية العلوم الإسلامية؛ اللغة العربية؛ الواقع؛ التحديات؛ المقترحات

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين؛ أما بعد: فتعد كلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا من الكليات التي لها اهتمام باللغة العربية من خلال تدريسها، والعمل على تأهيل المتخصصين وتطوير خبراتهم وإعداد كفاءاتهم في مجال اللغة العربية للدراسات الإسلامية عبر مركز اختبار كفاءة اللغة العربية وتطوير مهاراته التابع للكلية. ولا غرو في ذلك، فإن هذا الاهتمام نابع من أن اللغة العربية تحتل مكانة محورية في الدراسات الإسلامية كونها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، مما يجعلها المفتاح الأساس لفهم النصوص الشرعية واستيعاب علومها، قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (سورة يوسف، الآية٢)، وقال سبحانه: ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ (سورة فصلت، الآية٣).

* جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني.

ولقد اهتم العلماء باللغة العربية اهتماما بالغًا لخدمة القرآن الكريم والسنة النبوية، فوضعوا علوم النحو والصرف والبلاغة، ونقلوا اللغة عن الرواة الثقات، ودرسوا غريب الألفاظ في الحديث والشعر، وذلك كله حفاظاً على اللغة من الخطأ وجعلها وعاءً للعلم والتواصل الحضاري، قال عمر بن الخطاب ﷺ: "تَفَقَّهُوا فِي السُّنَّةِ، وَتَفَقَّهُوا فِي الْعَرَبِيَّةِ، وَأَعْرِبُوا الْقُرْآنَ فَإِنَّهُ عَرَبِيٌّ" (ابن أبي شيبة، 1989). ويتواصل الاهتمام وتتجدد العناية بها بتجدد الوسائل الحديثة، ومع ظهور عصر الحاسب الآلي كان للغة العربية من الخدمات الجليلة النصيب الأوفر من خلال برامجه الحديثة المتنوعة، فمثلا: أنشأ المختصون برنامج ألوفيا للمعالجة اللغوية وتحليل النصوص والتشكيل الإملائي، وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية، وتحليل الكلمات والجمل، بالإضافة إلى تحديد قواعد اللغة والصرف وغيرها من الخدمات اللغوية.

واليوم نشاهد التطور الملحوظ في مجال التقنيات، فبعد أن كان الحاسوب يستخدم لأداء مهام تخزين البيانات ومعالجتها وتنفيذ أوامر البحث وحفظ التراث اللغوي وتسهيل الوصول إليه في أي وقت ومن أي مكان بات بإمكانها اليوم القيام بمهام تتطلب ذكاء ودقة وتعقيداً كاد أن يحاكي الذكاء البشري في التحليل والاستنتاج واقتراح الحلول والبحث والتعليم وغير ذلك.

ومع التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية في عصر العولمة أصبح من الضروري استغلال الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في خدمة اللغة العربية، ومن أبرز برامجه برنامج ChatGPT الذي يمكن من خلاله تحليل النصوص اللغوية، والإفادة في تنمية مهارات اللغة، والبحث العلمي بشكل أسرع وبجهد أقل. وبالرغم من هذا التطور التقني الكبير إلا أنها هناك عدة إشكالات وتحديات حول الاستفادة بهذا البرنامج من حيث الأمانة العلمية والاختراقات الأمنية ومصداقية مخرجات البحث وغيرها من التحديات. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة (واقع استفادة طلبة كلية العلوم الإسلامية من برنامج ChatGPT في دراسة اللغة العربية) عبر استفتاء آرائهم ووجهات نظرهم حول جدوى الاستفادة من البرنامج وتحدياته وسبل معالجتها.

الدراسة التمهيدية

أولا: مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الثورة المعلوماتية في العصر الحاضر أفرزت لنا العديد من التقنيات التي يعيننا على الاستفادة منها في التعليم، ولذا أوصت العديد من المؤتمرات إلى ضرورة استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومنها المؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي المنعقد في مايو ٢٠١٩م في بكين، ومؤتمر الابتكار والذكاء الاصطناعي والتعليم المنعقد في فبراير ٢٠٢٢م في القاهرة وغيرها من المؤتمرات.

وفي ظل التسارع التقني ظهرت عدة برامج للذكاء الاصطناعي والتي من أبرزها برنامج ChatGPT التي باتت تعين الطلبة والباحثين على إمكانية الوصول إلى المعلومات اللغوية بشكل سريع ومصادر وفيرة وبجهد أقل، وبالرغم من ذلك فإن استخدام الطلبة لبرنامج ChatGPT يواجه العديد من التحديات وبخاصة فيما يتعلق بالعزوف عن استخدامه بسبب التخوف عما يترتب عليه من السرقات العلمية أو الاختراقات الأمنية والاعتماد المتزايد عليه في الأبحاث العلمية،

الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض الدقة في أصالة البحث العلمي والافتقار إلى الشخصية العلمية بما يؤثر على جودة مخرجات التعليم في دراسة اللغة العربية. وبناء عليه فإن برنامج ChatGPT يعد من المجالات الخصبة في البحث العلمي والتعليم والتعلم في وقتنا الحاضر، وعليه فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما واقع استفادة طلبة كلية العلوم الإسلامية من برنامج ChatGPT في دراسة اللغة العربية؟ ويتفرع عنه السؤال الآتيان:

١. ما التحديات التي يواجهها الطلبة عند استخدام برنامج ChatGPT في دراسة اللغة العربية؟
٢. ما المقترحات التي أبداها الطلبة في سبيل معالجة تلك التحديات؟

ثانيا: أهمية الدراسة

يمكن توضيح أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

١. تكتسب أهمية البحث من أهمية اللغة العربية في الدراسات الإسلامية من كونها المفتاح الأساس لتعلم العلوم الشرعية، والعناية بها عناية بالدين الإسلامي.
٢. فعالية برنامج ChatGPT في عصرنا الحاضر في مجال البحث العلمي والتعليم، بما يدعو الباحثين إلى معرفة كيفية الاستفادة منه والوقوف على تحدياته وسبل معالجتها.
٣. يزداد البحث أهميةً عند الإدراك أنه في ضوء توصيات الدراسة يمكن الاستفادة من المقترحات العملية التي من شأنها الرقي بمستوى تعليم اللغة العربية في كلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا.

ثالثا: أهداف الدراسة

يسعى البحث لتحقيق الهدف الرئيس الآتي:

الكشف عن واقع استفادة طلبة كلية العلوم الإسلامية من برنامج ChatGPT في دراسة اللغة العربية ويندرج تحته الأهداف الفرعية الآتية:

١. إظهار دور برنامج ChatGPT في خدمة دراسة اللغة العربية.
٢. الكشف عن التحديات التي يواجهها طلبة كلية العلوم الإسلامية في الاستفادة من برنامج ChatGPT 5 والمقترحات العملية لتحسين الإفادة من البرنامج في عملية تعليم اللغة العربية.

رابعا: حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: ويتمثل في التعرف على واقع استفادة طلبة كلية العلوم الإسلامية من برنامج ChatGPT في دراسة اللغة العربية وتحدياتها والمقترحات العملية للإفادة منها من وجهة نظرهم.
- الحد الزماني: تحدد الإطار الزمني للدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٢٥م.
- الحد المكاني: ويتمثل في كلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا فرع فطاني.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث يصف واقع استفادة طلبة كلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا من برنامج ChatGPT في دراسة اللغة العربية وتحدياته والمقترحات في معالجتها من وجهة نظرهم، كما استخدم الاستبانة أداة لبحثه لمعرفة واقع استفادة الطلبة من البرنامج وتحدياته وكذا معرفة المقترحات في علاج تلك التحديات.

مجتمع الدراسة وعيناتها

تمثّل مجتمع الدراسة الأصلي في جميع طلبة شعبة الدراسات الإسلامية (البرنامج العالمي) بكلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا فرع فطاني في الفصل الأول للعام الجامعي ٢٠٢٥م، ويبلغ عددهم (١٣٩) طالب وطالبة، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من المجتمع السابق متمثلة في خصائصها من حيث الجنس والجنسية والمرحلة الدراسية والعمر. وقد بلغت عينة الدراسة (١٢٣) فرداً؛ بنسبة (٨٨,٤٩ %) من مجتمع الدراسة، وهذه العينة تُعد عينة ممثلة وكافية وفقًا لمعادلة كيرجسي ومورجان Morgan & Kergcie التي تنص على أن حجم العيّنة يلزم أن لا يقل عن (١٠٣) فردًا، لمجتمع تكوّن من (١٤٠) فردًا (https://www.kenpro.org/sample-size-determination-using-krejcie-and-morgan) وكان توزيعها على النحو الآتي:

أ- وصف العينة من ناحية خاصية الجنس: كما في جدول رقم (١)

بيانات عامة عن أفراد العيّنة	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	47	38.2
	أنثى	76	61.8
المجموع		123	%100

يوضح الجدول رقم (١) أن عدد العيّنة المختارة بلغ من فئة الذكور (٤٧) طالبا، بنسبة (٣٨,٢٪) من عينة الدراسة، وفئة الإناث (٧٦) طالبة، بنسبة (٦١,٨٪)، من عينة الدراسة. وهذه الوفرة الكثيرة من عينة الإناث ملاحظة جدًا في القاعات الدراسيّة في شعبة الدراسات الإسلامية (البرنامج العالمي) بكلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا في الآونة الأخيرة، ولعلّها مصداق لقول الرسول ﷺ: "إنّ من أشراط الساعة ... أن يقل الرجال، ويكثر النساء حتى يكون لخمسين امرأة القيم الواحد" (البخاري، المجلد١، الصفحة١١٣٥).

ب- وصف العينة من ناحية خاصية الجنسية: كما في جدول رقم (٢)

الجنسية	تايلندي	115	93.5
	أخرى	8	6.5
المجموع		123	%100

يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد العيّنة من التايلنديين قد بلغ (١١٥) فردًا بنسبة (٩٣,٥٪) من عينة الدراسة، في حين أن الجنسيات الأخرى بلغ (٨) فردًا بنسبة (٦,٥٪). وهذ النسبة متوقعة كون أن الدارسين من

التايلانديين أكثر بحكم أن مقر كلية العلوم الإسلامية في تايلاند، إضافة إلى ذلك فقد توقّف الدعم المالي لميزانية المنح الدراسية المقدمة من وزارة التعليم العالي لغير التايلانديين، وصاروا يدرسون على حسابهم الخاص، بما قلّل من نسبة عددهم.

ج- وصف العينة من ناحية خاصية السنوات الدراسية كما في جدول رقم (٣)

السنة الدراسية	الأولى	59	48.0
	الثانية	33	26.8
	الثالثة	25	20.3
	الرابعة	6	4.9
المجموع		123	%100

على ضوء الجدول السابق فقد بلغ عدد العيّنة من فئة السنة الأولى (٤٩) فردًا بنسبة (٤٨٪) من عينة الدراسة، وفئة السنة الثانية (٣٣) فردًا بنسبة (٢٦,٨٪) من عينة الدراسة، وفئة السنة الثالثة (٢٥) فردًا بنسبة (٢٦,٨٪) من عينة الدراسة، وفئة السنة الرابعة (٦) فردًا بنسبة (٤,٩٪) من عينة الدراسة. ويتضح من خلال النسبة المئوية من توزيع عينة الدراسة تبعاً للسنوات الدراسية من حيث التكرار والنسبة المئوية أن أعلى تكرار في فئة السنة الأولى، ويعود ذلك لكونها أكثر عددًا من المقيدين، وكذا رغبة طلبة السنة الأولى في إبداء آرائهم حول واقع استفادتهم من برنامج Chat Gpt في دراسة اللغة العربية وبخاصة فإنهم في بداية دراستهم في البرنامج العالمي وأكثر مواده تدرّس بالعربية وهم بحاجة ماسة إلى تعلم اللغة العربية وإتقانها بخلاف غيرهم، وبالتالي تفاعلهم مع الاستبانة أكثر من غيرهم.

د- وصف العينة من ناحية خاصية العمر كما في جدول رقم (٤)

العمر	١٩ فأقل	49	39.8
	٢٠-٢٥	73	59.3
	٢٦ فأكثر	1	0.8
المجموع		123	%100

يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد العيّنة من فئة ١٩ سنة فأقل قد بلغ (٤٩) فردًا بنسبة (٣٩,٨٪) من عينة الدراسة، وأما عدد العينة من فئة ٢٠-٢٥ سنة فقد بلغ (٧٣) فردًا بنسبة (٥٩,٣٪)، في حين أن فئة ٢٦ سنة فأكثر قد بلغ (١) فردا بنسبة (٠,٨٪)، ويعود ارتفاع نسبة سنة فئات ٢٠-٢٥ سنة لكثرة عدد العيّنة فئات السنة الثانية والثالثة التي أعمارها في العادة تتراوح بين ٢٠ إلى ٢٣ سنة.

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، حيث وزعت على عينة (١٢٣) استبانة، وتكونت من ثلاثة محاور، وبلغ عدد فقراتها (٢٨) فقرة، حيث يعني المحور الأول واقع استخدام الطلبة لبرنامج ChatGPT في دراسة اللغة وعدد فقراته (١٠)،

ويعني المحور الثاني التحديات التي يواجهها الطلبة في استخدام برنامج ChatGPT في دراسة اللغة وعدد فقراته (١٠) فقرات، ويعني المحور الثالث المقترحات لتفعيل استخدام برنامج ChatGPT في دراسة اللغة وعدد فقراته (٨).

صدق أداة الدراسة

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين، للحكم على دقة فقراته، ومدى ملاءمتها لقياس ما صممت له، وأوصى المحكمون بإجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض فقراتها، وقد عمل الباحث بآراء المحكمين الأفاضل وملاحظاتهم، وأجريت التعديلات اللازمة وفق ما أسفرت عنه آراؤهم، وأصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (٢٨) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للأداة، إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور، كما يوضح ذلك الجدول الآتي: جدول رقم (٥) معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور.

المحور الأول:	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	المحور الثاني:	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	المحور الثالث:	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
	١	0.605**		١	0.459**		١	0.663**
	٢	0.562**		٢	0.352**		٢	0.565**
	٣	0.556**		٣	0.652**		٣	0.716**
	٤	0.588**		٤	0.478**		٤	0.695**
	٥	0.640**		٥	0.634**		٥	0.645**
	٦	0.647**		٦	0.688**		٦	0.699**
	٧	0.629**		٧	0.641**		٧	0.677**
	٨	0.586**		٨	0.653**		٨	0.615**
	٩	0.567**		٩	0.540**			
	١٠	0.616**		١٠	0.660**			

** دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول رقم (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لكل محور موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى أن عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، ويؤكد الارتباط الداخلي بين عبارات الاستبانة، وعليه فإن النتيجة توضح صدق عبارات أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق الميداني. وللتأكد من مدى ثبات المقياس تم استخدام اختبار معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، وقد حصلت مفردات الاستبانة ككل على نسبة ثبات (0.874) مما يدل على ثبات الاستبانة، وتفصيل النسبة لكل محور موضح كما في الجدول رقم (٦)

م	المحور	معامل ألفا
١	المحور الأول	0.876
٢	المحور الثاني	0.859
٣	المحور الثالث	0.887
متوسط المجموع		0.874

مصطلحات الدراسة

- واقع: هو الوضع الحقيقي الذي عليه الشيء في زمان ومكان معينين، بعيدًا عن التصورات أو التوقعات أو المأمول. (زيدان، ٢٠٠٢). والمقصود به في البحث: الوضع الحقيقي من حالة استفادة الطلبة من برنامج Chat Gpt في دراسة اللغة العربية والتحديات التي سيواجهونها.
- دراسة اللغة العربية: ويقصد بدراسة علمية شاملة للغة العربية، بما في ذلك بنية اللغة العربية وأصواتها وتراكيبها ودلالاتها، والوقوف على طرائق تعليمها وتعلمها للناطقين بها وغير الناطقين بها، بهدف تنمية الكفايات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) (حسن، ١٩٧٣؛ مدكور، ١٩٩٠).
- كلية العلوم الإسلامية: هي إحدى كليات جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني تأسست في عام ١٩٨٩م.
- برنامج Chat Gpt: نموذج ذكاء اصطناعي لغوي متعدد الوسط يمكنه قبول مدخلات الصور والنصوص وإنشاء مخرجات نصية (العوفي، ٢٠٢٣).
- طلبة البرنامج العالمي: هم الطلبة الذين يدرسون في المستوى الأول والثاني والثالث والرابع من شعبة الدراسات الإسلامية (البرنامج العالمي) للعام الجامعي ٢٠٢٥-٢٠٢٦م، سواء كانوا تايلانديين أو من غيرهم.

الدراسات السابقة

قام الباحث باستعراض مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تناول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، وفيما يأتي بعضًا منها:

١-دراسة عبدالرزاق مختار محمود وآخرون، بعنوان: تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٣٩، العدد١، يناير ٢٠٢٣م.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، وخلصت إلى ضرورة استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس والاهتمام بتنمية الذات اللغوي الإبداعي لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة وتضمين مناهج تعليم اللغة العربية أنشطة الذكاء الاصطناعي.

٢-دراسة سعد بن عبدالله الدريهم، بعنوان: واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات اللغة العربية من وجهة نظر طالبات قسم اللغة العربية وآدابها في كلية اللغة والدراسات الإنسانية في محافظة الأفلاج في المملكة العربية السعودية، درويات الإنسانيات، كلية الآداب، جامعة دمنهوري، العدد٦٣، الجزء١، يوليه، ٢٠٢٤م.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات اللغوية من وجهة نظر طالبات قسم اللغة العربية وآدابها في كلية اللغة والدراسات الإنسانية في محافظة الأفلاج بالسعودية، مع الوقوف على التحديات التي تواجه ذلك، وتقديم المقترحات التي من شأنها زيادة الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات اللغة. وخلصت إلى أن واقع الاستخدام جاءت بنسبة منخفضة، وأن التحديات جاءت بنسبة مرتفعة، والمقترحات جاءت بنسبة مرتفعة جدا، بما يؤكد ضرورة تطوير البنية التحتية الذكية، ووضع خطط واستراتيجيات وتطوير الأساتذة وعقد الدورات التدريبية لتنمية مهارات التعامل مع الذكاء الاصطناعي في العملية التدريسية.

٣-دراسة عبدالرحيم آيت معاد بعنوان: حوسبة اللغة العربية في ظل تطورات الذكاء الاصطناعي الواقع والمأمول، مجلة اللغة، الكتاب التاسع، العدد الثاني، ديسمبر ٢٠٢٤م.

هدفت الدراسة إلى حوسبة اللغة العربية وبرمجة علومها داخل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وخلصت إلى أهمية تطبيق الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي وكذا أهمية فهم طرق التفكير الإنساني وفق محاكاة دماغه، ومعالجة القضايا اللغوية والفكرية معالجة حاسوبية متخصصة تحاكي السلوك الإنساني، وعلى الرغم من أهميته فإن هناك سلبيات يجب العمل عليها من بناء البنية التحتية الذكية، والعمل على تكوين باحثين لسانيين وتكنولوجين متخصصين في مجال الذكاء الاصطناعي.

٤-دراسة عبدالعالي عفان، بعنوان: الذكاء الاصطناعي وتأثيره في تعليم وتعلم اللغة العربية، مجلة المعرفة، العدد٢٣، يناير ٢٠٢٥م.

هدف الدراسة إلى إيضاح دور الذكاء الاصطناعي الإيجابي والسلبي في تعليم اللغة وتعلمها، وخلصت إلى أن الذكاء الاصطناعي يغني أنه آلية من آليات تطوير العملية التعليمية وتجويدها، ويعد من أهم العوامل المساعدة في العملية التعليمية، إلا أنه يكتنفه بعض السلبيات التي يتطلب من المؤسسات التعليمية العناية ببنية تحية ذكية وتكوين أيد عاملة مؤهلة وغيرها من متطلبات التعامل مع الذكاء الاصطناعي.

٥-دراسة محمد أمين الحق، بعنوان: استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بين الإمكانيات والمشكلات، المحلة العربية للنشر العلمي، الإصدار٨، العدد ٧٩، آيار ٢٠٢٥م.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية مع التعرف على إيجابياته وسليبياته، وخلصت إلى أن الذكاء الاصطناعي يمثل تقنية واعدة يمكنها إحداث تغيير جذري في تعليم اللغة العربية سواء في تعلم القواعد وتشكيل النصوص وترجمتها أو تلخيصها، وفي المقابل هناك عدة تحديات كثيرة كصعوبة توثيق المعلومات أو تقديم تقييم دقيق للفروق الفردية بين المتعلمين وغيرها من التحديات.

تعليق على الدراسات السابقة

- أوجه الاستفادة المشتركة بين الدراسة الحالية وهذه الدراسات

١. التركيز على الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية: جميع الدراسات (عبدالرزاق مختار، العمايرة، الدريهم، آيت معاد، عفان، الحق) تتفق مع الدراسة الحالية في إبراز الدور البارز لتقنيات الذكاء الاصطناعي وبرامجه مثل

ChatGPT في تطوير العملية التعليمية للغة العربية، سواء من حيث المهارات أو الذات اللغوية أو توظيفه في السياقات الأكاديمية.

٢. أهمية إدماج الذكاء الاصطناعي في المناهج: دراسة عبدالرزاق مختار وآخرون (٢٠٢٣) أوصت بتضمين أنشطة الذكاء الاصطناعي في مناهج اللغة والدراسة الحالية أيضًا تسعى إلى بيان كيف يستفيد طلبة كلية العلوم الإسلامية من ChatGPT في تعلم اللغة العربية، وهو ما يُسهم في تزويد المناهج الجامعية بأدوات حديثة تساعد على تنمية المهارات اللغوية في خدمة الدراسات الإسلامية.

٣. إبراز التحديات التقنية والبنيوية: دراسة الدريهم (٢٠٢٤) وآيت معاد (٢٠٢٤) وعفان (٢٠٢٥) والحق (٢٠٢٥)، كلها ركزت على وجود تحديات مرتبطة بالبنية التحتية، والتأهيل الأكاديمي، وضعف الكفاءات، والدراسة الحالية تتفق معها من خلال النتائج التي أظهرت ضعف نسب الموافقة في بنود مثل تطوير البنية التحتية وإلزام الطلبة.

-أوجه الاختلاف والتميّز في الدراسة الحالية

١. البيئة التعليمية المستهدفة: معظم الدراسات السابقة ركزت على المدارس الثانوية (عبدالرزاق مختار) أو الجامعات بشكل عام (الدريهم، العمايرة، عفان، الحق)، في حين أن الدراسة الحالية تنفرد بتركيزها على طلبة كلية العلوم الإسلامية، وهي بيئة أكاديمية ذات خصوصية؛ إذ يختلف طلابها في طبيعة تخصصهم (علوم شرعية ولغوية)، ويعتمدون بشكل كبير على اللغة العربية في تحصيل العلوم الإسلامية.

٢. الأداة المستخدمة من برنامج ChatGPT تحديدًا: أغلب الدراسات السابقة تناولت الذكاء الاصطناعي بشكل عام أو تطبيقات متعددة، في حين أن الدراسة الحالية تتميز بأنها تُركّز على ChatGPT كأداة محددة، وهو ما يمنحها طابعًا تطبيقيًا أكثر دقة، نظرًا لانتشار هذه الأداة عالميًا واستخدامها المباشر في إنتاج النصوص وتحليل اللغة.

٣. زاوية البحث (الواقع والتصورات): دراسات مثل الدريهم والعمايرة تناولت الواقع والتحديات من منظور وصفي عام، أما الدراسة الحالية فتنفرد بتركيزها على قياس اتجاهات الطلبة ومواقفهم العملية من استخدامChatGPT، مع تحليل البنود الخاصة بالمقترحات العملية التي تعين على الإفادة من البرنامج في العملية التعليمية اللغوية.

٤. إضافة بُعد العلوم الإسلامية: تختلف الدراسة الحالية عن البحوث الأخرى في كونها تستكشف كيف يمكن أن يسهم ChatGPT في تسهيل دراسة اللغة العربية للدراسين في تخصص العلوم الشرعية وهو بعد لم تتطرق له الدراسات السابقة بشكل مباشر.

مناقشة نتائج الدراسة وتحليلها

نتائج المحور الأول

واقع استفادة الطلبة من برنامج ChatGPT في دراسة اللغة كما هو موضح في الجدول رقم (٧)

رقم الفقرة في الاستبانة	العبارة	النسبة المئوية % للتكرارات			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الحكم
		موافق تمامًا	موافق	غير موافق				
2	يساعدني برنامج ChatGPT في الحصول على مصادر اللغة والاطلاع عليها	44.72	53.66	1.63	2.43	0.53	1	موافق تماما
1	أستخدم برنامج ChatGPT للحصول على أفكار بحثية في اللغة	38.21	59.35	2.44	2.36	0.53	2	موافق تماما
7	أتحقق من الأخطاء اللغوية عبر برنامج ChatGPT	41.46	50.41	8.13	2.33	0.62	3	موافق
8	أوثق مراجع الدراسة اللغوية بمساعدة برنامج ChatGPT	37.4	53.66	8.94	2.28	0.62	4	موافق
9	أتحقق من صحة المعلومات اللغوية ودقتها التي يقدمها برنامجChatGPT	35.77	56.1	8.13	2.28	0.6	5	موافق
5	أستعين ببرنامج ChatGPT في إتقان مهارة المحادثة	38.21	48.78	13.01	2.25	0.67	6	موافق
6	أستعين ببرنامج ChatGPT في إتقان مهارة الكتابة	38.21	48.78	13.01	2.25	0.67	7	موافق
10	أستخدم الترجمة إلى لغتي الأم من خلال برنامج ChatGPT	36.59	52.03	11.38	2.25	0.65	8	موافق
4	أستخدم برنامج ChatGPT في إتقان مهارة القراءة	33.33	51.22	15.45	2.18	0.68	9	موافق
3	أستعين ببرنامج ChatGPT في إتقان مهارة الاستماع	21.95	54.47	23.58	1.98	0.68	10	موافق
متوسط المتوسطات					**٢,٢٦**		**موافق**	

أظهرت نتائج المحور الأول واقع استخدام الطلبة لبرنامج ChatGPT في دراسة اللغة أن متوسط المتوسطات الحسابية بلغ (٢,٢٦)، وهو ما يشير إلى أن الطلبة يميلون بوجه عام إلى الموافقة على فاعلية البرنامج في دعم تعلمهم، وإن كان بدرجة معتدلة. وتبين من النتائج أن العبارات المتعلقة بالمهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، المحادثة، والكتابة) جاءت بنسب أقل مقارنة بالعبارات الأخرى المرتبطة بالبحث الأكاديمي والترجمة وتوثيق المصادر. ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة برنامج ChatGPT تعتمد أساسًا على التوليد النصي، مما يجعله أكثر فاعلية في المهام المرتبطة بالكتابة، والترجمة، والحصول على مصادر معرفية (عبد الرحمن، ٢٠٢٥). أما المهارات اللغوية، وخاصة مهارة الاستماع، فقد حصلت على أدنى المتوسطات، وهو ما يتفق مع دراسات سابقة تشير إلى أن تعليم مهارة الاستماع يواجه تحديات جوهرية تتمثل في قلة الموارد السمعية، وضعف التفاعل الصوتي، وغياب استراتيجيات تدريبية متخصصة (أبو عمشة، د.ت؛ حامد، ٢٠١٦). كما يؤكد (الساهلي ٢٠٢٠) أن مهارة الاستماع لا تحظى بالاهتمام الكافي مقارنة ببقية المهارات اللغوية في مناهج تعليم العربية، وهو ما يفسر انخفاض نسب موافقة الطلبة في هذا المجال.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن نتائج هذا المحور تعكس تميّز البرنامج في الجانب النصي الأكاديمي مقابل ضعف نسبي في المهارات اللغوية الشفوية، وهو ما يتطلب من المؤسسات الأكاديمية العمل على دمج أدوات الذكاء الاصطناعي الصوتية وتوفير برامج تدريبية داعمة لمهارة الاستماع والمحادثة حتى يتحقق التكامل بين القدرات النصية والصوتية للبرنامج.

نتائج المحور الثاني

التحديات التي يواجهها الطلبة في استخدام برنامج Chat Gpt4 في دراسة اللغة كما هو موضح في الجدول رقم (٨)

رقم الفقرة في الاستبانة	العبارة	النسبة المئوية % للتكرارات			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الحكم
		موافق تمامًا	موافق	غير موافق				
5	ندرة الدورات التدريبية في مجال الاستفادة من برنامج ChatGPT في اللغة	33.33	57.72	8.94	2.24	0.61	1	موافق
10	غياب الوعي من الطلبة بأهمية توظيف برنامج ChatGPTفي الاستخدام اللغوي	30.89	61.79	7.32	2.24	0.57	2	موافق
4	التخوف من السرقات العلمية والاختراقات الأمنية من استخدام برنامجChatGPT	26.83	61.79	11.38	2.15	0.6	3	موافق
6	غياب ثقافة استخدام برنامج ChatGPT في اللغة العربية	26.83	60.98	12.2	2.15	0.61	4	موافق
8	ندرة المختصين في شعبة البرنامج العالمي في تقديم تقنيات برنامج ChatGPT في الاستفادة من اللغة	28.46	57.72	13.82	2.15	0.64	5	موافق
3	صعوبة البحث عن القضايا اللغوية في برنامج ChatGPTبسبب الضعف في كتابة اللغة العربية	29.27	54.47	16.26	2.13	0.66	6	موافق
7	قلة المعرفة في استخدام الحاسوب للاستفادة من برنامجChatGPT	25.2	62.6	12.2	2.13	0.6	7	موافق
9	عدم امتلاك بعض الطلبة لجهاز الحاسوب لاستخدام برنامجChatGPT	26.02	60.98	13.01	2.13	0.61	8	موافق
1	ضعف شبكة الإنترنت وبطئها	27.64	49.59	22.76	2.05	0.71	9	موافق
2	الكلفة المالية للاشتراك في برنامجChatGPT	29.27	44.72	26.02	2.03	0.75	10	موافق
متوسط المتوسطات					٢,١٤		**موافق**	

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام للمحور الأول: واقع استخدام الطلبة لبرنامج ChatGPT في دراسة اللغة بلغ (٢,٢٦)، في حين أنه بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني: التحديات التي تواجه الطلبة في استخدام البرنامج (٢,١٤)، وتشير هذه القيم إلى أن مستوى استخدام الطلبة للبرنامج والتحديات التي يواجهونها متقاربان نوعًا ما، مما يعكس أن الطلبة رغم استفادتهم من البرنامج إلا أنهم يواجهون صعوبات وتحديات تعادل تقريبًا درجة الاستفادة.

وعلى ضوء نتائج الدراسة نجد ارتفاع نسبة موافقة أفراد العينة على عبارتي ندرة الدورات التدريبية في مجال الاستفادة من برنامج ChatGPT في اللغة وغياب الوعي من الطلبة بأهمية توظيف البرنامج في الاستخدام اللغوي ويمكن تفسير ذلك بأن المشكلة لا تكمن في أداة الذكاء الاصطناعي نفسها، أو في الكلفة المالية أو ضعف شبكة الإنترنت أو قلة معرفة الطلبة في استخدام الحاسوب أو صعوبة البحث في القضايا اللغوية وإنما في غياب البنية المؤسسية التي توفر دورات تدريبية ممنهجة للطلبة، إضافةً إلى ضعف الثقافة الرقمية لديهم تجاه كيفية دمج الأداة في تعلم اللغة. وقد أشار (العنزي ٢٠٢٤) إلى أن أبرز التحديات التي تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية تتمثل في غياب التدريب المنظم وضعف التكامل مع المناهج التعليمية. كما بينت (محسني د.ت) أن غياب الوعي الرقمي لدى المتعلمين يعد من أهم المعوقات التي تحد من فاعلية دمج الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات اللغوية. وبناءً عليه، فإن ارتفاع نسب الموافقة على هذين البندين يعكس حاجة ملحة إلى خطة تدريبية رسمية وحملات توعية أكاديمية لتوظيف برنامج ChatGPTبصورة فعالة في تعليم اللغة العربية.

نتائج المحور الثالث

المقترحات لتفعيل استخدام برنامجChatGPT في دراسة اللغة كما هو موضح في الجدول رقم (٩)

رقم الفقرة في الاستبانة	العبارة	النسبة المئوية % للتكرارات			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الحكم
		موافق تمامًا	موافق	غير موافق				
2	إقامة دورات علمية للطلبة في كيفية استخدام برنامجChatGPT في دراسة اللغة العربية	39.84	56.91	3.25	2.37	0.55	1	موافق تماما
6	توظيف الأنشطة التعليمية خارج الصف في الاستفادة من برنامجChatGPT في دراسة اللغة	36.59	59.35	4.07	2.33	0.55	2	موافق
8	تطوير بنية الكلية التحتية بما يسهم في الاستفادة من برامج الذكاء الاصطناعي	39.02	55.28	5.69	2.33	0.58	3	موافق
7	إقامة ورش علمية لأساتذة الشعبة في كيفية استخدام برنامج ChatGPT في تدريس اللغة	36.59	56.91	6.5	2.3	0.59	4	موافق
1	تطوير البيئة التعليمية في القسم بما يساعد على توظيف برنامجChatGPT للاستفادة في مجال تعلم اللغة	32.52	63.41	4.07	2.28	0.54	5	موافق
4	توظيف تطبيقات برنامجChatGPT في تشخيص صعوبات اللغة وتعلمها	33.33	56.91	9.76	2.24	0.62	6	موافق
3	إضافة وحدات علمية عن برنامجChatGPT في مقرر البرنامج العالمي	34.96	51.22	13.82	2.21	0.67	7	موافق
5	وضع نظام يفرض على الطلبة تعلم برنامج ChatGPT	30.08	53.66	16.26	2.14	0.67	8	موافق
متوسط المتوسطات					٢,٢٨		**موافق**	

أظهرت نتائج المحور الثالث: المقترحات لتفعيل استخدام برنامج ChatGPT في دراسة اللغة أن متوسط المتوسطات الحسابية بلغ ٢,٢٨، وهو ما يعكس اتجاهًا إيجابيًا عامًا لدى الطلبة نحو المقترحات المقدمة لتفعيل البرنامج. وقد تبيّن أن أغلب الاستجابات على درجة "موافق"، ما يشير إلى وجود رغبة قوية من أفراد العينة في تعزيز حضور الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

ويمكن تفسير ارتفاع نسب الموافقة في هذا المحور مقارنة بالمحور الأول بأن الطلبة يدركون القيمة المستقبلية للبرنامج، حتى وإن كان واقع استخدامهم الحالي محدودًا نسبيًا. فالاتجاه نحو المقترحات يعكس تطلعهم إلى بيئة تعليمية أكثر حداثة تدمج أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس والتعلم. وهذا يتوافق مع ما ذهب إليه المجايدة (٢٠٢٣) من أن توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية يحتاج إلى خطط مؤسسية واضحة تضمن دمجه في المناهج الدراسية. كما يشير (الجهني ٢٠٢٣) إلى أن الأنشطة الرقمية مثل الورش والقصص التفاعلية ترفع من دافعية الطلبة وتزيد من فاعلية التعلم، وهو ما ينسجم مع طبيعة البنود التي ركزت على مقترحات عملية لتفعيل البرنامج.

وعلى ضوء نتائج الدراسة فإنها تشير إلى أن البنود المتعلقة بـ إقامة الدورات العلمية للطلبة وتوظيف الأنشطة التعليمية خارج الصف قد حصلت على أعلى نسب الموافقة، ويمكن تفسير ذلك بعدة أسباب؛ منها: أن هذه الأنشطة تتميّز بـ سهولة التنفيذ مقارنة بغيرها، إذ لا تحتاج إلى موارد مالية ضخمة أو بنية تحتية متطورة، بل يمكن تنظيمها عبر جهود فردية أو جماعية من الأساتذة باستخدام منصات رقمية متاحة. كما أن أثر هذه الأنشطة ملموس ومباشر، حيث يلاحظ الطلبة تحسنًا في مهاراتهم من خلال المشاركة في التدريب العملي. وقد أكد (هوانغ ويو 2023) و(الشهراني 2022)أن التدريب المباشر على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي يزيد من دافعية الطلبة ويُحسّن نتائج تعلمهم.

أما البنود التي حصلت على نسب أقل مثل تطوير البنية التحتية والبيئة التعليمية، فإن انخفاض نسب الموافقة عليها يُعزى إلى أنها تحتاج إلى استثمارات مالية ودعم إداري مؤسسي، وهو ما يفوق قدرات الطلبة أو حتى بعض الأقسام الأكاديمية. وقد أوضحت (اليونسكو 2021) أن ضعف البنية التحتية يُعد من أبرز معوقات إدماج الذكاء الاصطناعي في التعليم عالميًا.

وفيما يتعلق بـ ورش تدريب الأساتذة، رغم أهميتها إلا أن بعضهم قد يُبدي ضعف الرغبة في التطوير لديهم بسبب ضيق الوقت أو ضعف الثقافة التقنية، وهو ما أكدته (دراسة كيم ولي 2022) التي أشارت إلى أن تقبّل المعلمين لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي أقل من تقبّل الطلبة لها.

أما بند إلزام الطلبة باستخدام برنامج ChatGPT فقد حظي بأقل نسبة موافقة، ويُعزى ذلك إلى أن الطلبة يفضّلون الحرية في اختيار أدوات التعلم، كما أن الإلزام قد يُنظر إليه كعبء إضافي. وتؤكد نظرية الدافعية الذاتية (لديسي ورايان 2000) أن فرض القيود يقلل من الحافز الداخلي لدى المتعلمين.

وأخيرًا، جاء بند تشخيص صعوبات اللغة في مراتب متأخرة من حيث نسب الموافقة، وذلك بسبب محدودية الثقة بقدرة ChatGPT على معالجة صعوبات اللغة العربية تحديدًا، نظرًا لتعقيدها. وقد أشار (السمَرائي 2023) إلى أن فعالية الذكاء الاصطناعي في تشخيص صعوبات تعلم العربية ما زالت بحاجة إلى تطوير ودراسات أعمق.

وبناءً على ذلك، فإن نتائج هذا المحور تدل على أن مستوى الطموح لدى الطلبة أعلى من مستوى الممارسة الفعلية، وأن هناك فجوة بين ما هو قائم حاليًا وما يتطلع إليه الطلبة مستقبلًا. وهذه الفجوة تستدعي من المؤسسات التعليمية تبني السياسات التدريبية والتقنية التي من شأنها تحويل هذه المقترحات إلى واقع عملي داخل قاعات الدرس.

الخاتمة

أهم النتائج

١. أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة كلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا ينظرون إلى برنامج ChatGPT كأداة مساعدة مهمة في دراسة اللغة العربية، خاصة في مجال الترجمة، وتوليد الأفكار البحثية، والتحقق من الأخطاء وتوثيق المصادر. غير أن الاستفادة في المهارات اللغوية الأساسية كالاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة جاءت بمستوى أقل للتحديات التي يواجهها البرنامج للاستفادة منها.

٢. كما بينت النتائج أن أبرز التحديات التي يواجهها الطلبة تتمثل في غياب التدريب الكافي وضعف الوعي الرقمي، إلى جانب صعوبات التقنية، مثل: بطء شبكة الإنترنت، والكلفة المالية. وفي المقابل، أبدى الطلبة حماسًا نحو المقترحات المستقبلية، وخاصة إقامة الدورات العلمية وتنظيم الأنشطة التعليمية، في حين أنه تراجعت نسب الموافقة على إلزام الطلبة بالبرنامج أو الاعتماد عليه في تشخيص صعوبات اللغة بسبب التخوف من زيادة العبء في العملية التعليمية وكذا صعوبة عملية التشخيص اللغوي.

٣. كما تدل هذه النتائج على وجود فجوة بين الواقع الحالي والطموح المستقبلي، بما يستدعي وضع الخطط التدريبية والمؤسسية لتفعيل دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية.

التوصيات

١. في ضوء نتائج الدراسة ومقارنة الدراسات السابقة، يتبيّن أن توظيف برنامج ChatGPT في تعلم اللغة العربية يمثل فرصة واعدة لطلبة كلية العلوم الإسلامية، وعليه فإن الدراسة توصي بتنظيم الدورات العلمية والأنشطة التعليمية العملية التي أثبتت فعاليتها وسهولة تطبيقها.

٢. إضافة إلى أهمية تأهيل الأساتذة عبر ورش متخصصة لزيادة قدرتهم على دمج الذكاء الاصطناعي في التدريس.

٣. كما توصي الدراسة بضرورة تطوير البنية التحتية الرقمية والبيئة التعليمية بما يواكب متطلبات الذكاء الاصطناعي، مع تجنّب فرض إلزام مباشر على الطلبة، بل الاعتماد على الدافعية الذاتية لتعزيز استخدام البرنامج.

٤. كذلك ينبغي التوسع في استثمار ChatGPT في تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية، مع الاستفادة من التجارب البحثية السابقة التي أكدت على أهمية وضع خطط استراتيجية، وتوفير بنية تحتية ذكية، وتكوين كفاءات بشرية متخصصة قادرة على توظيف هذه التقنيات في خدمة اللغة العربية والعلوم الشرعية.

المراجع

- أبو عمشة، خ. ح. (د.ت). تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية: الأهمية والصعوبات والحلول. مجلة المجمع الجزائري للّغة العربية.
- ابن أبي شيبة، ع. م. (١٩٨٩). المصنف، مكتبة الرشد، الرياض.
- البخاري، م. (١٩٩٧). صحيح البخاري، دار السلام للنشر والتوزيع، الرياض.
- الجهني، هـ. ب. س. (٢٠٢٣). أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة العلمية للتربية الخاصة، ١١(٣١)، ٢١١–٢٣٠.
- حامد، ع. س. س. (٢٠١٦). الاستماع وأثره في تعليم العربية. المجلة العلمية بكلية الآداب، جامعة القاهرة.
- حسن، ت. (١٩٧٣). اللغة العربية: معناها ومبناها. القاهرة: عالم الكتب.
- الشهراني، أحمد . (٢٠٢٢). دور الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة في الجامعات العربية. المجلة العربية للتربية والعلوم الإنسانية، ١٢(٤)، ٧٧-٩٥.
- السمَرائي، محمد. (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية. مجلة أبحاث تعليم اللغة العربية، ٧(١)، ٥٥-٧٤.
- عبد الرحمن، س. ع. (٢٠٢٥). تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٩(٣٦)، ٨٠١-٨١٨.
- العوفي، أ.س. (٢٠٢٣) الذكاء الاصطناعي وأثره في مجال البحث العلمي بعلم الحديث النبوي برنامج Chat Gpt5 أنموذجًا، مجلة كلية أصول الدين والدعوة بالمنوفية، ٤٢، ٢٦٦٠-٢٧٠٨.
- المجايدة، س. ز. ع. (٢٠٢٣). أثر استخدام الذكاء الصناعي في تحسين مهارات اللغة العربية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٤(٤٠)، ١١٥–١٣٢.
- مدكور، ع. أ. (١٩٩٠). تعليم اللغة العربية في ضوء علم اللغة الحديث. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- اليونسكو . (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والفرص. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.
- زيدان، ع. (٢٠٠٢). مناهج البحث الاجتماعي. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- الساهلي، م. (٢٠٢٠). الاستماع: ماهيته واستراتيجيات تدريسه للناطقين بغير العربية – المستوى المتقدم نموذجًا. مجلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- كيم، هي، و لي، جونغ (٢٠٢٢). قبول المعلمين لأدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم. المجلة الدولية لأبحاث تكنولوجيا التعليم، ٢٩(٣)، ٢١٠-٢٢٨.
- ديسي، إدوارد، و ريان، ريتشارد . (٢٠٠٠). نظرية الدافعية الذاتية: الدافعية والتعلم في التعليم. دار ماكغرو هيل، نيويورك.
- هوانغ، تشي وي، و يو، تيان. (٢٠٢٣). دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي: تصورات الطلبة. مجلة التعليم والتقنية الحديثة، ١٨(٢)، ٤٥-٦٢.

2025
ICTALL

تطوير تطبيق TANWEER لتعليم المفردات العربية المدمج مع Qur'an Arabic Corpus باستخدام منصة Kodular

حارس فرقان حسبي فيرمانسياه*

ملخص

إنّ التطور الرقمي يفرض استخدام الوسائط الرقمية في تعليم اللغات، لما لها من دور في رفع دافعية المتعلمين. وفي ميدان التربية الإسلامية تزداد أهمية تعليم اللغة العربية، لاسيما لفهم القرآن الكريم. غير أنّ كثيراً من الطلاب في إندونيسيا يواجهون صعوبة في إتقان المفردات العربية، خصوصاً مفردات القرآن. ولمعالجة هذه المشكلة، تم تطوير تطبيق تعليمي يعتمد على The Qur'an Arabic Corpus، وهو مصدر لغوي غني بالتحليل الصرفي والنحوي لنصوص القرآن. صُمِّم التطبيق بواجهة تفاعلية تساعد المستخدم على تعلم المفردات بطريقة منهجية وسياقية. ويشتمل التطبيق على خصائص رئيسة مثل: تحليل الكلمات، البحث السياقي، وتمارين تفاعلية تدعم المهارات اللغوية الأربع وفق مستوى المتعلم. ويهدف البحث إلى تطوير تطبيق لتعليم اللغة العربية على نظام أندرويد باستخدام نموذج ADDIE في ثلاث مراحل: التحليل، التصميم، والتطوير.

الكلمات المفتاحية: وسيلة تعليمية؛ مفردات؛ كودولار

مقدمة

مما لا نعلم خلافا أن المفردات لها دور مهم في العملية اللغة العربية (Dwi Yamila Yulianingsih & Yusron Hidayat, 2025). فإن اتقان المفردات بشكل كاف يساعد الطلاب على فهم النصوص العربية، سواء في المجال الاكاديمي أو في التعمق في القرآن الكريم (Machmud Yunus, 2025). ويدل ذلك على أن المفردات ليست مجرد عنصر لغوي، بل هي وسيلة رئيسية لاتقان المهارات اللغوية بشكل شامل. ومع تطور التكنولوجيا، أصبحت وسائل التعلم الرقمية من الحلول الفعالة والكفوءة في دعم تطوير مهارة المفردات لدى الطلاب (Nadlirotul Khusniya & Syafi'i, 2024)

* جامعة مالانج الحكومية إندونيسيا.

في سياق العولمة، تحظى اللغة العربية باهتمام متزايد، ليس فقط في أوساط المسلمين، بل أيضاً في المجال الأكاديمي الدولي (Syaiful Mustofa, 2021). وتؤكد دراسة أجراها كالفاتو وتانغ (2019) أن الدافع الداخلي يعد عاملا مهما في نجاح تعلم اللغة العربية، خاصة في البيئات متعددة اللغات (Sa'diyah & Abdurahman, 2021). ومع ذلك، ما زالت اللغة العربية تواجه تحديات خطيرة. فقد أظهرت عدة دراسات أن اللغة العربية كثيراً ما تكون مهمشة حتى في البلدان العربية نفسها، بينما تعتبر في الغرب أقل أهمية (Wahab, 2007). كما أشارت هرياتى (2025) إلى أن العولمة قد تهدد وجود اللغة العربية بوصفها هوية ثقافية، وذلك بسبب هيمنة اللغات الدولية الاكثر قوة (Hariati, 2025).

من ناحية أخرى، تفتح التكنولوجيا أفاقا جديدة لتطوير اللغة العربية. وقد أكّد فين وزملاؤه أن استخدام التطبيقات الرقمية والمنصات الإلكترونية ووسائل الإعلام التفاعلية قادر على إثراء تجربة التعلم وزيادة دافعية الطلاب (Yuliasih, Muzayyanah and Adnyana, I Nyoman Widhi and Putra, Putu Satria Udyana and Pongpalilu, 2023). ومن أبرز المشكلات التي تواجه تعلم اللغات الأجنبية، بما فيها اللغة العربية، قضية تنمية المفردات. فما زال بعض الطلاب يواجهون صعوبة في تذكر المفردات واستخدامها وفهمها، مما يؤثر على قدرتهم في إتقان المهارات اللغوية بشكل شامل (Nadlirotul Khusniya & Syafi'i, 2024) وهذه الحالة تتطلب استراتيجيات تعليمية متنوعة وتفاعلية ومعتمدة على مصادر تعلم مناسبة من أجل تنمية المفردات بشكل أمثل.

مع تطور التكنولوجيا ظهرت مصادر رقمية متعددة كحل بديل لدعم تعلم اللغة. ومن أبرزها دمج التكنولوجيا مع مصدر موثوق مثل Quranic Arabic Corpus الذي يقدم ترجمة كلمة بكلمة وتحليلا لغويا يشمل الصرف والنحو. ويساعد هذا المصدر الطلاب على تنمية المفردات وفهم القواعد بشكل أعمق مما يجعل التعلم أكثر فعالية وملاءمة لعصر الرقمنة (Fantozzi & Schiraldi, 2024). ومع ذلك، تشير بعض الدراسات إلى أن هذا المصدر المهم لم يستفد منه بعد بشكل أمثل في تطوير وسائل تعليم اللغة العربية، مما يقلل من قدرته على تعزيز فعالية التعلم (Anang Sugeng Cahyono, 2020)

بناء على ما سبق، يظهر وجود فجوة بين حاجة الابتكار في تعليم مفردات اللغة العربية وبين استخدام الموارد الرقمية المبنية على القرآن المتاحة (Gunawan et al., 2023). لذلك هناك حاجة إلى بحث يركز على تطوير وسيلة تعليمية لمفردات اللغة العربية تعتمد على التكنولوجيا وتستفيد من Quranic Arabic Corpus ، أملاً في تعزيز الفاعلية والدافعية وملاءمة التعلم، خصوصا في اكتساب المفردات العربية في العصر الرقمي (Fadhilla, 2021).

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ تطبيق مفهوم التلعيب في تطبيقات تعلم مفردات اللغة العربية يعد استراتيجية فعالة لزيادة دافعية التعلم لدى الطلاب (Fantozzi & Schiraldi, 2024). والتلعيب الذي يتضمن عناصر اللعب مثل النقاط والشارات والترتيب والتحديات يمكن أن يوفر تجربة تعليمية أكثر متعة وتحفيزا (Nami & Asadnia, 2024). وبهذا لا يقتصر دور الطلاب على حفظ المفردات بشكل سلبي، بل يشاركون بنشاط في عملية تعلم تقوم على التنافس والتعاون.

بناء على ما سبق، يركز هذا البحث على "تطوير تطبيق TANWEER لتعليم المفردات العربية المدمج مع Qur'an Arabic Corpus باستخدام منصة Kodular" ومن المتوقع أن يكون هذا التطبيق وسيلة تعليمية بديلة تسهم في تعزيز إتقان مفردات اللغة العربية وتقوية الصلة بين تعلم اللغة وقيم القرآن الكريم.

المنهجية

يمثل هذا البحث مشروعا تطويريا يهدف إلى إنتاج تطبيق "تنوير" لنظام اندرويد مدمج مع Quranic Arabic Corpus . وقد استخدم في عملية التطوير نموذج ADDIE الذي يتكون من خمس مراحل هي التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم كما ذكر برانش(Sugiyono, 2016). وتم اختيار هذا النموذج لأنه أكثر منهجية وأبسط نسبيا من غيره من نماذج التطوير(Pribadi, 2016). وقد رتبت المراحل بشكل متسلسل من البداية إلى النهاية لضمان تحقيق نتائج مثلى. وبذلك يركز تطوير تطبيق "تنوير" على تعلم مفردات اللغة العربية وفق خطوات نموذج ADDIE بوصفه الإطار الرئيس للبحث.

تتكون مرحلة بحث تطوير نموذج ADDIE من خمس خطوات رئيسية. أولاً، تحليل احتياجات وجدوى تطوير منتج جديد (نموذج أو طريقة أو وسائط أو مواد تعليمية). ثانيًا، تصميم مفهوم ومحتوى المنتج بطريقة منهجية ومفصلة. ثالثًا، تطوير التصميم النظري إلى منتج جاهز للتنفيذ، بما في ذلك أدوات قياس أدائه. رابعاً، تنفيذ المنتج للحصول على التغذية الراجعة الأولية المتعلقة بأهداف تطويره. خامسًا، تقييم المنتج بناءً على التغذية الراجعة لمراجعة وقياس مدى تحقيق أهداف التطوير بشكل عام.

النتائج والمناقشة

١. *(التحليل (Analysis*

استنادًا إلى نتائج الملاحظات والمشاهدات في الميدان، لا يزال استخدام تطبيقات التعلم القائمة على نظام أندرويد غير مستغل بالشكل الأمثل. وتشمل بعض العوامل التي تتسبب في ذلك محدودية مهارات المعلمين في تطوير تطبيقات التعلم، ونقص التسهيلات التي تدعم تطوير التطبيقات في جميع أنشطة التعلم. من المقابلات التي أُجريت مع المعلمين،

تبيّن أن إحدى العقبات في استخدام المواد التعليمية الرقمية هي عدم قدرة جميع المعلمين على إنشاء مواد تعليمية تتناسب مع موضوع التعلم باستخدام التكنولوجيا الرقمية بشكل مستقل. وتشمل القيود الأخرى عدم وجود برامج سهلة الاستخدام لإنشاء مواد التدريس. بالإضافة إلى ذلك، يستغرق إنشاء مواد تدريس رقمية على شكل تطبيقات أندرويد وقتًا طويلاً، وهو ما يمثل عقبة كبيرة أمام المعلمين في إنتاج مواد تدريس ذات صلة بكل موضوع تعليمي.

الجوانب التي تمت ملاحظتها	وصف الملاحظة
توافر المواد التعليمية	تحديد مصادر التعلم
	مواد التدريس المتاحة
	المواد التعليمية ذات الصلة بأهداف التعلم
	المواد التعليمية ذات الصلة بمستوى نمو الطفل
تطوير المواد التعليمية	تطوير المواد التعليمية التي يقوم بها المعلم

تحليل المتعلم هو دراسة لخصائص الطلاب الذين يتوافقون مع تصميم تطوير أجهزة التعلم. والمستخدمون المستهدفون لتطوير تطبيقات الأندرويد لمواد اللغة العربية هم طلاب معهد العزة لتحفيظ القرآن بمالانج، الذين يستجيبون للمواد التعليمية المطورة بمساعدة برمجة (kodular). في هذا التحليل، ينصب التركيز في هذا التحليل على احتياجات وتفضيلات مستخدمي التطبيق، وخاصة الطلاب. تم إجراء بحث أولي لفهم احتياجاتهم بشكل أفضل، في حين تم فحص الموارد المتاحة من خلال مجموعة القرآن الكريم العربية لتقييم البنية والمحتوى الذي يمكن دمجه في التطبيق. تم تحديد أهداف التعلم بوضوح، وكان أحدها تحسين فهم المفردات العربية من القرآن الكريم.

ومع ذلك، فإن منصة أندرويد ما زالت توفر فرصا كبيرة بفضل سهولة الوصول إليها ومرونتها وانتشارها الواسع. ويؤمل أن يسهم تطوير تطبيقات تعليمية قائمة على أندرويد مثل "تنوير" المدمج معQuranic Arabic Corpus في مواجهة هذه التحديات. فهذا التطبيق لا يسهل فقط إعداد وتقديم المواد التعليمية الرقمية، بل يقدم أيضا تعلما أكثر جاذبية وفاعلية لمفردات اللغة العربية. ومن خلال نموذج ADDIE يهدف هذا المشروع إلى إنتاج تطبيق أندرويد وظيفي يلبي احتياجات المعلمين والطلاب ويساعد على تجاوز العقبات في التعليم الرقمي.

أما تحليل المتعلمين فهو دراسة لخصائص الطلاب بما يتناسب مع تصميم وتطوير أدوات التعلم. والفئة المستهدفة من تطوير تطبيق أندرويد لمادة اللغة العربية هي طلاب معهد العزة لتحفيظ القرآن الكريم الذين سيكونون متلقي المحتوى التعليمي. ويركز هذا التحليل أساساً على احتياجات وتفضيلات مستخدمي التطبيق ولا سيما الطلاب. وقد أُجريت دراسة أولية لفهم احتياجاتهم بشكل أعمق، بينما تمت مراجعة الموارد المتاحة من خلالQuranic Arabic Corpus لتقييم البنية والمحتوى الذي يمكن دمجه في التطبيق.

وقد حددت أهداف التعلم بوضوح، ومن أهمها تنمية فهم مفردات اللغة العربية من القرآن الكريم، وجعل تعلم اللغة العربية ولا سيما المفردات تجربة ممتعة، حتى لا يشعر الطلاب بالملل بل يزداد حماسهم في حفظ وفهم تراكيب الكلمات في آيات القرآن الكريم.

المؤشر indicator	المتغير variable	الجوانب aspect
القدرة على زيادة الدافع للتعلم	استجاب المستخدم	نوعي عاطفي الطالب
الاهتمام بمنتجات المواد التعليمية		
الميل إلى إثارة الاهتمام بالتعلم		
السماح للطلاب بالتعلم بمفردهم (بشكل مستقل)		
توليد الشعور بالإنجاز		

تم تقييم الخصائص الوجدانية للطلاب في هذا البحث من خلال استجابتهم لاستخدام تطبيق تعلم مفردات اللغة العربية المدمج مع Quranic Arabic Corpus. وتشمل المؤشرات المستخدمة مدى اهتمامهم بالتطبيق ودرجة الرضا والقدرة على التعلم الذاتي والاهتمام والدافعية لتعلم اللغة العربية من خلال القرآن الكريم. وتم تقويم نتائج التعلم بناء على درجات الاختبار القبلي والامتحان باستخدام التحليل الإحصائي الوصفي (المتوسط والنسبة المئوية) إضافة إلى التقييم الموزون لتحديد الدرجة النهائية. كما اعتبرت عوائق التعلم وتوافر مصادر التعلم وملاءمة المحتوى أساساً في تصميم التطبيق ليكون متوافقا مع حاجات وأهداف التعلم.

٢. *التصميم (Design)*

في مرحلة التصميم، انصبّ التركيز الرئيسي على تصميم واجهة مستخدم سهلة وبديهية للتطبيق، مع الاهتمام بسهولة التصفح وسهولة الوصول. بالإضافة إلى ذلك، تم تصميم هيكل التعلم بحيث يكون منظمًا ومرتبًا استنادًا إلى المنهج الدراسي المعمول به، مما يسمح للمستخدمين بالوصول إلى المادة بشكل منهجي. كما كان التكامل مع المدونة العربية للقرآن الكريم أحد الاهتمامات المهمة، مع تحديد أفضل نهج لدمج المحتوى والميزات من هذا المصدر في التطبيق. توفر نتائج مرحلة التصميم هذه أساسًا متينًا لتطوير تطبيق فعال يلبي الاحتياجات والأهداف التعليمية. في تطوير تصميم المنتج الخاص بالتطبيق لتعلم مفردات اللغة العربية، تم التطوير وفقًا لخطوات التصميم باستخدام برنامج كودولار المطور. في هذه الدراسة، يتضمن التصميم الأولي في هذه الدراسة المكونات الرئيسية لمحتوى الوسائط التعليمية على النحو التالي:

١) الصفحة الرئيسية، والتي تعرض:
- الغلاف،
- التسجيل وتسجيل الدخول.
- الملف الشخصي

٢) تعليمات الاستخدام، والتي توفر:
- هوية المنتج،
- الغرض من الاستخدام،
- كيفية الاستخدام.

٣) المادة، والتي تتكون من خيارين من القائمة، وهما:

- المفردات
- نماذج الجمل.

٤) التكامل مع المدونة العربية للقرآن الكريم The Qur'an Arabic Corpus.

٥) التمارين، والتي يتم تقديمها في شكل اختبار تفاعلي حول المادة التي تم تقديمها.

٦) معلومات إضافية، والتي تتضمن الملف الشخصي للمطور، وشهادات شكر وتقدير وزر الخروج.

الرقم	العنصر	الوصف
١.	الصفحة الرئيسية	قم بتحميل صفحة غلاف التطبيق، واجهة المستخدم للتسجيل لأول مرة وتسجيل الدخول من خلال حساب مسجل والملف الشخصي.
٢.	تعليمات الاستخدام	تضمن التصميم في هذه المرحلة نصاً يحتوي على معلومات ووظائف الأزرار.
٣.	القائمة الرئيسية	عرض المفردات وتعلم الجمل باللغة البهاسا. توفر القائمة الرئيسية ميزات مثل المرئيات الصوتية والرسوم المتحركة.
٤.	التكامل مع The Qur'an Arabic Corpus	المرحلة التالية من محتوى القائمة الرئيسية هي دمج محتوى القائمة الرئيسية في QAC من حيث الكلمات والجمل.
٥.	التمرين	يحتوي على أداة تقييم نتائج تعلم الطلاب، التي يتم تحميلها بشكل تفاعلي باستخدام منصة موفر على شبكة الإنترنت.
٦.	معلومات إضافية	يحتوي على هوية مصمم المواد التعليمية

بناءً على الجدول رقم (٣) الذي يحتوي على التصميم المبدئي لتطبيق تطوير المنتج المدمج مع المدونة العربية للقرآن الكريم لتعلم المفردات العربية، وفيما يلي وصف وصورة لتصميم المنتج المقدم

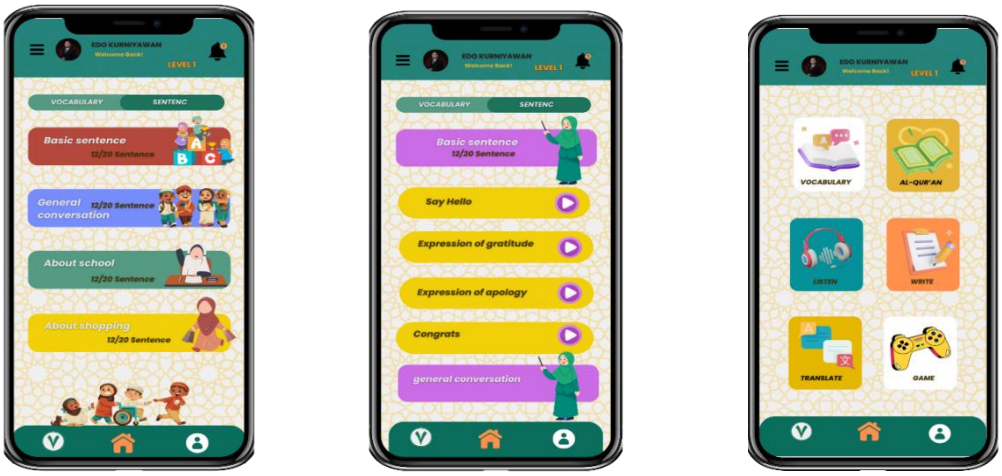
أ) الغلاف وتسجيل الدخول وعرض التسجيل

غلاف (cover) هو الصفحة الأولى التي يراها المستخدمون عند فتح التطبيق، وهو بمثابة الواجهة الأولى التي تعطي انطباعًا أوليًا جذابًا واحترافيًا. تعرض هذه الصفحة شعار التطبيق في أعلى أو وسط الشاشة، والذي تم تصميمه بأسلوب بسيط وأنيق يمثل هوية تعلم اللغة العربية والقرآن. يُكتب اسم التطبيق بخط يسهل قراءته، إلى جانب شعار قصير مثل "تعلم العربية بالقرآن" لتعزيز الرسالة التعليمية. تستخدم خلفية هذا العرض صورًا إسلامية، مثل الخط أو الأنماط الناعمة التي تعطي انطباعًا ودودًا وهادئًا. في الأسفل، يوجد زر إجراء "ابدأ" واضح للعيان يوجه المستخدمين إلى صفحة التسجيل أو تسجيل الدخول.

في عرض التسجيل (sign up)، يمكن للمستخدمين الجدد تسجيل حساب عن طريق ملء استمارة تسجيل تتكون من حقول الاسم الكامل والبريد الإلكتروني وكلمة المرور. كل حقل مُصنَّف بوضوح لتسهيل عملية الملء، بالإضافة إلى إرشادات موجزة إذا لزم الأمر، مثل تنسيق البريد الإلكتروني الصحيح. أسفل النموذج، يوجد زر للتسجيل مصمم بلون ملفت للنظر يتناغم مع سمة التطبيق، والذي يُستخدم لإرسال بيانات التسجيل. هناك أيضاً رسالة خصوصية قصيرة توضح أنه سيتم تخزين بيانات المستخدم بشكل آمن. في الأسفل، يمكن للمستخدمين العثور على رابط يقول "هل لديك حساب بالفعل؟ سجل الدخول هنا"، والذي يوجه المستخدمين المسجلين إلى صفحة تسجيل الدخول.

تعمل طريقة عرض تسجيل الدخول (login) على مصادقة المستخدمين الذين لديهم حساب بالفعل. وقد تم تصميم هذه الصفحة بشكل بديهي من خلال توفير نموذج تسجيل الدخول الذي يتكون من خانتي البريد الإلكتروني وكلمة المرور، مزوداً بأيقونات ذات صلة لتسهيل الأمر على المستخدمين. يتم وضع زر تسجيل الدخول مع النص "تسجيل الدخول" بشكل بارز مع لون متباين يظل متناغمًا مع التصميم العام للتطبيق. يوجد أسفل النموذج رابط "هل نسيت كلمة المرور؟" للمستخدمين الذين يحتاجون إلى إعادة تعيين كلمة المرور الخاصة بهم. كما يمكن للمستخدمين الجدد الانتقال بسهولة إلى صفحة التسجيل من خلال رابط "ليس لديك حساب بعد؟ سجل هنا"، الموجود في أسفل الشاشة. تم تنظيم جميع هذه العناصر بطريقة متسقة، مع التأكيد على سهولة الوصول والراحة والشعور الإسلامي القوي، بما يتماشى مع غرض التطبيق وأهدافه.

ب) عرض القائمة الأساسية

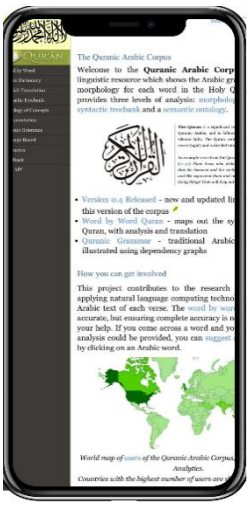


مكوّن المواد في التطبيق هو الجزء الأساسي من التطبيق المصمم لتوفير محتوى تعليمي باللغة العربية بطريقة شاملة ومنظمة، وفقًا للأهداف التعليمية المحددة. صُمم عرض المواد ليكون تفاعليًا وجذابًا للمستخدمين، حيث يضم خيارين رئيسيين في القائمة وهما المفردات ونماذج الجمل. في كل خيار، يمكن للمستخدمين دراسة المادة المعروضة في شكل نصي وصوتي ومرئي، مع تكامل الوسائط المتعددة لإثراء تجربة التعلم.

في قسم المفردات، يمكن للمستخدمين الوصول إلى قائمة من الكلمات المهمة المأخوذة من القرآن الكريم، إلى جانب ترجمتها وأمثلة على استخدامها، إضافة إلى خاصية صوتية تتيح الاستماع إلى النطق الصحيح. كما يتضمن صورا في شكل رسوم توضيحية بسيطة للمساعدة في فهم معنى كل كلمة. أما في قسم الجمل، فيتيح للمستخدمين تعلم جمل قصيرة باللغة العربية، غالبًا ما تكون موجودة في القرآن الكريم، مصحوبة بتحليل نحوي يسهل الفهم. وهذه المادة مدمجة أيضًا مع مدونة إعراب القرآن الكريم، مما يسمح للمستخدمين بالاطلاع المباشر على بنية الكلمة ومعناها في سياق الآيات القرآنية.

ويلاحظ أن التنقل داخل التطبيق سهل ويسير، إذ يعتمد على أيقونات وأزرار واضحة تسهل على المستخدمين الانتقال بين المفردات والجمل. كما أن المواد مرتبة ترتيباً منظماً، بدءاً من المستويات الأساسية وصولاً إلى المستويات الأكثر تعقيداً. بحيث يمكن الوصول إليها وفقًا لقدرة المستخدم على التعلم وتطوره. واعتمد في تصميم صفحات المواد على عناصر تفاعلية مثل: الاختبارات المصغرة، والرسوم المتحركة، وميزات تشغيل الصوت، والتي لا تجعل عملية التعلم أكثر تشويقًا فحسب، بل تعزز أيضًا فهم المفاهيم التي يتم تدريسها. ويهدف هذا المكون المادي من خلال تصميمه السهل الاستخدام ومحتواه الثري، إلى دعم التعلم الذاتي وتحسين مهارات اللغة العربية لدى الطلاب بطريقة ممتعة وفعالة.

ج) عرض تكامل تطبيق TANWEER مع المدونة العربية للقرآن الكريم



يسهم مكوّن "التكامل مع المدونة العربية للقرآن الكريم" في تطبيق QAT (تعليم القرآن الكريم) في إثراء تعلم اللغة العربية ببيانات لغوية من القرآن الكريم، مما يسمح للمستخدمين بدراسة بنية الكلمات والقواعد اللغوية وسياق الجمل بعمق. ومن خلال هذه الميزة، يمكن للمستخدمين عرض التحليلات الصرفية مثل: أنواع الكلمات وجذور الكلمات وعلاقاتها في الآيات القرآنية، مع عرض واضح وبديهي، ومزودٍ بصوت لنطق الكلمات والتنقل التفاعلي، مثل زر "تحليل الكلمات" وخاصية التكبير، مما يمكن المستخدمين من التعمق بسهولة في النص القرآني. ويمزج تصميم الواجهة بين العناصر الكلاسيكية والحديثة للحصول على تجربة تعليمية جذابة وأصيلة، مما يسهم في دعم الفهم اللغوي، ويعمق في الوقت نفسه التجربة الروحية للمستخدم أثناء تعلم اللغة العربية.

٣. *التطوير (Development)*

تحدد مرحلة التطوير في هذا البحث منصة مطور التطبيقات التي سيتم استخدامها، وهي البرمجة الكودولارية القائمة على الويب. ويعد استخدام برمجة الكودولار إحدى الخطوات لتسهيل إنشاء التطبيقات لأنها تحتوي على ميزات كاملة مع التركيز بشكل أساسي على تصميم واجهة مستخدم سهلة وبديهية للتطبيق، مع الاهتمام بسهولة التصفح وسهولة الوصول إليها. وإنشاء تطبيقات تعليمية عبر الهاتف المحمول تتضمن مواد تعليمية وصورًا صوتية وصورًا متحركة وألعابًا بالإضافة إلى التكامل مع مدونة القرآن الكريم لمواد اللغة العربية. بعد إنشاء التطبيق، تم التحقق من صلاحيته من خلال تحكيم خبراء المواد والإعلام. وتهدف مرحلة التحقق إلى تقييم جدوى وسائط التعلم التي تم إنشاؤها. ثم تتم مراجعة نتائج التحقق من قبل الباحث للتحقق من صلاحيتها، فإذا أقر خبراء التحكيم جدوى التطبيق، يمكن عندئذٍ الانتقال إلى المرحلة التالية.

وتتضمن عملية تطوير المواد التعليمية الرقمية المستندة إلى الويب بمساعدة *Kodular* عدة خطوات. تبدأ أولاً بمرحلة الإنتاج بناءً على الأفكار أو التصاميم التي تم إعدادها. وخلال مرحلة إنتاج المواد التعليمية، يتم أيضًا البحث عن المواد التي سيتم تطبيقها في التطبيق، مثل الصور ومقاطع الفيديو والصوت والصور المتحركة والقوالب الجذابة. وتركز عملية إنتاج هذا التطبيق على تعلم المفردات استنادًا إلى بيانات من القرآن الكريم. وبعد استكمال جمع المواد تأتي المرحلة الثانية وهي إنشاء التطبيق باستخدام كودولار على شبكة الإنترنت. وبمجرد الانتهاء من إنشاء التطبيق، يمكن تصديره ونشره على وسائل التواصل الاجتماعي من خلال متجر *Play Store*.

الخاتمة

بناء على مراحل البحث الثلاث يمكن استخلاص ما يلي:

١. تبيّن من نتائج البحث وجود مشكلات أساسية في تعليم اللغة العربية، أهمها ضعف مهارة الكلام، وقلة إتقان المفردات والقواعد، وضعف دافعية الطلاب في التعلم بالطرق التقليدية بسبب محدودية الوسائل التعليمية..
٢. لمعالجة هذه المشكلات، تم تطوير وسيلة تعليمية قائمة على برمجة **Kodular** باستخدام نموذج **ADDIE** الذي يشمل مراحل: التحليل، التصميم، والتطوير.
٣. خضع المنتج لاختبار الصلاحية والتقييم من قبل خبراء المادة وخبراء الوسائط التعليمية، ثم أُجريت المراجعة وفق الملاحظات المقدمة لتحسين اللغة والعرض والابتكار.
٤. يُرجى أن يُستفاد من هذه الوسيلة التعليمية بصورة مثلى، وأن تسهم في رفع جودة تعليم اللغة العربية، خصوصاً في جانب إتقان المفردات.

المراجع

- Anang Sugeng Cahyono. (2020). PENGARUH MEDIA SOSIAL TERHADAP PERUBAHAN SOSIAL MASYARAKAT DI INDONESIA. Humaniora Teknologi, 5, 202–225. https://doi.org/10.32923/asy.v5i2.1586

- Dwi Yamila Yulianingsih, & Yusron Hidayat. (2025). The Influence of Using Scrabble Media on Improving Arabic Vocabulary Mastery of Fifth Grade Students at Madrasah Ibtidaiyah Darul Falah Oelaba. Mahira: Journal of Arabic Studies & Teaching, 1(3), 171–180. https://doi.org/10.14421/mahira.2023.13.02
- Fadhilla, S. A. (2021). Memahami Peran Guru Pada Abad 21 Serta Tantangan. 1–9.
- Fantozzi, I. C., & Schiraldi, M. M. (2024). Bridging education and industry : university challenges and serious games for professional skill development. https://doi.org/10.1108/TQM-12-2024-0511
- Gunawan, H., Simatupang, E. C., Sari, P., Novan Setiawan Nugraha, D., & Rusyan, S. (2023). Pemanfaatan Duolingo Untuk Meningkatkan Vocabulary Siswa-Siswi Di Sman 11 Garut. Jabb, 4(2), 2023.
- Hariati, P. (2025). Wounded Language: Ecolinguistics in the Global Ecological Crisis. Serasi Media Teknologi.
- Machmud Yunus, S. (2025). KOSAKATA (MUFRADAT) Bahasa Arab: Teori, Praktik, dan Konteks Pembelajaran Modern. CV. Gita Lentera.
- Nadlirotul Khusniya, E., & Syafi'i. (2024). Analysis of Modern Arabic Vocabulary Development: Opportunities, Challenges, and Strategies in Learning in the Digital Era. Lisan An Nathiq: Jurnal Bahasa Dan Pendidikan Bahasa Arab, 6(2), 118–136. https://ejournal.kopertais4.or.id/tapalkuda/index.php/LAN/article/view/6136/3907
- Nami, F., & Asadnia, F. (2024). Exploring the effect of EFL students' self-made digital stories on their vocabulary learning. System, 120(December 2023). https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103205
- Pribadi, B. A. (2016). Desain dan pengembangan program pelatihan berbasis kompetensi implementasi model ADDIE. Kencana.
- Sa'diyah, H., & Abdurahman, M. (2021). Arabic Language Learning in Indonesia: A Study on Foreign Language Learning Motivation. Lisanan Arabiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 5(1), 51–69. https://doi.org/10.32699/liar.v5i1.1665
- Sugiyono. (2016). Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif dan R&D.
- Syaiful Mustofa. (2021). Bahasa Arab and world class university. UIN Maliki Press.
- Wahab, M. A. (2007). Tantangan dan prospek pendidikan Bahasa Arab di Indonesia. Jakarta: Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan UIN Syarif Hidayatullah.
- Yuliasih, Muzayyanah and Adnyana, I Nyoman Widhi and Putra, Putu Satria Udyana and Pongpalilu, F. and others. (2023). Sumber & pengembangan media pembelajaran (Teori & penerapan). PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

تحليل الاحتياجات لتطوير تطبيق الهاتف الذكي لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية: دراسة استطلاعية

أليف فهمي بن عبد الله* – توفيق بن إسماعيل* – محمد صبري بن شهرير*

ملخص

تعد التكنولوجيا من العناصر الجوهرية التي أثّرت تأثيرا بالغا في شتى مجالات حياة الإنسان، ولا سيما في ميدان التربية. إذ إن استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية والتعلمية لا يقتصر على تسهيل الوصول إلى المعلومات، بل يسهم كذلك في فتح آفاق الابتكار والتجديد في أساليب التعليم والتعلّم. وتهدف هذه الدراسة إلى اختبار مدى الصدق والثبات لأداة الاستبانة المرتبطة بتحليل الحاجات لتطوير تطبيق الهاتف الذكي لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية. وقد أجريت هذه الدراسة من خلال توظيف المنهج الكمي، مستخدمة أداة الاستبانة، حيث تمّ توزيع النسخ الورقية منها على عينة من المشاركين في إحدى المدارس بولاية كلنتان دار النعيم. واشتملت عينة الدراسة على ٣٢ طالبا من طلبة السنة الأولى الثانوية، الذين يدرسون مادة اللغة العربية المعاصرة وفقا للمنهج الديني المتكامل. وتمّ تحليل البيانات التي جُمعت باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية بغرض حساب معامل الثبات كرونبخ ألفا لتحديد مدى موثوقية الأداة. وقد أظهرت نتائج التحليل أن قيمة معامل الثبات كرونبخ ألفا بلغت ٠,٨٨٠، مما يدل على أن أداة الاستبانة تمتاز بدرجة عالية من الموثوقية والثبات. وبناء على هذه النتيجة، يمكن الاستنتاج بأن بنود الاستبانة صالحة ومناسبة للاستخدام في الدراسة الفعلية المقبلة.

الكلمات المفتاحية: الدراسة الاستطلاعية؛ تطبيق الهاتف الذكي؛ مهارة الكلام؛ اللغة العربية

مقدمة

تُعدّ اللغة العربية من أبرز اللغات العالمية، بل إنها معترف بها كإحدى اللغات الرسمية الست في منظمة الأمم المتحدة. ولا تقتصر أهمية هذه اللغة على السياقات الدينية، والثقافية، والتاريخية فحسب، بل تُعدّ كذلك لغة أساسية في ميادين الدبلوماسية، والأعمال، والتعليم في مختلف أنحاء العالم. ومن ثمّ، فإن إتقان اللغة العربية يسهم في تطوير قطاعات حيوية متعددة، منها التعليم، والسياحة، والخدمات، والثقافة، والاقتصاد، وغيرها (محمد شهريزال نصيرة وآخرون، ٢٠٢٤).

* الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

ومع التقدم التكنولوجي، برزت تطبيقات الهواتف الذكية كأداة تعليمية فعالة في مجال تعلّم اللغات (شهيدة ناز وآخرون، ٢٠١٩). إذ يتيح استخدام الهواتف الذكية في تعلّم اللغة العربية للمتعلمين فرصة التعلّم في أي زمان ومكان، دون التقيد بموقع مادي محدد (محمد صبري وآخرون، ٢٠١٨). كما يمكن أن يسهم توظيف تكنولوجيا الهواتف الذكية في العملية التعليمية في رفع مستوى تحصيل الطلاب في مهارات اللغة (ذو الكفل عثمان، ٢٠١٥).

وقد أظهرت الدراسات السابقة أن إدماج التكنولوجيا الحديثة في تعلّم اللغة يعزز من التعلّم الذاتي لدى الطلاب، ويتيح في الوقت نفسه للمعلمين والإداريين فرصا لتنوع أساليب تقديم المحتوى التعليمي، بما يساعد على تحفيز الطلاب ذوي الميول المختلفة، ويوفر لهم بيئات تعلّم بديلة خارج إطار الصف الدراسي التقليدي (رحمة المحروقي وصلاح ترودي، ٢٠١٤).

ومع ذلك، فإن تعلّم اللغة العربية، وبخاصة مهارة الكلام، يواجه العديد من التحديات المتنوعة. وتُعدّ مهارة الكلام من أصعب المهارات اللغوية التي يجد الطلاب صعوبة في إتقانها (رسني سامح وآخرون، ٢٠١٣). وقد أشارت الدراسات السابقة إلى وجود عدة عوامل تسهم في ضعف إتقان الطلاب لهذه المهارة، من أبرزها قلة المفردات اللغوية لديهم (عبد الرحمن عبد الله، ٢٠٠٩)، وانعدام الثقة بالنفس عند الكلام باللغة العربية (غزالي يسري وآخرون، ٢٠١٠)، وقلة فرص ممارسة مهارة الكلام داخل الصف الدراسي وخارجه (زاتي أزمينا جعفر، ٢٠١٤)، إضافة إلى الخوف من ارتكاب الأخطاء أثناء الكلام (أشينيدا علاء الدين، ٢٠١٢).

كما كشفت دراسة محمد نجيب وزملائه (٢٠١٨) أن طلاب المرحلة الثانوية يواجهون صعوبات واضحة في الكلام باللغة العربية سواء في البيئة المدرسية أو في المنزل. وأكدت دراسة أخرى (نور وينا رشيد وزواوي إسماعيل،٢٠١٩؛ نور فائزة بنت محمد حميدين، ٢٠١٩) أن الطلاب لا يتاح لهم الوقت الكافي أو الفرص المناسبة لممارسة اللغة العربية أثناء عملية التعلّم، مما يؤثر سلبا على تطور مهاراتهم الشفوية.

وبالنظر إلى التحديات القائمة، فإن توظيف التكنولوجيا الحديثة في مجالي التدريس والتعلّم يعد أمرا ضروريا لمواكبة التطورات المتسارعة في هذا العصر. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة الملحة إلى تكثيف الجهود نحو تطوير تطبيقات تعليمية عبر الهواتف الذكية تركز على تنمية مهارات اللغة، ولا سيما مهارة الكلام، بما يُمكّن الطلاب من الاستفادة منها بفاعلية في مسار تعلّمهم الذاتي.

هدف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس من هذه الدراسة في اختبار مدى موثوقية أداة الاستبانة المرتبطة بتحليل الحاجة إلى تطوير تطبيق الهاتف لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية.

الدراسة الاستطلاعية

تُعدّ الدراسة الاستطلاعية دراسة تجريبية تمهيدية تُجرى على موضوع البحث بهدف التأكد من موثوقية الأداة أو اختبار مدى ملاءمة الاستبانة وإجراءات التنفيذ لبيئة الدراسة الفعلية (فوزي حسين وآخرون، ٢٠١٤). وقد أوضح بورغ وغال

(١٩٧٩) أن الغرض من الدراسة الاستطلاعية هو الحصول على بيانات واضحة وشفافة من خلال تطبيق الأداة على عينة صغيرة من الأفراد. وتنفذ هذه الدراسات عادة على عينات غير حقيقية، إلا أنها تتميز بامتلاكها الخصائص أو السمات ذاتها أو المماثلة لعينة الدراسة الأصلية (غزالي وسفيان، ٢٠٢١). ووفقا لفوزي حسين وآخرين (٢٠١٤)، فإن إجراء دراسة استطلاعية قبل الدراسة الأساسية يتيح إمكانية التحقق الأولي من الفرضيات، مما يسهم في تحسين دقة اختبارها لاحقا في الدراسة الفعلية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الباحثين قد يكتسبون من خلال هذه المرحلة أفكارا جديدة ومناهج وتوجيهات لم تكن واضحة لهم من قبل. كما تسهم الدراسات الاستطلاعية في الحد من المشكلات غير المتوقعة، حيث توفر فرصة للباحثين لتصحيح الأخطاء أو التعديلات اللازمة قبل تنفيذ الدراسة بشكل نهائي، ما يساعد في ضمان جودة النتائج في المرحلة اللاحقة.

المنهجية

تُعدّ هذه الدراسة دراسة كمية تعتمد على المسح من خلال استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. وقد تمّ توزيع الاستبانة على المشاركين بهدف جمع بيانات كمية تتوافق مع أهداف الدراسة. ويُعتبر جمع البيانات عن طريق الاستبيانات من أكثر الأساليب فعالية وكفاءة، نظرا لإمكانية تطبيقه على نطاق واسع، فضلا عن قدرته على التعبير عن أنواع مختلفة من الأسئلة المتعلقة بالقضايا والمشكلات، وبوجه خاص لتوضيح المواقف والآراء والمشاعر والسلوكيات لدى المشاركين (نيك هزيمة نيك مات وآخرون، ٢٠٢١؛ تشوا، ٢٠٠٦).

تمّ تكييف الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة بالاعتماد على استبانة طُوّرت سابقا في دراسة عبد الرحمن بن سفيان وآخرين (٢٠٢٠)، مع إجراء التعديلات اللازمة بما يتماشى مع أهداف الدراسة الحالية وسياقها. وقد تم تصميم بنود الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث تُمنح الإجابات القيم التالية: (١) لا أوافق بشدة، (٢) لا أوافق، (٣) غير متأكد، (٤) أوافق، و(٥) أوافق بشدة. وتنقسم أسئلة الاستبانة إلى ٨ أقسام، وهي الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والسلوك، والتأثير الاجتماعي، والظروف الميسرة، والكفاءة الذاتية، والنية السلوكية، والقلق. الجدول ١ يوضح تفاصيل كل قسم:

جدول ١: عدد البنود لكل قسم من أقسام الاستبانة

القسم	عدد البنود	الخيار
القسم الأول	٤	مقياس ليكرت ١-٥
القسم الثاني	٣	مقياس ليكرت ١-٥
القسم الثالث	٤	مقياس ليكرت ١-٥
القسم الرابع	٤	مقياس ليكرت ١-٥
القسم الخامس	٣	مقياس ليكرت ١-٥
القسم السادس	٣	مقياس ليكرت ١-٥
القسم السابع	٣	مقياس ليكرت ١-٥
القسم الثامن	٣	مقياس ليكرت ١-٥

عقب الانتهاء من إعداد النسخة الأولية للاستبانة، تم عرضها على ثلاثة خبراء من ذوي الاختصاص لإجراء عملية التحقق من صدق المحتوى. وقد تألفت لجنة المحكّمين من مختصّين في مجالات: تكنولوجيا التعليم، وتعليم اللغة العربية، وتطوير المناهج الدراسية. وبناء على ملاحظاتهم وتوصياتهم، قام الباحثون بإجراء التعديلات اللازمة لضمان قدرة الاستبانة على قياس الجوانب المستهدفة بوضوح. وبعد إدخال التحسينات المطلوبة، تم توزيع النسخة المعدلة من الاستبانة على عينة الدراسة التي تضمنت ٣٢ طالبا من طلبة السنة الأولى الثانوية، ممن يدرسون مادة اللغة العربية المعاصرة وفقا للمنهج الديني المتكامل.

عقب جمع الاستبانات المستكملة، أجرى الباحثون تحليلا إحصائيا للبيانات باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية، وذلك لحساب معامل الثبات كرونبخ ألفا بهدف قياس درجة موثوقية أداة الاستبانة.

جدول ٢: درجات معامل كرونبخ ألفا عند كريسويل (٢٠١٢)

معامل الثبات	درجة القوة
٠,٩٠ – ١,٠٠	مرتفع جدا
٠,٧٠ – ٠,٨٩	مرتفع
٠,٣٠ – ٠,٦٩	معتدل
٠,٠٠ – ٠,٢٩	منخفض

بالإضافة إلى ذلك، وللاطلاع على ملاحظات المستجيبين في هذه الدراسة، استخدم الباحثون تفسير متوسط الدرجات التالي:

جدول ٣: تقادير المتوسطات الحسابية حسب تشنان–موران وجاريس (٢٠٠٤)

المتوسط الحسابي	التقدير
4.21 – 5.00	مرتفع جدا
3.41 – 4.20	مرتفع
2.61 – 3.40	معتدل
1.81 – 2.60	منخفض
1.00 – 1.80	منخفض جدا

وفي ما يتعلق بعينة الدراسة، لا تتطلب الدراسات الاستطلاعية حجم عينة كبيرا، إذ يكفي عدد محدود لتحقيق أهدافها المبدئية. فقد أشار بروان (١٩٩٥) إلى أن حجم العينة في الدراسة الاستطلاعية يمكن أن يقتصر على ٣٠ مشاركا فقط، بينما يرى كوبر وشندلر (٢٠١١) أن الحجم المناسب يتراوح ما بين ٢٥ إلى ١٠٠ مشارك، وذلك اعتمادا على طبيعة الدراسة وظروفها. كما أوضح تشوا (٢٠٠٦) أن عددا يتراوح بين ٣٠ إلى ٥٠ فردا يُعدّ كافيا لإجراء دراسة استطلاعية ذات طابع كمي. وبناء على ذلك، شارك في هذه الدراسة الاستطلاعية ٣٢ طالبا من طلبة السنة الأولى الثانوية، ممن يدرسون مادة اللغة العربية المعاصرة وفقا للمنهج الديني المتكامل، وهو ما يتماشى مع توصيات الأدبيات المتعلقة بحجم العينات في الدراسات التجريبية المماثلة.

نتائج الدراسة

شارك في هذه الدراسة الاستطلاعية عدد إجمالي ٣٢ من المشاركين. وكان توزيعهم على النحو التالي:

جدول ٤: جنس عينة الدراسة

الجنس	التكرار	النسبة المئوية (%)
الذكور	12	٣٧,٥
الإناث	20	٦٢,٥
المجموع	**32**	**١٠٠**

من أجل التحقق من مدى الاتساق الداخلي لأداة الاستبانة المستخدمة، تمّ إجراء اختبار معامل الثبات كرونبخ ألفا. ويعرض الجدول التالي قيمة معامل الثبات كرونبخ ألفا لجميع بنود الاستبانة:

جدول ٥: قيمة معامل الثبات كرونبخ ألفا

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.880	.885	27

بناء على الجدول أعلاه، أظهرت نتائج التحليل أن القيمة الإجمالية لمعامل الثبات كرونبخ ألفا لأداة هذه الاستبانة بلغت ٠,٨٨٠، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية وجيدة من الموثوقية. ووفقا لما أشار إليه فوزي حسين وآخرون (٢٠١٤)، فإن القيمة المقبولة لمعامل الثبات كرونبخ ألفا ينبغي أن تتجاوز ٠,٨ لضمان الاتساق الداخلي للأداة.

علاوة على ذلك، أجرى الباحثون تحليلا تفصيليا لقيم معامل الثبات كرونبخ ألفا لكل قسم من أقسام الاستبانة على حدة كما يوضح في الجدول التالي:

جدول ٦: بيان نتيجة كرونبخ ألفا لكل قسم من أقسام الاستبانة

القسم	عدد البنود	نتيجة كرونبخ ألفا	درجة القوة
الأداء المتوقع	٤	0.706	مرتفع
الجهد المتوقع	٣	0.737	مرتفع
السلوك	٤	0.791	مرتفع
التأثير الاجتماعي	٤	0.670	معتدل
الظروف الميسرة	٣	0.696	معتدل
الكفاءة الذاتية	٣	0.535	معتدل
النية السلوكية	٣	0.816	مرتفع
القلق	٣	0.836	مرتفع

أظهر التحليل الإحصائي أن معاملات الموثوقية المحسوبة لجميع أقسام أداة التقييم الثمانية، التي تم تطبيقها على عينة الدراسة، تقع ضمن نطاق مقبول. ووفقا للجدول أعلاه، تراوحت قيم كرونبخ ألفا بين ٠,٥٣٥ و ٠,٨٣٦، حيث

سجّل القسم الثامن (القلق) أعلى قيمة بـ ٠,٨٣٦، مما يشير إلى مستوى موثوقية جيد. في المقابل، سجّل القسم السادس (الكفاءة الذاتية) أدنى قيمة بـ ٠,٥٣٥، وهي قيمة تُعدّ مقبولة جزئيا ولكنها تستدعي مزيدا من التحسين في الدراسات المستقبلية.

ومن أجل الوقوف بشكل شامل على مدى الحاجة إلى تطوير تطبيق الهواتف الذكية لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية، قام الباحثون بتفصيل نتائج كل أقسام في الجدول التالي:

جدول ٧: نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل قسم من أقسام الاستبانة

القسم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأداء المتوقع	٣,٩٦١	0.979
الجهد المتوقع	٣,٩٠٦	0.893
السلوك	٣,٨٠٥	1.024
التأثير الاجتماعي	٣,٦٩٥	0.876
الظروف الميسرة	٣,٨٣٣	0.935
الكفاءة الذاتية	٣,٩٩٠	0.836
النية السلوكية	٤,٠٧٣	0.691
القلق	٥٨٣.٣	0.969

الخاتمة

تهدف هذه الدراسة إلى قياس مدى موثوقية أداة الاستبانة المستخدمة لإجراء تحليل احتياجات يهدف إلى تطوير تطبيق الهواتف الذكية لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية. ويُعد اختبار الموثوقية خطوة أساسية للتأكّد من اتّساق القياسات ودقتها، إذ يتم تقييمها من خلال مؤشرات الاتساق الداخلي وثبات الأداء عبر الزمن (محمد شوبري بن عثمان وأحمد يونس بن قاسم، ٢٠١٩). ويُعدّ فهم الباحثين لموثوقية الأداة المطوّرة أمرا بالغ الأهمية لضمان صلاحيتها وملاءمتها للاستخدام في الدراسة الفعلية.

وبشكل عام، أظهر تحليل الموثوقية أن قيمة معامل الثبات كرونبخ ألفا لأداة تحليل الاحتياجات بلغت ٠,٨٨، وهو ما يشير إلى مستوى عال من الموثوقية يتجاوز الحد الأدنى المقبول في الأدبيات المنهجية. وبناء على ذلك، يمكن اعتماد الأداة المستخدمة في هذه الدراسة لتنفيذ بحوث لاحقة على عينات واقعية من المشاركين، بكل اطمئنان إلى دقة النتائج وصدق البيانات المستخلصة.

المراجع

- Abdul Rahman Abdullah. (2009). Kompetensi Komunikatif Dan Strategi Komunikasi Bahasa Arab Di Kalangan Pelajar Sekolah Menengah Kebangsaan Agama Di Negeri Selangor. Tesis Doktor Falsafah, Universiti Malaya.

- Abdul Rahman bin Safian, Mohd. Nizam Hj. Nasrifan & Zaharul Lailiddin Hj. Saidon. (2020). Pembangunan dan Penilaian Modul Interaktif Realiti Maya Komponen Apresiasi Muzik Sekolah Menengah (e-MARZ): Satu Analisis Keperluan. Journal of Educational Research & Indigenous Studies, Vol 2 (1).
- Ashinida Aladdin. (2012). Analisis Penggunaan Strategi Komunikasi dalam Komunikasi Lisan Bahasa Arab. GEMA Online® Journal of Language Studies. 12(2), 645-666.
- Borg, W. R. & Gall, M. (1979). Educational Research: An Introduction (3rd ed.). New York: Longman.
- Browne, R.H. (1995). On the Use of a Pilot Study for Sample Size Determination. Statistics in Medicine. Vol 14, 1933-1940.
- Chua, Y. P. (2006). Kaedah Penyelidikan. Kuala Lumpur: McGraw-Hill Sdn. Bhd.
- Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2011). Business Research Methods (11th ed.). New York: Mcgraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2012). Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Fauzi Hussin, Jamal Ali & Mohd Saifoul Zamzuri Noor. (2014). Kaedah Penyelidikan & Analisis Data SPSS (1st ed.). Sintok: Penerbit Universiti Utara Malaysia.
- George, D. & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. 11.0 update, (Boston, MA: Allyn & Bacon, 4th Edition.
- Ghazali Darussalam & Sufean Hussin. (2021). Metodologi Penyelidikan Dalam Pendidikan: Amalan dan Analisis Kajian (3rd ed.). Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Ghazali Yusri, Nik Mohd. Rahimi & Parilah M. Shah. (2010). Sikap Pelajar Terhadap Pembelajaran Kemahiran Lisan Bahasa Arab di Universiti Teknologi MARA (UiTM). GEMA Online® Journal of Language Studies, Vol. 10(3), 15-33.
- Mohd Shahrizal Nasira, Ahmad Zaki Amiruddin, Norasyikin Osmana & Siti Salwa Mohd Noora (2024). Pembelajaran Bahasa Arab oleh Pelajar Bukan Muslim Menerusi Penggunaan Transliterasi Arab-Rumi. UMRAN - International Journal of Islamic and Civilizational Studies. Vol. 11, No.1, 79-99.
- Mohd Syaubari Bin Othman & Ahmad Yunus Bin Kassim. (2019). Kesahan dan Kebolehpercayaan Instrumen Amalan Pengajaran Guru Pendidikan Islam Sekolah Rendah di Dalam Mengintegrasikan Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) Menerusi Pengajaran Akidah. The Online Journal of Islamic Education, Vol. 7, Issue 1.
- Muhammad Najib Jaafar, Zulkipli Md Isa, Wahida Mansor, Arnida Abu Bakar & Zainal Abidin Hajib. (2018). Cabaran Dan Keyakinan Pelajar Melayu Terhadap Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab di Sekolah Menengah, Ulum Islamiyyah, Vol. 23, 50-60.

- Muhammad Sabri bin Sahrir, Mohd Firdaus Yahaya, Taufik Ismail, Muhamad Azhar Zubir & Wan Rusli Wan Ahmad. (2018). Development and Evaluation of i-Mutawwif: A Mobile Language Traveller Guide in Arabic for Mutawwif (Umrah Tour Guide). International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM), 12(2), 54.
- Nik Hazimah Nik Mat, Hayatul Safrah Salleh, Yusnita Yusof, Wan Norhayati Mohamed & Nor Azila Mohd Noor. (2021). Panduan Penyelidikan Ilmiah: Kaedah dan Penulisan (1st ed.). Sintok: Penerbit Universiti Utara Malaysia.
- Norfaezah Mohd Hamidin. (2019). Challenges in Teaching and Learning Arabic Language in Secondary School: Students', Teachers' and Parents' View. Journal of Social Sciences and Humanities, Vol. 16, No.2, 1-14.
- Nurwaina Rasit & Zawawi Ismail. (2019). Kebimbangan Berbahasa Lisan Murid Bahasa Arab di Sekolah Menengah Agama di Malaysia. Jurnal Administrasi Pendidikan, 26 (2), 283-294.
- Rahma Al-Mahrooqi & Salah Troudi. (2014). Using Technology in Foreign Language Teaching. Cambridge Scholars Publishing.
- Rosni Samah, Mohd Fauzi Abdul Hamid, Shaferul Hafes Sha'ari & Amizan Helmi Mohamad. (2013). Aktiviti Pengajaran Kemahiran Bertutur Bahasa Arab Dalam Kalangan Jurulatih Debat. GEMA Online® Journal of Language Studies, Volume 13(2).
- Shahida Naz, Memona Rasheed & Tahir Rasheed. (2019). The Role of Smartphones in Learning English: A Study of Learners' Perspectives. International Conference on Research in Humanities, London-United Kingdom.
- Tschannen-Moran, M. & Garies, C.R. (2004). Principal's Sense of Efficacy: Assessing A Promising Construct. Journal of Educational Administration, 42 (5).
- Zati Azmina Jaafar. (2014). Strategi Kemahiran Bertutur Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Tahun Asas Bahasa Arab KUIS. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Zulkifli Osman. (2015). Kemampuan Model Pengajaran Bahasa Melayu Berdasarkan Kemahiran Berfikir Melalui Teknologi Maklumat dan Komunikasi Meningkatkan Tahap Motivasi dan Kemahiran Bahasa Pelajar. PENDETA: Jurnal Bahasa, Pendidikan dan Sastera Melayu, Vol. 6, 181-213.

استخدام البودكاست العربي من أجل تحسين مهارة الاستماع لدى الطلبة في المرحلة الجامعية

حسلينا بنت حسن* – بوتري نور حسنى بنت مجد ذو الكفل *

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل فاعلية البودكاست العربي أداةً رقمية لتحسين مهارة الاستماع لدى طلبة المرحلة الجامعية الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، حيث تُعد مهارة الاستماع من المهارات الأساسية في تعليم اللغة، إلا أنها غالبًا ما تُهمَل في التعليم التقليدي، خاصة للناطقين بغيرها. وبالاعتماد على منهج البحث المكتبي، تستند الدراسة إلى نظريات تعليمية مثل فرضية المدخلات لكراشن، ونظرية الحمل المعرفي لسويلر، ونظرية الترميز المزدوج لبايفيو، حيث تبيّن كيف يوفر البودكاست مدخلات لغوية مفهومية وغنية بالسياق تسهم في اكتساب اللغة بطريقة طبيعية وفعّالة. كما يعزز استخدام البودكاست من استقلالية المتعلم، ويزيد من دافعيته، ويتيح له التفاعل مع اللغة في أي وقت وبالوثيرة التي تناسبه، مما يطور من قدراته على الفهم السمعي واكتساب المفردات والتعرف على الثقافات المتنوعة. وتخلص الدراسة إلى أن البودكاست العربي يُمثل وسيلة تعليمية مساندة فعالة لتطوير مهارات الاستماع في سياقات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: البودكاست العربي؛ مهارات الاستماع؛ اكتساب اللغة؛ التعلم الرقمي؛ تعليم اللغة الثانية

مقدمة

يُعدّ القرن الحادي والعشرون عصر الثورة الرقمية، حيث فرضت التكنولوجيا الحديثة نفسها في جميع مجالات الحياة، بما في ذلك مجال التعليم وتعلُّم اللغات. وقد أدى هذا التحول إلى ظهور أدوات تعليمية جديدة، من أبرزها "البودكاست"، الذي برز وسيلةً سمعية تفاعلية تسمح للمتعلمين بالوصول إلى المحتوى التعليمي في أي زمان ومكان، مما يسهم في دعم استقلالية المتعلم وتعزيز دافعيته. في سياق تعلُّم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تظل مهارة الاستماع من أكثر المهارات إهمالًا في البيئات التعليمية التقليدية، رغم كونها أساسًا حيويًا لاكتساب اللغة، إذ تمثل المدخل الأول لتعلم المفردات، وفهم التراكيب اللغوية، والتفاعل مع السياقات الثقافية والاجتماعية المختلفة.

ومع تطور التعلم الذاتي وظهور التقنيات الرقمية في التعليم الجامعي، ازدادت الحاجة إلى وسائل جديدة تدعم تطوير مهارات الفهم السمعي بشكل فعّال. ومن هذا المنطلق، يهدف هذا البحث إلى دراسة فاعلية البودكاست العربي

* الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

بوصفه أداة رقمية تعليمية مساندة، قادرة على معالجة ضعف الفهم السمعي لدى هذه الفئة من الطلبة، من خلال تقديم مدخلات لغوية حقيقية وسياقية وغنية بالمضمون.

وتستند هذه الدراسة إلى مجموعة من النظريات التعليمية الحديثة، من أبرزها فرضية المدخلات لكراشن (١٩٨٥)، ونظرية الحمل المعرفي لسويلر (١٩٨٨)، ونظرية الترميز المزدوج لبايفيو (١٩٨٦) والتي تسلط الضوء على أهمية تقديم محتوى لغوي مناسب من حيث المستوى المعرفي والسياقي. ويُظهر استخدام البودكاست توفقًا مع هذه المبادئ، لما يوفره من مرونة وقدرة على تخصيص التعلم وفقًا لاحتياجات الطالب. كما تبحث هذه الورقة في مدى مساهمة البودكاست العربي في تحفيز الطلبة، وتوسيع مداركهم الثقافية، وتطوير مهارتهم السمعية بصورة تدريجية. ومن هنا، تبرز أهمية هذا البحث في تقديم رؤية علمية حول توظيف البودكاست في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، بما يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، ويعزز من استقلالية المتعلم وجودة بيئة التعلم الحديثة.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف دور البودكاست العربية في تعزيز مهارة الاستماع لدى طلبة الجامعات، من خلال الإجابة على سؤالين رئيسيين: الأول يتعلق بأهمية الاستماع بوصفه مهارة حاسمة في تعلّم اللغة وإتقانها، والثاني يبحث في مدى فعّالية البودكاست أداة تعليمية في تحسين هذه المهارة.

المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المكتبي (Library Research Methodology) بوصفه الإطار الأنسب لطبيعة البحث النظري، حيث تم جمع البيانات وتحليلها من أربعة مصادر رئيسة: (١) الكتب الأكاديمية، (٢) المقالات العلمية المحكمة، (٣) الرسائل الجامعية (ماجستير والدكتوراه)، و(٤) المواقع الإلكترونية الموثوقة المتخصصة في باستخدام البودكاست في تعليم مهارة الاستماع باللغة العربية. وقد تم اختيار هذا المنهج نظرًا لقدرته على تقديم نقدي شامل للأدبيات والدراسات السابقة، وربط النظريات التعليمية الأساسية (كراشن ١٩٨٥، سويلر ١٩٨٨، بايفيو ١٩٨٦)، مما أسهم في بناء فهم نظري متين لفاعلية البودكاست التعليمي أداة رقمية تعليمية واستكشاف علاقته بالسياقات التربوية المعاصرة، وتقديم توصيات عملية قائمة على مراجعة منهجية دقيقة.

تعريف المصطلحات والمفاهيم الأساسية

- البودكاست (Podcast)

كلمة "بودكاست" (Podcast) هي مصطلح إنجليزي مركب من كلمتين: "iPod" وهو جهاز صوتي من شركة Apple، و"Broadcast" التي تعني البث، ويُستخدم للدلالة على البث الرقمي الصوتي عبر الإنترنت. وقد عرّفه كلا من الفارسي وحسان (٢٠٢٠) بأنه ملف صوتي رقمي يُسجّل ويُبث عبر الإنترنت، ويمكن الاستماع إليه وتحميله من قبل المستخدمين في أي مكان وزمان يشاؤون. ويُستخدم البودكاست في تعليم اللغة بوصف أداة صوتية فعالة تساعد على تطوير مهارة

الاستماع والتعلم الذاتي، خصوصًا في بيئات التعليم الإلكتروني، وفي هذا البودكاست، يُقصد بـ"البودكاست العربي" تلك الملف الصوتية الرقمية باللغة العربية، والتي يتم اختيارها بعناية من منصات تعليمية أو ثقافية، وتحتوي على محتوى لغوي واضح ومناسب لمستوى طلبة الجامعة الذين يتعلمون العربية بوصفها لغة أجنبية، وتُستخدم وسيلةً تعليميةً تهدف إلى تحفيز الطلاب على الاستماع المتكرر وتحسين قدرتهم على فهم المادة المسموعة (الفارسي وحسان، ٢٠٢٠).

- مهارة الاستماع

الاستماع في اللغة مأخوذ من الفعل "استمع" أي أصغى، واصطلاحًا هو عملية تتضمن تركيز الانتباه لفهم الأصوات المنطوقة (محجوب، ٢٠١١). وأضح عبد الله (٢٠١٣) أن مهارة الاستماع تتجاوز السماع إلى فهم المعاني وتحليل الرسائل الصوتية، وهي أساس لتعلّم باقي المهارات اللغوية. وفي هذه الدراسة، يُقصد بمهارة الاستماع قدرة الطالب على فهم المحتوى الصوتي باللغة العربية وتحليله، بما يعزز اكتساب المفردات وتحسين النطق، ويُقاس أثر البودكاست في تطوير هذه المهارة.

- الطلبة في المرحلة الجامعية

الطالب في اللغة هو من يطلب العلم ويسعى إليه (ابن منظور، لسان العرب)، واصطلاحًا يُعرف الطلبة الجامعيون بأنهم الأفراد المسجلون في برامج أكاديمية بعد الثانوية العامة في مؤسسات التعليم العالي (حسن، ٢٠١٧). وفي هذه الدراسة، يُقصد بهم الطلبة غير الناطقين بالعربية المسجّلين في برامج البكالوريوس المتعلقة بتعلّم اللغة العربية، ويهدفون إلى تطوير مهاراتهم اللغوية، خاصة مهارة الاستماع، لأغراض أكاديمية وتواصلية.

- التحسين

التحسين لغةً هو جعل الشيء أفضل وأجمل (ابن منظور، لسان العرب)، واصطلاحًا يُعرف في المجال التربوي بأنه رفع مستوى أداء المتعلم في جانب تعليمي معين باستخدام وسائل محددة (زيتون، ٢٠١٢). وفي هذه الدراسة، يُقصد بالتحسين التغير الإيجابي في أداء الطلبة الجامعيين في مهارة الاستماع بعد استخدام البودكاست، ويُقاس من خلال زيادة الفهم السمعي واكتساب المفردات.

أدبيات الدراسة

النظريات التعليمية المرتبطة بتحسين مهارة الاستماع

- نظرية المدخلات لكراشن (Krashen's Input Theory)

تؤكد على أهمية تزويد المتعلم بمدخلات لغوية مفهومة تتجاوز مستواه الحالي بمقدار طفيف (i+1)، باعتبار ذلك محفّزًا طبيعيًا لاكتساب اللغة بشكل غير مباشر، بعيدًا عن أساليب الحفظ والتلقين. وقد أظهرت الورقة كيف يقدّم البودكاست مادة صوتية واقعية وغنية، من خلال مقابلات، روايات، أو مناقشات عفوية، تسمح للطلاب بالتعرض للغة في سياقها الطبيعي، مما يزيد من احتمالية استيعاب التراكيب والمفردات الجديدة بشكل تلقائي. كما تم الإشارة إلى أن الاستماع

المتكرر والاختياري، الذي يتيحه البودكاست، يعزّز الاستقلالية ويُخفّف من الفلترة العاطفية، مثل التوتر والخوف، مما يتماشى مع فرضية "المرشح العاطفي" لدى كراشن (كراشن، ١٩٨٢).

- نظرية الحمل المعرفي لسويلر (Sweller's Cognitive Load Theory)

وهي تشدد على أن العقل البشري يمتلك طاقة محدودة في معالجة المعلومات الجديدة. وبالتالي، فإن أي تصميم تعليمي فعال يجب أن يسعى إلى تقليل العبء المعرفي غير الضروري (Extraneous Load)، وتحقيق التوازن مع الحمل الداخلي (Intrinsic Load) والحمل ذي الصلة (Germane Load). وقد اقترحت الورقة تصميم أنشطة استماع قائمة على البودكاست تشتمل على فترات توقف موجهة، وأسئلة قبل وبعد الاستماع، ومهام تلخيص أو مناقشة، مما يُساعد على تنظيم المعالجة الذهنية وتوزيع الجهد المعرفي. كما أن التحكم في سرعة التشغيل وتوفير النصوص المصاحبة للنطق، يسهمان في جعل المحتوى أكثر ملاءمة للمستويات المختلفة من المتعلمين (سويلر، ١٩٨٨).

- نظرية الترميز المزدوج لبايفيو (Paivio's Dual Coding Theory)

وهي نظرية تفترض أن الدماغ يعالج المعلومات من خلال تضامين متكاملين: اللفظي (Verbal) وغير اللفظي (Non-verbal)، مثل الصور والإشارات البصرية. وقد أوضحت الورقة كيف يمكن استثمار هذه النظرية في بيئة التعلم القائمة على البودكاست، عبر دعم المواد السمعية بعناصره مرئية مثل النصوص المكتوبة، المخططات، الكلمات المفتاحية، والرسوم التوضيحية. هذا الدمج بين المدخلات السمعية والبصرية يعزز من ترميز المعلومات، ويزيد من فرص استدعائها لاحقًا، وهو ما يعدّ عنصرًا جوهريًا في ترسيخ مهارة الاستماع على الدى الطويل. كما أظهرت الورقة إمكانية اعتماد المتعلم على أحد المسارين (اللفظي أو غير اللفظي) لتعويض النقص في الآخر، مما يفتح المجال أمام أنماط تعلم متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين (بايفيو، ١٩٨٦؛ كلارك وبايفيو، ١٩٩١).

مهارة الاستماع وأهميتها في اكتساب اللغة

الاستماع هو المهارة الأساسية الأولى التي تُكتسب في مهارة التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، دون امتلاك أساس متين في الفهم السمعي. فالاستماع لا يقتصر على استقبال الأصوات فقط، وإنما يتضمن عمليات عقلية مركبة تشمل: التمييز بين الأصوات، إدراك المعنى، تحليل النبرة، فهم السياق، واستنتاج الرسائل الضمنية، مما يجعله مهارة إدراكية معقّدة وحاسمة في عملية الاكتساب اللغوي (فاندرغريفت، ٢٠٠٧).

تستند هذه الورقة إلى نظرية كراشن للمخلات (Krashen's Input Hypothesis)، التي تبيّن أن المتعلّم يكتسب اللغة عندما يتعرض لمدخلات مفهومة (i+1)، تتجاوز مستواه الحالي بدرجة واحدة. وأشارت الورقة إلى أن البودكاست يُعد من أبرز الوسائل لتحقيق هذا النوع من التعرض اللغوي، حيث يوفر محتوى لغويًا طبيعيًا، سياقيًا، ومتكررًا، مما يتيح للمتعلم التفاعل مع اللغة بشكل غير مباشر، كما يُسهّل عليه التقاط بنية الجمل، والعبارات الاصطلاحية، والنطق الصحيح، والأنماط الثقافية للتواصل (كراشن، ١٩٨٢؛ حسان وحون، ٢٠١٣).

كما أظهرت أن الاستماع الفعّال يُسهم في تعزيز المهارات الإنتاجية الأخرى. فالدراسات الحديثة تؤكد أن الفهم السماعي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بإتقان التحدث، حيث يُساعد المتعلم على إدراك الإيقاع اللغوي، والنبرة، وتدفع الكلام، وكلها عناصر أساسية لتحسين الطلاقة اللغوية والنطق الدقيق. وبهذا، فإن تطوير مهارة الاستماع يفتح المجال أمام بناء ثقة المتعلم بنفسه أثناء التحدث، ويقلل من الحاجز النفسي الذي يعمق التواصل (Field, 2008).

من الناحية التطبيقية، أبرزت الورقة أهمية استخدام الموارد الرقمية مثل البودكاست، نظرًا لما تتيحه من مرونة زمنية، وتنوع موضوعي، وسهولة الوصول، وتكرار الاستماع، مما يجعلها أداة مثالية للمتعلمين، خصوصًا أولئك الذين يتبعون نمط التعلم السمعي. كما تُتيح هذه الوسائط للمتعلم التفاعل مع اللغة خارج الفصل الدراسي، مما يعزز مبدأ التعلم الذاتي والاستقلالية، وهو تدعمه نظرية التعلم البنائي.

بناء على ما سبق، تقترح الورقة نموذجًا تدريبيًا من ثلاث مراحل لتدريس الاستماع عبر البودكاست:

١. مرحلة ما قبل الاستماع: وهي تتضمن تفعيل المعرفة السابقة، والتنبؤ بالمحتوى، ومعالجة الكلمات المفتاحية لتقليل الحمل المعرفي.
٢. مرحلة أثناء الاستماع: يتم فيها استخدام استراتيجيات مثل تدوين الملاحظات، وتحديد الكلمات المفتاحية، والتمييز بين الفكرة العامة والتفاصيل.
٣. مرحلة ما بعد الاستماع: وتشمل التلخيص، والمناقشة، والتفكير التأملي، والتقييم الذاتي، وهي خطوات تعزز الاستيعاب العميق، وتوظف استراتيجيات ما وراء المعرفة (رحيمي وكتال، ٢٠١٢).

كما أوصت بتنوع الأنشطة وتضمين المواد الصوتية الواقعية مثل القصص والمقابلات، نظرًا لفاعليتها في محاكاة مواقف الحياة اليومية وبناء الكفاءة اللغوية في السياقات الحقيقية.

وفي الختام، أكدت الورقة أن مهارة الاستماع تمثل الأساس في اكتساب اللغة، وليست مجرد مهارة تمهيدية. ومن خلال دمج نظرية تعليمية مرنة، يمكن تحقيق تعلم فعّال ومستدام. ودعت الورقة إلى إعادة هيكلة المناهج لتكون مهارة الاستماع في مقدمة الأوليات، لما لها من دور جوهري في تطوير بقية المهارات اللغوية وتعزيز الثقة في التواصل الشفهي لدى المتعلمين.

التعليم الجامعي والتعلم التفاعلي الذاتي

في ظل التغيرات السريعة في احتياجات التعليم العالي، أصبحت التعلم الذاتي التفاعلي ذو أهمية بالغة، حيث يوفر المرونة والاستقلالية في إدارة العملية التعليمية (هوليك، ١٩٨١). تُظهر النتائج أن البودكاست يلعب دورًا محوريًا في هذا السياق، كونه يوفر مدخلات لغوية أصلية وواقعية، مما يعزز فهم الاستماع ويطور الطلاقة اللغوية (فيلد، ٢٠٠٨). كما يسهم في تعزيز المهارات ما وراء المعرفية، مثل تحديد الأهداف والتقييم الذاتي (ليتل، ٢٠٠٧).

أكدت الدراسات أن استخدام البودكاست تحت إشراف تربوي يحسن نتائج التعلم بشكل ملحوظ. على سبيل المثال، وجد أوتي (٢٠٠٦) أن الطلاب الذين استخدموا البودكاست في برامجهم الدراسية حققوا تحسنًا كبيرًا في مهارات الاستماع. بالإضافة إلى ذلك، يعزز البودكاست الدافعية والاستقلالية لدى المتعلمين، مما يجله أداة مثالية خارج الفصل الدراسي (حسن وهون، ٢٠١٣).

ختامًا، تُبرز هذه الورقة كيف يمكن للبودكاست أن يكون جسرًا بين التعلم الرسمي وغير الرسمي، مما يثري التجربة التعليمية ويعد الطلاب للنجاح في عالم متغير.

البودكاست ودوره في تعليم اللغة العربية

أثبتت الدراسات الحديثة أن البودكاست أداة تعليمية فعّالة ومتعددة الوظائف في تعليم اللغات، وخاصة اللغة العربية لغير الناطقين بها. فقد أشار روسيل-أجويلر (٢٠٠٧) إلى أن البودكاست يوفر بيئة صوتية مرنة وتفاعلية، تمكّن المتعلم من الاستماع المتكرر وتطوير مهارات الفهم، النطق، واكتساب المفردات. ويُعدّ الاستماع من أكثر المهارات تحديًا، خصوصًا في اللغة في اللغة العربية ذات اللهجات المتعددة والتراكيب المعقدة، مما يجعل البودكاست وسيلة مثالية لتجاوز هذه العقبات (Ferreri & O'Connor, 2013).

من الناحية الفنية، ينقسم البودكاست إلى أنواع متعددة، تشمل: البودكاست الصوتي، الفيديو، والمحسن. وقد أكدت الدراسات أن النوع الصوتي هو الأكثر استخدامًا وانتشارًا في السياقات التعليمية، نظرًا لسهولة تحميله وتنوع مواضيعه (Evans, 2007). ويمكن دمج البودكاست في الصفوف الدراسية من خلال تمارين ما قبل الاستماع (لتهيئة المفردات والسياق)، وأثناء الاستماع (لتنمية التركيز والفهم)، وما بعد الاستماع (لتحفيز الإنتاج والتفكير النقدي).

كما أثبتت نتائج الأبحاث أن التعرّض المستمر لمحتوى سمعي حقيقي يساعد الطلاب على إدراك الفروق اللهجية والصوتية، ويُحسن قدرتهم على معالجة المعلومات وفهم السياق، خاصة من خلال القصص، والمقابلات، والنصوص الواقعية (حسن وحون، ٢٠١٣). وتُعدّ البودكاستات التعليمية مثل ArabicPod101 مثالًا ناجحًا لدمج النصوص المكتوبة، والأنشطة التفاعلية، والدروس الصوتية المدروسة بحسب مستوى المتعلم.

وتشير الأدبيات كذلك إلى أن تطبيق التكنولوجيا في التعليم – ومن ضمنها البودكاست – يغير جذريًا تجربة المتعلم، حيث يمنحه الحرية في اختيار المحتوى، وتحديد الوقت، وتحقيق التفاعلي الشخصي، مما يعزز الدافعية والاستقلالية (King & Cox, 2011). ولهذا، فإن دمج البودكاست في تعليم العربية يسهم في بناء تعليمية سمعية غنية، وتُحفز الطالب وتدعمه لغويًا وثقافيًا.

النتائج والمناقشة

سعتْ هذه الدراسة إلى تحقيق هدفين رئيسين، أولهما التحقيق في أهمية مهارة الاستماع في عملية تعلم اللغة، من خلال فهم دورهما المحوري في تعزيز الكفاءة اللغوية العامة، ولا سيّما في سياق تعلم اللغة العربية، إذ يُعدّ تحسين فهم الاستماع خطوة أساسية نحو إتقان اللغة بجميع جوانبها. أما الهدف الثاني فيتمثل في دراسة تأثير استخدام المدونات الصوتية (البودكاست) العربية على تنمية مهارة الفهم السمعي لدى طلاب الجامعات، وذلك من خلال تحليل مدى فاعلية هذه الوسيلة التكنولوجية الحديثة في تحسين قدرة الطلاب على استيعاب اللغة المنطوقة في سياقات واقعية وطبيعية.

فعالية البودكاست في تحسين مهارات الاستماع

تعدّ مهارة الاستماع من أهم ركائز اكتساب اللغة، إذ تُسهم في فهم السياقات العامة والتفاصيل الدقيقة للغة المنطوقة، وتعزز من الكفاءة اللغوية والتفاعل الشفهي لدى المتعلمين. وفي ظل التطور التكنولوجي، ظهر البودكاست وسيلةً

تعليمية فعّالة لما يوفره من محتوى واقعي ومرن يمكن تكراره وفقًا لحاجة المتعلم. وقد أثبتت دراسات عديدة فعالية في تحسين مهارة الاستماع؛ حيث كشفت دراسة رحيمي وآخرين (٢٠٢٥) أن استخدام البودكاست في تدريب الفهم السمعي مقارنة بالطرق التقليدية، كما أكدت دراسة أخرى لبارتيوي وآخرين (٢٠٢٤) أن التمارين السمعية المبنية على البودكاست رفعت نسبة الفهم السمعي لدى طلاب التعليم الفني، خصوصًا عند استخدام موضوعات واقعية كطلب التوجيهات. تعكس هذه النتائج فاعلية البودكاست بوصفه وسيلة تمنح المتعلم تعرضًا متكررًا وطبيعيًا للغة، مما يسهم في ترسيخ المهارات السمعية بشكل أكثر فاعلية واستمرارية.

أما في السياق العربي، فتُظهر قنوات مثل "فنجان" و"سايوير" نماذج واقعية لتوظيف اللغة اليومية، حيث تتكرر فيها عبارات مألوفة مثل "أهلًا وسهلًا"، "الله يعطيك العافية"، و"إن شاء الله" في سياقات حوارية طبيعية، ما يعزز قدرة المتعلم على اكتساب اللغة بشكل عضوي. وعلى الرغم من أن معظم الدراسات تناولت تعليم اللغة الإنجليزية، فإن المبادئ التي بُنيت عليها قابلة للتطبيق في تعليم اللغة العربية، خاصة وأن المتعلمين العرب يواجهون نقصًا في الموارد السمعية التفاعلية. وبالرجوع إلى السؤال الأول في البحث (RQ1)، يمكن القول إن الاستماع يُعدّ أساسًا جوريًا في إتقان اللغة، وأن دمج البودكاست العربي في بيئة التعلم يُوفر فرصًا تفاعلية وغنية تُسهم في تنمية مهارة الاستماع لدى طلاب الجامعة وتُعدّ خطوة مهمة نحو تجاوز محدودية الطرق التقليدية في تعليم اللغة.

البودكاست والاحتفاظ بالمعلومات

يُعتبر الاحتفاظ بالمعلومات والمفردات من الركائز الأساسية في تعليم اللغة، خصوصًا في المهارات السمعية التي تتطلب تعرضًا متكررًا وتفاعلًا لحظيًا مع المحتوى اللغوية. وفي هذا الإطار، يُبرز البودكاست أداةً تعليمية فعّالة تسهّل على الطلاب تكرار التعرض للمفردات والعبارات مما يُعزز ترسيخها في الذاكرة طويلة المدى. يمتاز البودكاست عن الطرق التقليدية بمرونته وقابلية الوصول إليه وإمكانية الإعادة الذاتية، وهي خصائص تُسهم بشكل مباشر في حفظ المعلومات. وقد دعمت دراسات متعددة هذه الفرضية؛ إذ أظهرت دراسة وينستوك وآخرين (٢٠٢٠) أن إدراج أسئلة داخل الحلقات اعد على تعزيز التذكر بعد أسابيع من الاستماع، بينما أكدت دراسة إيلكاي وآخرين (٢٠٢٠) أن الجمع بين البودكاست الصوتي والعناصر البصرية المتحركة يؤدي إلى نتائج أفضل في اختيارات المفردات مقارنة بالصور الثابتة، ما يدل على أهمية التكامل السمعي–البصري في ترميز المفردات. كما أظهرت دراسة ميرزاين (٢٠٢٠) أن مشاركة الطلاب في إنتاج بودكاستاتهم بأنفسهم زادت من قدرتهم على حفظ المفردات بنسبة تصل إلى ٤١٪ مقارنة بالتعلم التقليدي الفردي.

ويظهر الأثر الإيجابي للبودكاست في السياق العربي أيضًا، وحيث تقدم بعض البودكاستات مثل "فنجان" تكرارًا سياقيًا للمفردات، كعبارات "الادخار أولوية" و"الوعي المالي" التي تتكرر بأمثلة مختلفة الواحدة، مما يعزز من ترسيخ المفردات المالية في الذاكرة. كما يُلاحظ وجود الأسئلة التذكيرية في بودكاست "مع الحبيب"، إذ تُطرح أسئلة مراجعة دورية مثل "ماذا ذكرنا قبل قليل..."، ما يُحفّز استدعاء المعلومات، وفقًا لما أشارت إليه دراسة وينستوك. أما بودكاست

"قصص من التاريخ" فيعتمد على الربط القصصي، حيث تُقدّم مفردات مثل "الخلافة" و"الفقه" ضمن سياق تاريخي قصصي يسهل حفظها، كما بيّنت دراسة إليكاي. ويُضيف بودكاست "راديو دكّة" بُعدًا آخر من خلال المؤثرات الصوتية التي تربط بالكلمات بأصوات معينة، مثل صوت النقود عند ذكر كلمة "الاستثمار"، مما يُفعل مبدأ الترميز متعدد الحواس. وتُظهر هذه الأمثلة كيف يوفّر البودكاست العربي آليات متنوعة تعزز من الفهم والتذكر، وهو ما يجيب عن السؤال البحث الثاني (RQ2)، ويؤكد أن الاستماع لا يُقتصر على الفهم اللحظي، بل يمتد ليشمل القدرة على استدعاء المعلومات وتوظيفها، مما يجعل البودكاست أداة تعليمية فعّالة في تنمية مهارة الاستماع والاحتفاظ اللغوي لدى طلاب الجامعة.

البودكاست وزيادة الدافعية

تؤكد الدراسات الحديثة أنّ الدافعية تُعدّ محورًا أساسيًا لنجاح تعلم اللغات، خاصة في بيئات التعلم الذاتي أو الإلكتروني التي تتطلب التحفيز الداخلي والاستمرارية من المتعلم (أسودر وآخرون، ٢٠٢٤). وفي هذا السياق، برز البودكاست أداةً تعليمية فعّالة تجمع بين المتعة والمعرفة، حيث يتيح محتوى متنوعًا وسهل الوصول في أي وقت ومن أي مكان، مما يقلل من التوتر الأكاديمي ويحفّز على المشاركة المستمرة في مهام الاستماع دون شعور بالإجبار. وقد أظهرت أبحاث كريج وآخرين (٢٠٢١) أنّ طلاب الجامعات الذين يتعلمون عبر البودكاست يبدون مستويات أعلى من الانتباه والرضا والثقة بالنفس مقارنة بالتعليم التقليدي، لا سيما بين الطالبات. كما أشار إنساني (٢٠٢٢) إلى أنّ البودكاست التفاعلي الذي يتضمن مقابلات أو روايات قصصية يعزز مشاركة الطلاب ويجعل التجربة التعليمية أكثر ارتباطًا بحياتهم اليومية. ومن الأمثلة الملهمة على ذلك بودكاست "فنجان" الذي يغرس الحماس من خلال قصص النجاح العربية وربطها بأهداف شخصية، وبودكاست "سايوير" الذي يقدم المعرفة بأسلوب تشويقي يدمج الترفيه بالمعلومة، وبودكاست "راديو دكة" الذي يعزز الانتماء عبر النقاشات الشبابية التفاعلية. هذه النماذج تعكس قدرة البودكاست على تحويل التعلم من مهمة أكاديمية إلى تجربة ممتعة تنسجم مع اهتمامات المتعلم، مما يفتح المجال أمام دمج المهارات اللغوية في حياة الطالب اليومية والمهنية المستقبلية.

وبالربط مع سؤال البحث حول مدى إسهام البودكاست العربي في تعزيز مهارة الاستماع لدى طلبة الجامعات، نجد أن الدافعية تشكل حجر الزاوية في تطوير هذه المهارة، إذ أن المتعلم المتحمس أكثر استعدادًا للمشاركة النشطة في أنشطة الاستماع المتكررة والمستمرة (أسودر وآخرون، ٢٠٢٤). وعليه، فإن إدماج البودكاست العربي في تعليم اللغة العربية لا يقتصر على تحسين الفهم السمعي فحسب، بل يمتد ليعزز الرغبة الذاتية في التعلم خارج حدود الفصل الدراسي، وهو ما ينسجم مع استراتيجيات التعلم المستدام مدى الحياة. وعندما يتسم المحتوى بالقصص الملهمة، والألعاب الصوتية المشوقة، والتفاعل المباشر، فإنه يُحدث أثرًا إيجابيًا مضاعفًا على دافعية الطالب، ويُحوّل اللغة من مادة دراسية إلى جزء حيّ من التجربة اليومية. من هنا، يمكن القول إن البودكاست العربي ليس مجرد وسيلة تعليمية، بل هو بيئة تعليمية رقمية متكاملة تعزز الكفاءة السمعية ويحفّز على التعلم الذاتي، لكونه يسلّط الضوء على أداة عصرية أثبتت فعاليتها في الجمع بين التحفيز، والمتعة، وتطوير مهارات اللغة العربية في آن واحد.

الاستخدام التعاوني والتصميم التفاعلي للبودكاست

تشير الدراسات الحديثة في مجال تعليم اللغات إلى أنّ الاستخدام التعاوني والتصميم التفاعلي للبودكاست يُعدّان من أبرز الاستراتيجيات المبتكرة التي تحول دور الطالب من مجرد متلقٍ سلبي إلى مشارك فعّال في العملية التعليمية (ميرزاين، ٢٠٢٠). فعوضًا عن الاكتفاء بالاستماع، يمكن للطلاب الانخراط في أنشطة إنتاجية مثل كتابة نصوص الحلقات، أو تسجيلها، أو مراجعتها، إلى جانب الإجابة على الأسئلة المدمجة في المحتوى، أو إنجاز مهام مرتبطة بالاستماع. هذا النهج لا يعزز الفهم السمعي فحسب، بل يطور أيضًا مهارات التفكير النقدي، وصياغة الأفكار، والتعبير اللغوي. وقد دمج عناصر تفاعلية داخل البودكاست، مثل الأسئلة التأملية أو المهام القائمة على حل المشكلات، يسهم في رفع مستوى التفاعل وتحفيز التفكير العميق. كما بيّنت دراسة فاشريزا (٢٠٢٠) أن وضوح الصوت، والتنوع في نغمة الحديث، وربط المحتوى بسياقات تعليمية واقعية، هي عناصر جوهرية لجذب انتباه المتعلم وتحسين الاستيعاب. هذا النتائج تعكس بوضوح أنّ البودكاست التفاعلي ليس مجرد أداة استماع، وإنما بيئة تعليمية شاملة تجمع بين الإبداع، والتعاون، والمعرفة.

وبالارتباط سؤال البحث الثاني (RQ2) حول مدى إسهام البودكاست العربية في تنمية مهارة الاستماع لدى طبة الجامعات، يتضح أن التصميم التفاعلي للبودكاست يحقّق أهدافًا تتجاوز الجانب اللغوي البحت، إذ يعزز التحفيزية الذاتية، ويشجّع على الإبداع، ويقوي الروابط التعليمية بين الطلاب (ميدين وآخرون، ٢٠٢٤). إن دمج الاستخدام التشاركي للبودكاست في برامج تعليم اللغة العربية يمثل خطوة استراتيجية تسهم في إحداث تحول نوعي في تجربة التعلم، حيث تتحول مهارة الاستماع من كونها نشاطًا فرديًا على عملية تعليمية جماعية حيوية. وبهذا، يمكن القول إن نتائج هذا البحث تبرهن على أن البودكاست العربي، عند تصميمه وتنفيذه بأسلوب تفاعلي، قادر على خلق بيئة تعليمية محفزة تتسم بالمرونة والتجديد، مما يجعله نموذجًا رائدًا في تطوير الكفاءات السمعية واللغوية في القرن الحادي والعشرين، ويبرر استحقاق هذه الدراسة لتميزها في طرح حلول تعليمية قائمة على الأدلة العملية والتطبيقات العملية.

حدود الدراسة وملاءمة المنهج المكتبي

على الرغم من أن البحث المكتبي يقدم تحليلًا قيمًا لفعالية البودكاست العربي في تحسين مهارة الاستماع، فإنه يواجه قيودًا مثل اعتماده على بيانات ثانوية (عدم جمع بيانات أولية)، وندرة الدراسات العربية مقارنة باللغات الأخرى، والتباين في منهجيات الدراسات المحللة، مما قد يُقلل من إمكانية التعميم، ومع ذلك، يظلل المنهج المكتبي أنسب خيار لهذه الدراسة نظرًا لطبيعتها النظرية، حيث يُتيح مراجعة شاملة للأدبيات والنظريات القائمة (مثل كراشن وسويلر وبايفيو)، ويُمهد الطريق لدراسات مستقبلية تجريبية، كما هذا المنهج يوفر وقتًا وكفلةً مقارنة بالبحوث الميدانية، خاصة في ظل ندرة المصادر المتاحة حول الموضوع.

الخاتمة

توصّلت هذه الدراسة إلى أنّ البودكاست العربي يُعدّ أداةً تعليمية فعّالة لتحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الجامعات، إذ يوفر مدخلًا لغويًا سياقيًا للفهم، ويعزز الاحتفاظ بالمفردات والتراكيب من خلال التكرار والتفاعل، مع تقليل الحمل

المعرفي على المتعلمين. وأظهرت النتائج أن التصميم التفاعلي للبودكاست، المدمج مع أنشطة ما بعد الاستماع، يرفع من دافعية المتعلمين ويتيح فرصًا أكبر للتعلّم المستقل في أي وقت ومكان. كما أسهمت الدراسة في تقديم إطار عملي ونموذج نظري يجمع بين فرضية المدخل القابل للفهم ونظرية الترميز المزدوج، مما يفتح آفاقًا جديدة لتطوير أساليب تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي. ورغم بعض القيود المنهجية، فإن النتائج تؤكد أهمية دمج الوسائط الصوتية الحديثة في مناهج تعليم اللغة العربية، بما يسهم في تجاوز حدود الصف التقليدي وتمكين المتعلمين من التواصل بفعالية في البيئات الحقيقية.

وبناءً على ما سبق من النتائج، يمكن صياغة التوصيات الآتية لتفعيل الاستفادة من البودكاست في تعليم اللغة العربية:

١. تشجيع معلمي اللغة العربية على دمج البودكاست في العملية التعليمية مع تصميم حلقات قصيرة تتناسب مع مستويات المتعلمين وتوظيف أنشطة تفاعلية لاحقة.
٢. دعوة المتعلمين إلى ممارسة الاستماع النشط للبودكاست، مع تدوين المفردات الجديدة وربطها بسياقات واقعية، وتكرار الاستماع لتعزيز الفهم.
٣. إجراء دراسات مستقبلية حول فعالية البودكاست المرئي مقارنة بالصوتي، وأثر إنتاج المتعلمين للبودكاست بأنفسهم على تنمية مهارات اللغة.

المراجع

- الفارسي، س.، حسان، أ. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام البودكاست في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. المجلة الدولية للبحوث التربوية، ٤٤(١)، ٧٧—٩٥.
- محجوب، س. (٢٠١١). تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب: الأسس والتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الله، ع. (٢٠١٣). استراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. عمّان: دار المناهج.
- ابن منظور، م. (د.ت). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- حسن، ن. (٢٠١٧). الطالب الجامعي بين التحديات والفرص. الرياض: مركز دراسات التعليم العالي.
- زيتون، ع. (٢٠١٢). استراتيجيات التدريس الحديثة. عمان: دار الشروق.

- Asoodar, M., Marandi, S. S., Vaezi, S., & Desmet, P. (2014). Podcasting in a virtual English for academic purposes course: Learner motivation. Interactive Learning Environments. https://doi.org/10.1080/10494820.2014.937344
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. (“Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education ...”) Educational Psychology Review, 3(3), 149–210. https://doi.org/10.1007/BF01320076
- Craig, C. M., Brooks, M. E., & Bichard, S. (2021). Podcasting on purpose: Exploring motivations for podcast use among young adults. International Journal of Listening. https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1913063

- Elekai, A., Tabrizi, H. H., & Chalak, A. (2020). Evaluating learners' vocabulary gain and retention in an e-learning context using vocabulary podcasting tasks: A case study. Turkish Online Journal of Distance Education, 21(2), 190–203. https://doi.org/10.17718/tojde.727978
- Evans, C. (2007). The Effectiveness of M-learning in the Form of Podcast Revision Lectures in Higher Education. Computers & Education, pp. 1-8.
- Fachriza, A. (2020). The implementation of podcast audio on teaching listening comprehension. International Journal of English Learning and Applied Linguistics, 1(1), 12–25. http://dx.doi.org/10.21111/ijelal.v1i1.5001
- Ferreri, S. P., & O'Connor, S. K. (2013). Redesign of a large lecture course into a small-group learning course. American Journal of Pharmaceutical Education, 77(1), 13. https://doi.org/10.5688/ajpe77113
- Field, J. (2008). Listening in the language classroom. Cambridge University Press.
- Hasan, M. M., & Hoon, T. B. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. English Language Teaching, 6(2), 128–135. https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p128
- Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon.
- Insani, N. N. (2022). Podcasts: Media to increase student learning motivation. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 636, 519–522. https://doi.org/10.2991/assehr.k.220201.001
- King, K. P., & Cox, T. D. (2011). The professor's guide to taming technology: Leveraging digital media, web 2.0, and more for learning. Information Age Publishing.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. Innovation in Language Learning and Teaching, 1(1), 14–29.
- Meden, E., Radovan, M., & Štefanc, D. (2024). Podcasts and informal learning: Exploring knowledge acquisition and retention. Education Sciences, 14(11), 1129. https://doi.org/10.3390/educsci14111129
- Mirzaeian, V. R. (2020). Collaborative podcasting and its effect on English vocabulary learning and retention. Journal of English Language Teaching and Learning, 12(25), 223–237. https://doi.org/10.22034/elt.2020.10682
- Otte, J. L. (2006). Real language to real people: A descriptive and exploratory case study of the outcomes of a podcasting project in a college-level Spanish course. Foreign Language Annals, 39(2), 285–300.
- Paivio, A. (1986). Mental representations: A dual coding approach. Oxford University Press.

- Partiwi, S. (2022). The use of podcasts for listening comprehension. Journal of English Language and Education. https://doi.org/10.31004/jele.v7i2.274
- Rahimi, M., & Katal, M. (2012). The impact of metacognitive instruction on EFL learners' listening performance and metacognitive awareness. English Language Teaching, 5(1), 178–187. https://doi.org/10.5539/elt.v5n1p178
- Rahmi, A., Khulaifiyah, Nawir, E., & Ling, Z. (2025). Effect of podcast towards improvement of students' listening comprehension. Lectura: Jurnal Pendidikan, 16(1), 17–29. https://doi.org/10.31849/lectura.v16i1.22902
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods–In search of a podcasting "pedagogy" for language learning. Computer Assisted Language Learning, 20(5), 471–492. https://doi.org/10.1080/09588220701746047
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem-solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Weinstock, M., Pallaci, M., Aluisio, A. R., Cooper, B., Gottlieb, D., Grock, A., ... & Riddell, J. (2020). Effect of interpolated questions on podcast knowledge acquisition and retention: A double-blind, multicenter, randomized controlled trial. Annals of Emergency Medicine, 76(3), 353–361. https://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2020.01.021

صناعة المحتوى العربي على وسائل التواصل الاجتماعي في جنوب شرق آسيا الواقع والتطلعات

رشدي طاهر* – عبدالحفيظ مخلص** – براسيرت بان بري (عبدالقادر)*

ملخص

هدفت الدراسة إلى استعراض أحوال اللغة العربية في الخطاب الإعلامي من خلال تناول ظاهرة صنّاع المحتوى العربي على وسائل التواصل الاجتماعي في منطقة جنوب شرق آسيا. وسلكت المنهج الوصفي التحليلي، وتناولت المحاور الآتية: واقع اللغة العربية في الخطاب الإعلامي في جنوب شرق آسيا، مفهوم صناعة المحتوى العربي وصنّاعه على وسائل التواصل الاجتماعي، دراسة نماذج من صنّاع المحتوى ومحتوياتهم العربية في بيئة الدراسة، وتوصلت إلى نتائج أهمها: الصحافة هي المظهر الأول لمظاهر الإعلام العربي في المنطقة، يمكن حصر بعض صور عناية أهل المنطقة بالعربية إعلامياً في قسمين: الجهد الحكومي والمؤسساتي، الجهد الشخصي والفردي، يمكن تصنيف المحتوى العربي المنتشر على الإنترنت الصادر من المنطقة إلى قسمين: الأول المحتوى العربي للمؤسسات الحكومية والأهلية على حد سواء، مثل عناية بعض الوزرات بالمحتوى العربي، وبخاصة على مواقعها الإلكترونية، وفي مقدمتها وزارة السياحة والتجارة،كما تعتبر الجامعات الإندونيسية والماليزية هي الأمثلة الظاهرة على الساحة أيضاً، تنشط حالياً في ماليزيا خاصة من بين دول المنطقة وسائل إعلامية تنشر محتوى عربياً، تقوم على أكثرها الجالية العربية فيها، يمكن تقسيم النوع الثاني لتصنيف المحتوى العربي وهو: المحتوى العربي للشخصيات والأفراد، حسب الموضوعات المطروقة إلى ثلاث فئات أساسية: المحتوى التعليمي وصنّاعه، المحتوى السياحي وصنّاعه، المحتوى الاجتماعي وصنّاعه، يتفوق المحتوى الاجتماعي وصنّاعة في الانتشار والظهور والإنتاج، يتركز الإنتاج والتصنيع للمحتوى العربي في دول المنطقة بين دولتي إندونيسيا وماليزيا، للفئات الثلاثة السابقة الذكر، يلاحظ على بعض هذه المحتويات العربية نزوعها إلى استخدام العامية والدراجة لصنّاعها، واللحن في الكلام وعدم اتباع القواعد النحوية والصرفية في أكثرها، أما المدونات والمدونون بالعربية ففي غياب تام وملحوظ عن المنطقة، وأوصت أن تقوم الدول العربية بحكوماتها ومؤسساتها وشعوبها بما يملي عليها الواجب اتجاه نهضة اللغة العربية في منطقة جنوب شرق آسيا؛ لأنها الهوية التي تجمعهم.

الكلمات المفتاحية: صناعة المحتوى؛ صنّاع المحتوى العربي؛ جنوب شرق آسيا؛ وسائل التواصل الاجتماعي

* جامعة الأمير سونكلا الحكومية، فرع فطاني–تايلاند.
** جامعة الأزهر بإندونيسيا، جاكرتا–إندونيسيا .

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين، أمابعد؛ فمنذ بداية وجود الإنسان، ظهرت طرق التعبير متتابعة عن التصورات والأفكار، وكيفية الإخبار عن كل ما يحيط بالإنسان من أحوال ومتغيرات، "فحين لا تسعف الإنسان اللغة في التعبير عن مراده يستخدم الحركات والأصوات مثل: الإشارة، وإشعال النار، ودق الطبول وغير ذلك من الأمور البدائية التي لا يزال بعضها مستخدماً إلى عصرنا هذا" (الوشلي، ١٩٩٤).

كما يسهل ملاحظة البعد الاجتماعي في حياة الإنسان، الذي خلق ليتعارف ويتعاطى مع البشر من حوله، ويأنس بهم ويتشوق إلى معرفة أخبارهم، والاطلاع على أحوالهم وقد أشار الله تعالى إلى ذلك بقوله سبحانه ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات، ١٣)، فخلقهم –سبحانه وتعالى– ليتعارفوا ويتواصلوا لا ليتفاخروا ويتقاطعوا.

وقد تبوأ الإعلام –بوصفه إحدى الوسائل الحديثة للتعبير والإخبار– مكانة خطيرة في العصر الحاضر، وتنافست في مجالاته الدول، وسخّرت قدراتها المادية لدعم المؤسسات الإعلامية التي تخدم أهدافها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

شهد العالم تطورات سريعة شملت كل المجالات خاصة ميدان الإعلام والاتصال، وهذا بفضل الجمع بين تقنياتهما، وهو ما أدى إلى ظهور مجال عمومي افتراضي للوسائط المتعددة التي سمحت بإدماج الكثير من المعطيات من مصادر مختلفة كالنصوص والصور والأصوات والبيانات والرسومات والفيديو وغيرها، هادفة إلى تطوير الأشكال الجديدة لمنتجات الوسائط التفاعلية المتعددة؛ فمنذ إتاحتها للعموم، عمل الإنترنت على تبوء أولويات الباحثين والدارسين في شتى المجالات التي تأثرت باختراع القرن الذي أتاح لأي شخص، في أي وقت وفي أي مكان، أن يقوم بالتعبير عن رأيه ومشاعره حيال أي قضية، إذ لم يعد الإنترنت القضية فحسب، بل أصبح حاضنا لمواقع التواصل الاجتماعي التي وجدت لتعزز التواصل بين المتصلين بها كأي نوع آخر من أدوات الاتصال، إلا أن المطاف انتهى بها لتكون الشغل الشاغل للباحثين والسياسيين والحكومات والمؤسسات وكافة القطاعات والتصنيفات.

وقد ذاعت في الآونة الأخير تنامي ظاهرة صنّاع المحتوى الإعلامي باختلاف موضوعاته على وسائل التواصل الاجتماعي على كافة مستوى الأصعدة العالمية، والأمر إلى هذا الحد طبيعي جداً؛ نظرًا لاتساع دائرة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على مجتمع البشرية، وثورة التقنيات الحديثة، الذي صبغت العالم بصبغة السهولة في التواصل والتقارب في المسافات، أما مايستدعي الوقوف عنده ملياً، أن تكون هذه المحتويات بغير اللغة المعروفة في المناطق التي تذاع منها على وسائل التواصل الاجتماعي، ومع أننا نؤمن بأن نطاق الحدود والتضاريس تضيع أمام هذه الوسائل إلا أن جانب الملكية والانتماء أمر يحفظ للأمم والدول والمجتمعات والشركات حقوقها ونفوذها.

فعندما نسمع ونشاهد عن صنّاع محتوى عربي في منطقة غير عربية ذاع صيتهم على وسائل التواصل الاجتماعي؛ فإن الأمر يستدعي منا الوقوف بشكل دقيق وفاحص لمعرفة حيثيات الموضوع والبحث عن هذه الظاهرة ودراستها دراسة مستفيضة، وبالأخص عن هذا المحتوى الإعلامي العربي –وهي ماترنو إليها الدراسة الحالية، والتي تسعى للإجابة عن السؤال الرئيس: ما أحوال اللغة العربية في الخطاب الإعلامي، من خلال تناول ظاهرة صنّاع المحتوى العربي على وسائل التواصل الاجتماعي في منطقة جنوب شرق آسيا؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس ثلاثة تساؤلات فرعية:

أولاً: ما واقع اللغة العربية في الخطاب الإعلامي في جنوب شرق آسيا؟

ثانياً: ما مفهوم صناعة المحتوى العربي وصنّاعه على وسائل التواصل الاجتماعي؟

ثالثاً: ما نماذج صنّاع المحتوى ومحتوياتهم العربية في بيئة جنوب شرق آسيا؟

أهمية الدراسة

١. تظهر أهمية الموضوع في أن مصطلح صناعة المحتوى الإعلامي آخذ في التطور المتواتر في التعريف والمفهوم والاستخدام منذ تسعينيات القرن الماضي، فبعدما كان نقلا للخبر والإثارة الصحفية أصبح له سياسات وخطط ووظائف استشرافية لتحقيق أهداف مختلفة وأصبحت وسائل الإعلام الجديد أداة تعمل على توضيح المفاهيم من خلال إحاطة الجمهور المستخدم والمتلقي والمستهدف للرسالة والمادة الإعلامية بكافة الحقائق والمعلومات الموضوعية وبمختلف الوسائط في أي مكان بالعالم بما يسهم في تأصيل شيوع المعلومة والرقي بالوعي الجمعي ونشر الإدراك للقضايا المتنوعة وتسيير فهم وإدراك المتلقي للقضايا المعاصرة وبناء قناعات وتوجهات معينة، وتنوير المستهدفين لتكوين رأي صائب في الموضوعات والمشكلات المثارة والمطروحة، فالمتتبع لمخرجات وسائل الإعلام التقليدية والإلكترونية اليوم من تقارير وتغطيات ميدانية وأخبار آنية وغيرها من المواد الإخبارية، يلاحظ زيادة اعتماد هذه الوسائل على المضامين التي ينتجها الأفراد الهواة القريبون من الحدث وتضمينها في سياستها، وهو مايسهم في توسيع مجالات ومناطق وأنواع تغطيتها لما يحدث في العالم، وتحديد أجندتها، ورفع نسب المشاهدة والمتابعة.

٢. يستقي الموضوع أهميته أيضاً في تعلقها باللغة العربية، وهي أشرف اللغات وأجلها مكانة وأعظمها انتشارا في العالم، وشرف الموضوع بشرف تعلقه.

٣. ندرة الدراسات العلمية التي طرقت هذا الموضوع سيما باللغة العربية في مثل البيئة الحالية.

٤. يتوقع أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة المؤسسات الإعلامية والتربوية ومراكز البحث العلمي التي تعنى بدراسة هذه الظاهرة وجميع المهتمين في هذا المجال في بناء خططهم الاستراتيجية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي: استعراض أحوال اللغة العربية في الخطاب الإعلامي، من خلال تناول ظاهرة صنّاع المحتوى العربي على وسائل التواصل الاجتماعي في منطقة جنوب شرق آسيا.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس ثلاثة أهداف فرعية:

أولاً: إظهار واقع اللغة العربية في الخطاب الإعلامي في جنوب شرق آسيا.

ثانياً: ببان مفهوم صناعة المحتوى العربي وصنّاعه على وسائل التواصل الاجتماعي.

ثالثاً: إبراز نماذج صنّاع المحتوى ومحتوياتهم العربية في بيئة جنوب شرق آسيا.

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة: وهو الذي يصف ما هو كائن ويفسره، ويعمل على تحديد العلاقات بين الوقائع والممارسات الشائعة والاتجاهات المختلفة عند الجماعات (جابر، و كاظم، ١٩٧٨م).

مصطلحات الدراسة

- المحتوى: هو شيء يمكن التعبير عنه من خلال بعض الوسائط، مثل الكلام أو الكتابة أو أي من الفنون المختلفة" للتعبير عن الذات والتوزيع والتسويق أو النشر.
- صناعة المحتوى: المساهمة في نشر معلومات في سياقات محددة، عن طريق وسائط وعلى الأخص وسائط الإعلام الرقمي، وذلك لفائدة المستخدم النهائي ويسمى الجمهور.
- صنّاع المحتوى: كل من يقوم بالعملية السابقة، سواء كانوا أفراداً ومجموعات، حكومات ومؤسسات وهيئات، ويمكن لصانع المحتوى (*content creator*) أن يتحول إلى مؤثر رقمي (*influencer*)، فصانع صانع المحتوى هو ذلك الشخص الذي يستخدم وسائل التواصل الاجتماعي (أو حتى منصات أخرى) ليقدم قيمة للمتابعين، حتى في الحالات التي لا يكون فيها هناك ماركة أو علامة تجارية تغذي ذلك.، ومن الأمثلة على ذلك كتّاب المدونات الذين ينشرون نصائح عن السفر، الانستغرامرز الذين يشاركون نصائح عن المظهر وغيرها، وكذلك اليوتيوبرز الذين يتحدثون عن المواضيع المتنوعة في قناتهم.

المبحث الأول: واقع اللغة العربية في الخطاب الإعلامي في جنوب شرق آسيا

لم يكن عهد سكان جنوب شرق آسيا بالعرب بعد ظهور الإسلام فقط، "بل تؤكد الدراسات أنها كانت ذات صلة وثيقة بالعرب عن طريق الرحلات التجارية البحرية بين الصين والهند قبل ظهور الإسلام" (أبو شوك، ٢٠٠٣م)، وهذه الرحلات التجارية تؤكد أن العرب لم يكونوا مستقلين عن غيرهم من الأمم، بل كانوا على اتصال بها.

غير أن هذه اللغة حظيت بالعناية والرعاية والاهتمام عند بزوغ فجر الإسلام على هذه المنطقة، "إذ تشير المصادر التاريخية الموثوقة إلى أن دخول الإسلام إلى أرض الملايو كان في فجر الدعوة الإسلامية، إذ تُرجعه إلى القرن السابع الميلادي ٦٧٥م" (شلبي، ١٩٧٧م)، بينما ترجع مصادر أخرى إلى"القرن العاشر الميلادي، وأخرى إلى القرن الرابع عشر الميلادي" (فطاني، د. ت)، ومهما يكن من أمر فالأمر المتحقق أن الإسلام وصل إلى هذه المنطقة في وقت مبكر، وتضافرت عدة عوامل انتهت إلى قيام سلطنات ومدارس ومراكز علمية إسلامية على امتداد سواحل دول المنطقة، "في

الفترة مابين القرن الثالث عشرو الخامس عشر الميلاديين، مثل: سلطنة مالاقا (١٣٧٧-١٧٨٦م)، وسلطنة آتشيه (١٤٩٧-١٨٦٧م)، سلطنة فطاني (١٣٥٥-١٧٨٦م) وغيرها من السلطنات الملايوية التي قامت على امتداد سواحل المنطقة" (الألوسي، ١٩٨٨)، "وقد انتظمت في هذه الممالك والسلطنات بناء على حالة الاستقرار السياسي، الذي تحقق لها مراكز علمية الكتاتيب التقليدية (PONDOK) التي انخرط فيها المريدون والعلماء في حلقات علمية وثقافية نشطة في مدارس ومعاهد منفصلة وملحقة بالمساجد، كتلك التي قامت في المشرق والمغرب العربيين" (مادرمان، ١٩٩٩)، ومن أهم العلوم التي تدرس فيها علوم اللغة العربية كالنحو والصرف والبيان والبلاغة وغيرها.

وقد تشكلت صور الرعاية والاهتمام بالعربية في هذه المنطقة في أشكال عدة في تلك الحقبة الزمنية، أهمها على الاطلاق، التسابق إلى تعلمها وتعليمها جنباً إلى جنب مع اللغة الأم، وليس هذا بمستغرب فانتشار العربية لم يتخذ طابع تعلُّم لغة أجنبية أو تعليمها، وإنما صار انصهارًا كاملًا في هذه اللغة بحيث تحولت إلى لغة أولى عند أُناس كانت لهم لغاتهم الأولى، وليس أمرًا عاديًّا أن نرى عددًا هائلًا من كبار العلماء في غير ميدان لم تكن العربية لغتهم الأولى، وقد يصعب على تفكير غير إسلامي أن يعلم أن أهم كتاب في نحو العربية هو «الكتاب» الذي ألفه سيبويه غير العربي، وهو الكتاب الذي ظل ولايزال المصدر الأول لنحاة العربية على امتداد القرون. ومهما يكن من نقص المعلومات الموثقة فإن الذي لا شك فيه أن اللغة العربية انتشرت هذا الانتشار في نوعه وفي سرعته؛ لأن الإسلام والعربية كانا شيئًا واحدًا، ولم يكن يُتصور فصلُ أحدهما عن الآخر، بل إن المعادلة التاريخية تقول: أينما وُجد الإسلام في مكان فإن النتيجة أنك ستجد اللغة العربية جنبا إلى جنب (الراجحي، ٢٠٢٢).

أما في العصر الحديث فقد برز شكل جديد من أشكال العناية والاهتمام بالعربية في المنطقة إضافة إلى ماكان موجوداً في السابق، وظهر هذا الشكل استجابة للتطور المعرفي، والتقدم التكنولوجي والتقني اللذين يميزان هذا العصر، وهذا الشكل يظهر في العناية بالعربية في الحقل الإعلامي بالمنطقة، لكن التاريخ يؤكد أن العناية بالعربية إعلامياً في هذه المنطقة، ليست وليدة الساعة، بل هي قديمة في بعض صورها، فقد استطاعت مجلة (المنار) التي أسسها الشيخ محمد رشيد رضا في العالم العربي ونالت صيتاً واسعاً بلغ الآفاق وأصقاع العالم حتى هذه البقعة البعيدة من العالم، وثبت تواصل أهل هذه المنطقة بالشيخ من خلال هذه المجلة التي وثقت عرى ترابطها بجنوب شرق آسيا قبل أن يكتمل عامها الأول بعد فترة وجيزة من صدور أول عدد لها في ٢٢ شوال لعام ١٣١٥هـ الموافق ١٥ مارس ١٨٩٨م (القيسي، ٢٠٠٨)، وأول خبر عن جنوب شرق آسيا نُشر في جزئها الثالث والثلاثين، كان موضوعه يدور حول النزاع السياسي الذي نشب بين المسلمين والسلطات الهولندية بشأن منح الإندونيسيين "الجنسية العثمانية"؛[١] ذلك أن المسلمين في عالم الملايو

[١] "العروة الوثقى" صحيفة أسبوعية عربية أصدرها الشيخان جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده في باريس في يوم الخميس ١٥ جمادى الأولى ١٣١٠/ الموافق ١٣ مارس ١٨٨٤. وقد لاقت مجلة "العروة الوثقى" رواجاً في العالم الإسلامي، إلا أن السلطات البريطانية ضاقت بها ذرعاً، وحالت دون وصولها إلى البلاد الإسلامية، السبب الذي أفضى إلى احتجابها في يوم الخميس ٢٦ ذي الحجة ١٣٠١/ الموافق ١٦ أكتوبر ١٨٨٤ بعد صدور عددها الثامن عشر. ولقد تجسد أعدادها الوثقى الثمانية عشر السمات العامة للتيار التجديدي الإصلاحي، ومنهجه في مقاومة الزحف الاستعماري والتنصير الكنسي في بلاد العالم الإسلامي، من مقال لأحمد إبراهيم أبو شوك، على الموقع: http://www.attarikh-alarabi.ma/Html/Adad38/Bout2.htm.

ونوسانتارا[٢] تفاعلوا مع مشروع حركة الجامعة الإسلامية (Pan Islamism) التي نادى بها السلطان عبدالحميد الثاني، فلذلك نجد أن صدى هذا الأمر كان له تأثيره في البيئة.

وبعد ذلك استطاعت "المنار" تدريجياً أن تجذب إلى دائرة نشاطها كوكبة من القراء والمشتركين، الذين درجوا على مراسلتها مستفسرين عن بعض القضايا المرتبطة بالبدع والخرافات، وأحياناً ناشرين على صفحاتها بعض الأخبار التي تكشف عن واقع المسلمين في بلادهم، وتوضح طرفاً من دسائس المؤسسات التنصيرية في أوساط القطاعات المسلمة (أبو شوك، د.ت)، فكانت المنار متنفسًا لأهل جزيرة جاوا وما جاورها؛ فكانت أول رسالة تأتي "المنار" من مدينة بتافيا – وهي جاكرتا العاصمة الإندونيسية اليوم– يستنجد فيها صاحبها بالدولة العثمان من استبداد المستعمر الهولندي في بلدتهم (رضا، د.ت).

ووفقاً لكتاب "الشيخ عبد العزيز البدَّاح سيرة حياته" ليعقوب يوسف الحجي، الصادر عن مركز البحوث والدراسات الكويتية، فقد أصدر العرب في إندونيسيا في الفترة ما بين الحربين العالميتين الكثير من الصحف، وبالنظر إلى الصحف التي صدرت في إندونيسيا من عام ١٩١٧ وحتى عام ١٩٤٣م يُعرف مدى كثافة الحركة الإعلامية الصحفية باللغة العربية آنذاك (مدونة زياد، ٢٠٢٢)، حيث كان للعرب الحضارمة الحظ الأوفر منها.

ويبدو أن أمر انتشار الصحافة العربية لم يكن مقتصراً في تلك الحقبة الزمنية على أرخبيل إندونيسيا بل كان لجزيرة سنغافورة حظ وافر في تلك الحقبة أيضاً؛ فقد ورد أيضا في سيرة الشيخ عبد العزيز البدَّاح، أن العرب الحضارم أصدروا في سنغافورة في الفترة ما بين الحربين العالميتين الكثير من الصحف كذلك (مدونة زياد، ٢٠٢٢).

أما في العصر الحديث فقد تطورت عناية أهل منطقة جنوب شرق آسيا بالعربية إعلامياً، ويمكن حصر بعض صورها في قسمين اثنين:

الأول: الجهد الحكومي والمؤسساتي، وتظهر عناية بعض الوزارات في حكومات بعض دول المنطقة بالمحتوى العربي، وبخاصة على مواقعها الإلكترونية، وأيضاً الحال في بعض الجامعات الحكومية والأهلية والمؤسسات الأخرى الحكومية منها والأهلية ومؤسسات المجتمع المدني، وبخاصة التي تصطبغ بصبغة التعامل مع العرب أو ذات علاقة بالعربية ودولها في بعض تعاملاتها.

الثاني: الجهد الشخصي والفردي، وهو الذي سيتركز الحديث عنه في هذه الدراسة، وهذا الجهد الشخصي والفردي ينبع عن قناعة تامة من الشخص بأهمية العربية له أولا ولمن حوله تالياً، والحقيقة أن هذا النوع يندرج تحته صناع محتوى من أهل المنطقة الأصليين أو من المهاجرين إليها وانصهروا مع السكان الأصليين أو من صناع المحتوى المرتحلين الذين يجولون العالم وقصدوا هذه المنطقة اختياراً.

[٢] هناك تعريفات متعددة لتحديد الحدود الجغرافية لمناطق المسلمين في جنوب شرق آسيا عبر التاريخ، فالبعض يطلق عليها عموما اسم "عالم الملايو"، وآخرون يفضلون تسمية (نوسانتارا)، وتعود هذه الاختلافات إلى خلفية الكاتب إن كانت من سكان المنطقة أو من المنطقة العربية أو من المستشرقين، كما أن هناك تكوينات إثنية وعرقية متعددة وتداخل في سيادة السلطنات التي قامت في المنطقة قبل الإسلام وبعده، فمصطلح (نوسانتارا)" والذي يعني البلاد التي تقع بين التقاء المحيطين الهندي والهادي وهو تعريف لجزر إندونيسيا اليوم قبل استقلالها، وأما مصطلح (ملايا) فيطلق على ما سوى تلك الجزر من مناطق المسلمين في جنوب شرق آسيا ويضم ذلك اليوم: ماليزيا سنغافورة جنوبي تايلاند أو فطاني وبروناي، وهذه تسميات تاريخية قبل أن تستقل هذه الدول كلها وتحمل أسماءها المعاصرة بحدودها وتقسيماتها الجديدة.

وسيتم الحديث بشيء من التفصيل والتمثيل لكلي القسمين في المباحث القادمة -بإذن الله تعالى.

المبحث الثاني: مفهوم صناعة المحتوى العربي وصنّاعه على وسائل التواصل الاجتماعي في بيئة جنوب شرق آسيا

الصناعة لغة مفرد صناعات وصنائع، ومصدر صنع، كل علم أو فن مارسه الإنسان حتى يمهر فيه ويصبح حرفة له، أو فن استخراج المواد الأوّلية وعملها وتحويلها إلى موادّ جديدة وحديثة أو ذات فعالية أكثر، وهي حرفة الصّانع (المطرزي، ٢٠١٠)، وفي العربية تعني الصناعة حرفة الصّانع وعمله الصّنعة (الرازي، ١٩٧٦).

وعلى الرغم من أن كثيراً من الباحثين يرون أن كلمة (Industry) تعني بالعربية حرفة يمارسها الإنسان في سبيل كسب عيشه، إلا أن آخرين يرون أنها تنحصر في الدلالة على الصناعة التحويلية (شريف، ١٩٧٦).

فيما أورد ابن خلدون إيضاحاً للصناعة بقوله: "إن الصناعة ملكة في أمر عملي فكري، وبكونه عملياً فهو جسماني محسوس" (ابن خلدون، ١٩٧٨).

أما اصطلاحاً فهي: "نشاط إنتاجي يستخدم فيه الإنسان بعضاً من عناصر الإنتاج، مستهدفاً مواد جديدة، أو لجعل مواد أولية موجودة أكثر نفعاً أو قيمة للإنسان" (عبدالقادر، ١٩٨٥).

وتعرّف هيئة الأمم المتحدة الصناعة بأنها: "تحويل مواد غير عضوية أو مواد عضوية بعمليات ميكانيكية أو بعلميات كيميائية إلى منتجات أخرى، سواء أنجزت بآلات ميكانيكية تحركها قدرة أو أنجزت بالأيدي، وسواء أحدث إنتاجها في مصنع أو في ورشة أو في بيت وسواء بيعت لتاجر جملة أو بيعت لتاجر تجزأة " (حجازي، ٢٠٠٣). كما تعرف بأنها "كافة المشاريع المحققة للإنتاج أو الفائدة بغض النظر عن الحقل أو المجال الذي تخدمه" (Berger, 2014).

وبهذا فإن النشاط الصناعي مفهوم واسع يشير إلى جملة العمليات التي يقوم بها جماعة من الصنّاع لاستخراج أو تحويل مواد أولية موجودة أو لإنتاج مواد جديدة بهدف إشباع رغبات الإنسان، مستخدمين طرقاً ووسائل متنوعة ضمن عملية إنتاجية تربط بين عناصر الإنتاج وتجمعها مكانياً (العلمي، ٢٠٠٦).

والمقصود بصناعة المحتوى التي تخصنا في هذه الدراسة هي:"كل ما يتعلق بالإنتاج الفكري الإنساني من المعلومات والأفكار والخبرات التي تخزّن في مختلف وسائط العقل البشري، والوسائط الرقمية والورقية والإعلامية والتطبيقات البرمجية وقواعد البيانات، كما يشمل المحتوى كل ما يخزن في مختلف الوسائط الورقية والإلكترونية والإعلامية محتوى الوسائط المتعددة والبرمجيات الإنتاجية، ألعاب فيديو وغيرها من الإنتاج الإبداعي للفكر الإنساني بما في ذلك المواد الخام المعلوماتية والإحصاءات" (علي، ٢٠٠٥).

وتعرف أيضاً: كل مايتعلق بإنتاج المضامين التي يتم معالجتها وعرضها والتعامل معها بصورة رقمية أو عبر وسائط تكنولوجية حديثة، بعيداً عن نموذج الاقتصاد الذي يقوم على دوافع العرض والطلب لمنتجات الصنّاعة" (غرابي، ٢٠٢١).

وبالتالي فالمحتوى بصورة عامة "خام ومنتج عبارة عن نتاج لصناعة النشر والإنتاج الإعلامي والفني والتطبيقات البرمجية بالإضافة إلى نتاج ثقافة الشعوب وتراثها المدون أو المختزن في ذاكرتها الإنسانية الممكن الوصول إليه" (غرابي، ٢٠٢١)، فتقديم برنامج مرئي أو فلم توثيقي لعادات شعب ما في مناسبة معينة هو استخدام لمحتوى تراثي متاح يمكن

التعامل معه فالإذن بالتصوير لهذه الفعاليات مثلما الإذن بتصفح محتوى موقع إلكتروني مثلاً، وإن اختلفت مستوى الإتاحة في كل منهما.

ووفقاً لماتضمنته أدبيات قمة المعلومات فالمحتوى اليوم هو عنصر أساسي فيما يعرف باقتصاديات المعرفة، كما أنه أحد مقومات مجتمع المعلومات.(إدلبي، ٢٠٠٥).

وفي نظرة فاحصة على المحتوى العربي على الشبكة العنكبوتية، يمكن القول بصفة عامة إن هناك طفرة في المحتوى العربي خلال السنوات الثلاث الأخيرة مقارنة بما سبق في الكم دون الكيف؛ إذا ما قيس بمدى فاعلية المواقع والبوابات العربية من حيث تأدية رسالتها التنموية، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب رئيسية هي (علي، ٢٠١٠):

- غياب إستراتيجية لصناعة المحتوى العربي على جميع الأصعدة الإقليمية وشبه الإقليمية والقطرية والقطاعية.
- عدم مواكبة التطور التكنولوجي المتسارع في جميع جوانب صناعة المحتوى.
- نقص شديد في الكوادر البشرية المتخصصة.
- الكلفة العالية لإنتاج محتوى عالي الجودة خاصة وأن كثيراً من المؤسسات الرسمية و غير الرسمية لا تزال تقيم مواقعها بدافع الوجاهة الإلكترونية، ومسايرة العصر الحديث، ناظرة إليها على أنها مركز كلفة لا كمقوم رئيسي لدعم أنشطة المؤسسة وترشيد استخدام طاقتها وتنمية قدرتها على المنافسة محلياً وعالمياً.
- الاستسلام شبه التام للمورد الأجنبي حتى في الأمور الواقعة في صميم اللغة العربية.

أما مايتعلق بموارد المحتوى العربي فيمكن قراءة واقعها وتلخيص حالها في الصور الآتية (علي، ٢٠٠٥):

١) فقر المحتوى: يعيب معظم المواقع العربية عدم ثراء محتواها وتنوعه، ولا يستثنى من ذاك سوى عدد محدود من المواقع، وأكبر فئات هذا العدد هي مواقع المؤسسات التي تملك في الأصل محتوى غير رقمي مثل: دور الصحف، والمواقع الدينية، ومراكز الآثار، أو المؤسسات التي كانت سباقة في استخدام الحواسيب كالبنوك وشركات الطيران وما شابهها.

لقد مثلت نظم المعلومات الدينية أنج فروع صناعة المحتوى عبر مراحلها المختلفة: مرحلة المطبوع ووسائط الأقراص والنشر الإلكتروني على الإنترنت وهو ما يؤكد الثقل الكبير للعامل الثقافي الذي يوفر أهم شروط نجاح المنتج المعلوماتي ألا وهو توفر الطلب عليه

٢) طغيان النصوص: تطغى فئة النصوص على غيرها من فئات المحتوى السمعية والمرئية، و غالباً ما تنقل هذه النصوص كما هي من أصولها المطبوعة دون تطويع لما يتطلبه العرض الإلكتروني من إيجاز وتكثيف وإعادة صياغة وتنظيم، ومعظم النصوص ذات أصول عربية حيث تندر النصوص المترجمة لضعف التركيز على المجالات العلمية–التكنولوجية ومعارف الفكر الحديث بصوفة عامة والتي تعتمد أساساً علوى المصادر الأجنبية.

٣) إهمال المحتوى الخاص بالزراعة والصناعة: وهو ما يمكن اعتباره نتيجة طبيعية لضمور أنشطة الزراعة في معظم بلدان الخليج من جهة، وضمور أنشطة الصناعة على مدى الوطن العربي من جهة أخرى.

٤) غياب مفهوم إعادة استخدام موارد المعلومات: تعتمد صناعة المحتوى بصورة أساسية على إعادة استخدام ذات الموارد المعلوماتية من خلال نظم أرشفة فعالة واستغلال المعارف الناشئة عن التراكم المعلوماتي وهو ما يتيح فرصاً

عديدة ومبتكرة لم يكن في الإمكان توفرها فيما مضى لإعادة توظيف موارد المحتوى في سياقات وأطر جديدة، ويمكن إرجاع هذه الظاهرة السلبية لغياب مفهوم إعادة الاستخدام إلى عدة أسباب رئيسية هي:

- تبديد كثير من مواد الأرشيف الصحفي والسينمائي والتراثي.
- تخلف نظم الأرشفة من حيث التنظيم وآليات البحث والتصنيف
- ضمور الإنتاج الوثائقي إعلاماً وأفلاماً.
- ضمور النزعة التأريخية historization في الدراسات الإنسانية والاجتماعية

٥) ضعف تواجد المحتوى الخواص بالقطاع الأهلي: هنواك ضعف واضح في المحتوى الخواص بالقطاع الأهلي، ويرجع ذلك لعدة أسباب رئيسية هي:

- احتياج منظمات المجتمع المدني إلى مصادر معلومات غير تقليدية يصعب الحصول عليها سواء من القواعد الجماهيرية مباشرة، أو استقصاؤها من مصادر المعلومات الرسمية التي عادة ما تغفل أو تطمس مثل هذه النوعيات من المعلومات التي يمكون أن تتضمن إساءة إلى صورة النظم الحاكمة، وتكشف عن مواضع الضعف في مخططاتها وممارساتها.
- عدم توفر الكوادر القادرة على استغلال مواقع المعلومات من أجل حشد التأييد والتوعية.
- تؤثر بعض منظمات المجتمع المدني الصمت والأداء الخافت تجنبا لشرطة الإنترنت التوي يتزايد نشورها عبر الإنترنت.
- ضعف التواصل المعلوماتي بين منظمات القطاع الأهلي، وربما يكوون السبب في ذلك خشية تسرب معلومات حساسة عن أعضائها وأنشطتها مما يجعلها تميل إلى التكتم عليها.

٦) بزوغ المدونات ونموها المتسارع: شوهدت الآونة الأخيرة بزوغ المدونات blogs التي تتنامى كماً وكيفاً بمعدلات متسارعة لتضيف بذلك شقاً معلوماتياً أساسياً في إطار ثلاثية الحكومي والخاص والأهلي.

٧) عدم تعزيز المحتوى بالقيمة المضافة: عادة ما ينقل المحتوى إلى الوسيط الإلكتروني في صورته الخام دون إثرائه بالقيمة المضافة التي تعمق من مغزاه مثل إضافة الكلمات المفتاحية والمستخلصات وحلقات التشعب النصي hypertexting، وتزيد كذلك من مقروئية النصوص من خلال أطوار القراءة المختلفة: المتعجلة skimming والماسحة scanning والناقدة المتعمقة. من جانب آخر لا تتوفر وسائل للنفاذ إلى ما يطلق عليه الويب الخفي web hidden الذي عادة ما تستتر وراء الموقع، ويتم النفاذ إليه بتوفر العوامل التوي تتوي موا يطلق عليه حالياً مصطلح finding ambien

وفي استعراض شامل للمحتوى العربي على الشبكة العنكبوتية والتي تصدر عن المؤسسات أوالهيئات أو المنظمات أو الشخصيات في منطقة جنوب شرق آسيا، يمكن تصنيفه إلى قسمين:

الأول: المحتوى العربي للمؤسسات الحكومية والأهلية على حد سواء، وتظهر عناية بعض الوزرات في حكومات بعض دول المنطقة بالمحتوى العربي، وبخاصة على مواقعها الإلكترونية، وفي مقدمة هذه الوزارات هي وزارات السياحة

والتجارة؛ لأنها الوزرات ذات العلاقة بالجمهور العربي والمستهدف الكبير لها شريحة كبيرة من العالم العربي حكومات وشعوب، وناطقين بالعربية من غير أهلها، ومن الأمثلة على الوزارات التي تعنى بالمحتوى العربي في موقعها الإلكتروني مايأتي:

م	الجهة	رابط الموقع
١	وزارة السياحة في جمهورية إندونيسيا	https://www.indonesia.travel/sa/ar/trip-ideas/24-hours-guide-for-first-timer-in-bali
٢	وزارة السياحة والفنون والثقافة في ماليزيا	Ministry of Tourism, Arts and Culture Official Portal – MOTAC
٣	وزارة التجارة بجمهورية إندونيسيا	https://www.kemendag.go.id/id

وتختلف هذه المواقع من حيث المحتوى العربي، وأفضلها على الإطلاق من حيث العناية بالمحتوى، وسلامة اللغة، وتحديث المعلومات، والإخراج الفني والتقني، والمؤثرات الفنية والتقنية، وأيضاً احتواء الموقع على الأيقونات والروابط التي تخدم زائري الموقع هو: موقع وزارة السياحة الإندونيسية.

أما عن وضع المحتوى العربي في بعض المؤسسات الأخرى فتبرز في مقدمتها الجامعات الحكومية والأهلية التي تنتشر في دول منطقة جنوب آسيا وتعتبر شريحة الجامعات هي الشريحة الأبرز في المنطقة التي تقوم بصناعة محتوى عربي رصين في المنطقة، كيف لا؟ والجامعات في أي مكان هي مهد العناية بالعلم وواجهة الدول للعلوم والمعارف والعناية باللغات المنتشرة في العالم، ولايتسع المجال في هذه الوريقات الحديث عن مظاهر عناية جامعات المنطقة باللغة العربية، فلبعضها نصيب الأسد والحديث عنها يطول، وفيما يأتي بعض لأهم هذه الجامعات:

م	الجامعة أو المؤسسة التعليمية	رابط الموقع	الدولة
١	جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية / مالانج	https://www.uin-malang.ac.id/	إندونيسيا
٢	جامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية / جوكجاكرت	https://www.uin-suka.ac.id/ar	إندونيسيا
٣	جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية / جاكرتا	https://www.uinjkt.ac.id/	إندونيسيا
٤	جامعة المدينة العالمية	https://www.mediu.edu.my/?lang=ar	ماليزيا
٥	الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا	https://www.iium.edu.my/ar/page/academics-	ماليزيا
٦	الجامعة الوطنية الماليزية	https://www.ukm.my/portalukm/ms/selamat-datang/	ماليزيا
٧	جامعة السلطان عبدالحليم معظم شاه الإسلامية العالمية	http://unishams.edu.my/portal/direktori2-2	ماليزيا
٨	الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور	http://www.kuis.edu.my/program-ar	ماليزيا
٩	جامعة السلطان شريف على الإسلامية	https://unissa.edu.bn/	بروناي
١٠	كلية العلوم الإسلامية، جامعة الأمير سونكلا فرع فطاني	https://fais.psu.ac.th/	تايلاند
١١	جامعة فطاني الأهلية	http://www.ftu.ac.th/2019/index.php/ar/	تايلاند

يظهر من الجدول السابق مجموعة كبيرة من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المنطقة التي تعتمد اللغة العربية في موقعها الإلكتروني، وتختلف أيضاً محتويات الخدمات المقدمة باللغة العربية على هذه المواقع من جامعة لأخرى ومن مؤسسة لأخرى أيضاً، وتتيح جامعات في القائمة السابقة، خدمة زيارة مستوعباتها العلمية كالمكتبة العامة، وقاعدة معلومات الرسائل العلمية، وفي بعضها يمكن الحصول عليها في شكل ملفات إلكترونية؛ تشجيعاً على النشر الإلكتروني.

ويتنوع المحتوى العربي في الشكل السابق من نصوص إلكترونية، أو مشاهد مرئية، أو أخبار، أو مقالات أو أبحاث، أو قوائم عناوين، أو أرشفة مصادر، أو مواد إعلامية مكتوبة أو مصورة، أو غيرها. كما تتنوع الموضوعات التي يطرقها من موضوعات علمية أكاديمية وثقافية واجتماعية وتربوية وسياحية وتجارية واقتصادية وغيرها.

وتنشط حالياً في ماليزيا خاصة من بين دول جنوب شرق آسيا وسائل إعلامية تنشر محتوى عربياً، تقوم على أكتافها الجالية العربية فيها، فقد مثلت الجالية العربية بماليزيا من منطقة جنوب شرق آسيا تكتلاً كبيراً نشطاً ومؤثراً، بخلاف الجاليات العربية في مناطق أخرى من دول جنوب شرق آسيا التي انصهرت في مجتمعات تلك المنطقة أو كان تأثيرها محدوداً؛ لانقسامها على مناطق شاسعة في تلك البلاد، وفيما يأتي بيان بأهم هذه الوسائل الإعلامية:

م	اسم الوسيلة الإعلامية	نوعها	التعريف بها	رابط الموقع
١	برناما	إخبارية	وكالة الأنباء الوطنية الماليزية، التي يختصرها بيرناما، هي وكالة أنباء تابعة لحكومة ماليزيا،هيئة مستقلة تخضع لوزارة الاتصالات والوسائط المتعددة. برناما هو اختصار لبيريتا ناسونال ماليزيا – ويعني أيضًا اسمه أو عنوانه بلغة الملايو	https://www.bernama.com/ar/
٢	أهلا	صحفية	صحيفة مطبوعة مديرها التنفيذي محمد غزالي بن إسماعيل	لايوجد
٣	الأثير	صحفية	صحيفة تصدر باللغتين الماليزية والعربية، مجانية، متنوعة، تصدر من ماليزيا وتوزع في ماليزيا والوطن العربي، ولها صفحة على الفيس بوك	https://yellow.place/en/al-atheer-malaysia-https://tr-tr.facebook.com/alatheermalaysia
٤	الواحة	إذاعية	إذاعة عربية تبث من ماليزيا باللغة العربية. تأسست في ١٥ مارس ٢٠١٦، وتتخذ من العاصمة كوالالمبور مقرا لها، وذلك لكونها تحتضن العديد من الجاليات العربية ومحبي اللغة العربية من الماليزيين وغيرهم. وتندرج هذه الإذاعة ضمن نشاطات شركة الراعي المحدودة للتجارة والخدمات، والمسجلة رسميا في هيئة الشركات بماليزيا.وتطرح الإذاعة قضايا ومواضيع عامة تستهدف الناطقين بالعربية والجاليات العربية في ماليزيا، والمستمعين في الوطن العربي والعالم أجمع. وتقدم الإذاعة برامج وتقارير ترفيهية وسياحية واجتماعية وفكرية وأدبية واقتصادية واستثمارية، إضافة إلى نشرات الأخبار اليومية، ولها صفحة على الفيس بوك	http://www.alwaharadio.com https://ar-ar.facebook.com/alwahafm/
٥	كونا	إخبارية	مكتب إقليمي لوكالة الأنباء الكويتية – كوالالمبور	https://www.kuna.net.kw/ArticleDetails.aspx

من الجدول السابق يتضح أن النشاط الإعلامي العربي في الساحة الماليزية ملحوظ، وقد ظهر أول ماظهر في أكتوبر/ تشرين الأول عام ٢٠٠٢ عندما دشنت وكالة الأنباء الوطنية الماليزية (برناما) نسختها العربية على الشبكة الدولية, مما فتح المجال أمام عدة تجارب أخرى في مجالي الصحافة المكتوبة والإنترنت.

ومما ساعد على الاهتمام بالصحافة العربية في ماليزيا أن الشعب مسلم وهو يحب اللغة العربية لكونها لغة القرآن الكريم, إضافة لتزايد إقبال العرب على ماليزيا باعتبارها وجهة سياحية، أو للدراسة والاستثمار مع وجود الاهتمام الرسمي بالتوجه للبلاد العربية على هذه الأصعدة, وخصوصاً بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر.

غير أن معظم هذه التجارب باءت بالفشل ولم يكتب لها الاستمرار لأكثر من سنة أو سنتين كحد أقصى، وكان ذلك بسبب عدم دراسة حقيقية لواقع الساحة الماليزية وحاجتها للإعلام العربي، إضافة إلى عدم تقديم تجارب إعلامية متميزة تصلح للاستمرار بهذه الساحة، وعدم وجود دعم حكومي لهذه التجارب، وعدم وجود اهتمام من قبل السلطات أو المؤسسات الصحفية في الدول العربية بما يتناسب مع حجم العلاقات العربية الماليزية.

ويهدف الموقع العربي لبرناما بحسب ما ورد فيه إلى تحقيق أهداف الإستراتيجية الإعلامية الوطنية, خصوصًا في رفع مستوى الإعلام الماليزي لدى العرب شعوبا وحكومات, وذلك بترجمة أبرز الأخبار والأحداث إلى اللغة العربية.

وبالإضافة للموقع الإلكتروني لبرناما هناك صحيفة نصف شهرية تصدر بانتظام ومجلة شهرية, فضلا عن عدد من المواقع الإلكترونية والنشرات الدورية ذات الاهتمام السياحي والاستثماري والطلابي, وبعض البرامج التلفزيونية والإذاعية التي يغلب عليها الطابع التعليمي.

وتستهدف الصحافة العربية الموجودة بماليزيا نحو ٦٠ ألف عربي مقيم ونحو ٣٠٠ ألف سائح عربي سنويا, إضافة إلى محبي اللغة العربية وطلابها من المواطنين الماليزيين (غزالي، ٢٠١٠).

الثاني: المحتوى العربي للشخصيات والأفراد، وهو الذي ستتوجه بوصلة الحديث في الدراسة الحالية إليه، وهذا الجهد الشخصي والفردي غالباً ما يكون في شكل مشاهد مرئية ومقاطع فيديو مسجلة، أو مواد إعلامية مقروءة أو مسموعة أو مصورة، مع اختلاف أيضاً في الموضوعات المطروقة حسب اهتمام شخصياتها وأفرادها، وأكثر انتشار هذا النوع من المحتوى على وسائل التواص الاجتماعي على اختلاف أشكاله وألوانه، ويمكن تقسيم هذا النوع حسب الموضوعات المطروقة والمطروحة إلى ثلاث فئات أساسية:

الفئة الأولى: المحتوى التعليمي، وصنّاعه، وبخاصة تعليم اللغات الحية في المنطقة أو تعليم اللغة العربية لأهل المنطقة، وهذا النوع من المحتوى يتعلق بالجانب السياحي بشكل كبير؛ لأن أغلبه موجه إلى فئة السياح العرب، إلا ما كان من تعليم اللغة العربية لأهل تلك المنطقة، وهو شائع أيضاً، وفيما يأتي نماذج لهذا النوع:

م	اسم القناة	المالك	الوسيلة	الوصف
	كيف تعلمنا اللغة التايلندية	فخري وأحمد	يوتيوب	قناة للمهتمين للغة التايلندية لمحبين تايلاند عامة ولمواليد السعودية خاصة لأنها اللغة الرسمية المستخدمة في الدوائر الحكومية والمدارس فضلا عن لغتنا الأم الملايوية التي تكتب بالحروف العربية
	Nicky Teach Thai Language	نيكي	يوتيوب	مبادرة من صاحبة القناة لتعليم اللغة التايلندية بكل لغات العالم

م	اسم القناة	المالك	الوسيلة	الوصف
	Rifhan Vanlem	رفحان ونلم	يوتيوب	مبادرة من صاحب القناة لتعليم اللغة العربية وهو طالب مجد ومجتهد يدرس في المرحلة الثانوية بمدرسة تصديقية في ولاية سونكلا جنوب تايلاند
	اللغة العربية بسيطة	Muhammadilhamdi Pador	يوتيوب و فيس بوك	قناة حول تعلم اللغة العربية والمحادثات العربية اليومية للناطقين بالتايلندية والملايوية
	اللغة التايلندية	المركز الثقافي التايلاندي للغات I.C	فيس بوك	الصفحة تابعة لأكاديمية i.c للغات والترجمة نقوم بتقديم اقوي كورسات لتعليم اللغة التايلاندية
	تعلم اللغة التايلندية	عرب تايلند	تويتر	حساب متخصص في السياحة مملكة تايلند
	اللغة الإندونيسية للمبتدئين	نجيب	فيس بوك وتبك توك	عرّف صاحب القناة بنفسه قائلا:أنا أتحدث اللغة الإندونيسية الجاوية (اللغة الأم) والإندونيسية والعربية والإنجليزية والروسية. سيكون من الرائع مشاركة ما أعرفه عن هذه اللغات.
	Arab & Indonesia (Khusus Bahasa Arab Amiyah)		يوتيوب	قناة أنشأها صاحبها لتعليم اللغة العربية الفصحى والعامية أيضاً وأيضاً لتعليم العرب اللغة الإندونيسية
	اللغة العربية BAHASA ARAB	Metode Fahimna	يوتيوب	مكان لتعلم اللغة العربية للمبتدئين
	تعليم اللغة الماليزية	عربي في ماليزيا أيمن العماري	يوتيوب	مقاطع مسجلة لتعليم العرب اللغة الماليزية
	دروس الماليزية	http://duroos.org موقع دروس	موقع إلكتروني	دروس الماليزية تتكون من: مفردات (الأكل، اللغات، الاتجاهات، الملابس، المدرسة، جسم الإنسان، السفر، سوء التفاهم، افراد العائلة، المهن، الوقت، النجدة، الالوان، أحوال الجو، الأماكن، التسوق، الحيوانات) و قواعد النحو (الصفات، الأحوال، صيغة الجمع، حروف الجر، المؤنث، الأعداد، أدوات النفي، الضمائر، أدوات الاستفهام، أدوات التعريف، الأسماء، الأفعال [الحاضر، الماضي، المستقبل]، صيغة الأمر، و المقارنة) و ٤ صفحات ١١حول عبارات شائعة. كل درس قد يأخذ من الوقت ٣٠ دقيقة.
	دروس الفيتنامية	http://duroos.org موقع دروس	موقع إلكتروني	دروس الفيتنامية تتكون من: مفردات (الأكل، اللغات، الاتجاهات، الملابس، المدرسة، جسم الإنسان، السفر، سوء التفاهم، افراد العائلة، المهن، الوقت، النجدة، الالوان، أحوال الجو، الأماكن، التسوق، الحيوانات) و قواعد النحو (الصفات، الأحوال، صيغة الجمع، حروف الجر، المؤنث، الأعداد، أدوات النفي، الضمائر، أدوات الاستفهام، أدوات التعريف، الأسماء، الأفعال [الحاضر، الماضي، المستقبل]، صيغة الأمر، و المقارنة) و ٤ صفحات حول عبارات شائعة. كل درس قد يأخذ من الوقت ٣٠ دقيقة.
	دروس مجانية في اللغة الفيتنامية	LingoHut	مدونة	مدونة اشترك فيها مجموعة من أصحابها لتعليم اللغات الحية في العالم

والملاحظ أن هذه القنوات تتخذ من اليوتيوب مرتعاً خصباً، لأنه وسيلة التواصل الاجتماعي الأكثر شهرة وانتشاراً وسهولة في الاستخدام ورخص في الثمن إلى ماتتميز به من خصائص تقنية وفنية تساعد على تحسين نوعية الخدمة اللازمة لتقديمها للجمهور في حالة التعليم والتدريب.

الفئة الثانية: المحتوى السياحي، وصنّاعه، وهو أكثر الأنواع انتشارا بين صناع المحتوى؛ لما تتميز بها هذه المنطقة من الجذب السياحي ومقوماته التي جعلت الناس يتهافتون عليها ومنهم العرب والناطقين بالعربية، ولعل المجال السياحي هو الغرض الأبرز من انتشار ظاهرة صنّاع المحتوى، أو نستطيع القول بأن: الرّحالة والمغامرين استطاعوا أن يوظفوا وسائل التواصل الاجتماعي في صفهم بشكل مؤثر وفعّال بالإضافة إلى المحتوى العربي الذي كان موجهاً بالمقام الأول إلى العرب والمنطقة العربية وكل الناطقين بالعربية، ولاننسى أيضاً بأن العرب قوم رحّالون ومحبون للسفر والترحال والمغامرة والاكتشاف والتواصل مع الآخرين؛ لذلك (وافق شن طبقه)، فقد وجدت هذه الوسيلة طريقها لإشباع حبهم وشغفهم، ووجدوا ضالتهم فيها، ثم استثمروها لصالحهم، وفيما يأتي نماذج لهذا النوع:

م	اسم القناة	المالك	الوسيلة	الوصف	الدولة
١	إندونيسيا الحياة	بدر بنجر	يوتيوب تويتر انستجرام سناب شات فيس بوك	قناة هدفها خدمة المجتمع العربي والاندونيسي وكذلك تبادل المعلومات والثقافات واندماج المجتمعين مع بعضها البعض	إندونيسيا
٢	سام قاسم	سام قاسم: يمني مقيم في إندونيسيا ومعلم اللغة العربية في إحدى مدارسها	يوتيوب انستجرام سناب شات	صانع فيديو وأفلام	إندونيسيا
٣	yousif ramli	يوسف رملي	يوتيوب انستجرام سناب شات		ماليزيا
٤	Hmada Spirit	حمادة	يوتيوب تويتر انستجرام سناب شات		ماليزيا
٥	IAM HELMY	حلمي	يوتيوب تويتر انستجرام	أنا حلمي، اضطربت اسافر واترك السعودية، ثمت صحيت لقيت نفسي في تايلند من غير موعد مسبق، من باب الصدفة نزلت مقطع في اليوتيوب لقيت تفاعل جميل فقلت في نفسي ليش ما أنزل فلوقات واكون (عيلة مبتسمين) بحكم اني مبتسم رغم الصعوبات والتحديات اللي بواجهها	تايلاند

م	اسم القناة	المالك	الوسيلة	الوصف	الدولة
			سناب شات	والغربة الموحشة واكبر تحدي واجهته فراق أمي عسي ربي يجمعني بيها في القريب العاجل، إنتو حبايبي المبتسمين.	
٦	Mohammed Ammar Vlogs	محمد عمار، عراقي مقيم في تايلاند	يوتيوب انستجرام	ذكريات	تايلاند
٧	أحمد في تايلاند Ahmed in Thailand	أحمد	يوتيوب انستجرام فيس بوك واتس آب	قناة نعرض بها الحياة في مملكة تايلاند السياحه والطبيعة وتعرف معنا عن جمال المدن فيها والجزر والابحار والمغامرات أخوكم (احمد في تايلاند)	تايلاند
٨	Ahmed Khaleel	أحمد خليل	يوتيوب انستجرام سناب شات		تايلاند
٩	Ahmad Adventures رحلات احمد	أحمد		أكثر اليوتوبرز راحوا لتايلاند عملوا إشعار مجاني لبلد كلها فساد شرفوني قناتي وشاركوا الفيديوهات لنغير الفكرة	تايلاند
١٠	البلوشي – بانكوك	طراد حمد البلوشي-عماني يعيش في بانكوك	يوتيوب		تايلاند
١١	Ha_My سارة	Ha_My سارة	يوتيوب	السياحة والتجارة في فيتنام	فيتنام

يلاحظ من الجدول السابق تنويع صنّاع المحتوى السياحي من استخدام أنواع وسائل التواصل الاجتماعي للوصول إلى أكبر عدد من القاعدة الجماهيرية، لكن مع ذلك يكاد يتفق الجميع على أهمية اليوتيوب في صناعة المحتوى المرئي خاصة والتي يحتاجه المجال السياحي الذي يقوم في الغالب على عرض الأماكن وجمالها البصري، والخدمات التي يحصل عليها المستفيد رأي العين ويحكم عليها من غير أن يكون هناك تدليس في الأسماء والأوصاف، ومما يحسن القول في هذا المقام أن المحتوى السياحي والمحتوى الاجتماعي صنوان لايفترقان؛ لذا تجدهما مرتبطين ببعضهما البعض فمن السياحة التعرف على عادات الناس وتقاليدهم وأطباعهم، ومأكلهم ومشربهم، وطريقتهم في المعيشة والحياة اليومية.

الفئة الثالثة: المحتوى الاجتماعي، وصنّاعه، وهذا النوع من المحتوى كما سبقت الإشارة بأنها شديدة التعلق بالمحتوى السياحي أو أن أحد روافد، لذا فإن ماسبق ذكره من الأمثلة في الجدول السابق في المحتوى السياحي وصنّاعه لايخل أبداً من المحتوى الاجتماعي في بعض حالاته، لكن المحتوى الاجتماعي قد يكون شديد التعلق بنقل خبرات وثقافات اللغات وأهلها مع غيرهم وأهم النقاط المشتركة، أو الكلام على أمور اجتماعية تحدث في أوقات معينة وهو مايعرف بالعادات والتقاليد الاجتماعية، وفيما يأتي نماذج لهذا النوع:

م	اسم القناة	المالك	الوسيلة	الوصف	الدولة
١	Dualisma Budaya ثنائيات ثقافية	د.عبدالغني دين د. عمر دين	يوتيوب فيس بوك	معلومات مفيدة مختارة لكم باللغتين العربية والملايوية وتتضمن مختارات علمية وثقافية واجتماعية وتربوية. نسعى من خلالها إلى غرس القيم والمبادئ والأخلاق الكريمة وبناء الشخصية القادرة على العطاء، وتثقيف المجتمع الماليزي وزرع روح التفاؤل والمحبة والتعاون الجاد المثمر بين المسلمين.	ماليزيا
٢	Mansoor Indo | منصور	منصور: أفغاني مقيم في إندونيسيا	يوتيوب		إندونيسيا
٣	abdulrahman hattab	عبدالرحمن حطّاب، أردني مقيم في إندونيسيا	يوتيوب انستجرام تويتر	يعطيكم العافية انا عبدالرحمن حطاب فلوقر ✅ أعيش في إندونيسيا وأصور حياتي هناك ان شاء الله نقدم شي مفيد لنا وللناس	إندونيسيا
٤	Indo4arab	خالد النهدي	يوتيوب تويتر انستجرام سناب شات	تخصصنا هو مجال السياحة في إندونيسيا تأمين مواصلات بمختلف الاحجام عمل برامج سياحيه حجز فنادق وفلل جولات سياحيه تقارير خاصه للمناطق السياحية نقل كل ماهو جديد وجعله في متناول ايديكم	إندونيسيا
٥	هاشم في اندونيسيا Hashim in – Indonesia	هاشم	يوتيوب انستجرام فيس بوك	مصري مقيم في إندونيسيا، أصنع محتوى خاص بالزواج و الإقامة و العمل و الاستثمار في اندونيسيا، شكرا للمتابعة	إندونيسيا
٦	Moez Vlogs مهاجر تونسي في إندونيسيا	معز	يوتيوب انستجرام	أخوكم معز مهاجر تونسي مقيم في اندونيسيا اهلا وسهلا بكم على قناتي	إندونيسيا
٧	مغربي في إندونيسيا	رشيد	يوتيوب انستجرام	من مدينة أكادير(المغرب) إلى جزيرة إندونسية هذه القناة إن شاء الله خاصة بالتعريف بالتفافات المغربية والإندونسية وكذالك تعلم بعض اللغات مثل اللغة الأمازيغية والإندونسية والمغربية وكذالك نشر المحبة بين الشعوب	إندونيسيا
٨	مغربي في أندونيسيا	حسين	يوتيوب	قناة مغربي مقيم بأندونيسيا، أشارككم فيها كل الأحداث و المعلومات و التجارب التي أمر بها، و كذلك أعرفكم بهذا البلد الجميل أندونيسيا، حتى تكتمل عندكم صورة عن الحياة في جنوب شرق أسيا، بصفتي عربي مغربي مقيم في أندونيسيا، تبدأ التجربة بصعوبات التأقلم و التعايش مع أحوال الناس هنا و حالي من المغرب بلد عربي افريقي الى اندونيسيا ذو السبعة الاف جزيرة و الاف اللهجات و التقاليد و الخمس ديانات التي تتوحد مع الإسلام في اسم بلد واحد هو إندونيسيا، فأندونيسيا يحكمها حكم ديموقراطي و ليست بلد ذو مرجع حكم من الشريعة رغم أن ستكنتها كبيرة تعتنق الدين الإسلامي، نعم أخوكم محسين المغربي يضع قناته بين أيديكم لكي تشاركونني كل صغيرة و كبيرة، فلاتنسونا بالدعاء، و كذلك بدعم القناة حتى نكون دعاة للخير و نرسم الصورة الطيبة عن العرب في جنوب شرق أسيا التي صراحة شوهت و دنست بفعل كثير من الجهال، و السلام عليكم و رحمة الله و بركات	إندونيسيا

م	اسم القناة	المالك	الوسيلة	الوصف	الدولة
٩	IndoMaroc	رشيد	يوتيوب انستجرام سناب شات	هاد القناة فيها قصص بالدارجة المغربية تنتمنى يعجبوكم واتستافدو معانا... ومجموعة من الفيديوهات حول إندونيسيا.. وجولات رائعة بها.	إندونيسيا
١٠	Mama ferial ماما فريال	فريال، عراقية مقيمة في إندونيسيا	يوتيوب	قناة تدعوا للحب والمحبة بين جميع الناس... أنت إنسان بعيداً عن الجنسية والعرق... تجمعنا المحبة	إندونيسيا
١١	Mohamed & Lanie	محمد مغربي مقيم في الفلبين	يوتيوب		الفليبين
١٢	Fayssal & Sharifah فيصل وشريفة	فيصل مغربي مقيم في ماليزيا	يوتيوب		ماليزيا
١٣	Mohamed & Fazi محمد وفضيلة	محمد مغربي مقيم في ماليزيا	يوتيوب	مرحبا بكم في قناة محمد وفضيلة في ماليزيا MYالتي تهتم بكل مايخص الثقافة الماليزية الطبخ السياحة والفلوكات.اتمنى ان تعجبكم القناة	ماليزيا
١٤	Madjid Atmania	مجيد، جزائري مقيم في تايلاند	يوتيوب انستجرام فيس بوك	ستجد في هذه القناة مدونات فيديو عن الرحلات حول العالم، بالإضافة إلى بعض التجارب والتحديات. وستستمتع كثيرًا، إذا كنت جديدًا هنا، ففكر في الاشتراك واضغط على الجرس للحصول على إشعار في كل مرة أقوم فيها بتحميل مدونة فيديو جديدة.	تايلاند
١٥	عمدة المصريين فى بتايا تايلاند	سيد المصري	يوتيوب واتس آب	بتايا تايلاند سيد العمدة تحياتي للجميع وشكرا لكل المشتركين والمتابعين تحياتي للجميع من بتايا تايلاند	تايلاند
١٦	بسام الباركور	بسام فطاني	يوتيوب تيك توك انستجرام سناب شات فيس بوك	قناتي عبارة عن رياضة باركور و فلوقات وتعليم باركور و تحديات	تايلاند
١٧	ليلى بام Laila Pham	Laila Pham	يوتيوب	أنا ليلى فتاة فيتنامية وأتحدث اللغة العربية الفصحى. أحب تجربة وتعلم ومشاركة اللغة والثقافة العربية للشعب الفيتنامي وبالعكس، لتقديم دولتي فيتنام للعالم العربي. يرجى اتباع قناتي لتجربتها معي	فيتنام

من الجدول السابق يلاحظ التنوع الكبير في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كالسابق؛ لأن هذا المحتوى لاتقل أهميته عن السابق، بل جزء منه، ومن الملاحظ عند قيام الباحث بالمسح الميداني في قواعد البيانات والمعلومات

على شبكة الإنترنت عن أنواع هذه المحتويات العربية، طغيان المحتوى العربي الاجتماعي وصنّاعه على غيرها من الأنواع، ويبدو أن المغاربة هم من فازوا بنصيب الأسد في هذا المجال وهذا النوع.

ومما يلاحظ على بعض هذه المحتويات العربية نزوعها إلى استخدام العامية والدراجة لصنّاعها بحيث يستعصي على الناطقين بالعربية من غير أهلها –أو حتى نقول من غير أهل البلاد العربية التي يتحدثون بالدراجة فيها– فهم ما يقولون، إلا مع وجود المتقن للعربية ولهجاتها، وأما مايخص اللحن في الكلام وعدم اتباع القواعد النحوية والصرفية فهو شائع في أكثرها وبخاصة عندما يتصدى لصنع المحتوى من لم تكن العربية لغته الأم ولم يتمكن منها إلا الأمر بوجه عام مفهوم ومقبول في أغلبه،كما تتنوع أهداف القائمين عليها حسب اتجاهاتهم وانتماءاتهم، أما المدونات والمدونون بالعربية ففي غياب تام وملحوظ عن المنطقة.

على أن الأمر لم يكن مقتصراً على الأنواع والفئات الثلاثة السابقة، بل توجد فئات أخرى لكن المقام لايتسع لذكرها من فئات المحتوى التجاري والاقتصادي والترويجي وأيضاً الديني والفكري والمذهبي.

الخاتمة

بعد العرض السابق يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة بالآتي:

١. علاقة منطقة جنوب شرق آسيا باللغة العربية علاقة قديمة وموغلة في القِدم ومتجذرة. كما أن علاقة سكان جنوب شرق آسيا بالعرب قديمة وذات جذور راسخة متأصلة، حتى قبل ظهور الإسلام وانتشاره في هذه البقعة من العالم.

٢. تاريخ الإعلام العربي في منطقة جنوب شرق آسيا عريق ومتين، ولم ينقطع على مر الزمن، وإنما اعتراه الوهن والعلل في بعض فتراته. وكانت الصحافة هي المظهر الأول لمظاهر الإعلام العربي في منطقة جنوب شرق آسيا. حيث ظهرت أسماء وعناوين لصحف نشرت باللغة العربية في المنطقة، كُتب لبعضها الاستمرار والثبات، وأفلت نجوم أخرى بعد أن سادت في زمنها.

٣. يمكن تصنيف المحتوى العربي المنتشر على الإنترنت الصادر من منطقة شرق آسيا إلى قسمين. الأول: المحتوى العربي للمؤسسات الحكومية والأهلية على حد سواء، مثل عناية بعض الوزرات بالمحتوى العربي، وبخاصة على مواقعها الإلكترونية، وفي مقدمتها وزارة السياحة والتجارة.

٤. ويمكن تقسيم النوع الثاني لتصنيف المحتوى العربي وهو: المحتوى العربي للشخصيات والأفراد، حسب الموضوعات المطروقة والمطروحة إلى ثلاث فئات أساسية: أولا: المحتوى التعليمي وصنّاعه، ثانياً: المحتوى السياحي وصنّاعه، ثالثاً: المحتوى الاجتماعي وصنّاعه.

٥. يتفوق المحتوى الاجتماعي وصنّاعة في الانتشار والظهور والإنتاج. ويلاحظ على بعض هذه المحتويات العربية نزوعها إلى استخدام العامية والدراجة لصنّاعها، واللحن في الكلام وعدم اتباع القواعد النحوية والصرفية في أكثرها، أما المدونات والمدونون بالعربية ففي غياب تام وملحوظ عن المنطقة.

٦. الأمر لم يكن مقتصراً على الأنواع والفئات الثلاثة السابقة، بل توجد فئات أخرى مثل: فئات المحتوى التجاري والاقتصادي والترويجي وأيضاً الديني والفكري والمذهبي.

وفي ضوء هذه النتائج المتوصل إليها توصي الدراسة بالآتي:

١. ضرورة العناية بالمحتوى العربي في المنطقة، حتى تشارك نهضة اللغة فيها وتزيد من قوتها وتأثيرها في المنطقة.
٢. العمل على استغلال الإمكانات المادية والبشرية في المنطقة من أجل الرقي بمستوى المحتوى العربي فيها.
٣. استحداث مبادرات ومشاريع للنهوض بالمحتوى العربي في المنطقة.
٤. أن تقوم الدول العربية بحكوماتها ومؤسساتها وشعوبها بما يملي عليها الواجب اتجاه نهضة اللغة العربية في منطقة جنوب شرق آسيا؛ لأنها الهوية التي تجمعهم.

المراجع

- القرآن الكريم
- ابن خلدون، عبدالرحمن. ١٩٧٨م. المقدمة، دار القلم، بيروت.
- أبو شوك، أحمد إبراهيم. ٢٠٠٣م. العرب والإسلام في جنوب شرق آسيا: قراءة تاريخية في مصادر التراث الإسلامي والأدبيات المعاصرة، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، العدد ٨١.
- إدلبي، نبال. ٢٠٠٥م. المحتوى الرقمي العربي الفرص والأولويات والاستراتيجيات، ورقة عمل، لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا)، مؤتمر الشام الدولي الثالث للمعلوماتية، ٤-٦ سبتمبر ٢٠٠٥.
- الألوسي، عادل. ١٩٨٨م. العروبة والإسلام في جنوب شرقي آسيا، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- جابر، عبد الحميد جابر؛ و كاظم، أحمد خيري. ١٩٧٨م. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية.
- الرازي، محمد بن أبي بكر. ١٩٧٦م، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
- رضا، محمد رشيد. مجلة المنار
- شريف، إبراهيم. ١٩٧٦م. جغرافية الصناعة، دار الرسالة للطباعة، بغداد.
- شلبي، أحمد. ١٩٧٧م. موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، مطبعة النهضة المصرية.
- عبدالقادر، صالح. ١٩٨٥م. مدخل إلى جغرافية الصناعة، دار الشروق، عمان.
- العلمي، العربي. ٢٠٠٦م. ملحق مجلة العربي، الكويت، عدد جانفي.
- علي، نبيل. ٢٠٠٥م. الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعرفة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ٣١٨.
- علي، نبيل. ٢٠١٠م. مسح للمحتوى الرقمي العربي: برمجياته وتطبيقاته وتقييم احتياجاته، دراسة اعتدت ضمن مشروع تعزيز تطوير صناعة المحتوى الرقمي العربي في حاضنات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، نيويورك، الأمم المتحدة، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا).

- غرابي، عبدالسلام. ٢٠٢١م. صناعة المضامين الإعلامية في البيئة الجديدة وأدوار مستخدميها: دراسة تحليلية لموقع الجزيرة الإلكتروني، رسالة دكتوراة، قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- فطاني، عبد الغني يعقوب. د. ت. الإسلام في عالم الملايو الثقافي: الماضي والحاضر، مطبوعات الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- القيسي، ليث سعود جاسم. ٢٠٠٨م. "مجلة المنار المصرية وإسهامها في ظهور إصلاحيين بين مسلمي ملايا ونوسانتارا"، مجلة الدراسات الإسلامية، معهد البحوث الإسلامية، إسلام آباد، باكستان، السنة ٤٣، العدد ٣.
- المطرزي، ناصر الدين. ٢٠١٠م. المغرب في ترتيب المعرب، مكتبة أسامة بن زيد، سوريا، ط٢.
- الوشلي، عبدالله قاسم. ١٩٩٤م. الإعلام الإسلامي في مواجهة الإعلام المعاصر بوسائله المعاصرة، عمّان، دار عمار للنشر والتوزيع.
- غزالي، محمد، ٢٠١٠، صحافة عربية متواضعة بماليزيا، موقع الجزيرة نت، المصدر على الرابط: https://www.aljazeera.net/news/miscellaneous/ بتاريخ ٥-٥-٢٠٢٢م.
- أبو شوك، أحمد إبراهيم، تواصل ثقافي وفكري، على الموقع:
- http://www.attarikh-alarabi.ma/Html/Adad38/Bout2.htm
- مدونة زياد على الرابط: https://ziadahmed1.wordpress.com/٢٠١٥، بتاريخ ٥-٥-٢٠٢٢
- الراجحي، عبده، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المصدر: http://www.ahlalhdeeth.com/vb/showthread.php?t=٣٤٥٤٧٩، بتاريخ ٢٠٢٢/٣/٢١.
- مادرمان، حسن، ١٩٩٩م، فوندوق دان مدرسة دفتاني، (باللغة الملايوية).
- Berger, R ,2014: Industry 4.0 "The new industrial revolution How Europe will succeed".International, India, p41.

الترجمة الآلية للنصوص الإسلامية العربية
دراسة حول الدقة والأثر التربوي في الجامعات التايلاندية الجنوبية

كيت عزمي (هداية الله)* – ياسر واتيه** – عبد الولي محمد كابا* – رشدي طاهر*

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم دقة الترجمة الآلية للنصوص الإسلامية العربية، والكشف عن أثرها التربوي لدى طلاب الجامعات في جنوب تايلاند، مع الاستعانة بآراء (١٠) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية والدراسات الإسلامية. واعتمد البحث المنهج المختلط (الكمي والكيفي)، حيث طُبّقت استبانة على عينة مكونة من (٣١) طالبًا، إلى جانب مقابلات نصف موجهة مع عشرة محاضرين. أظهرت النتائج الكمية أنّ دقة الترجمة الآلية في المصطلحات الشرعية ضعيفة نسبيًا حيث بلغ متوسطها (٢,٦٩)، بينما كان أثرها على الفهم متوازناً بين المكاسب مثل: توسيع المفردات (٣,٤٦)، والمخاطر مثل: ضعف الممارسة الذاتية (٣,٥٠)، وظهور أخطاء في الفهم الشرعي (٣,٣٠). أما نتائج المقابلات فقد دعمت هذه المؤشرات، حيث أكد معظم المحاضرين أنّ الاعتماد غير الموجّه على الترجمة بالذكاء الاصطناعي يُضعف التفكير النقدي، وقد يقود إلى تفسيرات خاطئة للنصوص الدينية، مع إمكانية الاستفادة منها كأداة مساعدة إذا وُظّفت ضمن إطار تربوي ناقد.

الكلمات المفتاحية: الترجمة الآلية؛ النصوص الإسلامية؛ دقة الترجمة؛ الأثر التربوي؛ الجامعات التايلاندية

مقدمة (الإطار النظري)

الترجمة الآلية العصبية (Neural Machine Translation)

تُعد الترجمة الآلية العصبية أحدث تطور في مجال معالجة اللغة الطبيعية، إذ تعتمد على الشبكات العصبية الاصطناعية وتقنيات التعلم العميق لتمثيل الجمل كوحدات متكاملة بدلاً من ترجمة الكلمات مفصولة (Stahlberg, 2020) ، ويُعد نموذج المحوّل (Transformer) أبرز ما مُيّزت هذه المرحلة، حيث أتاح إمكانات أكبر في التعامل مع السياق عبر آلية الانتباه (Attention Mechanism) ، ومع ذلك ما تزال هذه النماذج تواجه تحديات خاصة في اللغات ذات التعقيد الصرفي والبلاغي مثل اللغة العربية (Farghaly & Shaalan, 2009).

* جامعة الأمير سونكلا الحكومية، فرع فطاني–تايلاند.
** جامعة الأميرة ناراتيوات –تايلاند.

خصوصية النصوص الإسلامية العربية

النصوص الإسلامية – وخاصة القرآن الكريم والحديث النبوي والفقه – تحمل خصائص لغوية ودلالية فريدة. فهي مشحونة بالمعاني المقاصدية، والبلاغية، والحمولة الثقافية والدينية التي تجعلها أقل قابلية للترجمة الحرفية (Agliz, 2015) . وقد أثبتت دراسات حديثة (الزهراني، ٢٠٢٤؛ مخوخ وآخرون، ٢٠٢٥) أنّ أدوات الترجمة الآلية كثيرًا ما تُخطئ في نقل المصطلحات الشرعية مثل : التقوى والخشية، وتنتج ترجمات سطحية تفتقر إلى الدقة التأويلية. وهذا ما يجعل التعامل مع هذه النصوص يختلف جذريًا عن النصوص العامة أو الأدبية.

الأثر التربوي لاستخدام الترجمة بالذكاء الاصطناعي

يمثل الذكاء الاصطناعي في الترجمة موردًا تعليميًا ذا أثر مزدوج. فمن جهة، يسهم في توسيع المفردات، تسريع الفهم، وتحفيز التعلم الذاتي، كما أشار أويس (٢٠٢٤). ومن جهة أخرى، قد يؤدي الاعتماد غير الموجّه عليه إلى تراجع التفكير النقدي، ضعف الممارسة الكتابية، وظهور فهم خاطئ للنصوص الشرعية، كما حذرت دراسة العتيبي (٢٠٢٣). ومن هنا فإنّ توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الإسلامي يتطلب إطارًا تربويًا ناقدًا يوازن بين الاستفادة من التقنية وضمان دقة الفهم الشرعي.

الربط بين دقة الترجمة والأثر التربوي

يُظهر الإطار النظري أنّ الترجمة الآلية العصبية تمتلك إمكانات تقنية عالية، لكنها غير كافية عند التعامل مع النصوص الإسلامية ذات الخصوصية البلاغية. وهذا القصور لا يقتصر على البعد اللغوي فحسب، بل يمتد إلى البعد التربوي حيث يتأثر تكوين الطالب ومهاراته في الفهم والتحليل. ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية في سد هذه الفجوة عبر الجمع بين تقييم دقة الترجمة، وتحليل الأثر التربوي في بيئة الجامعات التايلاندية الجنوبية.

المنهجية

اعتمدت الدراسة المنهج المختلط (Mixed-Method) الذي يجمع بين التحليل الكمي والكيفي.

العينة الكمية

شملت (٣١) طالبًا جامعيًا من جامعات جنوب تايلاند، اختيروا قصدياً لخبرتهم في استخدام أدوات الترجمة الآلية. استُخدمت استبانة مكونة من ثلاثة محاور رئيسية (دقة الترجمة، أثر الاستخدام على الفهم، التحديات) وفق مقياس ليكرث الخماسي، بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة.

العينة الكيفية

أُجريت مقابلات نصف موجهة مع (١٠) محاضرين متخصصين في تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

إجراءات جمع البيانات

وُزعت الاستبانة إلكترونيًا على الطلاب خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٥، فيما نُفذت المقابلات حضورياً، وعبر الاتصال المرئي بعد أخذ الموافقة المسبقة.

طرق التحليل

حُللت البيانات الكمية باستخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات، الانحرافات المعيارية)، إلى جانب بعض اختبارات المقارنة. أما البيانات الكيفية فقد خضعت لتحليل موضوعي (Thematic Analysis) لاستخلاص أبرز اتجاهات المحاضرين وملاحظاتهم.

النتائج

تهدف هذه الدراسة إلى استجلاء أثر الترجمة الآلية للنصوص الإسلامية العربية من زاويتين متكاملتين: الأولى : كمية تستند إلى استبانة وُزعت على (٣١) طالبًا جامعيًا في جنوب تايلاند، والثانية : كيفية اعتمدت على مقابلات نصف موجهة مع (١٠) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية والدراسات الإسلامية. ويتيح هذا الدمج بين المنهجين تقديم صورة أكثر شمولًا، حيث تكشف نتائج الطلاب عن انعكاسات مباشرة على عملية التعلم، فيما توفر آراء المحاضرين بُعدًا نقديًا أعمق يربط بين الممارسة الصفية والاعتبارات الشرعية والتربوية.

جدول رقم (١): نتائج استجابات الطلاب على محاور الاستبانة

المحور / البعد الفرعي	عدد البنود	المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
قياس دقة الترجمة	2	2.69	0.85تقريبًا	2.55	2.84
أثر الاستخدام على الفهم	11	3.42	0.79تقريبًا	2.00	4.50
الأثر الإيجابي على التعلم	6	3.46	0.59	2.00	4.50
الأثر السلبي على الممارسة	2	3.50	0.97	1.00	5.00
الأخطاء والفهم الخاطئ	3	3.30	0.81	1.67	5.00
تحديد التحديات	3	3.18	0.85تقريبًا	3.00	3.29

نتائج استجابات الطلاب على محاور الاستبانة

كشفت نتائج الاستبانة المطبقة على عينة من (٣١) طالبًا عن تفاوت واضح بين المحاور الثلاثة الرئيسة. ففي محور دقة الترجمة، الذي تضمن بندين حول ترجمة المصطلحات الشرعية والنصوص الفقهية/العقائدية، بلغ المتوسط العام (2.69)، وهو أقل من المستوى المحايد (٣)، مما يعكس ضعف قدرة الترجمة الآلية على التعامل مع المفاهيم الإسلامية الدقيقة.

أما محور أثر الاستخدام على الفهم، فقد أظهر متوسطًا عامًا أعلى نسبيًا (3.42) مع تباين بين أبعاده الفرعية:

- الأثر الإيجابي على التعلم (M = 3.46)حيث رأى الطلاب أن الترجمة الآلية تساعدهم في توسيع المفردات وفهم النصوص بسرعة أكبر.
- الأثر السلبي على الممارسة (M = 3.50)حيث أقرّ بعضهم بأن الاعتماد على AI قلل من فرص التدريب الذاتي ومهارات الكتابة.
- الأخطاء والفهم الخاطئ (M = 3.30)مما يعكس تعرض الطلاب لفهم ملتبس أو خاطئ لبعض المفاهيم الدينية عند الاعتماد على الترجمة الآلية وحدها.

وفيما يتعلق بـ محور التحديات، فقد جاء المتوسط العام (3.18)، ما يشير إلى صعوبات متوسطة في مراجعة النتائج والتحقق من صحتها الشرعية، خاصة في المفاهيم المعقدة.

وتعكس هذه النتائج أنّ الطلاب ينظرون إلى الذكاء الاصطناعي باعتباره أداة مساعدة ذات فائدة عملية في الجوانب اللغوية (المفردات والسرعة)، غير أنّهم في الوقت ذاته يعترفون بحدوده في الدقة الشرعية، وبمخاطره على الممارسة النقدية والتدريب الذاتي.

جدول رقم (٢) نتائج مقابلات المحاضرين

المحور	أبرز الملاحظات من المقابلات
الدقة الترجمة	الترجمة الآلية حرفية، غير دقيقة في القرآن والحديث؛ قد تؤدي إلى انحراف أو خلل في الفهم الشرعي.
الأثر التربوي	تساعد في الفهم الأولي وسرعة الوصول للمعلومة؛ لكنها تُضعف التفكير النقدي، والتحليل المستقل، وتزيد الاعتماد على النسخ واللصق.
التحديات	أخطاء جوهرية في المفاهيم الدينية؛ غياب ضمان مصداقية النصوص؛ الطلاب يفتقرون للقدرة على تقييم صحة الترجمة.
المقترحات	استخدام AI كأداة مساعدة فقط لا كبديل؛ تطوير أدوات متخصصة بإشراف علماء؛ تعزيز مهارات النحو والتحليل والمراجعة النقدية لدى الطلاب.

نتائج المحاضرين

أظهرت المقابلات مع (١٠) محاضرين متخصصين في تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية جملة من الرؤى النقدية، يمكن تصنيفها في أربعة محاور رئيسية:

١. الدقة في الترجمة:

أولا: أجمع المحاضرون على أنّ الترجمة الآلية للنصوص الإسلامية تعاني من قصور كبير، خاصة عند التعامل مع القرآن والحديث، حيث تميل إلى الحرفية وتفتقر إلى مراعاة البلاغة والمقاصد.

ثانيا: أحد المحاضرين أوضح أنّ بعض الترجمات قد تؤدي إلى انحراف في الفهم الشرعي، خصوصًا في المفاهيم العقدية.

٢. الأثر التربوي على الطلاب:

أولاً: أشار معظم المحاضرين إلى أنّ استخدام الطلاب للترجمة بالذكاء الاصطناعي يُسهم في تسريع الفهم الأولي، لكنه يُضعف التفكير النقدي والتحليل المستقل.

ثانياً: لاحظ بعضهم أنّ الطلاب أصبحوا أكثر اعتمادًا على النسخ واللصق (Copy-Paste) بدل من الممارسة الحقيقية للمهارات اللغوية.

٣. التحديات والمخاطر:

أولاً: أكد غالبية المحاضرين أنّ أخطر ما ينتج على اعتماد الترجمة بالذكاء الاصطناعي هو مخرجات قد تُخل بالمعنى الشرعي إذا لم تُراجع من مختصين.

ثانياً: من أبرز الأمثلة التي أُشير إليها: أخطاء في ترجمة الآيات أو الأحاديث التي أدت إلى تغيير السياق أو إسقاطات غير دقيقة.

٤. المقترحات والتوصيات:

أولاً: اتفق المحاضرون على أنّ هذه الأدوات ينبغي أن تُستخدم كأداة مساعدة فقط، وليست بديلًا عن التدريس أو الفهم العميق.

ثانياً: دعوا إلى تطوير أدوات ترجمة متخصصة في النصوص الإسلامية، تحت إشراف لجان علمية معتمدة من العلماء والمؤسسات الدينية.

ثالثاً: أكد بعضهم على ضرورة تعزيز مهارات الطلاب في النحو، والتحليل اللغوي، والمراجعة النقدية لتقليل الاعتماد السلبي على الذكاء الاصطناعي.

الخلاصة

نتائج المحاضرين جاءت متوافقة مع ما كشفته استبانة الطلاب: وجود فوائد عملية (السرعة، المفردات) لكن يقابلها مخاطر شرعية وتربوية (ضعف التفكير النقدي، أخطاء في المفاهيم الدينية).

المقارنة بين نتائج الطلاب والمحاضرين

أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك توافقاً واضحًا بين آراء الطلاب وآراء المحاضرين من حيث الاعتراف بالفوائد والسلبيات في استخدام الترجمة الآلية للنصوص الإسلامية. فقد اتفق الطرفان على أنّ هذه الأدوات تتيح سرعة في الوصول إلى المعنى وتُسهم في توسيع الحصيلة من المفردات، لكنها في الوقت ذاته تنتج أخطاء قد تُخلّ بالمعنى الشرعي وتؤدي إلى سوء فهم للنصوص الدينية.

إلا أنّ الاختلاف الرئيس ظهر في زاوية النظر:

الأول: الطلاب ركزوا على المكاسب العملية المباشرة مثل : تحسين الفهم السطحي وسرعة الاستيعاب، مع إقرار محدود بضعف الدقة.

الثاني: بينما المحاضرون أعطوا اهتمامًا أكبر بالبعد التربوي والشرعي، حيث شددوا على أن الاعتماد غير الموجه على الذكاء الاصطناعي يضعف التفكير النقدي ويعرّض الطالب لخطر الانحراف عن المقصد الشرعي الصحيح.

وبذلك يمكن القول إنّ نتائج الطلاب تعكس تجربة المتعلم التي تنجذب إلى السهولة والسرعة، بينما تعكس نتائج المحاضرين رؤية الخبرة الأكاديمية التي تُحذّر من المخاطر بعيدة المدى. هذا التباين يعزز الحاجة إلى إطار تربوي منضبط يوازن بين استثمار إمكانات الذكاء الاصطناعي واستبقاء دور المراجعة البشرية المتخصصة.

الملخص والتفسير

تلخص نتائج هذه الدراسة في بعدين رئيسين :ضعف دقة الترجمة والأثر التربوي المزدوج .فقد أظهرت البيانات الكمية أنّ الطلاب يرون في الترجمة الآلية أداة عملية تُسهم في تسريع الفهم وتوسيع المفردات، إلا أنّها في الوقت ذاته تُنتج ترجمات حرفية غير دقيقة خاصة في المصطلحات الشرعية، وهو ما انعكس على المتوسط المنخفض لمقياس الدقة (٢,٦٩). أما أثر الاستخدام على الفهم فجاء متوازنًا، إذ برزت فوائد لغوية (٣,٤٦) إلى جانب سلبيات تربوية مثل: ضعف الممارسة النقدية (٣,٥٠) وظهور أخطاء في الفهم.(3.30)

كما دعمت النتائج الكيفية في مقابلات المحاضرين هذه المؤشرات، حيث شدد الخبراء على أنّ أخطر ما في الترجمة الآلية للنصوص الإسلامية هو احتمال وقوع التباس شرعي إذا لم تُراجع المخرجات من قبل مختصين. وفي حين ركز الطلاب على الفوائد المباشرة، أبرز المحاضرون المخاطر طويلة المدى المرتبطة بتراجع مهارات التفكير والتحليل.

وبناءً على ذلك، يمكن تفسير النتائج بأنّ الترجمة الآلية للنصوص الإسلامية تحمل إمكانات تعليمية مساعدة، لكنها ليست بديلًا موثوقًا عن الفهم الأكاديمي العميق، بل تتطلب إطارًا تربويًا ناقدًا وإشرافًا بشريًا متخصصًا لضمان التوافق مع المقاصد الشرعية.

التحليل والمناقشة

تؤكد نتائج هذه الدراسة أنّ الترجمة الآلية للنصوص الإسلامية العربية ما تزال تعاني من قصور جوهري في جانب الدقة، وهو ما انعكس في المتوسط المنخفض لمحور قياس الدقة (٢,٦٩). هذا الضعف يتوافق مع ما كشفته دراسة الزهراني (٢٠٢٤) حول إخفاق Google Translate و DeepL في التعامل مع المفاهيم القرآنية المركبة مثل : التقوى والخشية، ومع ما بيّنه مخوخ وآخرون (٢٠٢٥) من أنّ الترجمة الآلية تميل إلى الحرفية على حساب البعد المقاصدي للنصوص الشرعية.

أما من حيث الأثر التربوي، فقد أظهرت النتائج أثرًا مزدوجًا: فوائد لغوية مثل : توسيع المفردات، وتسريع الاستيعاب (٣,٤٦)، مقابل سلبيات تربوية مثل : ضعف الممارسة الذاتية (٣,٥٠)، وظهور أخطاء في الفهم (٣,٣٠). هذا التوازن بين المكاسب والقيود يتسق مع ما ذكره أويس (٢٠٢٤) من أنّ الأدوات الحاسوبية تسهم في تحسين الكفاءة السطحية للطلاب، لكنه يتقاطع أيضًا مع ما حذر منه العتيبي (٢٠٢٣) من أنّ الاعتماد غير الموجه على التقنية يُضعف التفكير النقدي والتحليل الشرعي.

ومن زاوية نتائج المحاضرين، فقد أكّد معظمهم أنّ الطلاب الذين يعتمدون على الترجمة الآلية يُظهرون ضعفًا في مهارات التحليل والمراجعة النقدية، وهو ما يعكس فجوة بين الفهم السريع الذي توفره التقنية والعمق المعرفي الذي تتطلبه النصوص الإسلامية. وقد أشار بعضهم إلى أنّ الطلاب يميلون إلى نسخ المخرجات دون التحقق منها، مما يقلل من تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية مثل : النحو، البلاغة، والقدرة على إعادة الصياغة.

وتبرز هنا علاقة جوهرية بين الترجمة الآلية ومهارات اللغة العربية :فالاعتماد على الذكاء الاصطناعي قد يساعد الطالب في الحصول على المعنى العام، لكنه في الوقت ذاته يضعف قدرته على ممارسة اللغة بشكل حيّ، ويقلل من فرصه في تنمية مهارات الكتابة، التحليل النحوي، والتذوق البلاغي. كما أنّه يقوّض واحدة من أهم مهارات المترجم وهي القدرة على الموازنة بين الدقة الحرفية وسلامة المعنى الشرعي.

وبذلك، تسهم هذه الدراسة في توضيح أنّ الترجمة الآلية ليست مجرد أداة تقنية، بل هي عنصر مؤثر في تكوين الطالب اللغوي والتربوي. فهي تكشف عن أثر لغوي إيجابي محدود (تحسين المفردات والسرعة)، يقابله أثر سلبي عميق يتمثل في تراجع مهارات الترجمة الإنسانية (الدقة، النقد، إعادة الصياغة) ومهارات اللغة العربية المرتبطة بها. هذا ما يجعل من الضروري إدماج هذه الأدوات في إطار تربوي ناقد يوازن بين الاستفادة من التقنية وتنمية المهارات اللغوية والشرعية الأصيلة لدى الطالب.

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أنّ استخدام الترجمة الآلية في النصوص الإسلامية العربية يمثل أداة تعليمية ذات أثر مزدوج؛ فهي تُسهم في تحسين الفهم الأولي وتوسيع الحصيلة من المفردات لدى الطلاب، لكنها تُظهر ضعفًا واضحًا في دقة الترجمة، خاصة في المفاهيم الشرعية، كما تؤدي إلى تراجع مهارات التفكير النقدي والتحليل اللغوي عند الاعتماد عليها بشكل مفرط. وتؤكد هذه النتائج أنّ الترجمة الآلية لا يمكن أن تكون بديلًا عن الفهم الأكاديمي العميق، بل تحتاج إلى إشراف تربوي متخصص يضمن التوافق مع المقاصد الشرعية.

بناءً على ذلك، توصي الدراسة بـ:

١. استخدام الترجمة الآلية كأداة مساعدة لا كبديل، مع مراجعة بشرية متخصصة.

٢. تعزيز مهارات الطلاب في النحو، التحليل، وإعادة الصياغة، لمواجهة قصور التقنية.

٣. تطوير أدوات ترجمة متخصصة في النصوص الإسلامية تحت إشراف علماء ومؤسسات شرعية.

٤. دمج أنشطة نقدية في المناهج الجامعية لتدريب الطلاب على تقييم مخرجات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها بشكل واعٍ.

المراجع

- الزهراني، نورة. (٢٠٢٤). الترجمة الآلية للنصوص القرآنية: دراسة مقارنة بين Google Translate و DeepL. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإسلامية.

- مخوخ، مينة، واليحياوي، كريم، و ملوكي، إسماعيل. (٢٠٢٥). الترجمة الآلية للنصوص الدينية: دراسة نقدية .المجلة العربية لعلم الترجمة – المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا.
- العتيبي، عبد الرحمن. (٢٠٢٣). أثر التقنية على فهم النصوص الشرعية لدى طلاب الجامعات. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- بوذراع، محمد، و مخلوفي، زهير. (٢٠٢٢). الترجمة الآلية العصبية: بين الذكاء الاصطناعي والعقل البشري – تطبيق DeepLأنموذجًا .مجلة الدراسات اللغوية والأدبية.
- أويس، محمد. (٢٠٢٤). الترجمة الآلية للنصوص العربية بين الدقة والسرعة .مجلة اللغة – الكتاب التاسع، العدد الثاني.

- Agliz, R. (2015). Translation of Religious Texts: Difficulties and Challenges. Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on Translation Studies, 4, 34–47.
- Farghaly, A., & Shaalan, K. (2009). Arabic Natural Language Processing: Challenges and Solutions. ACM Transactions on Asian Language Information Processing, 8(4), 1–22.
- Stahlberg, F. (2020). Neural Machine Translation: A Review. Journal of Artificial Intelligence Research, 69, 343–418.

ملحق

قائمة بعناوين أوراق المؤتمر المنشورة في المجلات العلمية المحكمة

مجلة الإيسيسكو للغة العربية

https://ijal.icesco.org/index.php/journal/index

ت	عنوان الورقة	اسم الباحث
١	مسيرة المرأة في ميدان علوم اللغة العربية وآدابها	عبد الرزاق السعدي
٢	مناهج التعليم البديلة في عالم مفتوح: التعلم المتكامل للعربية لغةً أجنبيةً في دول جنوبي شرق آسيا	قمر الزمان عبد الغني

مجلة الثقافة العالمية

https://jurnal.usas.edu.my/gjat/index.php/journal/issue/view/44

ت	عنوان الورقة	اسم الباحث
١	استثمار العلوم اللّغويّة والذّكاء الاصطناعيّ في تصحيح تلاوة القرآن: تطبيق الفاتحة للإندونيسيّين نموذجًا	بدر ناصر الجبر
٢	القرآن الكريم بوابةً لإتقان اللغة العربية الأكاديمية إطار تعليمي لطلاب التعليم العالي الناطقين باللغة الملايوية	محمد شرعي أبو زيد

مجلة التكامل المعرفي

https://jurnal.usas.edu.my/altakamul/index.php/altakmulfiles

ت	عنوان الورقة	اسم الباحث
١	محتوى تعليم علوم اللغة العربية في حسابات الفيسبوك واليوتيوب تقييم الجهود وتحليل أوجه القصور والتحديات المنهجية	عمر محمد دين عبد الغني محمد دين
٢	توظيف المعجم الشعري في تنمية الحصيلة اللغوية دراسة تحليلية في مختارات من شعر أحمد محرم وكمالا المترجم	محمد سيف الأمر إسماعيل رجب إبراهيم أحمد عوض سيتي عائشة عابدين
٣	Analisis Morfologi Terhadap Derivasi Kata 'Taqwa' dalam Al-Qur'an	Rahimah Abd Rahman Muhammad Fahmi Abd Jalil Fauwaz Ebau

2025
ICTALL

هذا الكتاب

يمثّل هذا الكتاب ثمرةً علمية بارزة للمؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية وآدابها (ICTALL 2025)، إذ يجمع نخبةً من البحوث والدراسات التي تعكس واقع تعليم العربية في جنوب شرق آسيا، واتجاهاته المعاصرة، وتحدياته، وفرص تطويره في المؤسسات التعليمية والبحثية. يضم الكتاب أعمالًا تتناول قضايا تعليم العربية، وتحليل المناهج، وتجارب الممارسين، والدراسات اللغوية والأدبية والبلاغية الداعمة للبرامج التعليمية، إلى جانب أوراق تتصل بالبيئة المؤسسية والاجتماعية المحيطة بعملية التعليم. يقع الكتاب في جزأين، حرّرتهما لجنة علمية متخصّصة، ليقدّم للقارئ مرجعًا موثوقًا يمكن الإفادة منه في تطوير مناهج تعليم العربية، ودراسة تجارب المنطقة، وتعزيز البحوث اللغوية والتربوية ذات الصلة. وهو موجَّه إلى الأكاديميين، والباحثين، ومدرّسي اللغة العربية، وصنّاع السياسات التعليمية، وإلى كل مهتم بتجارب تعليم العربية في السياقات الدولية المعاصرة.

ISBN 978-629-95233-6-9

Penerbit USAS Press
Universiti Sultan Azlan Shah (USAS)
Bukit Chandan, Bandar Diraja Kuala Kangsar 33000
Perak Darul Ridzuan
Malaysia