المؤتمر الإقليمي الأول لدراسات اللغة العربية لعام ٢٠٢٥
(ReCALS 2025)

تحت شعار

الدراسات العربية: الاستمرار والتجديد

التاريخ 17 يونيو 2025 **المكان** الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

أبحاث المؤتمر

المحررون:

نسيمة عبد الله
مريم محمد داود
سيف الله شمس الدين

المنظِّم: قسم دراسات اللغة واللغويات العربية، كلية الدراسات والحضارة الإسلامية

بالتعاون مع:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المؤتمر الإقليمي الأول لدراسات اللغة العربية لعام ٢٠٢٥م (ReCALS2025)

تحت شعار

الدراسات العربية: الاستمرار والتجديد

التاريخ: ١٧ يونيو ٢٠٢٥

المكان: الجامعة الإسلامية بسلانجور

أبحاث المؤتمر

المحررون:

نسيمة عبد الله

مريم محمد داود

سيف الله شمس الدين

المنظم:

قسم دراسات اللغة واللغويات العربية، كلية الدراسات والحضارة الإسلامية،

الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

بالتعاون مع:

ICESCO Malaysia, Fakultas Agama Islam (FAI) Universitas Ahmad Dahlan Jogjakarta, Fakultas Adab Ilmu dan UIN Sunan Kalijaga Jogjakarta, Academy of Islamic and Arabic Studies Princess of Naradhiwas University Thailand, Persatuan Bekas Mahasiswa Islam Timur Tengah & KUISCELL Sdn. Bhd

الطبعة الأولى ٢٠٢٥

حقوق الطبع والنشر من قبل الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

أبحاث المؤتمر:

المؤتمر الإقليمي الأول لدراسات اللغة العربية لعام ٢٠٢٥م (ReCALS2025)

تحت شعار:

الدراسات العربية: الاستمرار والتجديد

المحررون: نسيمة عبد الله
سيف الله شمس الدين
مريم مت داؤد

© PENERBIT UIS, Universiti Islam Selangor

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني: e ISBN 978-629-7839-11-0

Diterbitkan di Malaysia oleh/ طبع ونشر في ماليزيا تحت
PENERBIT UIS
UNIVERSITI ISLAM SELANGOR (UIS)
BANDAR SERI PUTRA, 43000 KAJANG, SELANGOR
penerbit@uis.edu.my
03-8911 7000 Ext: 3215/3213/1482/1481

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة. يُحظر منعًا باتًا إعادة إنتاج أي جزء من هذا الإصدار أو حفظه لغرض إعادة إنتاجه أو تحويله إلى أي شكل أو بأي وسيلة كانت، سواء أكانت إلكترونية أو فوتوغرافية أو تسجيلية أو غير ذلك، إلا بعد الحصول على موافقة خطية مسبقة من الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS).

e ISBN 978-629-7839-11-0

9 786297 839110

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مقدمة، وأهداف، وشعار المؤتمر

مقدمة المؤتمر

يعدّ تنظيم مؤتمر ReCALS2025 جهدا لرفع مكانة مجال اللغة العربية وآدابها والفروع الأخرى ذات الصـــلة بها. فاللغة العربية وفروعها تؤدي دورا مهمّا في توحيد الثقافة الإقليمية وإثرائها. ويهدف هذا المؤتمر إلى توفير منصة للأكاديميين والباحثين والمعلمين لتبادل المعرفة والتطورات الحديثة في هذا المجال.

أهداف المؤتمر

١- مناقشة تطور دراسات اللغة العربية وفروعها في تعزيز مكانتها.

٢- مناقشة وفهم الفلسفة والأهداف والانضباط في دراسات اللغة العربية.

٣- تعزيز مجال اللغة العربية يظل ذا صـــلة، ويتطور، ويكون قادرًا على المنافســـة في الحفاظ على انسجام المجتمع.

٤- تشجيع تبادل الأفكار والاكتشافات الجديدة في مجال اللغة العربية وآدابها.

٥- تعزيز التعاون بين الأكاديميين والباحثين، وتقديم مقترحات لتحسين تعليم وتعلم اللغة العربية.

شعار المؤتمر

الدراسات العربية : الاستمرار والتجديد

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

كلمة ترحيبية من رئيس الجامعة

داتوق الأستاذ الدكتور فريد راوي عبد الله
رئيس الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

السَّلامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللهِ وَبَرَكَاتُهُ

بكل فخر وامتنان، أُعرب عن أسمى آيات الترحيب والتقدير لجميع المشاركين في المؤتمر الإقليمي الأول لدراسات اللغة العربية لعام ٢٠٢٥ (ReCALS2025) هذا اليوم المميز. تُعد هذا المؤتمر منصة مهمة للارتقاء بمكانة اللغة العربية كلغة للعلم والثقافة والحضارة. إن اختيار شعار هذا العام "الدراسات العربية: الاستمرار والتجديد" يُعد اختيارًا صائبًا ينسجم مع متطلبات العصر في الحفاظ على التراث مع مواكبة التطور الحديث. إن حضور العلماء والمربين والمهتمين باللغة من مختلف الخلفيات يعكس التزامًا مشتركًا تجاه هذه المسيرة.

فاللغة العربية ليست مجرد وسيلة تواصل، بل هي وعاء للفكر والإرث الذي يربط الماضي بالمستقبل. وفي عالم سريع التغير، فإن استمرار اللغة العربية تتطلب جهودًا متكاملة من خلال التعليم، والبحث العلمي، والابتكار. أما التجديد، فينبغي أن يتم بحكمة حتى لا تمس أصالة اللغة أثناء مسيرة التحديث. ومن هنا، تأتي أهمية هذا المؤتمر بوصفه منصة مثلى لمناقشة الإستراتيجيات والأساليب المناسبة لضمان استمرارية اللغة العربية.

وأنا على يقين أن المناقشات والأوراق العلمية المقدمة خلال هذا المؤتمر ستفتح آفاقًا جديدة نحو تعزيز دور اللغة العربية على المستويين الإقليمي والعالمي. لا بد من تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية، والمنظمات غير الحكومية، ومجتمعات اللغة العربية. كما ينبغي الاستفادة الكاملة من الاكتشافات الحديثة في مجالات اللسانيات، وتكنولوجيا اللغة، وطرائق التدريس. ويجب علينا أن نكون مستعدين لمواكبة تطورات العصر دون التفريط في القيم والتقاليد التي تُشكّل هوية هذه اللغة.

وفي الختام، أُقدم التهاني للجهات المنظمة ولكل من ساهم في إنجاح هذا المؤتمر. وأسأل الله أن تُثمر المناقشات والحوارات العلمية عن فوائد جمة تعود بالنفع على جميع المشاركين. كما آمل أن يكون هذا المؤتمر نقطة انطلاق لمبادرات أكبر في المستقبل. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وأتمنى لكم مؤتمرا ناجحا ومثمرا. شكرا.

داتوق الأستاذ الدكتور فريد راوي عبد الله
رئيس الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

كلمة ترحيبية من عميد الكلية

الدكتورة روسني وزير
عميد كلية الدراسات والحضارة الإسلامية (FPPI)
الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

السَّلامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللهِ وَبَرَكَاتُهُ

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين. إنه لمن دواعي سرورنا واعتزازنا أن نرحّب بجميع العلماء والباحثين والمربين والطلبة المشاركين في المؤتمر الإقليمي الأول لدراسات للغة العربية لعام ٢٠٢٥ (ReCALS2025)، الذي يجمعنا اليوم تحت مظلة العلم والتعاون من مختلف بلدان إقليمية. ويعكس المؤتمر إدراكًا عميقًا للتحديات الراهنة التي يواجهها هذا الحقل المعرفي النبيل. وإن هذا اللقاء يمثل فرصة ثمينة لتعزيز التفاهم الأكاديمي وتبادل الخبرات في مجال الدراسات العربية.

وباعتبارنا كلية الدراسات والحضارة الإسلامية تلتزم برسالتها السامية: "دفع التميز الأكاديمي، وخدمة الأمة، وبناء الشخصية ذات الجودة، والابتكار التكنولوجي، على أساس من القرآن والسنة"، فإننا نؤمن بأن الدراسات العربية ليست مجرد تخصص لغوي، بل هي ركيزة معرفية وثقافية تسهم في تشكيل هوية الأمة ونهضتها. ويتطلب تحقيق الاستدامة في هذا المجال جهودًا تكاملية في التعليم والبحث، بينما يستلزم التجديد تطوير المناهج والأساليب بما يواكب روح العصر دون الإخلال بأصالة التراث. ومن هنا، تأتي أهمية هذا المؤتمر كجسر بين الأصالة والتحديث.

وأتطلع بكل ثقة إلى أن يسهم هذا المؤتمر في توسيع آفاق الفكر، وتعزيز الشبكات العلمية بين المؤسسات الإقليمية، وفتح مجالات تعاون أكاديمي مستدام. كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى اللجنة المنظمة الكريمة وجميع المشاركين على التزامهم وجهودهم في إنجاح هذا البرنامج. نسأل الله تعالى أن يبارك في هذه الجهود وأن يكلل أعمالنا بالتوفيق والنجاح.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الدكتورة روسني وزير
عميد كلية الدراسات والحضارة الإسلامية
الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

كلمة ترحيبية من مدير المؤتمر

الدكتور محمد نور حسين
مدير المؤتمر الإقليمي الأول لدراسات اللغة العربية لعام ٢٠٢٥م

السَّلامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللهِ وَبَرَكَاتُهُ

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

يطيب لي، باسمي ونيابةً عن أعضاء التنفيذ، أن أرحب ترحيبًا حارًّا بكافة الضيوف الكرام والمشاركين الأفاضل في هذا المؤتمر الإقليمي الأول لدراسات اللغة العربية لعام ٢٠٢٥م (ReCALS2025)، الذي يعقد تحت شعار: "الدراسات العربية: الاستمرار والتجديد". إنّ انعقاد هذا المؤتمر بمشاركة نخبة من الأكاديميين والباحثين والطلبة من مختلف دول آسيا وما حولها، ليعكس حرصًا مشتركًا على النهوض بالدراسات العربية وتعزيز حضوره في الساحة العلمية العالمية. وإن شعار هذا المؤتمر ليكتسب أهمية متزايدة في ظل التحديات المتعددة التي تواجه تعليم اللغة العربية ونقلها بين الأجيال في العصر الحديث.

تُعدّ الدراسات العربية مكوّنة أساسية من مكونات الهوية الثقافية والمعرفية في العالم الإسلامي، وهي مجال غني بالتراث الفكري واللغوي الذي ينبغي صونه وتطويره. ولا يمكن تحقيق استدامة هذا المجال إلا من خلال تفعيل منظومة تعليمية وبحثية متكاملة، تستند إلى الجودة والابتكار والتعاون الإقليمي والدولي. ومن جهة أخرى، فإن التجديد في المناهج، والأدوات التعليمية، وأساليب التدريس بات ضرورةً لا خيارًا، لضمان تفاعل الأجيال الجديدة مع اللغة العربية بروح العصر دون المساس بجوهرها الأصيل.

وإني لأعبر عن بالغ أملي في أن يكون هذا المؤتمر منبرًا علميًا مثمرًا لتبادل الخبرات، وتكامل الجهود، واستشراف آفاق جديدة لتطوير الدراسات العربية. كما أحيّي اللجنة المنظمة على جهودها المباركة في الإعداد والتنظيم، وأشكر جميع المشاركين على حضورهم الفعّال ومساهماتهم القيّمة. وأسأل الله تعالى أن يكتب لهذه الندوة النجاح والتوفيق، وأن يجعلها خطوة مباركة نحو مستقبل مشرق للغة العربية في منطقتنا وخارجها.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الدكتور محمد نور حسين
مدير المؤتمر الإقليمي الأول لدراسات اللغة العربية لعام ٢٠٢٥م (ReCALS2025)

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

فهرس المحتويات

الصفحة

مقدمة، وأهداف، وشعار

كلمة ترحيبية من رئيس الجامعة i

كلمة ترحيبية من عميد الكلية ii

كلمة ترحيبية من مدير المؤتمر iii

القسم الأول: دور اللغة العربية في تنمية الثقافة والحضارة

الفصل ١: **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الاستمرارية والتجديد: القضايا والتحديات** ١-١٢

عبد الرازف بن زيني ويويو يويو ونقيبة بنت منصور

الفصل ٢: **تجليات اللغة العربية وتعليمها في إندونيسيا: دراسة في الامتداد الحضاري والتجديد التربوي** ١٣-٢١

أندي خليل الله

الفصل ٣: **تحديات الترجمة من اللغة الملايوية إلى اللغة العربية: خبرات المترجمين الماليزيين من مؤسسات مختارة نموذجا** ٢٢-٣٧

نور الألواني عزمي ولبنى عبد الرحمن

الفصل ٤: **الأدب القصصي الملايوي: القصة الملايوية وعناصرها الفنية** ٣٨-٤٩

خالد بن لودين

القسم الثاني: الأدب العربي الكلاسيكي ودراسات اللغة العربية الحديثة

الفصل ٥: **جماليات الحوارات القرآنية عن مشاهد يوم القيامة: سورة المؤمنون أنموذجا** ٥١-٦٢

آمنة نور نيك محمد نور وشهيدة هانم محمد سهاني

الفصل ٦: **النحو التطبيقي القرآني: دراسة من خلال الآيتين الخامسة والسادسة من سورة الشرح** ٦٣-٦٩

محمد نور حسين ومريم داود وعدنان مت علي

الفصل ٧: **المصطلحات القرآنية في الكتاب لسيبويه: دراسة وصفية تحليلية** ٧٠-٩٣

علي بن علي حسين غزوان

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل ٨: **استراتيجيات ترجمة المصطلحات الثقافية الاجتماعية غير المادية في سلسلة الرسوم المتحركة "أوبين وإيبين"المدبلجة من الملايوية إلى العربية من نظرية بيدرسن** ٩٤-١٠٤
نور شفاء بنت محمد خشيري ولبنى بنت عبد الرحمن

الفصل ٩: **تحليل الخطاب السياسي: لجلالة الملك محمد السادس (ملك المغرب) الموجه إلى القمة العربية الإسلامية المشتركة غير العادية بالرياض** ١٠٥-١٢٣
وان ناجحة نبت وان نوريزان@وان سيدي وعبد الرحمن العثمان

الفصل ١٠: **ترجمة أسلوب الأمر في ضوء خروج الكلام على مقتضى الظاهر: سورة البقرة نموذجًا** ١٢٤-١٣٨
حسني بن عبد الله

القسم الثالث: التكنولوجيا والابتكار في تدريس اللغة العربية

الفصل ١١: **ترجمة المفعول المطلق الدالّ على نوع الفعل إلى اللغة الملايوية عبر جوجل ترانسليت (GoogleTranslate)** ١٤٠-١٥٧
نسيمة عبد الله وزورينا عبد الله

الفصل ١٢: **تحليل كفاءة الذكاء الاصطناعي في عملية الإعراب من خلال الرجوع إلى كتاب النحو القرآني** ١٥٨-١٦٧
وان محمد شاكر بن وان عدنان وأزلان سيف البحاروم

الفصل ١٣: **موقف وتصورات الطلاب تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم مادة اللغة العربية الثقافية والصحية** ١٦٨-١٨١
أحمد عدنين بن حسين وأزلان بن سيف البحاروم وزهاروم بن رضوان

الفصل ١٤: **أثر الذكاء الاصطناعي في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية تقييمية** ١٨٢-١٩٢
مريم مت داود ومد نور بن حسين

الفصل ١٥: **تصميم وتقويم تطبيق الهاتف الذكي لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية: مراجعة مفاهيمية** ١٩٣-٢٠٧
أليف فهمي بن عبد الله وتوفيق بن إسماعيل ومحمد صبري بن شهرير

الفصل ١٦: **البلاغة القرآنية في ظل الثقافة الرقمية: التحديات والفرص** ٢٠٨-٢١٩
مريم مت داود

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

القسم الرابع: تعليم اللغة العربية وتعلّمها

الفصل ١٧: **مقارنة أسماء الأصوات في اللغة العربية والماليزية** ٢٢١-٢٢٨
محمد شكري بن عبد الرحمن ويعقوب بن حسن وعدنان بن مت علي ونورفائزة بنت حامدين وعبد المنان بن يوسف ونظام الدين بن علي وعمار أواب بن زين الدين

الفصل ١٨: **الأخطاء في استعمال الأفعال المتعدية بحرف الجر في الكتابة الإبداعية: دراسة وصفية** ٢٢٩-٢٤٧
محمد فكري سمن وأزلان سيف البحاروم

الفصل ١٩: **تعليم النحو التطبيقي لتعزيز المهارات اللغوية لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: دراسة وصفية تحليلية** ٢٤٨-٢٥٩
عبد الواسع إسحاق ناصرالدين

الفصل ٢٠: **دور القراءة في تعلّم اللغة العربية لغةً ثانيةً** ٢٦٠-٢٧٢
محيي الدين أديمولا عبد السلام

الفصل ٢١: **التحديات والعوائق في إتقان اللغة العربية لدى طلاب قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور** ٢٧٣-٢٨١
محمد نوثمان بن محمد نور وليانا بنت عبد اللطيف ونور الحسنى بنت روسلن

الفصل ٢٢: **متطلبات تعليم وتعلم علم البلاغة للطلاب الناطقين بغير العربية في بعض مؤسسات التعليم العالي الماليزية** ٢٨٢-٢٨٨
وازينب بنت إسماعيل وروسني بن سامة وأزلان بن سيف البحاروم

الفصل ٢٣: **دراسة تطبيقية لتعليم اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها جامعة العلوم الإسلامية الماليزية أنموذجًا** ٢٨٩-٢٩٧
زاليكا بنت آدم وندى إبراهيم الربدي

الفصل ٢٤: **تحليل الحاجات إلى تصميم الوحدات النموذجية لتعليم قواعد اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية بمدارس الامتياز بترنجانو** ٢٩٨-٣١٨
محمد لقمان إبراهيم وأزلان سيف البحاروم

الفصل ٢٥: **تحليل حاجة بناء نموذج التعليم للمسلمين الجدد معزز بالتكنولوجيا** ٣١٩-٣٣٧
زينب حسن وغزالي بن زين الدين

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل ٢٦: **تطبيق النظرية السلوكية والمعرفية في تدريس اللغة العربية: دراسة وصفية تحليلية** ٣٣٨-٣٤٦
ندى إبراهيم الربدي وزاليكا بنت آدم

الفصل ٢٧: **الأخطاء الترجمية الأكثر ارتكابا في الترجمة العربية إلى الملايوية لدى طلبة مادة ترجمة النصوص الصحفية في الجامعة الإسلامية بسلانجور** ٣٤٧-٣٥٢
عبد المنان بن يوسف وسيف الله بن شمس الدين

الفصل ٢٨: **إعداد منهج اللغة العربية لمرحلة الطفولة المبكرة** ٣٥٣-٣٦١
نورفائزة بنت محمد حامدين

الفصل ٢٩: **دراسة تحليلية للجزء الأول من كتاب "دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها" للدكتور ف. عبد الرحيم** ٣٦٢-٣٦٨
محمود عبد الستار محمود أبو كحلة ونسيمة بنت وان هارون ونور عيشي الندى بنت أحمد رشيدي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

القسم الأول: دور اللغة العربية في تنمية الثقافة والحضارة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الأول

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الاستمرارية والتجديد: القضايا والتحديات

عبد الرازف بن زيني،[١] يويو يويو،[٢] نقيبة بنت منصور[١]
[١]الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)
[٢]جامعة أحمد دحلان يوجياكرتا إندونسيا (UAD)

ملخص البحث

في عصر يتسارع فيه تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي، تبرز الحاجة إلى تجديد منهجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مستفيدة من قدرات الأدوات الذكية في التفاعل، التحليل، والتخصيص. ويستعرض هذا البحث الإمكانات التي يتيحها الذكاء الاصطناعي في تطوير بيئات تعليمية متكيفة مع أنماط تعلم مختلفة، ويهدف إلى توضيح صورة عامة عن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأهميتها، والحاجة إلى التحول الرقمي في تعليمها والتحديات التي يواجهها المعلمون وقضايا الاعتماد الكامل للذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية وتوصيات للمعلمين في مواجهة هذه التحديات. وأثبت البحث أن التحول الرقمي أصبح ضرورة ملحة وليس خيارا وله دور في تسهيل العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. والمهم أن استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها يجب أن يكون بطريقة متوازنة. فالتوازن هو المفتاح لنجاح التحول الرقمي في تعليم اللغة بشكل جيد وأخلاقي. ويقترح البحث إطاراً تكاملياً يوازن بين الجوانب اللغوية والتكنولوجية في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تجديد منهجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الإطار التكاملي، التكنولوجيا

المقدمة

تبقى اللغة العربية في هذا العصر لغة عالمية مهمة في العالم حيث تبرز مكانتها السامية كلغة التواصل بين الشعوب المسلمة في العالم واللغة السادسة التي يعتمد استخدامها في الأمم المتحدة. وفي جنوب شرق آسيا، اللغة العربية تحظى بمكانة روحية وثقافية وعلمية متميزة. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا يتّخذ طابعا خاصا يتّسم بأداة لفهم الإسلام والقرآن وفرص أكاديمية وعملية ودعم للهوية الإسلامية.

ومع ذلك، فإن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يواجه العديد من التحديات الخاصة، ومن أبرز هذه التحديات القيود المنهجية في التدريس، ونقص الموارد التعليمية المناسبة، بالإضافة إلى تفاوت

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مستويات إتقان اللغة بين الطلاب. لضمان فعالية عملية التعليم والتعلم، يجب تكييف المنهجيات المستخدمة لتلائم احتياجات الطلاب المعاصرين، بما في ذلك استخدام أحدث التقنيات وأساليب التدريس التفاعلية والجذابة.

في هذا الصدد، أصبح دمج التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية يحظى باهتمام متزايد. فقد أثبت استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل التلفزيون الذكي، والوسائط عبر الإنترنت وتطبيقات التعلم فعاليتها في تعزيز دافعية الطلاب وخلق بيئة تعليمية أكثر جاذبية (Safitri، ٢٠٢٣). كما أظهرت الدراسات أن التكنولوجيا يمكنها توفير بيئة تعليمية أكثر مرونة، تتيح لغير الناطقين بالعربية التفاعل مع اللغة في سياقات أكثر أصالة وذات معنى (Ritonga، ٢٠٢٣).

ومع ذلك، فإن نجاح تطبيق التكنولوجيا في الفصول الدراسية يعتمد بشكل كبير على دور المعلم كميسر ومطلع. فالمعلمون الذين لا يتقنون أساليب التعلم المتمركزة حول الطالب والتقنيات الحديثة، خاصة في عصر يتسارع فيه التطور التكنولوجي يوما بعد يوم قد يواجهون صعوبات في تعزيز مشاركة الطلاب في التعلم النشط (Ahmid & Abdullah، 2019). لذا، يعد التدريب والتطوير المهني المستمر أمرا بالغ الأهمية لتمكين المعلمين من اكتساب المهارات التربوية الحديثة التي تتناسب مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين. كما يجب التغلب على تحديات مثل القيود المفروضة على الأساليب التقليدية وضعف الإلمام بالتكنولوجيا لدى بعض المعلمين، لضمان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل أكثر فعالية وشمولية (Ritonga، ٢٠٢٣).

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على أهمية التحول الرقمي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في دعم بيئات التعلم التكيفية والقادرة على الاستجابة لأنماط التعلم المتنوعة للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، تناقش الورقة التحديات التي يواجهها المعلمون، وتطبيقات التكنولوجيا في الفصول الدراسية، والحاجة إلى نهج متكامل يجمع بين الجوانب اللغوية والتكنولوجية.

أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

وفي عصر يشهد تحوّلات معرفية وتقنية متسارعة بفعل الذكاء الاصطناعي، تتضاعف أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتبرز أبعاد جديدة لهذا التعليم تتجاوز الإطار التقليدي، ومن أبرز وجوه هذه

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الأهمية هي جسر للتواصل الحضاري. اللغة العربية آنذاك ليست مجرد وسيلة للتخاطب، بل هي وعاء حضاري غني يُمكّن المتعلم من النفاذ إلى كنوز التراث العربي والإسلامي، والمشاركة في الحوار الحضاري العالمي من خلال فهم الثقافة العربية من مصادرها الأصيلة (أبو العينين، ٢٠١٧).

والعالم الآن صار متفتحا على الإسلام واللغة العربية. مع ازدياد الاهتمام بالإسلام والدول العربية، ووجود جاليات مسلمة وغير عربية في مختلف أنحاء العالم، يتزايد الإقبال على تعلم العربية، وسيطرة على اللغة العربية والتمكن فيها صار هدفا مهما يتمناه المهتم بهذا الشأن وهنا تتطلب الحاجة إلى وسائل تعليمية ذكية وفعالة (نصر، ٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي يفتح آفاقًا جديدة. وأدوات الذكاء الاصطناعي مثل النماذج اللغوية التوليدية (GPT) والترجمة الآلية، وتطبيقات تحليل النطق، أصبحت تُستخدم في تعليم اللغات، وتقدم محتوى تفاعليا وديناميكيا يناسب المتعلم المعاصر (Seljan & Brkić, 2021).

رغم التقدم التقني الذي يواكب هذا العصر، يبقى المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية، ولكن دور المعلم فيه لابد أن يتطور ليتناسب مع معطيات العصر. المعلم في هذا العصر لابد من أن يكون موجها ومرشدا أكثر من كونه ملقّنًا. لم يعد دور المعلم يقتصر على نقل المعلومات، بل أصبح ميسرًا للتعلم، يوجه المتعلمين إلى مصادر المعرفة، ويساعدهم على التفاعل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل فعّال. ويُتوقع من المعلم أن يكون مشرفًا على العملية التعليمية، وموجها إلى إكساب المتعلمين اللغة وإتقانها لا مجرد ناقل للمعلومة، وذلك لتعزيز استقلالية المتعلمين ودافعيتهم (Warschauer & Healey, 1998).

لذا، ينبغي على المعلم أن يُتقن استخدام الأدوات الرقمية والمنصات الذكية، وأن يكون له قدرة عالية على دمجها في التعليم ليخلق بيئات تعليمية جاذبة فعالة، وتراعي الفروق الفردية وتدعم التعلم الذاتي. والمعلم حينذاك، يكون مصمما لبيئات تعليمية تفاعلية ومعززا لتعلم نشط (يوسف، ٢٠٢٢). للمعلم دور كبير في مراقبة تقدم المتعلمين وتحفيز لهم. وكما نعلم أن الذكاء الاصطناعي قادر على توفير بيانات كثيرة عن أداء المتعلمين بصورة دقيقة جدا، ولكن تبقى مسؤولية تحليل هذه البيانات وتوظيفها لتحفيز الطلاب ومعالجة صعوباتهم مسؤولية المعلم. ويمكن للمعلم استخدام التحليلات التنبؤية التي تقدمها أنظمة الذكاء الاصطناعي لتحديد نقاط الضعف لدى الطلاب والعمل على معالجتها بطرق مخصصة (Holmes et al., 2019).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

في ظل استخدام أدوات الترجمة الآلية والمحتوى الاصطناعي، يبقى المعلم المرجع في تصحيح المفاهيم، وضبط اللغة وفق المعايير السليمة، والحفاظ على روح اللغة وهويتها. إذ أن التقنيات الذكية رغم تطورها، قد تقع في أخطاء تتعلق بالسياق الثقافي أو الفهم العميق للغة. يقوم المعلم بضمان أن تظل اللغة متجذرة في سياقها الحضاري، مستندًا إلى المرجعيات المعتبرة في النحو والبلاغة والدلالة والأمر الذي يصون الهوية ويمنع تشويهها.

ويشير الباحثون إلى أن المعلم يظل المرجع الأساسي في التحقق من دقة المعرفة اللغوية، حيث "تُعد الخبرة البشرية ضرورة لا غنى عنها في تقييم مدى ملاءمة المخرجات الآلية من حيث الصحة اللغوية والثقافية" (Alghamdi, 2023). ومن هنا، فإن تعزيز دور المعلم في بيئات التعليم الذكي يضمن توازنًا بين التطوير التقني والحفاظ على جوهر اللغة وأصالتها.

الحاجات إلى التحول الرقمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يشهد العالم اليوم تحولا رقميا شاملا في مختلف قطاعات الحياة، ولا سيما في مجال التعليم، حيث بات من الضروري مواكبة هذا التحول لضمان جودة التعليم واستمراريته. ويزداد هذا الأمر أهمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نظرا للتحديات اللغوية والثقافية والتقنية التي يواجهها المتعلمون. وأصبح التحول الرقمي ضرورة ملحة وليس خيارًا، لما له من دور في تسهيل العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. ومن هذه المبررات هي:

١- تيسير الوصول إلى الموارد

يتيح التحول الرقمي إمكانية الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان، مما يوفر بيئة تعليمية مرنة للناطقين بغير العربية. وتبرز هذه الأهمية في ظل انتشار المتعلمين في بلدان متعددة، مما يصعّب التعليم الحضوري التقليدي. وتشير الدراسات إلى أن المنصات الرقمية التفاعلية ساهمت في تعزيز الوصول إلى المحتوى العربي الموجه لغير الناطقين بالعربية (Al-Shehri, 2020).

٢- تنويع أساليب التعليم والتعلم

يوفّر التحوّل الرقمي أدوات متعددة لتقديم المحتوى بطرق مرئية وسمعية وتفاعلية، مما يلبي أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين. كما أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تصميم دروس مخصصة، وتقديم

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

التغذية الراجعة الفورية، ساعد في رفع كفاءة التعلم الذاتي وتسهيل اكتساب المهارات اللغوية (Almalki & Williams, 2022).

٣- التغلب على المعوقات الثقافية واللغوية

يساعد التحوّل الرقمي على توفير بيئات تعليمية تحاكي الواقع اللغوي والثقافي العربي، من خلال الواقع المعزز والمحاكاة الافتراضية. ويتيح ذلك للمتعلم غير العربي ممارسة اللغة في سياقات واقعية دون الحاجة إلى السفر أو الاندماج المباشر، مما يعزز كفاءته اللغوية والثقافية في آن واحد (Bataineh & Baniabdelrahman, 2021).

إن الحاجة إلى التحول الرقمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أصبحت مطلبًا ملحًا تفرضه المتغيرات التقنية والتربوية المعاصرة. فمن خلال توظيف التكنولوجيا، يمكن تطوير محتوى جذاب، وتقديم تعليم شخصي، وتحقيق نتائج تعليمية أفضل. ولذلك، ينبغي للمؤسسات التعليمية والمراكز اللغوية أن تستثمر في البنية الرقمية وتطوير الكفاءات لضمان استدامة هذا التحول.

التحديات الحالية التي يواجهها المعلمون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عصر الذكاء الاصطناعي

أحدث الذكاء الاصطناعي نقلة نوعية في مجال التعليم، حيث أصبح أداة مساعدة قوية في تصميم المحتوى، وتقديم تعليم شخصي، وتحليل أداء المتعلمين. إلا أن هذه التطورات التكنولوجية رافقها تحديات عديدة تواجه المعلمين، خاصة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فالتحوّل الرقمي السريع يفرض على المعلم أدوارًا جديدة تتطلب مهارات تقنية وتربوية متقدمة، إلى جانب الحفاظ على البعد الإنساني في التعليم اللغوي (Alzahrani, 2023).

١- نقص الكفاءة التقنية لدى المعلمين

يُعد ضعف التأهيل التقني من أبرز التحديات التي يواجها معلمو اللغة العربية، حيث يجد كثير منهم صعوبة في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة في التعليم. ويعود ذلك إلى عدم تلقيهم تدريبًا كافيًا على توظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة، مما يؤدي إلى فجوة بين إمكانيات الأدوات المتاحة وبين قدرتهم على توظيفها بفاعلية (Zaki & Hassan, 2022). هذا التحدي يبرز خاصةً في المؤسسات التعليمية التي لم تُدمج التكنولوجيا ضمن برامج إعداد المعلمين.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٢- غياب المحتوى الرقمي التفاعلي المناسب

يعاني المعلمون من قلة الموارد التعليمية الرقمية المصممة خصيصًا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. فغالبية المحتوى المتاح إما غير متدرج حسب المستويات، أو لا يراعي الفروق الثقافية واللغوية بين المتعلمين. وقد أشارت دراسة حديثة إلى أن معظم المنصات الذكية لتعليم اللغات لا تُراعي خصوصية اللغة العربية، مما يضطر المعلم إلى تصميم أو تعديل المواد التعليمية يدويًا (Habash et al., 2023).

٣- التحدي في الحفاظ على التفاعل الإنساني

رغم قدرة أدوات الذكاء الاصطناعي على تقديم تعليم مخصص وسريع، فإنها تفتقر إلى التفاعل الإنساني الحقيقي، وهو عنصر جوهري في تعليم اللغة، خاصة لغير الناطقين بها. ويواجه المعلمون تحديًا في خلق توازن بين استخدام التقنيات الحديثة وبين الحفاظ على التواصل المباشر والدور الإرشادي والداعم الذي يمثل جوهر التعليم اللغوي الناجح (Chou, 2022).

٤- القلق من استبدال المعلم بالتكنولوجيا

يشعر بعض المعلمين بالقلق من فقدان دورهم تدريجيًا بسبب الاعتماد المتزايد على تقنيات الذكاء الاصطناعي، خاصة في المهام الروتينية مثل التصحيح أو التقييم. هذا القلق قد يضعف دافعيتهم للتعلم والتطوير المهني، في ظل غياب رسائل واضحة من المؤسسات التعليمية تؤكد أن التكنولوجيا ستكون مكملة لدور المعلم لا بديلة عنه (UNESCO, 2023).

إن معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يواجهون تحديات متزايدة في عصر الذكاء الاصطناعي، تتراوح بين ضعف المهارات التقنية، وغياب المحتوى المناسب، والتحديات النفسية والمهنية الناتجة عن التحول الرقمي. ومن أجل مواجهة هذه التحديات، لا بد من توفير تدريب نوعي، ودعم مؤسسي، ومشاركة فاعلة للمعلمين في تصميم مستقبل التعليم، بحيث يكون الذكاء الاصطناعي داعمًا لهم، لا بديلًا عنهم.

سلبيات اعتماد الطلبة على الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ومن تلك السلبيات ما يلي:

١- قلة التفاعل الإنساني وضعف التواصل الثقافي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الذكاء الاصطناعي يفتقر إلى التفاعل البشري الحقيقي والقدرة على تفسير المشاعر والتلميحات الثقافية الدقيقة، وهو أمر حيوي في تعليم اللغة العربية. تشير Charlote (2023) إلى أن عدم تفاعل الذكاء الاصطناعي مع الفروق الثقافية واللغة المنطوقة الطبيعية يحدّ من فعالية التعلم الغامر. فإن غياب الإرشاد النفسي والاجتماعي يقلل من جودة التجربة التعليمية بشكل عام.

٢- ضعف الاستيعاب النحوي والبلاغي

اللغة العربية معقدة في خصائصها من نحو وصرف وبلاغة، والذكاء الاصطناعي غالباً ما يتعامل معها بشكل سطحي. وفقًا لوكالة الأنباء العُمانية، فإن التقنية ما تزال غير قادرة على ضبط المخارج النطقية والأوزان الصرفية بشكل دقيق، مما قد يؤدي إلى ترسّخ نطق غير صحيح وفهم لغوي سطحي لدى الطلاب وأكّد باحثو اللغة أهمية تفاعل العلماء في تطوير نماذج تتناسب مع خصوصية العربية (الصلتي، ٢٠٢١؛ Charlote، 2023).

٣- الاعتماد المفرط وتراجع التفكير النقدي

يمكن أن يؤدي الاعتماد الزائد على الذكاء الاصطناعي في تصحيح النصوص أو بناء الأفكار إلى ضعف مهارات التفكير النقدي والاستقلال الذهني لدى المتعلمين. وفقًا لتقارير (عدلوان، ٢٠٢٣) فإن الاعتماد المتواصل على الحلول التقنية يُهدّد القدرة على حلّ المشكلات ذاتياً وتحليل النصوص بحرية (عدلوان، ٢٠٢٣؛ Charlote، 2023) وعلى المنصات العربية، حُذّر من أن الأدوات التقنية قد تؤثر سلباً على الإبداع والقدرة على التكيف اللغوي.

٤- مخاطر الغش الأكاديمي ونزاهة التعلم

مع سهولة الوصول إلى محتوى تُولّده نماذج الذكاء الاصطناعي، ارتفعت المخاوف حول الغش الأكاديمي والانتحال. أحد أبرز التحديات هو الاعتماد على نصوص جاهزة دون التحقق من أصالتها أو إعادة صياغتها، مما يضعف النزاهة التعليمية وجودة التقييم كما أُشير إلى ضرورة أن تطور أدوات مكافحة الانتحال نفسها لتواكب التقنيات الجديدة (Charlote، 2023).

٥- خطر التحيّز والأخطاء المعلوماتية

نماذج الذكاء الاصطناعي قد تحتوي على تحيّزات ناتجة من بيانات التدريب، وقد تنتج "هلوسات" أو معلومات غير دقيقة. ويشير ويكيبيديا إلى أن هذه النماذج قد تولّد معلومات مضللة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

دون وعي المستخدم. كما تحذر المصادر الأكاديمية من أن التحيّزات اللغوية والثقافية في البيانات المدربة تؤدي إلى إخراجات غير متوازنة وغير ملائمة للسياق العربي.

رغم الإمكانيات التي يوفرها الذكاء الاصطناعي في مساعدة متعلم اللغة العربية، إلا أن الاعتماد المفرط عليه دون إشراف بشري يمكن أن يؤدي إلى تراجع التفاعل الإنساني، وضعف المهارات البلاغية، وإنقاص التفكير النقدي، وزيادة الغش الأكاديمي، وانتشار المعلومات غير الدقيقة. لذا يجب دمجه بحذر ضمن بيئة تعليمية متوازنة تقوم على دعم المعلم وتحفيز الطلبة على التفكير والممارسة الذاتية، لضمان تعلم فعّال ومستدام للغة العربية.

دور المعلم في مواجهة الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ومن تلك الأدوار ما يلي:

١- إعادة بناء دور المعلّم كموجّه وليست آلة تصحيح

بدلاً من أن يكون المعلّم مجرد مصحّح رقمي، يصبح المعلّم مرشداً يعلّم الطالب كيف يستخدم الأدوات الذكية بطريقة نقدية ومنهجية. وفقًا لجيل دافي من لجنة OCR في جامعة كامبريدج، يجب أن يوجه المدرّس الطالب ليس في ما إذا استخدم الذكاء الاصطناعي، بل كيف استخدمه ضمن سياق تعلّمه للوصول لفهم عميق (Jill, 2025). فالمعلّم الحقيقي يعمل كوسيط يساعد الطالب على تنمية المعرفة اللغوية والثقافية، وهو أمر لا يمكن أن تحققه الآلة وحدها.

٢- تصميم أنشطة تفاعلية تشجع على التفكير النقدي

يقترح الباحثون دمج استراتيجيات مثل "تلميحات ذكية" و"اختيارات متعددة" عند استخدام الطلاب للذكاء الاصطناعي، مما يحدّ من الاعتماد الأعمى ويعزز التفكير العميق. إضافة لذلك، يدعم مفهومي التعلّم التكيّفي والتعليم العكسي حسب معلمي اللغات الأجنبية، حيث يقوم المدرّس بابتكار أنشطة تتطلب من الطالب تطبيق المفاهيم بدلاً من النسخ، مما يُحسّن من قدرته على التحليل والتعبير.

٣- تعزيز التفاعل الاجتماعي والثقافي داخل الصف

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المعلّم قادر على إنشاء بيئة صفّية تفاعلية تشمل حوارًا ثقافيًا مباشرًا، يوازن بين الذكاء الاصطناعي والممارسة التقليدية. تُظهر الدراسات أن التعليم المعزز بالتفاعل يشجع على التواصل اللغوي التعاوني بين الطلاب، وهو ما ينمّي مهارات نطق، فهم، وإتيكيت لغوي لا تقدّمه الأداة التقنية وحدها.

٤– تطوير وعي المعلمين وتكوينهم المهني المستمر

فعالية المعلّم في هذا الدور تعتمد على تأهيله وتدريبه المستمر على تقنيات الذكاء الاصطناعي. الدراسة تشير إلى تفاوت وعي المعلمين بتقنيات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها في تعليم التعبير الكتابي، ما يتطلب تنظيم دورات وتدريبات لتقليل هذه الفجوة. كذلك، يسلّط دليل " AI for Teachers" المعلم لا بد من أن يكتسب مهارات تنظيم الفصول وفرز المعلومات، وهذا يجعل دوره أكثر فاعلية في مساعدة الطلاب على التعلّم الذكي.

اقتراحات في تعزيز كفاءة المعلمين في عصر الذكاء الاصطناعي

يواجه معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها تحديات متنامية في ظل التوسع في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، أبرزها ضعف التأهيل الرقمي، وندرة المحتوى التفاعلي المتخصص، والتحديات المرتبطة بالحفاظ على التفاعل الإنساني داخل بيئات التعلم الذكية، فضلًا عن تنامي القلق من تراجع دور المعلم لصالح الأتمتة.

وفي ضوء هذه المعطيات، توصي الخبراء المعاصرين بضرورة تطوير برامج تدريبية رقمية متقدمة تعزز الكفاءة التكنولوجية للمعلمين، وإنتاج محتوى رقمي تفاعلي يأخذ بعين الاعتبار الخصائص اللغوية والثقافية للمتعلمين، إضافة إلى ابتكار نماذج تعليمية هجينة توفّق بين الذكاء الاصطناعي والتفاعل البشري. كما يُنصح بتوسيع نطاق البحث في أدوات التقييم الذكية التي تقيس الكفايات التواصلية لا القواعد فقط، وتفعيل البحوث الأخلاقية لضمان استخدام منصف وآمن للتقنيات الحديثة.

أما على صعيد الدراسات المستقبلية، فثمة حاجة ماسة إلى أبحاث تجريبية تقيس أثر الذكاء الاصطناعي في اكتساب المهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وأخرى تحليلية ترصد فاعلية تدريب المعلمين على توظيف الذكاء الاصطناعي، إضافة إلى دراسات تقويمية تقيس جودة المحتوى الرقمي الموجه لغير الناطقين بالعربية من حيث الملاءمة، والشمولية، والقيمة التربوية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الخاتمة

يلعب المعلم دورًا محوريًا لضبط العلاقة بين الطالب والذكاء الاصطناعي، بأن يكون مرشدًا نقديًا، مصممًا للأنشطة، مراجعًا للمصادر، ومطوّرًا مهنياً. من خلال تعزيز التفاعل الاجتماعي، وتنمية مهارات التفكير النقدي، وتوفير بيئة تعلمية متعددة القنوات، يمكن مواجهة التحديات الناجمة عن الاعتماد الكامل على الذكاء الاصطناعي وضمان تمكين فعّال ومستدام للطلاب في تعلم اللغة العربية.

في النهاية، هذا الكلام يؤكد أن استخدام التكنولوجيا في تعليم العربية للناطقين بغيرها أصبح شيئاً ضرورياً، خاصة مع التطور الكبير في الذكاء الاصطناعي. نعم، الذكاء الاصطناعي مفيد جداً لأنه يوفر دروساً خاصة بكل طالب ويجعل عملية التعلم أكثر تفاعلاً ، لكن في نفس الوقت لديه بعض المشاكل التي تحتاج إلى حلول ذكية.

المشكلة الكبيرة أن المعلمين حالياً يواجهون تحديات صعبة. أولاً، طرق التدريس القديمة أصبحت غير مناسبة لهذا العصر. وثانياً، كثير من المعلمين لا يحصلون على تدريب كاف على استخدام التكنولوجيا. وثالثاً، بعض الطلاب صاروا يعتمدون كلياً على الأجهزة، وهذا قد يضعف قدرتهم على التفكير بعمق والتواصل بشكل طبيعي مع الآخرين. لهذا السبب، لم يعد دور المعلم مجرد شرح الدروس كما في الماضي. المعلم الناجح يجب أن يكون مرشداً يساعد الطلاب، ومسهلاً لعملية التعلم، وحارساً للعلاقات الإنسانية في الصف. لا يكفى أن نعرف كيف نستخدم التكنولوجيا، بل يجب أن نحافظ على الجانب الإنساني في التعليم.

لذا، يجب تدريب المعلمين بشكل مستمر على استخدام الذكاء الاصطناعي بطرق مفيدة. الأهم من ذلك، يجب أن نوازن بين استخدام التكنولوجيا والاحتفاظ بالعلاقات الإنسانية في الفصل التعليم ليس مجرد معلومات، بل هو أيضاً فهم للثقافات وتواصل بين البشر. التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي أدوات مفيدة ومهمة، لكنها لا تستطيع أن تعوّض دور الإنسان. لذلك، من المهم أن تستخدم التكنولوجيا بطريقة متوازنة، مع الحفاظ على الجانب الإنساني في الفصل الدراسي. فهذا التوازن هو المفتاح لنجاح التحول الرقمي في تعليم اللغة بشكل جيد وأخلاقي.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع العربية:

أبو العينين، عبد الرحمن. (٢٠١٧). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأهداف والوسائل والتحديات. *مجلة اللسان العربي*، العدد ٨١.

نصر، إبراهيم. (٢٠٢٠). اللغة العربية كلغة ثانية في العالم المعاصر: الفرص والتحديات. *المجلة الدولية لتعليم اللغة العربية*، العدد ١٣.

يوسف، عادل. (٢٠٢٢). التحول الرقمي في تعليم اللغات: نماذج تطبيقية لتعليم العربية للناطقين بغيرها. *مجلة تعليم اللغات*، العدد ٦.

الصلتي، خميس (٢٠٢١). اللغة العربية والذكاء الاصطناعي: تعزيز الابتكار مع الحفاظ على التراث الثقافي, omannews.gov.om

عدلوان، ديانا، (٢٠٢٣). إيجابيات وسلبيات الذكاء الاصطناعي في التعليم وكيف سيؤثر على المعلمين في عام ٢٠٢٣, www.classpoint.io

المراجع الأجنبية

Ahmid, M. H., & Abdullah, M. K. J. (2019). Pembelajaran Regulasi Kendiri dalam Bahasa Arab: Sejauh Mana Pengajaran Guru Memainkan Peranan?. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 4 (32), 108-118. DOI: 10.35631/IJEPC.4320011

Alghamdi, M. (2023). Human oversight in AI-based Arabic language learning: Challenges and opportunities. *Journal of Language and Education Technology*, 5(2), 45-62.

Almalki, G., & Williams, M. (2022). Artificial Intelligence and Personalized Arabic Language Learning. *Computers & Education*, 180, 104455.

Al-Shehri, S. (2020). The Role of E-learning Platforms in Promoting Arabic for Non-native Speakers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 123-135.

Alzahrani, A. (2023). Digital Competency of Arabic Language Teachers in the AI Era. *Journal of Educational Technology Research*, 45(1), 65–80.

Bataineh, R. F., & Baniabdelrahman, A. A. (2021). Virtual Reality and Arabic Language Learning for Non-Native Speakers. *Language Learning & Technology*, 25(1), 55-74.

Charlote Guest. (2023). The Impact of AI on Language Learning, www.pearson.com

Chou, C. (2022). AI-Based Language Learning and Student Motivation: Balancing Automation and Human Interaction. *Language Learning Journal*, 50(4), 507–520.

Habash, N., Faraj, R., & Taha, M. (2023). Challenges in Developing Arabic Language Content for AI-Powered Learning Platforms. *Proceedings of the Arabic NLP Workshop, ACL*.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.

Jill, D. (2025, April 4). *AI belongs in classrooms*. University of Cambridge. https://www.cam.ac.uk/stories/jill-duffy-ai-education

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

Ritonga, A. M., Suib, M., & Zaky, A. (2023). Tantangan dan Hambatan: Analisis Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Era Society 5.0 di Perguruan Tinggi Agama Islam di Indonesia. *Syntax Literate; Jurnal Ilmiah Indonesia*, *8*(5), 3272-3280.

Safitri, W., Susiawati, I., Fitriani, R., Nuramalia, S. R., & Fasehah, D. A. (2023). Potensi dan Efektivitas Pemanfatan Smart TV dalam Meningkatkan Minat Belajar Bahasa Arab Siswa. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan.(IAI AL-AZIS)*.

Seljan, S., & Brkić, B. (2021). Artificial Intelligence in Language Learning: Applications and Perspectives. *Journal of Educational Technology*, 14(2), 45–62.

UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report: Technology in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71

Zaki, M., & Hassan, L. (2022). Teachers' Readiness for AI Integration in Arabic Language Education. *International Journal of Language Education*, 6(4), 55–72.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الثاني

تجليات اللغة العربية وتعليمها في إندونيسيا: دراسة في الامتداد الحضاري والتجديد التربوي

أندي خليل الله
جامعة سونان كاليجاكا يوجياكرتا إندونيسيا

ملخص البحث

يعالج هذا البحث واقع المؤسسات التعليمية في إندونيسيا من خلال تصنيفها إلى فئتين رئيسيتين: الأولى تتبع للدولة وتُعرف بالجامعات والمدارس الإسلامية الحكومية، أما الثانية فهي من تأسيس الأفراد أو المنظمات الإسلامية وتُعرف بالمؤسسات التعليمية الأهلية. وقد شهد تعليم اللغة العربية في إندونيسيا مسارًا تاريخيًا طويلاً، بدأ مع دخول الإسلام إلى الأرخبيل الإندونيسي واستمر حتى العصر الراهن، ويمكن تقسيم هذا المسار إلى أربع مراحل بارزة: مرحلة أولى تركّزت على تعليم اللغة لأغراض عبادية كقراءة القرآن الكريم؛ تلتها مرحلة ثانية اتّسمت بالتعمق في العلوم الشرعية من خلال دراسة التفسير والحديث وسائر العلوم الإسلامية. ثم جاءت مرحلة النهوض بتعليم اللغة العربية، حيث ظهرت مؤسسات حديثة تتبنّى مناهج وأساليب تربوية جديدة. وأخيرًا، المرحلة الراهنة التي تميّزت بالسعي إلى تطوير المناهج وابتكار طرائق تعليمية تتناسب مع الأهداف التعليمية والمحتويات المعرفية والاستراتيجيات البيداغوجية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، إندونيسيا، المؤسسات التعليمية، التطوير التربوي

المقدمة

تحتل اللغة العربية مكانةً متميزةً في حياة المسلمين عامةً، وفي إندونيسيا على وجه الخصوص. ولا ترجع هذه المكانة إلى كونها لغة القرآن الكريم فحسب، بل لأنها تمثل مفتاحًا لفهم العلوم الإسلامية بمختلف فروعها. ويرتبط تطوّر اللغة العربية في إندونيسيا ارتباطًا وثيقًا بتاريخ دخول الإسلام إلى البلاد وانتشاره عبر الدعوة، ونظام التعليم الديني. وليست اللغة العربية من اللغات الصعبة كما يظن البعض، بل ينبغي النظر إليها بوصفها لغة ميسّرة، لا سيما لدى المسلمين الذين يرتبطون بها ارتباطًا وثيقًا من خلال تلاوة القرآن الكريم وفهم تعاليمه؛ فهي لغة الوحي، ومفتاح علوم الشريعة والدراسات الإسلامية. ويُعدّ علم النحو أحد الركائز الأساسية التي تُعين المتعلّم على فهم النصوص الشرعية واستيعاب معاني كتاب الله

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

عزّ وجل. ومن مظاهر التجديد في هذا المجال، الدعوة إلى إحياء تعليم النحو بطريقة شاملة ومتكاملة، تتصل فيها المستويات، ويتخصّص فيها الطلاب لهدفٍ واحد، وهو التمكّن من اللغة العربية واستعمالها على الوجه الأكمل (Holilulloh, 2020).

لطالما كانت اللغة العربية محلَّ تقدير واهتمام في نفوس المسلمين في شتّى بقاع الأرض، وليس في إندونيسيا وحدها. وقد دخلت هذه اللغة إلى البلاد مع دخول الإسلام، فأصبح تعلُّمها وتلاوة القرآن الكريم بها عادةً راسخةً منذ الصغر. وقد أسهمت عوامل كثيرة في انتشارها، من أبرزها العامل الديني، والدعوي، والثقافي، مما جعل اللغة العربية جزءًا لا يتجزأ من الهوية الإسلامية في هذا البلد الآسيوي.

بدايات اللغة العربية في إندونيسيا

ترجع العلاقات بين العرب والإندونيسيين إلى القرن السابع الميلادي، من خلال الطرق التجارية. وقد جلب التجار العرب معهم، إلى جانب البضائع، القيمَ الإسلامية واللغةَ العربية. واستقر بعضهم في البلاد، وتزوّجوا من أهلها، وأسسوا مجتمعاتٍ محليةً ساعدت في نشر الإسلام واللغة العربية. وكان للجالية الحضرمية دورٌ كبيرٌ في هذا الانتشار، إذ كانوا محلَّ احترامٍ بفضل علمهم ونَسَبهم الشريف المتصل بالنبي محمد ﷺ، فكانوا مرجعًا في الأمور الدينية واللغوية على السواء(Holilulloh, 2020) .

لقد تعرّف العرب على أرخبيل إندونيسيا منذ عصور بعيدة، حيث وصلوا إليه في القرن الأول الهجري، الموافق للقرن السابع الميلادي، من خلال نشاطهم التجاري. وفي هذا السياق، أشار أحمد شلبي (١٩٨٨) إلى أن العالم، قبل بزوغ فجر الإسلام بعدة قرون، كان يدرك أهمية العلاقات التجارية والاقتصادية، وتبادل البضائع والمحاصيل الزراعية على امتداد الطريق البحري الذي يربط الجزيرة العربية بجنوب الهند وجزيرة سومطرة حتى الصين. وكانت السفن الشراعية تسلك هذا الطريق، مستفيدةً من الرياح الموسمية؛ إذ تسير باتجاه الشرق نحو الصين، ثم تعود إلى الجزيرة العربية عند تغيّر اتجاه الرياح نحو الغرب. وكان من نتائج هذه الرحلات التي قام بها العرب أنهم انتشروا على امتداد هذه الطرق التجارية، وأقاموا لهم مراكز تجارية في كل المدن التي نزلوا فيها.

وبذلك ظلت للعرب علاقات تجارية مع أهالي إندونيسيا منذ ذلك العهد، واستمرت هذه العلاقات بعد ظهور الإسلام، حيث بدأ المسلمون في نشره في أنحاء العالم، فركبوا البحار لتبليغ هذا الدين الجديد خارج الجزيرة العربية حتى وصلوا غربا إلى الأندلس وشرقا إلى إندونيسيا والمناطق المجاورة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

لها. فأصبح العرب في البلدان التي نزلوا بها دعاةً إلى الإسلام، يدعون إلى توحيد الله، ويعلّمون الناس أمور دينهم ودنياهم، ويعاملونهم معاملة حسنة. وقد استمرت هذه الدعوة شهوراً وسنوات، بل إن عددا غير قليل من هؤلاء الدعاة استقروا بصفة دائمة في البلاد التي نزلوا بها، واستوطنوا أرضها. ولتمتين العلاقة بينهم وبين السكّان الأصليين، تزوجوا منهم.

يقول Sagimun (1988): "وهذا ما حدث لبعض الدعاة من العرب في إندونيسيا، فقد استقر بعض الدعاة المسلمين الذين جاءوا لتبليغ الدعوة الإسلامية في البلاد، واستوطنوا أرضها، بل إن بعضهم تزوجوا من بناتها وامتزجوا بالمجتمع حتى أصبحوا كأهل البلد". وذكر Van Den Berg (2010) "أنّ العرب الذين هاجروا إلى إندونيسيا هم الحضارم، وقليلٌ منهم قدموا من مسقط، والخليج الفارسي، والحجاز، ومصر، وقد استقرّ بعض هؤلاء وامتزجوا بالحضارم، بينما كان أكثرهم من الرحّالة الذين يأتون ثم يعودون حسب مهامهم".

وقد كانت للحضارم مكانةٌ مرموقة لدى الإندونيسيين، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل، لخّصها Reid (1988) في أربعة أسباب:

أولا: اهتمامهم بالدعوة مما منحهم فرصة لتوسيع التبادل التجاري بين العرب وإندونيسيا.

ثانيا: التشابك العلمي والثقافي مع كبار العلماء في الحرمين الشريفين، ممّن يحملون الأسانيد والإجازات العلمية، جعلهم معروفين في الأوساط العلمية، فضلا عن اتباعهم المذهب الشافعي، وهو المذهب الذي يدين به غالبية المجتمع الإندونيسي.

ثالثا: اعترا ف الحكماء المسلمين الإندونيسيين ببراعتهم في اللغة العربية والعلوم الإسلامية، لا سيما إذا كانوا من ذوي النسب المتصل بالنبي محمد صلى الله عليه وسلم، إذ كان امتداد هذا النسب لدى الحكّام أمرًا مهمًّا لاستقرار حكمهم وزيادة تكريمهم.

رابعا: اتّسم السادة الحضارم بحُسن التعامل والسيرة الطيبة، وامتازوا بالنظافة ورُقيّ المعيشة، مما جذب السكان إليهم، إذ كانوا دمثي الأخلاق سريعي الاندماج في المجتمع.

مسار الأسلمة ودور اللغة العربية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مع اتساع رقعة الإسلام في إندونيسيا، انتشرت اللغة العربية بصفتها لغة الدعوة والتعليم. وعلى الرغم من اختلاف الآراء حول وقت دخول الإسلام إلى البلاد، إلا أن المؤرخين يتفقون على أنه دخل بشكل سلمي وتدريجي، خاصة من خلال دور العلماء والتجار الذين اتخذوا المساجد مراكز للتعليم والدعوة.

اهتمام الإندونيسيين باللغة العربية: بين الدافع الديني والانتماء الحضاري

لقد كانت للغة العربية مكانة خاصة في قلوب الإندونيسيين منذ القرون الأولى لدخول الإسلام إلى الأرخبيل. ولم تكن هذه المكانة نابعة فقط من كونها لغة القرآن الكريم، بل لِما تحمله من رمزية دينية وروحية تمسّ أعماق الوجدان الإسلامي. وقد ظهر هذا الاهتمام جليًا في تمسّك الإندونيسيين باستخدام العربية في الصلوات، والأدعية، والشعائر الدينية اليومية، حيث تُتلى بها آيات القرآن وتُرفع بها الأيدي بالدعاء في كل مناسبة دينية، سواء أكانت فردية أم جماعية، ولا سيما في المناسبات الاجتماعية والوطنية التي يُفتتح ويُختتم كثير منها بالدعاء باللغة العربية.

ولم يتوقف اهتمام الإندونيسيين بالعربية على الممارسات الشعائرية فحسب، بل امتدّ ليشكّل عنصرًا جوهريًا من عناصر الهوية الإسلامية في المجتمع. فالعربية لا يُنظر إليها كلغة أجنبية، بل تُعامَل كلغة الأمة، ولغة الدين، ولغة التراث المشترك بين المسلمين. ومن هذا المنطلق، اعتبر العديد من المفكرين الإندونيسيين أن الحفاظ على اللغة العربية جزء لا يتجزأ من الحفاظ على العقيدة والهوية، إذ إنها الوسيلة لفهم النصوص الدينية الأصلية، وتحمل بعدًا رمزيًا قويًا يتمثل في وحدة اللغة الجامعة للمسلمين في مختلف أنحاء العالم.

علاوة على ذلك، كان للعلماء والدعاة الذين تخرّجوا في الحرمين الشريفين ومن الجامعات الإسلامية بالشرق الأوسط دورٌ محوري في ترسيخ محبة اللغة العربية بين العامة والخاصة في إندونيسيا. فهؤلاء لم يقتصروا على تدريس العربية في المعاهد والجامعات فحسب، بل سعوا إلى نشرها في المساجد والمجتمعات القروية، مما جعل للغة العربية حضورًا حيًا ومؤثرًا في النسيج الثقافي والديني للشعب الإندونيسي.

ولا يمكن إنكار أن للغة العربية تأثيرًا ثقافيًا عميقًا في إندونيسيا، إذ دخلت العديد من الألفاظ العربية إلى اللغة الإندونيسية اليومية، خاصة في المجالات الدينية والاجتماعية. كما كان للكتب

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

والمؤلفات العربية الكلاسيكية دورٌ كبير في إثراء الحركة العلمية والتعليمية في البلاد، مما زاد من ارتباط الإندونيسيين بالعربية بوصفها مصدرًا للمعرفة إلى جانب كونها لغة العبادة.

وعليه، فإن اهتمام الإندونيسيين باللغة العربية لا يمكن اعتباره مجرد تعبير ديني سطحي، بل هو ظاهرة مركّبة تشمل أبعادًا دينية وثقافية وهوياتية. وهذا ما يُلقي على عاتق المؤسسات التعليمية في إندونيسيا اليوم مسؤولية مضاعفة في تطوير مناهج تعليم العربية، وتحويل هذا الشغف التاريخي إلى كفاءة لغوية عملية قادرة على مواكبة تحديات العصر، وربط الجيل الجديد بلغتهم الحضارية الأصيلة.منذ القدم، أبدى الإندونيسيون شغفًا كبيرًا باللغة العربية، ويظهر ذلك في استخدامها في الصلاة والدعاء والأنشطة الدينية. كما تعدّ اللغة العربية رمزًا للتقوى وأداةً لتعزيز الهوية الإسلامية، وهي أيضًا لغةً مقدّسةً تجمع المسلمين في مختلف أنحاء العالم الإسلامي.

تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

تجذّر تعليم اللغة العربية في إندونيسيا منذ القرون الأولى، حيث بدأ في المساجد، ثم تطوّر إلى المدارس التقليدية مثل الكتاتيب والمعاهد، وصولًا إلى المعاهد والجامعات. وينقسم هذا التعليم إلى رسميّ تديره الحكومة، كحال الجامعات الإسلامية الحكومية، وتعليم أهلي تشرف عليه الجمعيات الإسلامية. وقد كان التركيز في البداية منصبًّا على فهم النصوص الدينية، ثم تطور ليشمل مهارات لغوية أوسع .ويُعتبر المسجد أول مؤسسة تعليمية في البلاد، حيث كان يُدرّس فيه القرآن والفقه واللغة. ومع مرور الزمن تطوّرت المعاهد لتقدّم مناهج منظّمة تشمل النحو، والصرف، والبلاغة، والمحاورة، وغيرها من فروع اللغة.

لم يتعلّم الإندونيسيون اللغة العربية نتيجة تعاملهم التجاري مع التجار العرب فحسب، ولم يكن ذلك مقصورًا على حفظهم للآيات القرآنية والأحاديث النبوية والأدعية فحسب، بل تحقق أيضا من خلال الاعتماد على أسلوب منظّم ومنهجي في ميدان التربية والتعليم. قد ذكر أحمد شطاري اسماعيل (٢٠١٤) في قوله: "فقد اهتمت المعاهد الإسلامية منذ قديم الزمان بتعليم اللغة العربية لأبناء المسلمين، بهدف تزويدهم بالقدرة اللغوية التي تمكّنهم من فهم القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وغيرها من مصادر القيم والعلوم الإسلامية".

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ويمكن تقسيم المؤسسات التعليمية في إندونيسيا إلى نوعين: نوع أنشأته الحكومة، ويُسمى المدارس والجامعات الإسلامية الحكومية، ونوع آخر أنشأه الأفراد أو الجمعيات الإسلامية، ويُسمى المدارس والجامعات الأهلية.

تطور تعليم اللغة العربية المعاصر

شهد تعليم اللغة العربية في إندونيسيا تطورًا لافتًا في العصر الحديث، تمثل في ظهور مؤسسات تعليمية حديثة مثل الجامعات والمعاهد المتخصصة، واعتماد أساليب تدريس أكثر تفاعلية وتكاملية. وأصبح المنهج التعليمي يشمل مقاربات حديثة كالمقاربة القائمة على النتائج (OBE) ، واستخدام الوسائط الرقمية، ودمج اللغة العربية في مختلف التخصصات.

من أبرز مظاهر التجديد:

- استخدام التطبيقات والوسائل التفاعلية للتعلم الذاتي.
- اعتماد التعليم بالمشاريع المرتبطة بالسياق الثقافي المحلي.
- مواءمة المناهج مع حاجات سوق العمل، كالترجمة، والإعلام، والدبلوماسية، والدعوة العالمية.

الدراسة النظرية: مقاربتا OBE والتواصلية

إن المقاربة التعليمية القائمة على النتائج (Outcome-Based Education/OBE) ترتكز على تحقيق مخرجات تعليمية قابلة للقياس، ومتوافقة مع متطلبات الحياة الواقعية. وفي سياق تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، تشجّع هذه المقاربة المعلمين والمؤسسات التعليمية على تصميم مناهج دراسية تركّز على المهارات العملية، مثل: فهم النصوص العربية الكلاسيكية والحديثة، وتنمية مهارة المحادثة، والقدرة على الكتابة الأكاديمية باللغة العربية. كما تدعم هذه المقاربة أساليب التقييم القائمة على الأداء، والتي تقيس الكفاءة اللغوية للمتعلمين من خلال مهام واقعية.

أما المقاربة التواصلية (Communicative Language Teaching/CLT)، فتهدف إلى تمكين المتعلم من استخدام اللغة كأداة للتفاعل الاجتماعي. ويرتكز تعليم اللغة العربية من خلال هذه المقاربة على إدراج اللغة في مواقف حقيقية، من خلال الحوارات، ولعب الأدوار، والمقابلات، والمحاكاة. وتُعدّ هذه المقاربة ملائمة جدًا للبيئات التعليمية الإسلامية المعاصرة، كالمعاهد والجامعات، حيث لا يُكتفى بتعلم اللغة بغرض قراءة النصوص الدينية فقط، بل يُراد منها أيضًا استخدامها كلغة تواصل علمي وثقافي،

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

على المستويين المحلي والعالمي .وإنّ الجمع بين المقاربتين – مقاربة OBE والمقاربة التواصلية – يُسهم في رفع فاعلية تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، لا سيّما في ظل تحديات العولمة والرقمنة، ومتطلبات سوق العمل والاحترافية في مجالات متعددة.

يتناول هذا البحث مكانة اللغة العربية وتجديد تعليمها في إندونيسيا من خلال استعراض تطورها التاريخي وواقعها التربوي الراهن. وتُعدّ اللغة العربية ذات أهمية جوهرية في المجتمع الإندونيسي؛ لارتباطها الوثيق بالإسلام، إذ يتعلّمها المسلمون منذ الصغر من خلال تلاوة القرآن الكريم، مما يجعلها لغة محورية في تشكيل الهوية الدينية والثقافية. وقد بدأ التواصل بين العرب والإندونيسيين منذ القرن الأول الهجري، عن طريق التجارة، حيث أسّس التجار العرب مراكز تجارية ودعوية في مناطق مختلفة من الأرخبيل، وأسهموا في نشر الإسلام وتعليم اللغة العربية.

ويُرجّح عدد من المؤرخين، وعلى رأسهم العلامة الإندونيسي أبوي هامكا، أن دخول الإسلام إلى إندونيسيا تم عن طريق التجار العرب في القرن السابع الميلادي، وهو ما تؤيده دلائل لغوية وثقافية ومذهبية، مثل اعتماد المسلمين الإندونيسيين المذهبَ الشافعي. ومع دخول الإسلام، بدأت اللغة العربية تحتل مكانة مركزية في الحياة الدينية والاجتماعية، فظهرت في الصلاة والدعاء والمناسبات العامة، وأصبحت جزءًا من الممارسات اليومية.

أما تعليم اللغة العربية، فقد مرّ بمراحل متعددة؛ منها مرحلة التعليم لأغراض التعبّد وقراءة القرآن الكريم، ثم مرحلة التعمق في العلوم الشرعية كالتفسير والحديث، تلتها مرحلة النهضة التعليمية التي شهدت ظهور المدارس العصرية، وصولاً إلى المرحلة الراهنة التي تسعى إلى تجديد المناهج وتحديث الأساليب التربوية. ورغم هذا التطور، ما زال تعليم اللغة العربية في إندونيسيا يواجه تحديات، منها ضعف قدرات المعلمين في التحدث بالعربية، ونقص بيئات ممارسة اللغة، مقارنةً بالانتشار الواسع للغة الإنجليزية بين الطلاب.

وقد لعب التعليم المسجدي دورًا رياديًا في ترسيخ تعليم اللغة العربية، إذ كانت المساجد مراكز للعلم والدين قبل ظهور المدارس الرسمية. ومع تطوّر التعليم، أُنشئت مؤسسات تعليمية متنوعة، تشمل مؤسسات حكومية وأخرى أهلية يديرها أفراد أو جمعيات إسلامية. ويشير Steenbrink (1994) إلى أن انتشار تعليم اللغة العربية في إندونيسيا يعود إلى عدة عوامل، منها: الرغبة في العودة إلى القرآن والسنة،

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

والدافع الوطني للتحرر من الاستعمار، وتعزيز البنية الثقافية والسياسية، بالإضافة إلى تطلعات إصلاح التربية الإسلامية.

وفي ضوء هذه المعطيات، يؤكّد البحث أن تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بحاجة إلى تجديد شامل، لا سيما في مجال تدريس النحو، حيث تُطرَح دعوات إلى تبني أساليب أكثر تكاملًا وفعالية. كما تبرز الحاجة إلى اعتماد مقاربات حديثة في التعليم، مثل المقاربة القائمة على النتائج (OBE) والمقاربة التواصلية، بهدف رفع كفاءة المتعلّمين وربط تعليم اللغة بسياقات الحياة الواقعية والاحترافية.

الخاتمة

لقد لعبت اللغة العربية دورًا حيويًا في تشكيل الهوية الإسلامية للمجتمع الإندونيسي منذ قرون، ولا تزال تؤدي هذا الدور في ظل التغيرات العالمية. ومع تزايد التحديات، أصبح من الضروري تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لتكون أكثر فاعلية واستجابةً لحاجات المتعلمين، وذلك من خلال تعاون وثيق بين الجهات الرسمية والمجتمعية والمؤسسات التعليمية، لضمان استدامة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا على المدى البعيد.

المراجع العربية

أحمد شطاري اسماعيل. (٢٠١٤). دور اللغة العربية في نشر الإسلام الوسطى في إندونيسيا، مقالة مطبوعة في المؤتمر "الإسلام نوسانتار الماضي والحاضر"، جاكرتا، الجامعة الإسلامية الحكومية شريف هداية الله. ص: ٤٢٢-٤٢٣.

أحمد شلبي. (١٩٨٨). موسوعة التاريخ الإسلامي، ج ٨، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ط١٣.

المراجع الأجنبية

Aini, Muhammad. (2007). *Metodologi Penelitian Bahasa*. Malang: Hilal Pustaka.

Bungin, Burhan. (2003). *Analisis Data Penelitian Kualitatif*. Jakarta: rafindo Persada.

Holilulloh, Andi. (2020). Kontribusi Pemikiran Nahwu Imam Sibawaih Dan Ibrahim Muṣṭafā Dalam Linguistik Arab: Studi Komparatif Epistemologis. *Alfaz (Arabic Literatures for Academic Zealots)* 8 (1), 22. https://doi.org/https://doi.org/10.32678/alfaz.Vol8.Iss1.2448.

Holilulloh, Andi, Mujawir Sayyid Mujawir Sakran, and Wail As-Sayyid. (2021). Analisis Materi Dan Metode Sintaksis Arab Dalam Kitab An-Nahwu Al-Wadhih. *Al-Fathin: Jurnal Bahasa Dan Sastra Arab.* 3(2). https://doi.org/10.32332/al-fathin.v3i02.3103.

Mahsun. (2017). Metode Penelitian Bahasa. Fakultas Adab Dan Humaniora UIN Sunan Ampel Surabaya.

Moleong, Lexy. J. (2014). *Metode Penelitian Kualitatif*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Reid, Anthony. (1988). *Southeast Asia in the Age of Commerse 1450-1680.* Yale: Yale University Press.

Sagimun, M.D. (1988). *Peninggalan Sejarah di Indonesia*. Jakarta: Haji Masagung. edisi pertama.

Steenbrink, Karel A. (1994). *Pesantren, Madrasah Sekolah: Pendidikan Islam Dalam Kurun Modre*, Jakarta: LP3ES.

Van Den Berg, L.C.W. (2010). *le Hadramouth et les Colonies Arabes Dans l`Archipel Indien*, translated Rahayu Hidayat, Orang Arab di Nusantara, Jakarta: Komunitas Bambu.

Zaim, M. (2014). Metode Penelitian Bahasa: Pendekatan Struktural. Padang: FBS UNP Press Padang.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الثالث

تحديات الترجمة من اللغة الملايوية إلى اللغة العربية: خبرات المترجمين الماليزيين من مؤسسات مختارة نموذجا

نور الألواني عزمي، لبنى عبد الرحمن
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM) ، ماليزيا

ملخص البحث

الترجمة هي عملية تفسير المعلومات ، ونقلها إلى لغة أخرى. ولها دور كبير في حياة المجتمع لأنها تساعد على شرح المعلومات في النص المصدر حتى يستطيع القارئ الهدف فهمه بسهولة. وعندما تتم الترجمة جيدا، فتفهم المعلومات بوضوح وفقًا للغة الهدف. فمن المؤكد أن المترجمين سيواجهون تحديات مختلفة في ترجمة عمل ما أثناء عملية الترجمة. تهدف هذه الدراسة إلى البحث في التحديات التي يواجهها المترجمون أثناء الترجمة، وتمثل دراسة نوعية أجريت من خلال المقابلات، حيث يشترك فيها سبعة المترجمين الماليزيين من عدة المؤسسات المختارة. وتوصلت الدراسة إلى أن المترجمين يواجهون تحديات مختلفة أثناء عملية الترجمة، وخاصة التحديات المتعلقة بثقافة المجتمع. ومن التحديات الأخرى التي تشكل مشكلة في الترجمة تحديات في ترجمة النصوص المتخصصة، والمصطلحات، والجوانب البراغماتية، واللغويات، وكذلك التحديات المتعلقة بإدارة الوقت. ومن المؤكد أن هذه الدراسة تساهم في دعم صناعة الترجمة في ماليزيا فيما يتعلق بالتحديات والإجراءات اللازمة لمعالجتها.
الكلمات المفتاحية: تحديات الترجمة، خبرات، المترجمين الماليزيين، مؤسسات مختارة

المقدمة

إنّ الغرض من الترجمة هو إنتاج نصّ مترجَم في اللغة الهدف يحمل نفس المعنى الذي يتضمّنه النصّ الأصلي في اللغة المصدر. وتُعدّ الترجمة وسيلةً لنشر المعرفة، إذ تتيح للمجتمع التعرّف إلى ثقافاتٍ أجنبيّة متعدّدة، وتكسر الحواجز اللغويّة التي قد تحول دون ذلك، شريطة أن تكون الترجمة دقيقة وموثوقة. وعند إطلاق لفظ "الترجمة"، فإنّ أوّل ما يتبادر إلى الذهن هو الانتقال من لغةٍ إلى أخرى، أي من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف. ولتحقيق هذه العمليّة، لا بدّ من توافر ثلاثة عناصر رئيسيّة: النصّ المصدر، والنصّ الهدف، والمترجم. وتُعدّ الترجمة عمليّةً معقّدة، نظرًا لما تتطلّبه من التزام بالاتّساق والدقّة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

في نقل المعنى، لضمان جودة الترجمة. ومن أجل ذلك، يجب على المترجم أن يدرس النصّ المراد ترجمته بعناية، مع الأخذ في الاعتبار خصائص اللغة المستخدمة، وثقافة كلٍّ من المجتمع المصدِّر والمجتمع المستقبِل. وغالبًا ما يواجه المترجم خطر نقل كلمات، أو تراكيب نحويّة، أو أنماط أسلوبيّة من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف عن غير قصد، ممّا قد يؤثّر في جودة الترجمة ودقّتها.

لذلك، قدّم دوليت Dolet (١٩٥٥) نظريته في الترجمة في أوائل عام ١٥٤٠م، وتتمثّل مبادئ هذه النظريّة في ضرورة أن يفهم المترجم فهماً دقيقاً محتوى النص وتوجّهات كاتبه، ممّا يقتضي إتقانه للّغة المصدر واللغة الهدف على حدّ سواء. كما لا ينبغي للمترجم أن يترجم ترجمة حرفيّة، أي كلمةً بكلمة، لأنّ ذلك قد يُفسد المعنى الأصلي للنصّ، ويجعل الترجمة ركيكة أو غير جذّابة في نظر القارئ، حتى وإن كان النصّ الأصلي متميّزًا وشيّقًا. وهذا ما يشير إلى ضرورة أن يستخدم المترجم أفضل الاستراتيجيات المتاحة، وأن يعتمد التراكيب والأساليب اللغويّة المتداولة في اللغة الهدف بدلاً من الالتزام الحرفي بالبنية اللغويّة في النصّ المصدر.

وفي السياق نفسه، ذكر دوليت (Dolet) أنّه من المهمّ جدًّا أن يعرف المترجم جوهرَ النصّ الأصلي وهدف مؤلّفه. بالإضافة إلى ذلك، دعا إلى تجنّب الوقوع في أخطاء الترجمة الحرفيّة، ورأى أنّ أفضل طريقة للترجمة هي استخدام اللغة المتداوَلة في الحياة اليوميّة، باعتبارها الأنسب للقراءة العامّة، كما أكّد أنّ العناصر الأسلوبيّة لا تكون ذات أهميّة إلّا في الترجمة الجادّة.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنّ الترجمة تُعدّ عمليّةً معقّدة تتطلّب فهمًا عميقًا واجتهادًا من المترجم لفهم النصّ المراد ترجمته، بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة وذات جودة عالية. ولهذا، فمن الطبيعي أن تواجه عمليّة الترجمة العديد من التحدّيات في مراحلها المختلفة. وللتغلّب على هذه التحدّيات، ينبغي على المترجمين التعامل معها بكفاءة، سواء قبل بدء الترجمة أو أثناءها. ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة للتعرّف إلى تجربة المترجمين في ماليزيا، من أجل الوقوف على أبرز التحدّيات التي يواجهونها أثناء عمليّة الترجمة.

الدراسات السابقة

التّرجمة هي عمليّة نقل المحتوى من لغةٍ إلى أخرى، ولذلك يواجه المترجمون صعوباتٍ وتحدّياتٍ متعدّدة أثناء عمليّة الترجمة، نظراً لاختلاف الثقافات، وخصائص اللغات، والدلالات، والبُنى اللغويّة. كما

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تختلف طبيعة التحدّيات باختلاف نوع الترجمة، فلكل نوع خصائصه التي تستوجب مهارات واستراتيجيات خاصة. وتشمل هذه التحدّيات أيضًا الجانب الشخصي للمترجم نفسه. ويرى إدريس (٢٠١٩) أنّ هناك تحدّيَين أساسيَّين يجعلان النصّ صعبًا أو حتى غير قابل للقراءة، وهما: أوّلًا، عندما يكون المحتوى مرتبطًا بثقافة اللغة المصدر، وثانيًا، عندما يرتبط بعلم اللغة (اللسانيّات) الخاصّ باللغة المصدر؛ ففي مثل هذه الحالات، تصبح الترجمة الحرفيّة مستحيلة.

يشير التحدّي في الترجمة إلى مختلف أشكال الصعوبات أو العوائق أو الإشكالات التي قد يواجهها المترجم عند نقل النص من لغة إلى أخرى. وقد تشمل هذه التحديات الجوانب اللغوية، والثقافية، والتقنية، إضافةً إلى الاختلاف في السياق الدلالي بين اللغتين. ويُعرّف نورد كريستيان (٢٠٠٥) مشكلات الترجمة بأنها القضايا التي تمثّل تحدّيات عامة لجميع المترجمين عند التعامل مع تراكيب لغويّة معيّنة. أمّا صعوبات الترجمة، فهي تلك التي يواجهها المترجم الفرد بسبب عوامل تتعلّق بمستواه التعليمي، أو خبرته العملية، أو خلفيّته الثقافية. وتوجد أيضًا مشكلات محدّدة تظهر خلال عمليّة الترجمة، من أبرزها غموض السياق، والفروقات البنيويّة والمعجميّة بين اللغات، وتراكيب الكلمات المركّبة كالتعبيرات الاصطلاحية والتراكيب اللفظيّة، وكذلك بعض القواعد النحويّة التي يصعب تمثيلها أو تحديد القواعد النحويّة الأنسب لوصفها (أحمد، ٢٠٢٣). كما أشار ميليا (٢٠٢١) إلى أنّ محاولة العثور على أوجه الشبه أو المكافئات اللغويّة المناسبة بين لغتين قد يُشكّل – في حد ذاته – مصدرًا للتحديات والصعوبات في عمليّة الترجمة.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن تصنيف مشكلات الترجمة إلى نوعين رئيسين: مشكلات لغويّة، ومشكلات ثقافيّة. تشمل المشكلات اللغويّة: الاختلافات النحويّة، والغموض المعجمي، وغموض المعنى، في حين تشير المشكلات الثقافيّة إلى الخصائص المختلفة للسياقات الثقافيّة والمواقف الاجتماعيّة. ويتوافق هذا التصنيف مع ما طرحه زيدان (١٩٩٤) الذي حدّد ستّ مشكلات رئيسة في الترجمة، هي:

العوامل المعجميّة، والصرفيّة، والنحويّة، والاختلافات النصيّة، والاختلافات البلاغيّة، والعوامل التداوليّة (البراجماتيّة). وعلى مستوى آخر من التعقيد، أشار السيد (١٩٩٥) إلى مشكلات إضافيّة في دراسة أجراها لمقارنة وتقييم عدد من الصعوبات في ترجمة أسماء الله الحسنى في القرآن الكريم.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وقد أبرز البحث ثلاث مشكلات رئيسة، هي؛ ألا وهي الإفراط في الترجمة (Over-translation) ، والنقص في الترجمة (Under-translation) ، والعجز عن الترجمة (Untranslatability) (أحمد، ٢٠١٧).

تُعدّ الثقافة إحدى أبرز الإشكاليات التي يواجهها المترجمون، إذ إنّ الترجمة الرديئة للنصوص الأدبية تُعطي انطباعًا مشوّهًا عن النص الأصلي. وفي هذا السياق، يرى لورانس فينوتي (٢٠٠١) أن الترجمة السيئة تؤدّي إلى تشويه النص الأصلي في لهجته وإشاراته الثقافيّة. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ ترجمة النص من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف ليست مهمةً يسيرة، نظرًا لاختلاف كلّ لغة في تمثيلها للعالم من خلال خصائصها اللغوية، وثقافتها، وأسلوبها في التعبير. ويُشير ذلك إلى أن الفروقات اللغويّة والثقافيّة بين اللغتين تزيد من تعقيد عمليّة الترجمة، لا سيّما حين تتعلّق بخصائص معقّدة مثل الشكل، والمعنى، والأسلوب، والأمثال، والتعبيرات الاصطلاحيّة وغيرها (أوردوداري، ٢٠٠٧).

ولهذا يرى كلٌّ من وات وكروجر (٢٠٠٢) أنّ الترجمة عمليّة معقّدة، إذ إن توليد المعنى يتمّ عبر مستويات مختلفة، من خلال فكّ رموز مكوّنات النص الأصل. وتشمل هذه المستويات: البنية النحوية، والتركيب اللغوي، والأسلوب الأدبي، والسياق الاجتماعيّ والثقافيّ. علاوة على ذلك، قسّم نايدا (١٩٧٦) مشكلات الترجمة إلى فئتين رئيسيتين؛ مشكلات المحتوى، ومشكلات الشكل. وترتبط كلتا الفئتين بمشكلتين أساسيتين؛ أولًا، تحليل بنية النص المصدر وفهم رسالته، وثانيًا، نقل هذه الرسالة نفسها إلى لغة النص الهدف من خلال تراكيب لغويّة واضحة وسليمة.

بالإضافة إلى ذلك، قدّم كلٌّ من نورد وكريستيان (١٩٩١) تصنيفًا لأربعة أنواع من مشكلات الترجمة، وهي كما يلي:

١. مشكلات الترجمة المرتبطة بالنص: وهي التي تنشأ نتيجة خصائص معيّنة في النص المصدر.
٢. مشكلات الترجمة التداوليّة (البراجماتيّة): وتنشأ من طبيعة مهمّة الترجمة نفسها، وما تفرضه من شروط وسياقات.
٣. مشكلات الترجمة الثقافية: وتنبثق من الاختلاف في المعايير والأعراف بين الثقافة المصدر والثقافة الهدف.
٤. مشكلات الترجمة اللغوية: وتنتج عن الفروقات البنيويّة بين اللغة المصدر واللغة الهدف.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يرى نيومارك (١٩٨٠) أن أكثر مشكلات الترجمة شيوعًا وتكرارًا تتعلق بخصائص اللغة واستراتيجيات الترجمة. ووفقًا لـ ألان داف (١٩٨٩) تنقسم المشكلات الأساسية في الترجمة العامة إلى أربعة أقسام رئيسية:

١. مشكلات الترجمة التداولية (البراجماتية): وهي المشكلات التي تنشأ من ظروف نقل محددة، وما يصاحبها من تناقضات بين اللغة المصدر واللغة الهدف.
٢. مشكلات الترجمة الثقافية: وتنجم عن الاختلافات في العادات الثقافية اللفظية، والتوقعات، والمعايير، وغيرها من الاتفاقيات السلوكية واللغوية بين الثقافتين.
٣. مشكلات الترجمة اللغوية: وتظهر نتيجة للاختلافات البنيوية بين اللغتين على مستوى الجملة، والبنية النحوية، والسمات فوق-القطعية (مثل التنغيم والنبر)، مما يؤدي إلى صعوبات في نقل المعنى بدقة.
٤. مشكلات الترجمة النصّية: وهي أي مشكلة لا تندرج تحت الفئات السابقة، وترتبط بخصائص معيّنة في النص المصدر يصعب تصنيفها ضمن نطاق محدد.

وفي هذا السياق، يذكر أحمد (٢٠١٧) أن الصعوبات والمشكلات الناتجة عن عملية الترجمة تنقسم إلى أربع فئات رئيسية، وهي:

١. الصعوبات الثقافية: وتشمل الاستخدام السليم أو غير السليم لكلمات وعبارات معيّنة بناءً على الثقافة الخاصة بمجتمع ما، إضافةً إلى عناصر المجتمع مثل نظام التعليم، أو نظام الرعاية الصحية، أو البنية الاجتماعية، أو الدينية.
٢. الصعوبات المفاهيمية أو الدلالية: وهي التي تنشأ عند محاولة نقل معنى معين إلى لغة أجنبية بطريقة دقيقة وسليمة.
٣. الصعوبات الاصطلاحية: وتتعلق باستخدام تعبيرات أو أساليب لغوية معيّنة لنقل أفكار ترتبط بثقافة خاصة أو بمجتمع أو منطقة جغرافية بعينها.
٤. الصعوبات النحوية: وتشمل التحديات المرتبطة بالقواعد النحوية الخاصة بلغة معينة، والتي قد لا يكون لها مقابل مباشر في اللغة الأخرى.

ويجدر الذكر أن هناك عدة تحديات قد يواجهها المترجمون أثناء عملية الترجمة. ومن بين أبرز هذه التحديات، كما أشار إليها فهد (٢٠٢٤)، ما يلي:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

١ . عدم الفهم الدقيق لمحتوى النص الأصلي: إذ إن الفهم العام للنص لا يعني بالضرورة القدرة على ترجمته إلى لغة أخرى. فكثيرًا ما يؤدي الفهم غير الصحيح أو غير الكامل لبعض العبارات أو الكلمات إلى تحريف المعنى الأصلي أو تغييره بشكل جذري.

٢ . تنوّع اللهجات داخل اللغة الواحدة: إذ تحتوي معظم اللغات على لهجات متعددة تختلف باختلاف المناطق الجغرافية، وهو ما يشكّل تحديًا كبيرًا للمترجم. فقد تحمل الكلمة الواحدة معاني مختلفة بحسب اللهجة أو السياق الإقليمي الذي تُستخدم فيه.

٣ .المصطلحات المتخصصة: تتضمن كلُّ تخصصٍ مجموعةً من المصطلحات الدقيقة التي ينبغي على المترجم الإلمام بها قبل الشروع في الترجمة. ويُشترط ترجمتها بدقة، حتى لا يختل المعنى أو تتأثر جودة النص المترجم.

٤ .الاختلافات الثقافية بين المجتمعات: تتطلب بعض العبارات فهمًا دقيقًا لسياقها الثقافي، والمجتمع الذي نشأت فيه، والفترة الزمنية التي شاع استخدامها خلالها، إلى جانب عوامل أخرى تؤثر في فهم النص على نحو صحيح قبل ترجمته. ويسهم هذا الفهم في اختيار بدائل لغوية مناسبة في اللغة الهدف، تعكس المعنى الأصلي بأكبر قدر ممكن من الدقة.

٥ . إتقان قواعد كلٍّ من اللغتين المصدر والهدف: ينبغي على المترجم أن يكون ملمًّا إلمامًا تامًّا بالقواعد النحوية واللغوية لكلٍّ من اللغة المصدر واللغة الهدف، حتى يتمكن من فهم النص فهمًا صحيحًا، وترجمته بدقة. فعلى سبيل المثال، قد يؤدي تغيير علامة التشكيل أو الترقيم على الحرف الأخير من الكلمة في اللغة العربية إلى تغيّر معنى العبارة بالكامل. لذلك، فإن امتلاك المترجم لهذه المعرفة يحول دون وقوع الأخطاء الناتجة عن الجهل بتلك التفاصيل اللغوية الدقيقة.

٦ . البحث عن مصادر موثوقة للمساعدة في الترجمة: تُعد عملية البحث عن مصادر موثوقة خطوةً أساسية في الترجمة، إذ يحتاج المترجم إلى الرجوع إلى مراجع دقيقة تساعده على فهم النص المطلوب ترجمته فهمًا شاملاً. ويشمل ذلك التحقق من الترجمة الصحيحة للمصطلحات، والتعرّف على ثقافة المجتمع المرتبط بالنص، وفهم السياق العام الذي يرد فيه، إلى جانب عناصر أخرى تدعم جودة الترجمة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٧ .تقديم ترجمة عالية الجودة في إطار زمني قصير: غالبًا ما تتطلب بعض مشاريع الترجمة إنجازًا سريعًا، مما يشكّل تحديًا كبيرًا للمترجم؛ إذ يتعيّن عليه الالتزام بالمهل الزمنية المحددة، مع الحرص في الوقت ذاته على الحفاظ على أعلى معايير الجودة التي تلبّي احتياجات العملاء على مختلف الأصعدة.

٨ .ترجمة الكلمات المركبة: تُعد الكلمة المركبة تركيبًا لغويًا يتكوّن من كلمتين أو أكثر، وتُستخدم للتعبير عن معنى محدد يختلف أحيانًا عن المعاني الفردية لمكوناتها. لذلك، يجب على المترجم أن يفهم المعنى المقصود للكلمة المركبة ضمن سياقها العام. وقد تتكوّن بعض الكلمات المركبة من جزأين واضحين، مما يسهل تفسيرها، بينما قد تتطلب أخرى تحليلًا أعمق لفهم معناها الدقيق.

٩ .عدم وجود مصطلحات مكافئة في اللغة الأخرى: تُعد مشكلة غياب المصطلحات المكافئة في اللغة الهدف من أبرز التحديات التي تواجه المترجمين؛ إذ قد توجد مصطلحات في لغة ما لا يقابلها مصطلح مباشر في لغة أخرى، ببساطة لأنها لا تُستخدم في ثقافة المجتمع الذي يتحدث بتلك اللغة. ويستلزم التعامل مع هذا التحدي حلولًا مهنية دقيقة، من بينها التشاور مع العميل لفهم المعنى المقصود، أو البحث عن بدائل لغوية مناسبة تُقارب المعنى الأصلي قدر الإمكان.

١٠. تعدد المعاني للكلمة الواحدة: تُعد ظاهرة تعدد المعاني من أبرز التحديات التي تواجه المترجمين؛ إذ قد تحمل الكلمة الواحدة في أي لغة أكثر من معنى، يختلف باختلاف السياق الذي ترد فيه. ويُلاحظ هذا بوضوح في اللغة العربية، خاصةً من خلال علامات التشكيل، التي تُغيّر دلالة الكلمة بشكل كبير. وتكمن صعوبة الترجمة في هذه الحالة في تحديد المعنى المقصود بدقة، بما يتناسب مع السياق العام للجملة.

١١. صعوبات ترجمة المصطلحات التسويقية: تُعد ترجمة المحتوى التسويقي من المهام المعقدة نظرًا للاختلافات الثقافية والمعنوية بين اللغات، بالإضافة إلى الحاجة لفهم دقيق للمصطلحات الخاصة بالصناعة، والنبرة الملائمة للعلامة التجارية. وتتطلب هذه العملية لمسة إبداعية تجعل النص جذابًا وفعّالًا، مع مراعاة التغيرات المتسارعة في السوق وتوقعات الجمهور المستهدف. لذلك، يحتاج المترجمون إلى مهارات لغوية وثقافية عالية تمكّنهم من فهم طبيعة السوق المستهدفة والتفاعل معها بفعالية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

منهج الدراسة

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة الدراسات الميدانية التي تتبع المنهج الكيفي، حيث قامت الباحثة بإجراء مقابلات فردية مع أفراد العينة للحصول على معلومات دقيقة منهم. وقد تم إجراء هذه المقابلات وجهًا لوجه بين الباحثة والمشاركين في الأماكن المتفق عليها، كما جرى تسجيلها إلكترونيًا بهدف حفظ البيانات إلى حين تحليلها. بعد ذلك، قامت الباحثة بنسخ نصوص المقابلات في ملفات "وورد(Word) "، ثم باشرت بتحليل البيانات باستخدام برنامج "أتلس.تي.آي.(ATLAS.ti) "

التحليل والمناقشة

تعالج الدراسة في هذا القسم التحديات التي يواجهها المترجمون أثناء الترجمة. وبناء على المقابلات التي أجريت سابقاً فسنتعرف على التحديات التي تواجه المترجمين، والتي تنقسم إلى ٦ تحديات رئيسية وهي:

١) تحديات في الترجمة الخاصة بالنص.

٢) تحديات في الترجمة البراجماتية.

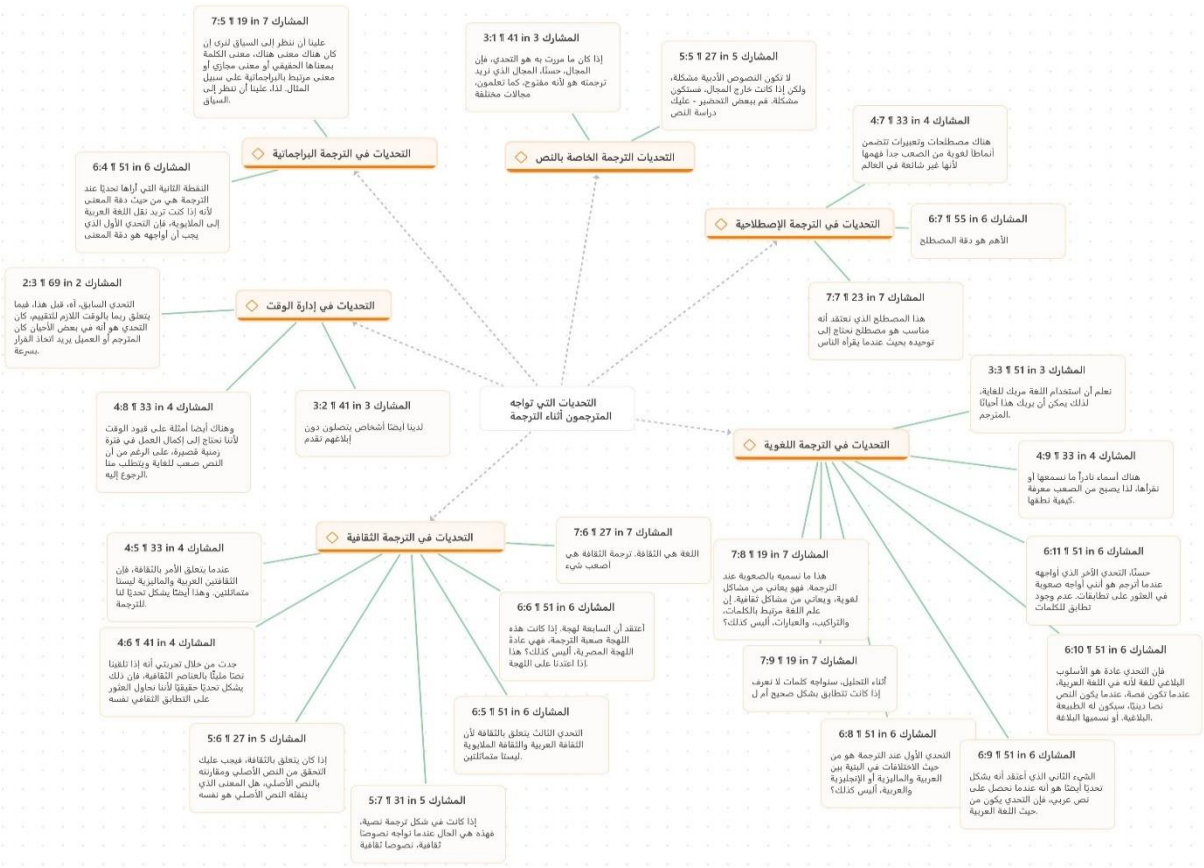
٣) تحديات في الترجمة الثقافية.

٤) تحديات في الترجمة اللغوية.

٥) التحديات في الترجمة الاصطلاحية.

٦) التحديات في إدارة الوقت

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)



١- تحديات في الترجمة الخاصة بالنص

تتحول مشكلة المجال إلى تحدٍ أمام المترجمين الذين يريدون ترجمة نص في مجال معين حتى يتمكن القارئ المستهدف من فهم ما يتم نقله، وقد ذكر المشارك ٣ و٥ هذا الأمر، فقالوا:

"إذا كان ما مررت به يشكل تحديًا، فإن المجال، حسنًا، المجال الذي نريد ترجمته هو لأنه مفتوح، كما تعلمون. مجالات مختلفة" -المشارك ٣-

"لكن إذا كان الأمر خارج هذا المجال، فسوف يكون ذلك مشكلة. عليك القيام ببعض التحضيرات. وعليك دراسة النص." -المشارك ٥-

وقد أشار إلى ذلك أيضًا كل من نورد (١٩٩١) وألان داف (١٩٨٩)، حيث أكدا وجود أربع فئات من مشكلات الترجمة، من بينها مشكلات الترجمة الخاصة بالنص، ومشكلة الفهم غير الدقيق لمحتوى النص الأصلي. فليس مجرد فهم النص بشكل عام كافيًا للقيام بترجمته إلى لغة أخرى؛ إذ قد يؤدي الفهم غير الصحيح أو غير الكامل لبعض العبارات أو الكلمات إلى تغيير المعنى كليًا عن

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الغرض المقصود من النص الأصلي. أما أيّة مشكلة لا تندرج ضمن التصنيفات السابقة، فيُصنَّفَت ضمن مشكلات الترجمة الخاصة بالنص (أحمد، ٢٠١٧).

٢- تحديات في الترجمة البراجماتية

يواجه المترجمون صعوبات في الترجمة البراجماتية، والبراجماتية تعني العلاقة بين اللغة والسياق التي تشكل أساس تفسير معنى اللغة، وقد أشار المشارك ٦ و٧ إلى التحديات التي يواجهها المترجمون في هذا الجانب فقالوا:

"النقطة الثانية التي أراها تحديًا عند الترجمة هي من حيث دقة المعنى، لأنه إذا كنت تريد الانتقال من العربية إلى الملايوية، فإن التحدي الأول الذي يتعين علي مواجهته هو دقة المعنى" . -المشارك ٦-

"علينا أن ننظر إلى السياق، هل هناك معنى هنا، هل الكلمة تحمل المعنى الحقيقي الذي يريده أم أنها معنى مجازي أو معنى مرتبط بالبراجماتية على سبيل المثال. لذا علينا أن ننظر إلى السياق." -المشارك ٧-

وبناءً على التصريحات التي أدلى بها المستجيبون، توصلت الباحثة إلى أنها تتطابق مع ما أشار إليه كل من نورد (٢٠٠٥) وألان داف (١٩٨٩)، حيث أكدا أن البراجماتية تُعدّ إحدى التحديات في الترجمة، وتنشأ من طبيعة حالة النقل الخاصة، وما يصاحبها من تباين محدد بين اللغة المصدر واللغة الهدف (أحمد، ٢٠١٧).

٣- تحديات في الترجمة الثقافية

وهي نتيجة للاختلافات في العادات الثقافية (اللفظية) المحددة، والتوقعات، والمعايير، وغيرها من الاتفاقيات اللفظية والسلوكية. وقد أشار المشارك ٤، ٥، ٦ و ٧ عن هذا الأمر فقالوا:

"وجدت من تجربتي أنه إذا تلقينا نصًا مليئًا بالعناصر الثقافية، فإن ذلك يشكل تحديًا حقيقيًا لأننا نحاول العثور على التطابق الثقافي نفسه، ولكن في بعض الأحيان لا نتمكن من العثور عليه... عندما يتعلق الأمر بالثقافة، فإن الثقافة ليست هي نفسها بين العرب والماليزيين... وهذا أيضًا يشكل تحديًا لنا للترجمة" . -المشارك ٤-

"إذا كان الأمر يتعلق بالثقافة، فيجب عليك التحقق من النص الأصلي، ومقارنته بالنص الأصلي لمعرفة ما إذا كان المعنى الذي ينقله النص الأصلي هو نفسه...في شكل ترجمة هذا النص، يكون الأمر أشبه بالتعامل مع نص ثقافي، نص ثقافي" . -المشارك ٥-

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

"التحدي الثالث هو من حيث الثقافة لأن الثقافة العربية والثقافة الماليزية ليستا متماثلتين...أعتقد أن اللهجة السابعة... إذا كانت هذه اللهجة صعبة الترجمة، فهي عادةً اللهجة المصرية، أليس كذلك؟ هذا إذا اعتدنا على اللهجة" . -المشارك ٦-

"هذا ما نسميه صعوبة في الترجمة. إذن فهو يعاني من مشكلة ثقافية" . -المشارك ٧-

ويدعم هذا الرأي إدريس (٢٠١٩)، الذي أشار إلى أن هناك عاملين يجعلان ترجمة النص صعبة، أولهما: عندما يتعلق الأمر بثقافة اللغة المصدر. علاوةً على ذلك، فإن الصعوبات التي يواجهها المترجمون في الترجمة ترجع غالبًا إلى الخلفية الثقافية، كما بيّن نورد (٢٠٠٥) وكما قسّم زيدان (١٩٩٤) مشكلات الترجمة إلى قسمين، أحدهما يتمثل في المشكلات الثقافية التي تؤدي إلى اختلاف في خصائص المواقف.

إضافة إلى ذلك، يرى فينوتي (٢٠٠١) أن النصوص المترجمة بشكل سيئ تُشوّه النص الأصلي في لهجته وإشاراته الثقافية. ويعني هذا أن ترجمة اللغة المصدر إلى اللغة الهدف ليست مهمة سهلة، نظرًا لأن كل لغة تجسّد العالم بصورة فريدة بناءً على خصائصها الثقافية واللغوية (أوردوداري، ٢٠٠٧). وبالإضافة إلى الاختلافات الثقافية بين المجتمعات، فإن بعض العبارات تتطلب فهمًا دقيقًا لسياقها الثقافي، والمجتمع الذي ظهرت فيه (فهد، ٢٠٢٤)، وهي غالبًا ما تكون ناتجة عن الفروقات في العادات، والتوقعات، والمعايير، والأعراف السلوكية واللفظية المرتبطة بثقافة معينة (أحمد، ٢٠١٧).

٤- تحديات في الترجمة اللغوية

ويقصد بها الاختلاف في الخصائص اللغوية بين اللغتين من حيث الجملة، والبنية، والميزات فوق القطعية؛ التي تؤدي إلى ظهور بعض مشاكل الترجمة. وقد ذكر المشارك ٣ و٤و٦ و٧ هذا الأمر فيما يتعلق بالمشكلات اللغوية أثناء الترجمة باعتبارها تحديًا للمترجمين، فقالوا:

"نحن نعلم أن اللغة مربكة للغاية، لذلك في بعض الأحيان قد تربك المترجم" -المشارك ٣-

"ومع ذلك، هناك أسماء نادراً ما نسمعها أو نقرأها، لذا يصبح من الصعب معرفة كيفية نطقها" . - المشارك ٤-

"التحدي الأول عند الترجمة هو من حيث الاختلافات في البنية بين العربية والماليزية أو حتى الإنجليزية والعربية، أليس كذلك؟. الشيء الثاني الذي أعتقد أنه التحدي هو عندما نحصل على النص العربي، التحدي هو من حيث اللغة العربية. التحدي هو أن أسلوب اللغة هو عادة بلاغي، لأن اللغة العربية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

عندما تحكي قصة، إذا كان النص نصاً دينياً، فسوف يكون له طابع بلاغي. حسنًا، التحدي الآخر الذي أواجهه عندما أترجم هو أنني أواجه صعوبة في العثور على الكلمات الصحيحة. وذلك بسبب عدم وجود كلمات متطابقة" –المشارك ٦–

"هذا ما نسميه صعوبة الترجمة. إذن فهو يعاني من مشكلة لغوية. إن علم اللغة يتعلق بالكلمات والبنية والعبارات، أليس كذلك؟... أثناء التحليل، سوف نجد كلمات لا نعرف ما إذا كانت تتطابق بشكل صحيح أم لا" –المشارك ٧–

ويؤيد هذا الرأي أيضًا إدريس (٢٠١٩)، إذ يرى أن من بين التحديات التي تواجه الترجمة ما يتعلق بعلم اللغة. ولهذا تُعرّف مشكلات الترجمة على أنها القضايا التي تشكّل تحديات لجميع المترجمين الذين يتعاملون مع تركيبات لغوية معينة. كما توجد مشكلة أخرى تتمثل في القواعد النحوية، حيث توجد بعض التراكيب النحوية التي لا تُفهم بشكل جيد (أحمد، ٢٠١٧).

وبالتالي، فإن هناك مشكلات لغوية ترتبط بالاختلافات النحوية، والغموض المعجمي، وغموض المعنى (زيدان، ١٩٩٤). وقد تم تحديد ست مشكلات رئيسية في الترجمة، يتعلق بعضها بالجوانب الصرفية والنحوية (السيد، ١٩٩٥)، إلى جانب المشكلات الناتجة عن الاختلافات البنيوية بين اللغة المصدر واللغة الهدف (نورد، ١٩٩١)، والأخطاء اللغوية الناجمة عن ضعف إتقان إحدى اللغتين.

ووفقًا لألان داف (١٩٨٩)، تنقسم المشكلات الأساسية في الترجمة العامة إلى أربعة أقسام، من بينها: مشكلات الترجمة اللغوية، والتي تشمل الفروقات البنيوية بين لغتين في تراكيب الجمل، والبنية النحوية، والخصائص الفوق–قطعية، مما يؤدي إلى ظهور بعض التحديات في الترجمة. كما أن هذه الاختلافات البنيوية في الجمل النصية قد تكون سببًا إضافيًا لصعوبة الترجمة (أحمد، ٢٠١٧).

٥– التحديات في الترجمة الاصطلاحية

تعتبر المصطلحات أيضًا أحد التحديات في الترجمة، لأن المصطلح قد يكون من الصعب فهمه في بعض الأحيان. وهو ما يجعل من الصعب على المترجمين ترجمته بشكلٍ جيد. وقد أشار المشارك ٤ و٦ و٧ إلى صعوبة الترجمة فقالوا:

"هناك مصطلحات وتعبيرات، بما في ذلك أنماط اللغة، يصعب فهمها للغاية لأنها غير شائعة في العالم" –المشارك ٤–

"التحدي الأكبر هو دقة المصطلحات" –المشارك ٦–

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

"المصطلح الذي نعتقد أنه مناسب هو المصطلح الذي نحتاج إلى توحيده" -المشارك ٧-

وهذا ما أشار إليه أيضًا أحمد (٢٠١٧)، إذ أوضح أن الصعوبات الناتجة عن عملية الترجمة تنقسم إلى أربع فئات، من بينها الصعوبة الاصطلاحية، والتي تظهر عندما لا تتوافق بعض المصطلحات مع العبارات أو الأساليب المستخدمة لنقل أفكار فريدة تتعلق بمنطقة أو بلد أو مجتمع معين.

٦- التحديات في إدارة الوقت

الوقت له دور مهم أيضا في الترجمة، فإذا كان الوقت الممنوح للمترجم قصيرا جدا، فقد يؤدي ذلك إلى عدم قدرته على تقديم نتائج ترجمة جيدة للعميل. وقد ذكرت المشاركات ٢ و٣ و٤ ذلك، فقالوا:

"التحدي السابق، ربما من حيث الوقت اللازم للتقييم، هو أن المترجم أو العميل يرغب أحيانًا في اتخاذ قرار سريع" -المشارك ٢-

"لدينا أيضًا أشخاص يتصلون دون إخطار مسبق" -المشارك ٣-

"ثم هناك أيضًا، على سبيل المثال، قيود الوقت لأننا مضطرون إلى إكمال العمل في فترة زمنية قصيرة، على الرغم من أن النص صعب للغاية ويتطلب منا الرجوع إليه" -المشارك ٤-

ويذكر فهد (٢٠٢٤) أيضًا أن من بين التحديات التي يواجهها المترجمون تقديم ترجمة عالية الجودة ضمن إطارٍ زمنيٍّ قصير، إذ غالبًا ما تتطلب بعض مشاريع الترجمة إنجازها في أسرع وقت ممكن، مما يشكّل تحدّيًا كبيرًا للمترجم، لكونه مطالبًا بالالتزام بعنصر الوقت مع الحفاظ في الوقت نفسه على أعلى معايير الجودة لتقديم ترجمة تلبي احتياجات العملاء في مختلف الجوانب.

الخلاصة

تلخّص هذه الدراسة التحديات التي يواجهها المترجمون في كثير من الأحيان. فإذا لم يكن المترجمون قادرين على إيجاد حلول فعّالة للتحديات التي تعترضهم، فإنهم سينتجون حتمًا ترجمة يصعب على القارئ المستهدف فهمها، مما يؤدي بطبيعة الحال إلى إنتاج ترجمة رديئة الجودة. وتشمل هذه التحديات أنواعًا متعددة، مثل: التحديات المرتبطة بالنص، والترجمة البراجماتية، والثقافية، واللغوية، والاصطلاحية، بالإضافة إلى التحديات المتعلقة بإدارة الوقت.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ولكن، من خلال هذه الدراسة، يمكننا أن نلاحظ أن أكثر التحديات شيوعًا التي يواجهها المترجمون هي ترجمة العناصر الثقافية، بالإضافة إلى التحديات اللغوية المتضمنة في النصوص. لذلك، فإن المترجمين بحاجةٍ إلى العمل الجادّ للعثور على المصطلحات المناسبة للتغلّب على هذه التحديات.

وفي الختام، نأمل أن تسهم هذه الدراسة في إيصال المعرفة إلى الجمهور، بأن الترجمة ذات الجودة العالية تواجه العديد من العقبات والصعوبات التي ينبغي على المترجمين إدراكها وتجاوزها. أي أنه يتعيّن عليهم إيجاد الحلول المناسبة لجميع التحديات والمشكلات التي يواجهونها أثناء الترجمة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع

أحمد يوسف. (٢٠٢٣). سبع خطوات للاستعداد لمهنة الترجمة. أوريكس للترجمة. https://oryxtranslation.com/7-steps-to-prepare-for-a-translation-career/

أوردوداري. م. (٢٠٠٧). إجراءات واستراتيجيات وأساليب الترجمة .*مجلة الترجمة*.

إدريس منصور. (٢٠١٩). *ترجمة القرآن إلى اللغة الملايوية*. كوالالمبور: ديوان اللغة والأدب. (ص. ٦٨—٩٦).

السيد، سيد محمد (١٩٩٥). *مشكلة التكافؤ في الترجمة الإنجليزية لأسماء الله الحسنى في القرآن الكريم: دراسة سياقية*. كلية التربية: جامعة عين شمس.

أحمد ماهر نخالة. (٢٠١٧). الصعوبات والمشكلات التي تواجه طلبة اللغة الإنجليزية في جامعة القدس المفتوحة في عملية الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وحلولها .*المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٢ (٦). ص ٦٤-٧٧.

ألان داف. (١٩٨٩) *دليل المترجم: "الترجمة."*

دوليت إيتيان. (١٩٥٥) *بابل* .شركة جون بنياميز للنشر، ص. ١٧.

زيدان، عبد التواب. (١٩٩٤). دراسة استكشافية لقبول محتوى الثقافة المستهدفة في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: منظور متعدد الثقافات. في *عصر العولمة: قضايا في تعليم اللغة الإنجليزية* . وقائع الندوة القومية الثالثة عشرة لتدريس اللغة الإنجليزية، جامعة عين شمس، القاهرة.

ميليا سليمان. (٢٠٢١). دراسة المشكلات النحوية والصعوبات التي تواجه طلبة الماجستير العرب في الهند في الترجمة من الإنجليزية إلى العربية .*الترجمة اليوم، ١٥ (٢)*. ص ١٥١-١٧٦

فان دير وات، يوهانس جيريت، و كروجر. (٢٠٠٢). ترجمة الكتاب المقدس كعملية معقدة: بعض الاعتبارات .*أكتا ثيولوجيكا (الملحق ٢)*، ص ١١٨-١٣٩

فهد أبو أميرة (٢٠٢٤). من هو المترجم الفوري وصفاته وأهم وظائفهم. فاست ترنس. https://fast4trans.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%AC%D9%85%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%88%D8%B1%D9%8A%D8%A9

نايدا، يوجين ألبرت. (١٩٧٦). إطار لتحليل وتقييم نظريات الترجمة. في بريسلين، ريتشارد (محرر)، *الترجمة: التطبيقات والبحث* (ص. ٤٨—٩١). نيويورك: دار جاردن للنشر.

نورد، كريستيان. (١٩٩١) .*تحليل النصوص في الترجمة* .أمستردام: رودوبي.

نورد، كريستيان. (٢٠٠٥) *تحليل النصوص في الترجمة: النظرية والمنهجية والتطبيق التعليمي لنموذج تحليل النصوص الموجه للترجمة* (الطبعة الثانية). أمستردام: رودوبي.

نيومارك بيتر. (١٩٨٠). ما هي نظرية الترجمة؟ *كوينكويريم*، ٣ (١). ص ١-٢١.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الرابع

الأدب القصصي الملايوي: القصة الملايوية وعناصرها الفنية

خالد بن لودين
الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

ملخص البحث

تُصنَّف هذه الدراسة في الفن القصصي الملايوي الأدبي بماليزيا. فانصبَّت الدراسة على ثلاث نقاط رئيسة وهي؛ تعريف القصة الملايوية، وعناصر القصة الفنية، والقصة في المجتمع. فالنقطة الأولى كانت عن بدايات مسميات القصة وما اتفق لها من مسمى، ومفهوم القصة لدى أدبائها. والنقطة الثانية تناولت هذا الفن من حيث عناصرها؛ إذ كيف يكون هذا الفن القصصي الأدبي ناجحا؟ أما النقطة الثالثة فقد كانت عن ماذا تحكي هذه القصص في المجتمع الملايوي بشكل عام؟ فكان منهج الدراسة قائم على المنهج الاستقرائي المكتبي، وذلك بقراءة المراجع الأدبية خاصة المراجع التي تتحدث عن الفن القصصي. فخلصت الدراسة إلى أن القصة الملايوية لها مسميات قبل أن تعرف حاليا بهذا المسمى، وأن الأدباء اتفقوا في مغزى هذا الفن لكنهم اختلفوا في تفاصيلها. وأن أي عمل أدبي قصصي ناجح لابد له من عناصر تنجح هذا العمل. إضافة إلى أن المجتمع الملايوي تنوعت فيه مواضيع القصة في بداياته بصورة محددة لبساطة حياة الناس في المجتمع.

الكلمات المفتاحية: القصة الملايوية، عناصر القصة، الأدباء، المجتمع الملايوي

توطئة

تُعدُّ القصة من الفنون الأدبية التي أصبح لها كيان كائن بذاتها، وهذا ما هو واضح وجلي في الساحة الأدبية المعاصرة. وتعتبر أيضاً من الفنون النثرية الحديثة التي ظهرت سماتها أمام العيان بوصفها فناً من الفنون النثرية الأدبية الحديثة في القرن التاسع عشر (رشاد رشدي، ١٩٨٢). فما نلاحظه الآن، أنَّ هذا الفن أكثر الفنون الأدبية انتشاراً في أي مجتمع إنساني متحضر سواء أكان مجتمعاً آسيوياً أم إفريقياً أم أوروبياً أم أمريكياً، وذلك من حيث الكم للنتاج الأدبي، ومن حيث العرض بترجمة هذه الأعمال القصصية أو الروائية عبر المسلسلات والدراما والأفلام والمسارح، لهذا أصاب من قال بأن هذا الفن سيِّد الفنون الأدبية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

فالأدباء وجدوا في القصة مجالاً خصباً وميداناً واسعاً لتطوير الحياة الإنسانية من شتى جوانبها، وعرض مبتكراتهم الخيالية، إذ إنَّهم لم يجدوا في فن آخر مثل ما وجدوه في فن القصة، لذلك ذاعتْ ولقيت رواجاً عظيماً، وشهرة نادرة بين الناس جميعاً رجالا ونساء جهلاء ومتعلمين في المدينة والقرية (أحمد الشايب، ١٩٦٤). إنَّ هذا الفن له قراؤه من الأطفال والشباب والكبار. فمثلاً هناك قصص مهتمة بقضايا الأطفال، وبالشباب والكبار في أي عصر من عصور الحياة الإنسانية. فعند دارسي أو بحثي للمجتمعات الإنسانية تُعتبر القصة من المصادر المهمة في معرفة ثقافة أي مجتمع إنساني سبق عهده أو حتى المعاصر منه.

تعريف القصة الملايوية

أجد في الثقافة الملايوية أن كلمة قصة يقابلها بالملايوية شِرِيْتا (Cerita) أو قصة (Kisah) أو حكاية (Hikayat). فالمصطلح المتداول والمتفق عليه في الساحة الأدبية حالياً باللغة الملايوية هي شِرْفِن (Cerpen)، وهي اختصار لكلمتين بالملايوية هما شِرِيْتا بِنْدِك (Cerita Pendek)؛ أي قصة قصيرة (Nik Hassan Basri Nik Ab. Kadir، ٢٠٠٥). أما من ناحية الشكل، فعادة تكون هذه القصة محدودة في عدد كلماتها ما بين (٥٠٠) إلى (١٥٠٠٠) كلمة، وقد يصل أحياناً إلى (٢٠٠٠٠) كلمة، فأغلب كتَّاب هذه القصص تكون عدد كلماتهم ما بين (٢٠٠٠) إلى (٣٠٠٠) كلمة فقط (Ishak Ramly، ٢٠٠٣).

ألاحظ أنَّ مسمى القصة القصيرة –شِرِيْتا بِنْدِك– في الأدب القصصي الملايوي لم تصل إلى هذا المستوى إلاَّ بعد أنْ مرَّت بمسميات ملايوية من اللغة الأم إلى لغة مقترضة ومن ثم لغة في دمج كلمتين واختصارها. بمعنى أنَّ كلمة شِرِيْتا هي ملايوية الأصل، أما كلمتي قصة وحكاية فهما مقترضتان من الثقافة العربية. أما من حيث الشكل والصورة فارتكزت على الكم من الكلمات المحدودة ليس على تعدد الأحداث أو تعدد الشخصيات في القصة.

فعرّفها Othman Puteh dan Aripin Said (٢٠١٠) على أنها: "عمل فني مخيلي أو غير حقيقي ذات لغة إبداعية خيالية الذي يعرض فيها الكاتب خياله القصصي إلى أقرانه أو قرَّائه خاصةً". وجاء عن Ishak Ramly (٢٠٠٣): "أن القصة عادة تعرض حادثة واحدة أو حدث فقط، وعادة ما تكون هي المركز أو نقطة إرتكاز القصة". والقصة عند Hashim Awang (١٩٨٨): "قصة أو حكاية التي رُسمت

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

بصورة إبداعية لأشخاص داخل واقعة واحدة أو اختلافات تجد في نهاية مطاف الواقعة حل لها"، وعند Nik Hassan Basri Nik Ab. Kadir (٢٠٠٧): "حكاية قصيرة على هيئة نص قصصي إنشائي موجز تكون طولها ما بين (٥٠٠) إلى (١٢٠٠٠) كلمة"، أما عند زَأْبا بِنْدِيْتا (رحمة أحمد، ٢٠٠٥) (*Za'ba Pendeta*) فيقول بأنها: " القصة المثالية التي تسعى إلى إيصال رسالة جيدة وأخلاقية، وليست القصة الأسطورية أو الغريبة التي لا يقبلها العقل الحاضر".

إن القصة في التعريف الأول هي كتابة فن ليست مجرد كتابة عادية، مُلهَمة من الخيال غير حقيقة، ومعطياتها من محيط الكاتب، ومكتوبة بنمط إبداعي رائع مقدم لمتذوقي هذا الفن أو قارئه بصورة خاصة. بينما في التعريف الثاني يشير إلى أنَّ القصة في العادة – لا تخرج منها – أنها مجرد حادثة واحدة تكون هي مركز القصة، وتُقلها بأكملها. وفي التعريف الثالث ذُكِر أنَّ القصة هي مجرد حكاية مكتوبة بأسلوب مُبدع تحكي عن أشخاص عبر المشكلة غير متساويين في الدور، ومتجهين إلى إيجاد حل لهذه المشكلة. والتعريف الرابع ركّز على قصر القصة بعدد كلماتها. أما آخر التعاريف فنوّه إلى أنَّ القصة لابدّ أن تكون ذات قيمة وهادفة ولها رسالة سامية تصبو إلى تربية المجتمع الإنساني، وتحاكي الحضارة الإنسانية في حياة الإنسان.

فنستخلص مما سبق: بأن القصة التي أوردها الكاتب تكون هي وحي الخيال، لكن هذا الخيال لا يأتي من فراغ وإنما من الحوادث والوقائع التي تحدث في محيط الكاتب، ويقوم هو بترجمة ما هو حاصل أمامه بوضع لمساته الإبداعية وإخراج عمله القصصي محاكي به عمَّا لاحظه، وزاد عليه وأضاف واخترع على ما هو موجود، مما يجعل عمله ذا عمل إبداعي خيالي، وأنه في القصة لابدّ لها من بؤرة – أي المشكلة أو الموضوع – ويعد سبب وجود هذه القصة، وأن لكل مشكلة أو أزمة لابدّ لها من حلّ، وهذا ما يكون في تناول الأشخاص في القصة لهذه المشكلة، وأن القصة من طبيعتها أن تكون قصيرة، وذلك إذا ما أردنا تعداد عدد الكلمات فيها، وأن ناتج هذا العمل القصصي أو المردود منه في النهاية يجب أن يكون ذا فائدة عظيمة تعكس حياة الإنسان المعاصر، ويصور جميع أحداثه أو جزءاً منها.

ويمكن الاستنتاج من ذلك مفهوم القصة بصورتها العامة على أنَّها فن مكتوب بأسلوب رائع خاص تتميز بها، ومستوحاة من محيط الكاتب أي مجتمعه الذي يعيش فيه؛ لأنه يقتبس مشكلة قصته أو موضوعها من هذا المجتمع الإنساني، ثم يضيف عليها من إبداعه ما يشاء حتى تصبح مخالفة ما هو في الواقع، فتصير هذه القصة التي ألفها نوعاً من الخيال، وضرورة الحوادث في أي قصة أن تكون

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

طبيعتها متسلسلة متزامنة ومترابطة بعضها ببعض، بل إن كل حادثة فيها مرتبطة بحدث قبلها وما بعدها، أي تكون الوقائع ناتجة بعضها من بعض، وأن هذه الحوادث تحدث لأشخاص أَوْجَدها الكاتب، يتعاطون ويتفاعلون مع الحدث، كلُ شخص يقوم بالدور الذي رسمه له الكاتب، وأنْ تكون القصة قصيرة من حيث زمن قِراءتها وعدد كلماتها محدودة، لذا نجد في نهاية الأمر، أن الأدباء الملايويين قد حددوا القصة القصيرة في قصر عدد كلماتها وزمن قراءة القصة مع التركيز على حادثة معينة.

عناصر القصة الفنية

عناصر القصة المقصود منها هي الركائز التي ترتكز إليها، وتبنى عليها أي قصة شُهِد لها على أنها جيدة ذات عمل فني أدبي إبداعي، وهنا سوف أورد هذه العناصر وترجمتها بالعربية، وهي على النحو الآتي:

أولاً: الموضوع أو الإشكالية، وهذا ما يقابله في الأدب الملايوي بتِيْما أو بِرْسُؤالان (Tema atau Persoalan). فالموضوع في أي حكاية هي المشكلة الرئيسة (Yahya Ismail، ١٩٧٠)، وأيضاً يجب أن يكون مركَّزاً ومحدداً لا يتفرع، وأن جميع الأحداث تتجه إلى موضوع واحد موحد أو حادثة معينة في الحياة (Talib Samat et al.، ٢٠٠٣).

إن بناء أي قصة يجب أنْ يكون له إطار تتمركز فيه جميع معطيات القصة، وهذا لا يأتي أو يُلْهَم به الكاتب إلا من الحدث أو الأحداث التي تحصل في محيطه مع ملاحظته واهتمامه للموضوع أو الإشكالية الذي سوف يتطرق إليه في قصته التي سوف يسردها لاحقاً، بمعنى يكون الموضوع الذي أُخذ وأصبح جلَّ اهتمامه من بيئته، وهي النقطة أو البداية الذي ينطلق منها الكاتب في كتابة أحداث القصة.

ثانياً: الحوادث، وهو ما يقابله في الأدب الملايوي بِرِسْتِيْوا بِرِسْتِيْوا (Peristiwa-peristiwa). فالحادثة توجد بفعل الإنسان، بغض النظر عما إذا كانت الحادثة نفسها سيئة أو خيرة في أحداث القصة. ومن هذه الحادثة تظهر العديد من المشاكل، ومن هذه المشاكل أيضاً تظهر ردود الأفعال من قبل الإنسان، ومن هذا كله تظهر الأحداث التي تشكل القصة أو الحكاية (Hashim Awang، ١٩٨٨). فالحوادث الموجودة في القصة لابدّ لها أن تكون معروضة بصورة جيدة وفيها إبداع. من ذلك، يُقال إنَّ هذه القصة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

رُسِمت بطريقة إبداعية؛ أي أنَّ الكاتب قام بترتيب، وتحريك الحوادث داخل قصته بصورة محكمة دقيقة، بحيث تكون كل حادثة موضوعة في موضع مناسب لها ومؤثرة (Hashim Awang، ١٩٨٨).

ومن هنا يمكن القول إنَّ الحادثة أو الحوادث مع بعضها بعضاً –حتى ولو كانت صغيرة مهمشة– في أي قصة لابدّ لها أن تكون ذات فعالية في إثارة سير الحوادث المتتالية لا تقديمها فيها، ولا تأخيرها بل كل حادثة ذات موقع مناسب لابدّ أن تكون فيه بين حوادث القصة، بمعنى أنَّ الحدث المناسب في المكان المناسب، وأنَّ كل حدث ناتج لما قبله، ومرتبط به وله علاقة به، فلا يكون هناك حادثة من فراغ، بل لها تداعيات أو ظروف في هذا الحدث وعواقبه أو نتاجه.

ثالثاً: الحبكة أو العقدة، وهذا ما يقال عنه في الأدب الملايوي بِرجِلُوتَن أو بَلُوت (Pergelutan atau Plot). وهذه الحبكة تعني أنَّ أي قصة لابدّ لها من حبكة أو مشكلة، وهذه الحبكة ناتجة من تعارك وتصادم الحوادث التي سُردت بطريقة درامية (Rahman Shaari، 2001). فأيّ حبكة قصصية تحتاج إلى أزمة، ولابدّ أنْ تكون في قمة الأزمات، وهذه هي محصلة أداء الأشخاص بسبب وجود المشاكل العصيبة التي تحتاج في نهاية الأمر إلى حل، فمن تجمع مثل هذه المشاكل تُبنى القصة وتُنشأ (Hashim Awang، ١٩٨٨). فمصطلح الحبكة دائماً مرتبط بكلمة النهاية أي الحل، وهذا يشير إلى أنَّ الأزمة الكبرى الموجودة في القصة لابدّ لها من حل، مما يفضي بالقارئ ويجعله يقتنع بهذا الحل لهذه الأزمة من براعة الحبكة القصصية الموجودة في القصة (Hashim Awang، ١٩٨٨).

فمغزى الحبكة أو العقدة أنها بصفة خاصة تُلتمس من تتابع الحوادث في مجريات القصة، بحيث يستشعر القارئ عندما يقرأ القصة أنَّه سوف ينتهي به المطاف إلى أزمة أو مشكلة تُعتبر كُبرى الحوادث، مما يجعله يتشوَّق إلى معرفة الحل، أي يلزمه شوقه إلى سؤال يتبادر في ذهنه، ما حل نهاية هذه القصة؟ فمتى ما وصل القارئ إلى هذه المرحلة، يكون الكاتب قد أحكم وأبدع حبكته القصصية من تتابع وتسلسل حوادث القصة، بعبارة أخرى: إن الكاتب قد نجح في شد انتباه القارئ وتفاعله معها.

رابعاً: الأشخاص أو الأبطال، وهذا ما يقابله في الأدب الملايوي بواتَكْ واتَكْ (Watak-watak). ذُكر في الكتب الملايوية الأدبية على أنَّ الشخصية في القصة الملايوية بصورتها العامة هي تصورٌ للمجتمع أي مرآة له (Anwar Ridhwan، ١٩٧٦). وأن هذه الشخصية تأخذ ركناً داخل الحكاية، فإما أنْ تكون

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

شخصية إنسانية أو غير إنسانية أو ما ينوب عنها (Rahman Shaari، 2001). والشخصيات هي التي تعد جزءاً من القصة، فهي تصدر الفعل والحادثة، إمَّا مِن قبل البشر أو الحيوان، فمعظم الشخصيات في القصص هي شخصيات إنسانية، وهذه الشخصيات لا تحتاج إلى التكرار في القصة مثل الرواية، فأقل عدد للشخصيات التي تكون في القصة شخصيتان حتى تكون هناك أزمة أو مشكلة (Hashim Awang، ١٩٨٨).

فمما ذُكر آنفاً، نلاحظ أنَّ الشخصيات أو الأبطال في القصة هم أفراد المجتمع الإنساني سواء ذُكروا في القصة بصورة مباشرة أم غير مباشرة، فهم الآليات المهمة في أي قصة عندما يقومون بأدوارهم، وأنَّ هذه الشخصيات لابدّ أنْ تكون محدودة. وقليلة ومختلفة المهمات والأدوار حتى يكون هناك حركة لسير حوادث القصة، ومِن ثَمَّ الوصول إلى قمة الحوادث إلى أنْ تتكون وتتم الحبكة القصصية.

خامساً: البيئة أو الزمان والمكان، وهذا ما أجده في الأدب الملايوي بلاَتَر(*Latar*). إنَّ أي قصة حُكيت تكون بيئتها زمان ومكان الحادثة التي أحدثتها الشخصيات داخل القصة (Talib Samat et al.، ٢٠٠٣). فالبيئة تؤدي دوراً مهماً في القصة، بل تستطيع أن تعطي فاعلتيها لجو الحوادث والشخصيات، فهذه البيئة لها عدة وظائف تعمل معاً، فأولها أنها تظهر المكان الحقيقي لمكان الحدث، وثانيها أنها تظهر الأعمال، وطرق حياة الشخصيات في القصة، وثالثها أنها تظهر أزمنة وأوقات الحوادث، ورابعها أنَّها تُصوِّر المناخ العام للشخصيات الموجودة في القصة، وخامسها أنها تقوم بتكوين عاطفة القارئ من أجل أن تكون القصة أكثر تأثيراً (Othman Puteh dan Aripin Said، ٢٠٠٣) فالبيئة المكانية عندما يرسمها الكاتب لا يخرج فيها من عالم الملايو، فمن دون معرفة أزمنة الحوادث المحيطة، وتطويرها سوف تضيع لذة الفن القصصي (Anwar Ridhwan، ١٩٧٦).

لذا بإمكاننا القول: إنَّ أماكن حوادث القصة، ومعرفة أزمنتها من مدة حدوث الحدث تعطي وترسم في مخيلة القارئ جو القصة وبيئتها، فالمكان لابدّ أن يكون من محيط الكاتب، أي لا يخرج إلى مكان ليس له علاقة به، فيؤدي ذلك إلى غموض في شخصيات قصته وانتمائها إلى هذا المكان، كما أن الزمان لابدّ أن يكون ملائماً ومناسباً لنوعية الحادثة، بمعنى أن يكون طول مدة الحادثة بين الطول والقصر، بل يكون الزمن مستحقاً للحادثة، فالزمن ضابط للفعل وبه يتم، وعلى نبضاته يسجل الحدث وقائعه.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

سادساً: الأسلوب أو التصميم أو الإخراج، وهذا ما نجده في الأدب الملايوي بِقَايا أو تِكْنِك (Gaya atau Teknik)، فيندرج تحت هذا العنصر أيضاً لغة القصة ومنهجيتها أو طريقة السرد، وحركة السير للقصة والحوار والمعالجة الفنية وعنصر التشويق.

فالقصة عندما تُكتب، تُكتب بصورة جيدة وجميلة ونقية وإبداعية من أجل تغذية الفكر والعاطفة من خلال اللغة (Talib Samat et al.، ٢٠٠٣). أما الحوار في داخلها فلابدّ أنْ يساعد على تطور القصة، فتقنية الكتابة تعود للقاص نفسه، فهذه التقنية عليها أن تكون ذات أسلوب عال في الحوار، والحبكة القصصية وغير ذلك من العناصر، فأسلوب اللغة مهم لدى الكاتب، فمتى أسرد مثلاً قصة مأساوية أو حالة فقر كان أسلوب اللغة فيها من رومانسياً (Yahya Ismail، ١٩٧٠).

ونستخلص مما سبق هذا العنصر يعد آلية مهمة وضرورية لسمو القصة بفنها، وهي تحت يد وإبداع الكاتب القصصي، فهو أولا وأخيراً مفتاح إبداعية وسطوع هذا الفن، فمهامه في بناء قصته بوصفه مبدعاً أوجد إبداعاً فنياً مبهراً، فمن أسلوبه في القصة ونوعية سرد أحداثها من الحوارات واللغة المرتدية بها، وتحريكه لمجريات الحوادث، وفنيته في المعالجة القصصية، ومن ثم نجد كل ذلك يجذب القارئ، ويمتلك عاطفته، ويثير عنصر التشويق لديه في القصة كلها، حيث تتكامل لتخرج هذه القصة المبدعة، فمتى ما وصل كاتب القصة إلى هذا فقد أثَّر في قارئها، كان هنا الإبداع والتأثير.

إنَّ جميع العناصر الستة المكونة للقصة الجيدة المذكورة سابقاً متى ما وُجِدت في القصة كان هناك إبداع فني قصصي، فعلى كاتب القصة عندما يريد أنْ يؤلف قصة ما في مخيلته، يجب عليه أن يأخذ بعين الاعتبار هذه العناصر، ويجعلها في خدمة بعضها بعضاً بصورة تكاملية فعالة ومتجهة إلى فن راقٍ ممتع ومبهر.

ولا ننسى أنَّ أي عمل أدبي –القصصي منها– تكون في مرتبة عظيمة بين الأعمال الأدبية لابدّ لها أنْ تقدم الفائدة للقارئ، وذلك من حيث تغذية العقل الإنساني، والرقي به إلى أسمى المستويات العقلية من التَّأمل والتفكير والإدراك، وكذلك عنصر التربية والتعليم للأجيال في المجتمع الإنساني (V.I. Braginsky.، ١٩٩٤).

فنقول هنا متى ما أُنتج أي عمل قصصي، وتميز فيه بتكامل عناصره الفنية من الموضوع والحوادث والحبكة والأشخاص والبيئة والأسلوب أو الإخراج مع الفائدة من هذا العمل –الذي ذكر في النص السابق– بأنه سوف يفضي بطبيعة الحال إلى معرفة قيمة وعظمة هذا العمل.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

القصة في المجتمع

من المعروف أنَّ القصة كانت في بداياتها في أي مجتمع إنساني –الملايوي مثلاً– حكايةً تُقال لفظياً على شكل حكايات قصيرة تُنتقل من لسان إنسان لآخر، وتقال هذه الحكايات عادة للتسلية والعبرة والاتعاظ أو تحكى لطفل يريد أن ينام. فعن الحكايات التي تُحكى للأطفال من أجل النوم، هناك مثلاً حكايتان هما؛ الأميرة السنجابة (*Puteri Tupa*) وحكاية لماذا القرد ليس له بيت (Kenapa kera tiada rumah).

فالحكاية الأولى موجزها "أن هناك أميراً يعيش في ولاية براسب (Negeri berasap) ، وهوايته الصيد، في يوم ما، خرج للصيد كعادته، ولكنه في ذلك اليوم لم يصطد شيئاً، فشعر بالتعب، فقال في نفسه : لماذا لا أستريح قليلاً، فذهب إلى شجرة قريبة منه، وجلس تحتها، وعندما بدأت عيناه تغمضان، شاهد سنجابة جميلة، فقرر الأمير أن يقترب منها، لكنها هربت، فتبعها الأمير حتى ضاع الأمير وسط الغابة، ولم يجد السنجابة، وأيضاً لم يعرف طريق العودة. وفي أثناء بحث الأمير عن طريق العودة؛ شاهد كوخاً، فاقترب من الكوخ، وشاهد بداخله عجوزاً، كان يطبخ ويتفوه بكلمات، ويقول : هذا هو جزاؤك أيها الملك الذي ظلمتني، وأخرجتني من ولايتي، وجعلتني مشرداً في الغابات. فقد جعلت ابنتك الأميرة جيمالي سوري (Puteri Gemalai Suri). سنجابة تعيش في هذه الغابة لا تقابل إنساناً، ولا أحد ينادي باسمها الحقيقي؛ لأنها تعيش مع الحيوانات. بعد ذلك، ترك الأمير الكوخ، وبدأ في البحث عن الطريق الذي يعيده إلى قصره، لكنه قرر قبل أن يعود أن يجد هذه السنجابة التي رآها قبل أن يجد الكوخ. فجأة رأى هذه السنجابة، ونادى باسمها الذي سمعه من العجوز، فتحوَّلت هذه السنجابة إلى أميرة جميلة في غاية الحسن والجمال. فشكرتْ الأميرة الأمير على أن نطق باسمها، وأعادها إلى صورتها الأصلية. فعادا معاً إلى قصره، وتزوجا بعد موافقة والديه (Othman Puteh dan Aripin Said، ٢٠١٠).

يلحظ من القصة السابقة أن فيها من التعاليم التربوية الحسنة، وهي عدم ظلم الغير، وإقامة العدل في كل زمن ومكان، وهذا ما لمسناه من الرجل العجوز الذي ظُلِم من قبل الملك؛ بأن أبعده عن مملكته بل من المنطقة كلها، فعلى الأمير الذي سوف يكون ملكاً بعد أبيه أن لا يظلم أحداً من شعبه، وأن يقيم العدل في حكمه كي تكون الحياة لها معنى وطعم جميل رائع بين أفراد سكان الأرض، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾سورة النحل.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أما من الحكايات التي تقال للتسلية والعبرة والاتعاظ مثلاً حكاية سي تنغن (Si Tanggang) وحكاية بسبب حبة تفاح (Kerana Sebiji Epal). فالحكاية الأولى موجزها "أن سي تنغن يعيش مع أبويه سي تلنغ (Si *Talang*) وسي ديروما (Si Deruma). فكانت حالتهم الاقتصادية مفزعة ومزرية، وصعبة جداً في مواجهة تكاليف الحياة. فكان سي تنغن يحلم دائماً بأن يكون غنياً ومشهوراً بين الناس، في يوم من الأيام شاهد سي تنغن باخرة رستْ عند نهر موارا (Sungai Muara)، وتمنى لو أنه يشتغل على متْنِها. وبعد فترة التقى سي تنغن بمالك الباخرة، وهو نخودا (Nakhoda)، فطلب منه أنْ يشتغل فيها، وعندما رأى نخودا أنَّ سي تنغن متحمس للعمل؛ فوافق على ذلك، فصعد سي تنغن إلى الباخرة، وبدأ العمل مباشرة، ومع مرور الأيام، أثبت سي تنغن نفسه على أنَّه أهل للعمل على متن باخرة نخودا، حتى عينه نخودا نائباً له وذراعه اليمين في كل شيء، وبعد فترة توفي نخودا، وأصبح سي تنغن المسؤول الأول، وأطلق عليه سي تغن نخودا، وعمل سي تنغن في تجارة سيِّدِه، وتوسّعت تجارته، فصار غنياً ومشهوراً بين أقرانه من التجار، وبعدما اغتنى سي تنغن تعرف على أحد السلاطين، وتزوج بإحدى أميراته، وأصبح غنياً ومشهوراً أكثر مما قبل، وفي يوم رست باخرته بالقرية التي كان يعيش فيها مع أبويه، سمع أبواه أن ابنهما قد رجع من أهل القرية وأسرعا إليه، لكن سي تنغن أنكر أنه ابنهما، وعُوْمِلا من قبل رجاله معاملة سيئة، رجع أبوا سي تنغن إلى بيتهما منكسري الخاطر وحزيني القلب، ومتألمين لما حصل لهما، فرفعتْ أم سي تنغن يدها إلى السماء ودعت على ابنها، فما كادت أن تنتهي من الدعاء عليه حتى وقع السخط على سي تنغن، وتحول هو وباخرته إلى حجر جامد لا يتحرك".

فهذه القصة تحمل قيمة تعليمية تربوية للأبناء، ففيها تعريف لهم على جزاء من يقوم بعقوق الوالدين، وذلك أنه سوف يلاقي العذاب مثل ما لاقاه سي تنغن في عقوقه لوالديه، فعلى الأبناء أن يكونوا بارين بآبائهم وأمهاتهم، مطيعين لهم كي يحيوا حياة سعيدة مطمئنة فيها من الخير والبركة الشيء الكثير، قال تعالى: ﴿ وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاَهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيمًا * وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ سورة الإسراء.

من حركة تطور الأدب الملايوي الحديث، ظهر مسمى القصة القصيرة، وهذا المسمى لم يكن معروفاً إلا في العقد العشرين من القرن التاسع عشر. وصار هذا المسمى أكثر وضوحا ونضوجاً في الساحة الأدبية في الخمسنيات على أيدي مجموعة من الكتَّاب يطلق عليهم أدباء الخمسينيات

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

(Hashim Awang، ١٩٨٨). كان في العقد العشرين من القرن التاسع عشر، مسمى القصة القصيرة شائعاً بين أهل الثقافة والعلم، فجاء أدباء الخمسينيات واختصروا هذه الكلمة، وجعلوها كلمة واحدة ألا وهي شِرْفِن (Cerpen)، فأصبحت هذه الكلمة متداولة وشائعة في المجتمع الملايوي حتى وقتنا الحاضر(Hashim Awang، ١٩٨٨).

نستنتج من هذا أن مسمى القصة القصيرة –Cerpen– كما هو معروف حالياً في الساحة الأدبية؛ لم يستقر إلاَّ في الخمسينيات باتفاق أدباء ذلك العصر الذين تداولوه فيما بينهم، وكان قبل هذا العصر متعدد الأسماء غير واضح المعالم والصفات، وهذا كان بطبيعة الحال، بدايات انطلاق هذا الفن، والتعريف به، ومِن ثَّم تخبُطِه حيناً وثباته حيناً آخر بسبب نفوذ المستعمر.

وعن القصص التي أُنتجِت بين عامي (١٩٦٤م– ١٩٤٩م)، وُجِد بعضُها غير متماسك البناء، فمع قدوم ونشأة أدباء الخمسينيات في السادس من أغسطس عام (١٩٥٠م)؛ أصبحت القصص بعد ذلك منسقة ومنتظمة وأكثر تماسكاً، فمن القصص التي أُنْتِجت في تلك السنة مجموعة قصصية لزمانين هما ميكار (Mekar) وسيقار (Segar) (Nik Hassan Basri Nik Ab. Kadir، ٢٠٠٧). فمن أشهر أدباء الخمسينيات في تلك الفترة (Hashim Awang، ١٩٨٨). هو كريس ماس الذي يعتبر من الأدباء الذين نجحوا وأصبحوا نموذجاً يُقتدى به في فن القصة، فمن قصصه التي تعتبر من القصص النموذجية لدراسة عناصر القصة وفنها حاكم صغير من كوالا سِمَنْتَن (Pemimpin Kecil Dari Kuala Semantan)، وإعلان الاستقلال (Pejelang Merdeka)، وهم لا يدركون (Mereka Tidak Mengerti)، وانهيار(Runtuh)، وغلطة الرئاسة (Salah Pimpin).

ومن هذا كله، نقول بأنَّ بدايات هذا الفن عُرِف في المجتمع الملايوي على شكل نص مكتوب في الجرائد والمجلات عام (١٩٢٠م)، وأن هذا الفن لم يعرف بصورته التفصيلية البحته إلا في الخمسينيات من قبل أدباء ذلك العقد، ومازال هذا الفن ينضج ويتطور عبر الفكر الإنساني والحضاري واجتهاده في رصد ما يطرأ عليه من أمور.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الخاتمة

باستطاعتنا أن نقول هنا إن فن القصة في المجتمع الملايوي وبالأخص القصة القصيرة أخذت تنضج في عصر الخمسينيات عبر أدباءها. إذ أنهم ناقشوا هذا الفن بكل حيثياتها كيف كانت؟، وكيف صارت؟، وأن هذا الفن لابد لها من عناصر تقوم عليها.

فعناصر هذا الفن – بحسب ما تداولها أدباءها –متفقة مع أي مجتمع إنساني. بمعنى أن لا خلاف في مفهوم هذه العناصر بصورة عامة بغض النظر عن تفرعاتها. فالاختلاف يكمن في المصطلحات التي تطلق على هذه العناصر للغة ما، وأيضا مواضيع القصص نلتمس فيها اختلافا يعود باختلاف وتنوع المجتمعات الإنسانية، فشتان مثلا بين البيئة المطيرة ذات الغابات الاستوائية بالبيئة الصحراوية، ضف إلى ذلك العادات والتقاليد.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع العربية

رشدي، رشاد. (١٩٨٢). *فن القصة القصيرة*. مكتبة الأنجلو المصرية–القاهرة. الطبعة الأولى.

الشايب، أحمد. (١٩٦٤). *أصول النقد الأدبي*. مكتبة النهضة المصرية–القاهرة. الطبعة العاشرة.

عثمان، رحمة بنت أحمد الحاج. (٢٠٠٥). *آفاق الأدب الإسلامي الملايوي*. دار التجديد–كوالالمبور. الطبعة الأولى.

المراجع الملايوية

Anwar Ridhwan. (1976). *Di Sekitar Pemikiran Kesusastraan Malaysia 1957-1972.* Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Hashim Awang. (1988). *Teman Pelajar Kesusasteraan*. Ipoh: Peter Chong Printers Sdn. Bhd.

Ishak Ramly. (2003). *Teknik Mengajar Sastera.* Selangor: Malindo Printers Sdn. Bhd.

Nik Hassan Basri Nik Ab. Kadir. (2005). *Citra Komsas.* Selangor: Percetakan Selaseh Sdn. Bhd.

Nik Hassan Basri Nik Ab. Kadir. (2007). *Komsas Pegangan Teras Keterampilan.* Kuala Lumpur: Percetakan Zafar Sdn. Bhd.

Othman Puteh dan Aripin Said. (2010). *Himpunan 366 Cerita Rakyat Malaysia.* Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributions.

Othman Puteh dan Ramli Isin. (2003). *Sejarah Kesusasteraan Melayu Moden: Cerpen.* Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Rahman Shaari. (2001). *Bimbingan Istilah Sastera.* Kuala Lumpur: Percetakan Cergas (M) Sdn. Bhd.

Talib Samat, Mohd. Rosli Saludin, Rahim Ngahat dan Zanariah Muhamad. (2003). *Apresiasi Komsas dalam Bahasa Melayu.* Ipoh: Chee Leong Press Sdn. Bhd.

V.I. Braginsky. (1994). *Nada-Nada Islam dalam Sastera Melayu Klasik.* Selangor: Dawama Sdn. Bhd.

Yahya Ismail. (1970). *Pertentangan*. Kuala Lumpur: Percetakan Mas Snd. Bhd.

الموقع الإلكتروني

Cerita Rakyat Malaysia. Si Tanggang. 20/8/2014. Dari: http://ceritarakyatmalaysia.blogspot.com/2007/09/si-tanggang.html

المؤتمر الإقليمي الأول لدراسات اللغة العربية لعام ٢٠٢٥م(ReCALS2025)
رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

القسم الثاني: الأدب العربي الكلاسيكي ودراسات اللغة العربية الحديثة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الخامس

جماليات الحوارات القرآنية عن مشاهد يوم القيامة: سورة المؤمنون أنموذجا

آمنة نور نيك محمد نور، شهيدة هانم محمد سهاني
جامعة السلطان زين العابدين (UniSZA)

ملخص البحث

يُعتبر الحوار أحد الأساليب البلاغية التي تصوّر عن المشاهد الغيبية في القرآن الكريم، حيث يُستخدم لإيصال المعاني العميقة وتصوير الأحداث غير المرئية بأسلوب مؤثر، ويتضح هذا الأسلوب البارز في سورة المؤمنون. وتشير الدراسات السابقة أنه لم يتم بعد الكشف بشكل كافٍ عن الجمالية للحوار المتعلق بمشاهد يوم القيامة في سورة المؤمنون، ومدى إسهامها في إبراز المعاني القرآنية والتأثير في المتلقي. لذا، يسعى هذا البحث إلى تحليل الجماليات للحوار القرآني في سورة المؤمنون التي تعبّر عن مشاهد يوم القيامة. تهدف الدراسة إلى تحديد الحوارات المتعلقة بيوم القيامة في سورة المؤمنون، مع تقديم أمثلة من الآيات القرآنية وتحليل عناصرها البلاغية. وتعتمد على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة النصوص القرآنية التي تتناول حوارات في مشاهد البرزخ، النار والجنة، مع استكشاف دور الأساليب البلاغية في تجسيد هذه المشاهد بوضوح. ومن أبرز نتائج البحث أن الحوار في سورة المؤمنون يُستخدم كأسلوب بلاغي يمنح المشاهد الغيبية طابعًا حيويًا، مما يعزز تأثيرها العاطفي والفكري على القارئ. كما يساهم في توضيح المعاني الروحية بأسلوب فصيح وجذاب، مما يساعد القارئ على فهم أعمق للرسائل القرآنية.

الكلمات المفتاحية: حوارات القرآنية، مشاهد يوم القيامة، سورة المؤمنون

المقدمة

يتميز القرآن الكريم بأسلوبه البلاغي الفريد، ومن أبرز عناصره الحوار، الذي يُستخدم لتوضيح العقائد وتصوير المشاهد الغيبية. ويُعَدُّ الحوار في القرآن الكريم من الأساليب البلاغية المهمة التي تحمل دلالات متعددة، سواء على المستوى اللغوي أو العقائدي (هالا، ٢٠١١). ففي سياق مشاهد يوم القيامة، يعتمد الحوار على تقنيات بلاغية متنوعة، مما يساهم في ترسيخ المعاني في ذهن المتلقي. ويتبين هذا الأسلوب الوجيز في حوارات عن مشهد يوم القيامة في سورة المؤمنون. لذلك، تبرز الحوارات المتعلقة بيوم القيامة في سورة المؤمنون، حيث تتجلى فيها عناصر السرد الحواري الذي ينقل المتلقي إلى المشهد بواقعية مدهشة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يتجلى حالة الندم والدهشة التي تصيب الكافرين من البداية في البرزخ، حيث يوظف القرآن الأسلوب الحواري لإبراز فداحة الموقف وعواقب التكذيب. وهذا التوظيف الفني يحقق بُعدين رئيسيين: الأول يتمثل في الإقناع العقلي من خلال تأكيد صدق الوعد الإلهي، والثاني في التأثير العاطفي الذي يولد الخشية والخضوع (اللامي ورستمي، ٢٠٢٣). ثم يُصور الحوار العلاقة المتوترة بين أهل النار وأهل الجنة بأسلوب درامي يعكس الحسرة واليأس. هذه المشاهد التي عبرت على طريقة الحوارية تجعل الآيات أكثر تأثيرًا في وجدان القارئ، حيث يشعر بأنه يعيش تفاصيل المشهد.

وأخيرًا، فإن البلاغة الحوارية في تصوير مشاهد يوم القيامة في سورة المؤمنون تؤدي دورًا مهمًا في تحقيق الأهداف اللغوية للقرآن الكريم. فهي لا تقتصر على مجرد نقل الحوار فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى تقديم دروس مستفادة وتحذيرات بليغة (أرتيني، ٢٠٠٩). وبالتالي، فإن دراسة الجوانب البلاغية لهذه الحوارات تفتح آفاقًا جديدة لفهم العمق التعبيري للقرآن، كما تسلط الضوء على تعزيز العقيدة السليمة في نفس المسلم وتنسجم في التأثير النفسي (Raudlotul Firdaus Fateh Yasin & Muhamad Shauqi Shabudin، 2024). ومن هنا، تكمن أهمية هذا البحث في إسهامه في كشف جماليات الإعجاز البلاغي للحوار القرآني ودوره في إيصال الرسالة الإلهية.

مشكلة البحث

تشير الدراسات السابقة إلى أن الجمالية الحوارية في مشاهد يوم القيامة بسورة المؤمنون لم تنل بعد نصيبها الكافي من الكشف والتحليل، رغم ما تحمله من إسهامٍ بالغ في إبراز المعاني القرآنية وتعميق أثرها في نفس المتلقي. وتقتصر على دراسة مواضيع الحوار في القرآن الكريم دون التعمق في جمالياته وتأثيره في تصوير مشاهد يوم القيامة (عبد الحليم، ١٩٨٥). ومن هنا تتحدد إشكالية البحث، حيث يهدف إلى سد الفجوة المعرفية من خلال دراسة الحوار القرآني في سورة المؤمنون وتركّز في سياق مشاهد يوم القيامة، لإبراز الدور الفريد للقرآن الكريم في تقديم هذه المشاهد بأسلوب يُحفّز القارئ على إدراك معاني العدل الإلهي والمصير الأخروي.

يتسم الحوار في أواخر سورة المؤمنون بخصائص بلاغية وجمالية، مما يحث القارئ على التأمل العميق في تلك الحقائق. وعليه، تبرز أهمية هذه الدراسة في سدّ الفجوة البحثية من خلال تقديم

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

قراءة تحليلية بلاغية معمّقة تُبرز روعة الحوارات القرآنية، وثراء الحوارات التي تعبّر عن المصير الأخروي بأسلوب فني يجمع بين البيان والتبيين، والتأثير والإقناع.

الدراسات السابقة

تناقش هذه الدراسة أحد المباحث البلاغية في الدراسات القرآنية، حيث تركّز على تحليل الحوارات عن مشاهد يوم القيامة التي وردت في خواتيم سورة المؤمنون (الآيات ٩٩–١١٨) والتي تصوّر بالخصوص مشاهد البرزخ، الجنة والنار. هذه المشاهد الحواريّة تُعد من أبرز الوسائل البلاغية التي استخدمها القرآن الكريم لنقل الحقائق الغيبية بأسلوب عميق، حيث تتجلى فيها أدوات بلاغية مثل التكرار، الاستفهام، الالتفات، والمجاز، ويُعبّر عن مصير الإنسان من خلال حوارات تنبض بالحياة والتشويق.

بالمقارنة مع الدراسات السابقة، نجد أ.ن بعض الأبحاث مثل دراسة Abdul Rahim & Dani (2023) وزينب عبد الرؤوف (٢٠٢١) تُعنى بالتحليل الأسلوبي والبلاغي للحوارات القرآنية، وتُسلّط الضوء على دور الحوار في بيان الحقيقة وإقناع المخاطب. كما تقترب دراسة سميرة (٢٠٠٧) من موضوع هذا البحث، إذ تناولت تحليل مشاهد الحوار في خواتيم سورة المؤمنون باستخدام علوم البلاغة الثلاثة، مما يُعد مادة داعمة ومتكاملة للدراسة الحالية. أما دراسات أخرى، مثل دراسة نزيهة روينة (٢٠١٤) وطاهر حسين ومحمد زيدان (٢٠٢١)، فقد تناولت مفهوم الحوار في نطاق أوسع، شملت فيها الحوارات بين الأنبياء وأقوامهم، أو الحوار كوسيلة تواصل في الإسلام. ورغم تباين نطاق الدراسات، إلا أنها جميعًا تتفق في إبراز دور الحوار في القرآن كأداة بلاغية تُسهم في ترسيخ المفاهيم الدينية، وتبيين الحقائق العقائدية، وتعميق الأثر الروحي والفكري.

من خلال هذه المراجعة للدراسات السابقة، يتّضح أن موضوع جماليات الحوارات القرآنية في مشاهد يوم القيامة لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة المركزة، خاصة من منظور بلاغي دقيق يستوعب الخصائص الفنية للتعبير القرآني. وعلى الرغم من أن بعض الدراسات عالجت موضوع الحوار من زوايا متعددة، فإن تخصيص التحليل لسورة المؤمنون يُضيف بعدًا جديدًا يُبرز التميز البلاغي في تصوير المشاهد الغيبية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى استكشاف الجماليات البلاغية للحوار في القرآن الكريم الذي يعبّر عن مشاهد يوم القيامة وخصوصا في سورة المؤمنون.

منهج البحث

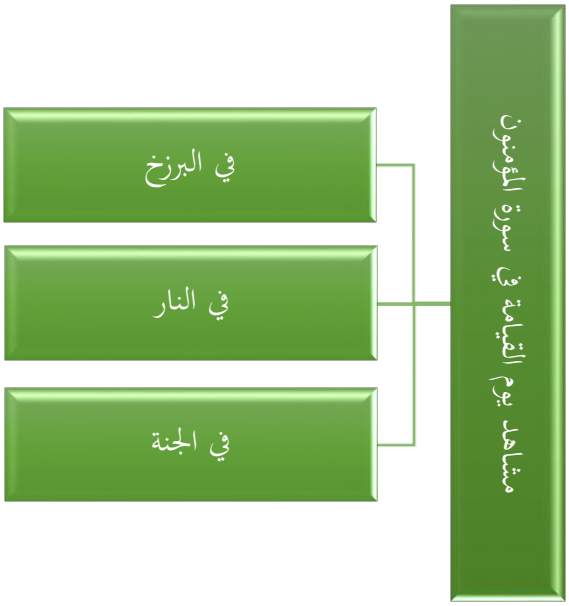
اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استقراء الآيات القرآنية التي تتضمن حوارات متعلقة بيوم القيامة في سورة المؤمنون، ثم تحليلها وفقًا لقواعد البلاغة العربية من كتب التفاسير المعتبرة مثل تفسير الكشاف للزمخشري وتفسير التحرير والتنوير لابن عاشور وكتب تفاسير أخرى. وكذلك تم تحليلات البلاغية بالاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.

نتائج البحث

لقد وردت في سورة المؤمنون كلمة يوم القيامة مرة في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّكُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ تُبْعَثُونَ﴾ (المؤمنون: ١٦). وتشير إلى مناسبة الاختيار لحوارات عن مشاهد يوم القيامة في هذه السورة (Nathir et al، 2019). يتجلى الحوار في القرآن الكريم كأداة بلاغية عظيمة تهدف إلى توصيل المعاني الإلهية بأسلوب مقنع ومؤثر. فتوضح الدراسة كيف أن مشاهد الحوار في يوم القيامة تكشف عن عدل الله ورحمته وعذابه، حيث يتم توظيف الأساليب البلاغية المختلفة، مثل الاستفهام الإنكاري، والتكرار، والمجاز، لتصوير المشاهد بأسلوب يجعل القارئ يتفاعل معها وجدانيًا وفكرياً (Suhane et, al. ، 2021). إن الحوار في البرزخ، والمحشر، وعند الحساب يعكس مراحل مختلفة من الحياة بعد الموت، حيث يتم استجواب الإنسان، ويشهد على أعماله، ويواجه مصيره العادل.

بالنظر إلى الدراسات السابقة عن الحوار في القرآن الكريم تركّز الباحثة لهذه الدراسة عن الحوارات عن مشاهد يوم القيامة في القرآن الكريم. لذلك، لقد قامت الباحثة بتلخيص ثلاث مواد مهم للحوارات عن مشاهد يوم القيامة في سورة المؤمنون. وذلك كما يلي:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)



الرسم البياني رقم (١): الهيكل عن مشاهد يوم القيامة.

الرسم البياني رقم (١) يعبّر عن الهيكل عن مشاهد يوم القيامة في سورة المؤمنون. أولًا، الحوار في البرزخ وثانيا الحوار في النار وأخيرا الحوار في الجنة.

١- الحوار في البرزخ

يُبرز في سورة المؤمنون الحوار في البرزخ باعتباره مرحلة فاصلة بين الحياة الدنيا والآخرة، حيث تحمل دلالات بلاغية تعكس الرهبة واليقين. ويتبين ذلك في قوله تعالى:

﴿حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَ أَحَدَهُمُ ٱلۡمَوۡتُ قَالَ رَبِّ ٱرۡجِعُونِ. لَعَلِّيٓ أَعۡمَلُ صَٰلِحٗا فِيمَا تَرَكۡتُۚ كَلَّآۚ إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَآئِلُهَاۖ وَمِن وَرَآئِهِم بَرۡزَخٌ إِلَىٰ يَوۡمِ يُبۡعَثُونَ﴾ (المؤمنون: ٩٩-١٠٠)

في هذا السياق، تُفهم ﴿حَتَّىٰٓ﴾ على أنها ابتدائية، كما سبق بيانه في مواضع أخرى من التفسير، وتتصل بقوله تعالى: ﴿وَإِنَّا عَلَىٰٓ أَن نُّرِيَكَ مَا نَعِدُهُمۡ لَقَٰدِرُونَ﴾، مما يدل على الانتقال من عذاب الدنيا إلى عذاب الآخرة. فالوصف ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَ أَحَدَهُمُ ٱلۡمَوۡتُ﴾ يُفهم على أنه بدء لتفصيل عذاب الآخرة، بعدما تم عرض عذاب الدنيا. وإذا اعتُبر العذاب السابق للآية من عذاب الآخرة، فإن هذا المقطع يأتي للتفصيل بعد الإجمال. الضمائر تعود إلى الكفار الذين أنكروا البعث، وفي ذلك توبيخ وتهديد لما سيواجهونه. وطلبهم الرجوع تعبير عن ندمهم، وصيغة الجمع في ﴿ٱرۡجِعُونِ﴾ للتعظيم. والترك في قوله: ﴿رَبِّ ٱرۡجِعُونِ ٩٩ لَعَلِّيٓ أَعۡمَلُ صَٰلِحٗا﴾ إما حقيقي أو

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مجازي يفيد الإعراض عن الإيمان سابقًا. و﴿كَلَّآ﴾ ردعٌ لطلبهم. وقوله: ﴿إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَآئِلُهَا﴾ يفيد أن طلبهم لا يتعدى كونه قولًا لا أثر له، فهي كلمة بلا مضمون فعلي (ابن عاشور، ١٩٨٤).

تشير هذه الآيات إلى جملة مترابطة الأجزاء، وهي قول الله تعالى: ﴿لَعَلِّي أَعْمَلُ صالِحًا فِيما تَرَكْتُ﴾ حيث إن قائلها سينطق بها لا محالة، إذ لا يستطيع كتمانها أو السكوت عنها بسبب سيطرة الحسرة والندم عليه. غير أنه، رغم قوله لها، لن يُستجاب له ولن يُسمع قوله. أما قوله تعالى: ﴿وَمِنْ وَرائِهِمْ بَرْزَخٌ﴾. فالضمير يعود على الجماعة، أي أن هناك حاجزًا يمنعهم من العودة إلى الدنيا إلى يوم البعث. وليس المعنى أنهم سيرجعون يوم البعث، بل هو تأكيد لليأس التام من العودة، حيث إنه معلوم أن يوم البعث لا رجعة فيه إلا إلى الآخرة. هذا التوظيف البلاغي يعمّق الأثر النفسي للآية، حيث يجعل القارئ يتخيل المشهد وكأنه يحدث أمامه، فيشعر بثقل الحسرة واليأس المطلق من النجاة (الزمخشري، ١٩٧٢).

٢- الحوار في النار

على النقيض، يتميز الحوار في النار بالندم والحزن، حيث يعترف الكافرون بذنوبهم، ويتبادلون اللوم على مصيرهم المحتوم، مما يعكس التأثير البلاغي في تجسيد مشاهد العذاب. ويتبين ذلك في قوله تعالى: ﴿تَلْفَحُ وُجُوهَهُمُ ٱلنَّارُ وَهُمْ فِيهَا كَٰلِحُونَ. أَلَمْ تَكُنْ ءَايَٰتِى تُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ فَكُنتُم بِهَا تُكَذِّبُونَ. قَالُواْ رَبَّنَا غَلَبَتْ عَلَيْنَا شِقْوَتُنَا وَكُنَّا قَوْماً ضَآلِّينَ. رَبَّنَآ أَخْرِجْنَا مِنْهَا فَإِنْ عُدْنَا فَإِنَّا ظَٰلِمُونَ. قَالَ ٱخْسَـُٔواْ فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ﴾ (المؤمنون: ١٠٤-١٠٨)

قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَكُنْ ءَايَٰتِى تُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ﴾ هو في موضع مقول قول محذوف، أي يُقال لهم ذلك يوم القيامة، وهو جزء من عرض ما يجري في ذلك المشهد العظيم. والمراد بالآيات هنا آيات القرآن، بقرينة قوله: ﴿تُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ﴾ وقوله: ﴿فَكُنتُم بِهَا تُكَذِّبُونَ﴾، مما يدل على وضوح الحجة وبلوغ البيان. والاستفهام يحمل معنى التوبيخ والإنكار. أما قوله ﴿غَلَبَتْ عَلَيْنَا شِقْوَتُنَا﴾ فيدل على تلبّسهم بالشقاء نتيجة لاختيارهم الضلالة بدل الهداية، والمراد أن شقوتهم حالت دون الإيمان. وزيادة لفظ "قوما" تشير إلى أن الضلالة متأصلة فيهم، ومكون رئيسي في كيانهم الاجتماعي. وظنهم أنهم إن عادوا إلى الدنيا فسيؤمنون، اعتراف ضمني بذنوبهم السابقة. ولفظ ﴿ٱخْسَـُٔواْ فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ﴾ يتضمن زجرًا شديدًا، وقطعًا للأمل، وهو نهاية لفرص الرحمة بعد الإعراض المتكرر عن الحق (ابن عاشور، ١٩٨٤)

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

هذا التصوير القرآني المذهل لحال الكفار يوم القيامة يعكس أسمى درجات البلاغة في التعبير عن الحسرة والندم، من خلال استخدام الأساليب البلاغية المتنوعة. ففي حوار أهل النار، كما في قوله تعالى: ﴿قَالُواْ رَبَّنَا غَلَبَتۡ عَلَيۡنَا شِقۡوَتُنَا... قَالَ ٱخۡسَـُٔواْ فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ﴾، فإن ترتيب الألفاظ يعكس العلاقة بين الخضوع والاستسلام. فـ ﴿غَلَبَتۡ عَلَيۡنَا شِقۡوَتُنَا﴾ تقدم فيها ذكر الشقاء على النفس للدلالة على أن الذنب صار جزءًا لا ينفصل عن الذات. ثم جاء الأمر الإلهي ﴿ٱخۡسَـُٔواْ﴾ بقوة صوتية فيها القسوة والطرد، تعبيرًا عن الإذلال المطلق.

أما في حوار آخر، قال الله تعالى: ﴿قَٰلَ كَمۡ لَبِثۡتُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ عَدَدَ سِنِينَ ١١٢ قَالُواْ لَبِثۡنَا يَوۡمًا أَوۡ بَعۡضَ يَوۡمٖ فَسۡـَٔلِ ٱلۡعَآدِّينَ ١١٣ قَٰلَ إِن لَّبِثۡتُمۡ إِلَّا قَلِيلٗاۖ لَّوۡ أَنَّكُمۡ كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ١١٤ أَفَحَسِبۡتُمۡ أَنَّمَا خَلَقۡنَٰكُمۡ عَبَثٗا وَأَنَّكُمۡ إِلَيۡنَا لَا تُرۡجَعُونَ ١١٥﴾ (المؤمنون: ١١٢-١١٥).

وفي ختام المشهد، يرد الاستفهام التوبيخي لأهل النار: ﴿قَٰلَ كَمۡ لَبِثۡتُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ عَدَدَ سِنِينَ﴾، ثم يأتي الجواب المرتبك من الكافرين ﴿لَبِثۡنَا يَوۡمًا أَوۡ بَعۡضَ يَوۡمٖ﴾، مما يُظهر عجزهم عن تقدير الزمان، وهو أحد مظاهر الخسارة الأبدية (الزمخشري، ١٩٧٢). وهذا التدرج الحواري المبني على التناسب في السؤال والجواب، وتتابع المعاني في تصاعد.

٣- الحوار في الجنة

يتميز الحوار في الجنة بأسلوبه الهادئ الذي يناسب مشاعر الطمأنينة والامتنان. . ويتبين ذلك في قوله تعالى: ﴿إِنَّهُۥ كَانَ فَرِيقٞ مِّنۡ عِبَادِي يَقُولُونَ رَبَّنَآ ءَامَنَّا فَٱغۡفِرۡ لَنَا وَٱرۡحَمۡنَا وَأَنتَ خَيۡرُ ٱلرَّٰحِمِينَ. فَٱتَّخَذۡتُمُوهُمۡ سِخۡرِيًّا حَتَّىٰٓ أَنسَوۡكُمۡ ذِكۡرِي وَكُنتُم مِّنۡهُمۡ تَضۡحَكُونَ. إِنِّي جَزَيۡتُهُمُ ٱلۡيَوۡمَ بِمَا صَبَرُوٓاْ أَنَّهُمۡ هُمُ ٱلۡفَآئِزُونَ﴾ (المؤمنون: ١٠٩-١١١)

وفي حوار أهل الجنة، في قوله: ﴿إِنَّهُۥ كَانَ فَرِيقٞ مِّنۡ عِبَادِي... وَكُنتُم مِّنۡهُمۡ تَضۡحَكُونَ﴾، نجد أن الجملة الفعلية ﴿يَقُولُونَ رَبَّنَآ ءَامَنَّا﴾ ترسم حالًا من الاستمرار في الذكر والدعاء. وقد اختار السياق ألفاظًا توحي بالخشوع والتضرع مثل ﴿ٱرۡحَمۡنَا﴾ و﴿خَيۡرُ ٱلرَّٰحِمِينَ﴾. هذا النظم البلاغي يشير إلى حسن الترتيب الذي يجعل كل كلمة في موضعها، ويخدم المعنى الكلي الذي يقابل فيه الإيمان بالسخرية (الزمخشري، ١٩٧٢).

يُبيّن قوله تعالى: ﴿إِنَّهُۥ كَانَ فَرِيقٞ مِّنۡ عِبَادِي﴾ إلى نهاية المقطع، مقابلة بين حال الكفار في العذاب وحال المؤمنين المنعَّمين، وذلك لإغاظة الكافرين وتحسيرهم على موقفهم من المؤمنين في الدنيا.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وقد استُؤنفت الجملة لتقرير علم الله بأحوالهم، حيث يعلم المخاطبون أنفسهم ما فعلوه، فجاءت الجملة مؤكدة بـ"إن" وضمير الشأن للتنبيه والتهويل. وقوله: ﴿إِنِّي جَزَيْتُهُمُ﴾ هو خبر "إن" الأولى، كما هو معتاد في الأساليب القرآنية التي تُبرز عدالة الله. ولفظ ﴿سُخرِيًّا﴾ قُرئ بضم السين وكسرها، والمعنيان متقاربان عند أهل التحقيق، إذ يدلان على الاستهزاء. ونُصب على المفعولية الثانية لـ﴿فَٱتَّخَذْتُمُوهُمْ﴾. وأما ﴿حَتَّىٰٓ﴾ فاستُعملت ابتدائيًّا للدلالة على التسبب، أي: أنكم انشغلتم بالاستهزاء بالمؤمنين حتى نسيتم ذكر الله، وهو مجاز عقلي أو حذف تقديري. والآية تختم بتقرير جزاء المؤمنين، مع توكيد اختصاصهم بالفوز، وبيان أن صبرهم – الذي نبع من صبرهم على الاستهزاء – كان سبب نجاتهم، وفيه حسرة على الكافرين الذين جلبوا لأنفسهم الخسارة وساهموا في فوز أعدائهم (ابن عاشور، ١٩٨٤).

إن الحوارات التي وردت في هذه الآيات تكشف عن بناء بلاغي دقيق ومتماسك، يعكس عمق المعاني وصدق المشهد الأخروي، ويخاطب الوجدان والعقل بأسلوب يجمع بين الزجر، والعبرة، والرجاء. وتبرُز بلاغة القرآن من خلال التنويع في الأساليب، والتصوير الحي، والمفارقات بين المذنبين والفائزين، مما يرسخ صورة يوم القيامة في ذهن القارئ ويرتقي بذائقته الإيمانية والبيانية. فإن هذا التماسك ليس وليد الكلمات فحسب، بل هو نتيجة للتركيب المحكم الذي يجعل كل لفظ يؤدي وظيفة دقيقة في السياق العام للمعنى.

مناقشة النتائج

يتبين من الآية ٩٩ إلى الآية ١١٨ في سورة المؤمنون، وفق تسلسل سياقي ومنهجي يجمع بين فنيات البلاغة وجمالية الحوار القرآني. تبدأ بمدخل عام يعرّف بموقع مشهد يوم القيامة في السورة، حيث تُعدّ هذه الآيات خاتمة سورة المؤمنون، وتحمل مضمونًا عميقًا حول مصير الإنسان بعد الموت، خاصة في مراحل البرزخ، النار، والجنة. وتمثل هذه المشاهد نموذجًا غنيًا من الحوارات القرآنية التي يتجلى فيها الإعجاز البلاغي في تصوير الحقائق العقدية بأسلوب مؤثر.

يتضمن القسم الأول من التحليل دراسة لحوار أهل البرزخ كما ورد في الآيتين ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَ أَحَدَهُمُ ٱلْمَوْتُ قَالَ رَبِّ ٱرْجِعُونِ. لَعَلِّيٓ أَعْمَلُ صَٰلِحاً فِيمَا تَرَكْتُ كَلَّآ إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَآئِلُهَا وَمِن وَرَآئِهِم بَرْزَخٌ إِلَىٰ يَوْمِ يُبْعَثُونَ﴾. وقد أشار ابن عاشور (١٩٨٤) في التحرير والتنوير إلى أن هذا الطلب

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

لا يعبر عن رغبة حقيقية في الإصلاح، بل هو نتيجة الندم واليأس بعد انكشاف الحقيقة، ويُعدّ هذا من الأساليب البلاغية التي تُظهر شدة التحسر في صيغة "ارجعون" التي تفيد التوسل والتكرار، وتعكس صورة الانكسار والندم الذي لا يُجدي نفعًا. كما جاء في الظلال لسيد قطب (٢٠٠٣) أن "هذا المشهد يرسم بألفاظ قليلة لحظةً عميقة التأثير: الإنسان يرى الحقيقة التي كان يغفل عنها، فيصرخ، ولكن بعد فوات الأوان". بلاغيًا، نلاحظ توظيف الإنشاء الطلبي من نوع الرجاء، مع حذف الجواب في قوله: "كلا"، وهو أسلوب يُفجّر المعنى بالسكوت الصارخ ويترك الأثر البليغ في النفس.

أما في القسم الثاني، فيُركّز التحليل على حوار أهل النار كما جاء في الآيات ﴿فَإِذَا نُفِخَ فِى ٱلصُّورِ فَلَآ أَنسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَلَا يَتَسَآءَلُونَ. فَمَن ثَقُلَتْ مَوَٰزِينُهُۥ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ. وَمَنْ خَفَّتْ مَوَٰزِينُهُۥ فَأُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ خَسِرُوٓاْ أَنفُسَهُمْ فِى جَهَنَّمَ خَٰلِدُونَ. تَلْفَحُ وُجُوهَهُمُ ٱلنَّارُ وَهُمْ فِيهَا كَٰلِحُونَ. أَلَمْ تَكُنْ ءَايَٰتِى تُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ فَكُنتُم بِهَا تُكَذِّبُونَ. قَالُواْ رَبَّنَا غَلَبَتْ عَلَيْنَا شِقْوَتُنَا وَكُنَّا قَوْماً ضَآلِّينَ. رَبَّنَآ أَخْرِجْنَا مِنْهَا فَإِنْ عُدْنَا فَإِنَّا ظَٰلِمُونَ﴾، والتي تُصوّر مراحل الصمت والدهشة ثم التوسل والاعتراف بالذنب. وقد أشار القرطبي (٢٠٠٦) في تفسيره إلى أن عدم قدرتهم على النطق بعد النفخة ناتج عن شدة الهول، مما يُظهر بلاغيًا أثر الصدمة.

ثم يظهر الحوار حيث يسألون الله أن يُخرجهم من النار: "ربنا أخرجنا منها فإن عدنا فإنا ظالمون". في هذا السياق، يستخدم القرآن أساليب إنشائية متعددة منها النداء والدعاء، كما في قوله: "ربنا غلبت علينا شقوتنا"...، وهو اعتراف ضمني بالذنب. ويؤكد الزمخشري (١٩٧٢) في الكشاف على دقة استخدام لفظ "شقوتنا" الذي يدل على شدة العذاب النفسي والروحي، وهو من الأساليب البلاغية التي تُبرز الكرب الشديد الذي يعيشه أهل النار. ويُلاحظ كذلك أسلوب التكرار من خلال إعادة الطلب والخروج كسبيل أخير للنجاة، مما يُعطي الحوار صفة درامية مفعمة باليأس.

ثم ينتقل التحليل في القسم الثالث إلى حوار أهل الجنة وأهل النار مع الله تعالى، كما في الآيات ﴿قَالَ ٱخْسَـُٔواْ فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ. إِنَّهُۥ كَانَ فَرِيقٌ مِّنْ عِبَادِى يَقُولُونَ رَبَّنَآ ءَامَنَّا فَٱغْفِرْ لَنَا وَٱرْحَمْنَا وَأَنتَ خَيْرُ ٱلرَّٰحِمِينَ. فَٱتَّخَذْتُمُوهُمْ سِخْرِيًّا حَتَّىٰٓ أَنسَوْكُمْ ذِكْرِى وَكُنتُم مِّنْهُمْ تَضْحَكُونَ. إِنِّى جَزَيْتُهُمُ ٱلْيَوْمَ بِمَا صَبَرُوٓاْ أَنَّهُمْ هُمُ ٱلْفَآئِزُونَ﴾. تُبرز الآية: "اخسئوا فيها ولا تكلمون" ذروة القطيعة والرفض الإلهي لأي رجاء أو توسّل، وقد وصفها ابن عاشور (١٩٨٤) بأنها "صيغة طرد وإهانة"، تدل بلاغيًا على الاحتقار الشديد، وتُغلق باب الرحمة بعد أن فُتحت طويلًا في الدنيا. ويمثل هذا التعبير أقسى صور

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الحوار الذي ينتهي بالهلاك الأبدي. من جهة أخرى، يأتي الحوار مع أهل الجنة ليعكس المقابلة البلاغية بين المصيرين، في قوله تعالى: "إني جزيتهم اليوم بما صبروا أنهم هم الفائزون.

ويُختم هذا الباب ببيان كيف أن الصور البلاغية في هذه الحوارات تُسهم في ترسيخ المعاني العقدية الكبرى، كالبعث، الحساب، والجزاء العادل. فكل أسلوب بلاغي – سواء كان إنشاءً طلبيًا أو خبريًا أو استفهاميًا – لا يأتي عفويًا، بل يخدم غرضًا دينيًا ونفسيًا. وتُبرِز هذه الحوارات قدرة القرآن على التأثير في وجدان المتلقي، حيث لا تقتصر على البيان الجمالي فحسب، بل تُعمّق الوعي بالحقيقة الأخروية وتُحفّز على العمل الصالح في دار الدنيا، وتؤكد أن النهاية الحتمية للإنسان تتوقف على أعماله واختياراته في الدنيا.

الخاتمة

توصلت الدراسة إلى أن الحوار عن مشاهد يوم القيامة في سورة المؤمنون يُعد من الأساليب البلاغية التي تُسهم في توصيل الأحداث الغيبية إلى ذهن القارئ بصورة مؤثرة. وقد أوضحت الدراسة أن هذه الحوارات، التي تدور في مراحل البرزخ، في النار والجنة، تُجسد مصير الإنسان بأسلوب يُلامس مشاعره وعقله معًا. كما يعتمد القرآن على أدوات بلاغية متعددة؛ كالاستفهام الإنكاري، والتكرار، والالتفات، لإبراز مشاعر مثل الندم، والحسرة، والفرح، والدهشة، مما يضفي على هذه المشاهد قوة تصويرية وتعبيرية تعزز من تأثيرها ووضوحها لدى المتلقي.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع

أرتيني، حاج تيمبغ. (٢٠٠٩). *منهج الحوار في القرآن الكريم وأثره في التربية والتعليم*. بروناي دار السلام: جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية.

ابن عاشور، محمد الطاهر. (١٩٨٤). *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: دار التونسية للنشر.

الزمخشري، محمود بن عمر. (١٩٧٢). *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. بيروت: دار المعرفة.

زينب، عبد الرؤوف أحمد إمام. (٢٠٢١). حرية الإنسان في ضوء فلسفة الحوار في النص القرآني. *مجلة بحوث كلية*. ٣-١٨.

سميرة، عدلي محمد رزق. (٢٠٠٧). من بلاغة الحوار في النظم القرآني دراسة بلاغية لمشهد حواري من مشاهده. *حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية*.٣-٩٤.

سيد قطب. (٢٠٠٣). *في ظلال القرآن*. القاهرة: دار الشروق.

طاهر حسين ومحمد زيدان. (٢٠٢١). الحوار في ضوء القرآن والسنة. *الدراسات الإسلامية*. ٩-٥٧.

عبد الحليم، حفني. (١٩٨٥). *أسلوب المحاورة في القرآن الكريم*. القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

القرطبي، محمد بن أحمد. (٢٠٠٦). *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: الرسالة.

اللامي، نيسرين جاسم شريدة & رستمي، محمد حسن. (٢٠٢٣). صور حوارية بين أهل الجنة وأهل النار من منظور التفاسير المعاصرة. *مجلة لارك*. ٢٧٣-٢٩٣.

نزيهة، روينة. (٢٠١٤). أسلوب الحوار في سورة مريم. *حوليات المخبر*. ١٧٩-٢٠١.

هالا، سعيد محمد مقبل. (٢٠١١). *الحوار في مشاهد القيامة في القرآن الكريم دراسة دلالية بيانية*. عمان: جامعة الشرق الأوسط.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع الأجنبية

Abdul Rahim & Dani. (2023). Gaya Bahasa Dailog al-Quran Analisis Stilistika Atas Dailog al-Quran Mengenai Hari Kebangkitan. Jurnal Sosial Sains. 258-270.

Raudlotul Firdaus Fateh Yasin & Muhamad Shauqi Shabudin. (2024). Peranan Wanita dalam Menegah Akidah Akhir Zaman. dalam *Permata Akidah Wanita Syurga Akhir Zaman*. Penyunting Mek WoknMahmud dan Qurrotul Aien Fatah Yasin. Penerbit KWAIS Solution. 191-226.

Nathir, K. A. M., Othman, M. S., Sulong, W. M. W., & Mustapha, N. F. (2019). Variasi Perkataan Hari Kiamat Dalam Al-Qur'an: Satu Tinjauan Umum. *International Journal of Humanities, Philosophy and Language*, *2*(5), 25-40.

Suhane, S. H. M., Bakar, K. A., & Abdullah, M. N. (2021). A Review on Developing Balaghah Test in Higher Learning Institution. *Malim: Jurnal Pengajian Umum Asia Tenggara (Sea Journal of General Studies)*, *22*, 262-77.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل السادس

النحو التطبيقي القرآني: دراسة من خلال الآيتين الخامسة والسادسة من سورة الشرح

محمد نور حسين، مريم مت داود، عدنان مت علي
الجامعة الإسلامية بسلانجور(UIS)

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة النحو التطبيقي في القرآن الكريم من خلال تحليل الآيتين الخامسة والسادسة من سورة الشرح: ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾ ﴿إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾، وذلك من منظور نحوي دقيق، مع التركيز على ظاهرة التكرار وأثرها البلاغي والدلالي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن الأبعاد النحوية في تركيب الآيتين، وسر الإعجاز في تكرار اللفظ والمعنى، مع بيان ما تحمله هذه التراكيب من دلالات لغوية وتربوية عميقة. وتوصل البحث إلى أن هذا التكرار لا يعد مجرد تكرار لفظي، بل هو تأكيد على الوعد الإلهي بالفرج، وتثبيت للنفس البشرية في مواجهة الشدائد، مما يعكس عظمة القرآن الكريم وإعجازه البياني. ويوصي البحث بضرورة إيلاء مثل هذه الظواهر اللغوية عناية أكبر من قِبل الدارسين والمهتمين في مختلف المراحل التعليمية.
الكلمات المفتاحية: النحو التطبيقي، الآيتين الخامسة والسادسة من سورة الشرح، المنهج الوصفي التحليلي، دلالات لغوية، الإعجاز البلاغي

المقدمة

يُعَدُّ النحو من العلوم الأساسية لفهم النصوص القرآنية فَهْمًا دقيقًا وسليمًا، إذ يُعين على إدراك العلاقات التركيبية بين الكلمات واستخراج الدلالات المعنوية من الأساليب البيانية. ولذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الجوانب النحوية التطبيقية في القرآن الكريم من خلال تحليل الآيتين الخامسة والسادسة من سورة الشرح ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾. وتتميز الآيتان بتكرارٍ لافتٍ في التركيب، مما يثير تساؤلات دلالية ونحوية حول غرض هذا التكرار ومعانيه الكامنة، كما تسعى الدراسة إلى بيان أثر هذا الأسلوب في توصيل المعنى، مستندة إلى قواعد النحو والبلاغة العربية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

النحو التطبيقي القرآني

كما سبق الذكر، علم النحو من أهم علوم اللغة العربية، إذ به يُفهَم مراد الله تعالى من كتابه العزيز. ومع تطور مناهج تعليم اللغة العربية، برز الاتجاه نحو الجانب التطبيقي لهذا العلم، خاصة من خلال النصوص القرآنية، لما لها من منزلة عالية وفصاحة بليغة.

١- تعريف النحو التطبيقي

النحو التطبيقي هو توظيف القواعد النحوية في فهم النصوص واستنباط المعاني من السياقات اللغوية الواقعية، بخلاف الدراسة النظرية المحضة. وعند ربطه بالقرآن الكريم، يصبح أداة فعّالة لتحليل التركيب النحوي للآيات وفهم دلالاتها على أدق الوجه (محمد، ٢٠٢٣).

٢- أهمية النحو التطبيقي في القرآن

يرى النحاة والمفسرون أن النحو التطبيقي القرآني، له أهميات بارزة (عبد القادر، ٢٠١٨)، ومنها:

أ) فهم معاني القرآن بدقة: النحو يساعد في التمييز بين المعاني المختلفة لكلمة أو تركيب بحسب موقعه في الجملة. مثال: الفرق بين (إياك نعبد) و(نعبدك) في سورة الفاتحة، من حيث التقديم والتأخير الذي يفيد الحصر والاختصاص.

ب) استنباط الأحكام الشرعية: علماء التفسير والفقه يعتمدون على الدلالة النحوية لاستنباط الأحكام، مثل دلالة الأمر والنهي، والمرفوع والمنصوب والمجزوم.

جـ) إبراز بلاغة القرآن وإعجازه: البناء النحوي في القرآن يحمل أسرارًا بلاغية عظيمة، لا تُدرك إلا بفهم النحو. مثلا، قوله تعالى: (وما ربك بظلام للعبيد)، فاستخدام صيغة (ظلام) دون (ظالم) له دلالة نحوية وبلاغية خاصة.

د) تقوية مهارات القراءة والتدبر: بدراسة النحو القرآني، يتعلم الطالب كيف يتدبر القرآن بعمق، بعيدًا من مجرد قراءة حرفية.

تفسير الآيتين الخامسة والسادسة من سورة الشرح ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾.

وردت تفاسير كثيرة ومتعددة للآيتين الكريمتين، ومنها ما فسّره الإمام السعدي (٢٠٠٧) في تفسيره، فالآيتان، لهما بشارة عظيمة، أنه كلما وجد عسر وصعوبة، فإن اليسر يقارنه ويصاحبه، حتى لو دخل

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

العسر جحر ضب لدخل عليه اليسر، فأخرجه كما قال تعالى ﴿سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْرًا﴾ سورة الطلاق:٧، وكما قال النبي (ص): (وإن الفرج مع الكرب، وإن مع العسر يسرا). ويرى الإمام أن تعريف (العسر) في الآيتين، يدل على أنه واحد، وتنكير (العسر) يدل على تكراره، فلن يغلب عسر يسرين. وفي تعريفه بالألف واللام، الدالة على الاستغراق والعموم يدل على أن كل عسر –وإن بلغ من الصعوبة ما بلغ– فإنه في آخره التيسير ملازم له.

وفي تفسير للإمام البغوي (١٩٩٧)، قوله تعالى ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾ يحمل المعنى أنّ مع الشدة التي أنت فيها من جهاد المشركين يسراً ورخاءً بأن يظهرك عليه حتى ينقادوا للحق الذي جئتهم به، (إن مع العسر يسرا) كرره لتأكيد الوعد وتعظيم الرجاء. وقال الحسن لما نزلت هذه الآية قال رسول الله (ص): (أبشروا، قد جاءكم اليسر، لن يغلب عسر يسرين). وقال ابن مسعود رضي الله تعالى عنه: (لو كان العسر في جحر لطلبه اليسر حتى يدخل، إنه لن يغلب عسر يسرين).

وقال المفسرون أنّ معنى قوله (لن يغلب عسر يسرين) أنّ الله تعالى كرر العسر بلفظ المعرفة واليسر بلفظ النكرة، ومن عادة العرب إذا ذكرت اسما معرفا، ثم أعادته كان الثاني هو الأول، وإذا ذكرت نكرة ثم أعادته مثله صار اثنين، وإذا أعادته معرفة فالثاني هو الأول. فالعسر في الآية مكرر بلفظ التعريف، فكان عسرا واحدا، واليسر مكرر بلفظ التنكير، فكانا يسرين، فكأنه قال: فإن مع العسر يسرا، إن مع ذلك العسر يسرا آخر (البغوي،١٩٩٧).

وفي تفسير ابن كثير (١٩٩٨)، يرى الإمام أنّ قوله تعالى ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾ في إخبار من الله تعالى أنّ مع العسر يوجد اليسر، ثم أكد هذا الخبر. وقال أنس بن مالك: كان النبي (ص) جالسا وحياله جحر، فقال: (لو جاء العسر فدخل هذا الجحر لجاء اليسر حتى يدخل عليه فيخرجه، فأنزل الله عز وجل فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا * إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا). وقال ابن جرير: خرج النبي (ص) يوما مسرورا فرحا وهو يضحك، وهو يقول: (لن يغلب عسر يسرين، لن يغلب عسر يسرين، فإن مع العسر يسرا، إن مع العسر يسرا). ومعنى هذا أن العسر معرف في الحالين، فهو مفرد، واليسر منكر فتعدد.

ويرى الإمام القرطبي (١٩٦٤) في تفسيره، أن قوله تعالى يؤدي معنى إن مع الضيقة والشدة يسرا، أي سعة وغنى، والتكرير تأكيد للكلام. وكذلك الإمام الطبري (د.ت)، فيقول إن الله تعالى ذكره لنبيه محمد صلى الله عليه وسلم: فإنّ مع الشدّة التي أنت فيها من جهاد هؤلاء المشركين، ومن أوّله ما

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أنت بسبيله رجاء وفرجا بأن يُظْفِرَكَ بهم، حتى ينقادوا للحقّ الذي جئتهم به طوعا وكَرها. وقال الحسن: لما نزلت هذه الآية ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾، قال الرسول (ص): (أبْشِرُوا أتاكُمُ اليُسْرُ، لَنْ يغْلِبَ عُسْرٌ يُسْرَيْنِ).

وأشار السمين الحلبي في تفسيره الدر المصون (د.ت) إلى أن الألف واللام في (العُسر) الأولِ لتعريف الجنس، وفي الثاني للعهدِ. والسببُ فيه أنَّ العربَ إذا أَتَتْ باسمٍ ثم أعادَتْه مع الألفِ واللامِ كان هو الأول كما كقولِه تعالى ﴿كَمَآ أَرْسَلْنَآ إلى فِرْعَوْنَ رَسُولاً فعصى فِرْعَوْنُ الرسول﴾ سورة المزمل: ١٥، ولو أعادته بغير ألف ولام كان غير الأول .فقوله ((إِنَّ مَعَ العسر يُسْراً))، لـمَّا أعاد العسْر الثاني أعاده بأل، ولـمَّا كان اليسر الثاني غير الأول لم يعده بأل.

الدراسة التحليلية للآيتين:

وردت التفاسير اللغوية التي تتميز بالتحليلات والمناقشات اللغوية للآيات القرآنية. ومها تفسير ابن عاشور، والزمخشري، والرازي، وغيرهم من المفسرين.

وكان ابن عاشور (١٩٨٤)، فيرى في تفسيره التحرير والتنوير أنّ الفاء فصيحة تفصح عن كلام مقدر يدل عليه الاستفهام التقريري هنا، ويقول: إذا علمت هذا وتقرر، تعلم أن اليسر مصاحب للعسر، وإذ كان اليسر نقيض العسر كانت مصاحبة اليسر للعسر مقتضية نقض تأثير العسر ومبطلة لعمله. وكذلك يرى أنّ سياق الكلام وعد للنبي (ص) بأن ييسر الله له المصاعب كلما عرضت له، فاليسر لا يتخلف عن اللحاق بتلك المصاعب، وذلك من خصائص كلمة (مع) الدالة على المصاحبة. فالتعريف في (العسر) تعريف العهد، أي العسر الذي عهدته وعلمته، وهو من قبيل ما يسميه نحاة الكوفة بأن (أل) فيه عوض عن المضاف إليه.

وحرف (إن) في الآيتين يفيد الاهتمام بالخير، كما لم يستغن بها عن الفاء، ويقول الشيخ عبد القاهر: (إن) تغني غناء فاء التسبب لأن الفاء هنا أريد بها الفصيحة مع التسبب فلو اقتصر على حرف (إن) لفات معنى الفصيحة. وأما تنكير (يسرا) للتعظيم، أي: مع العسر العارض لك تيسيرا عظيما يغلب العسر، ويجوز أن يكون هذا وعدا للنبي (ص) ولأمته: لأن ما يعرض له من عسر إنما يعرض له في شئون دعوته للدين ولصالح المسلمين.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وأما الإمام الزمخشري (١٩٨٧)، فقال أنه يحتمل أَن تكون الجملة الثانية تكريرا للأولى، لتقريرِ معناها في النفوس وتمكينها في القلوب، وأَن تكون الأولى عدة بأنَّ العسر مردف بيسر لا محالة، والثانية عدة مستأنفة بأنَّ العسر متبوع بيسر، فهما يسران على تقدير الاستئناف، وإنما كان العسر واحدا لأنه لا يخلو.

وقال الزمخشري أيضا: فإن قلت إنَّ (مع) للصحبة، فما معنى اصطحاب اليسر والعسر؟ قلت :أراد أنَّ اللَّه تعالى يصيبهم بيسر بعد العسر الذي كانوا فيه بزمان قريب، فقرب اليسر المترقَّب حتى جعله كأنَّه كالمقارن للعسر، زيادة في التسلية وتقوية للقلوب، وكذلك قوله أنّ معنى هذا التنكير هو التفخيم.

وناقش الكرماني (٢٠٠٥) في كتابه أسرار التكرار في القرآن عن قوله تعالى ﴿ فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا *إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا ﴾، فقال أنه ليس بتكرار، لأن المعنى: إن مع العسر الذي أنت فيه من الكفار يسرا في العاجل، وإن مع العسر الذي أنت فيه من الكفار يسرا في الآجل، فالعسر واحد، واليسر اثنان.

وقال بكر البعداني (٢٠١٣) في مقالته "وقفة مع العسر واليسر في سورة الشرح" أنها المودعة في قوله تعالى ﴿ فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا *إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾، كما إن لها مكانة عظيمة في القلوب، ومنزلة عالية في النفوس، وذلك لأنها اشتملت على وعد من الله عزوجلّ، فوقعت على الأفئدة كما يقع الدواء النافع على الجرح الغائر، فما من ملمَّة تلم بنا، ولا من مصيبة تنزل علينا، فنتذكر معها الآيتين الكريمتين. وكذلك، رأى أنّ الهون علينا ما يلحق بنا لأن من يعلم أن المعنى أنه ما من شدة إلا سيأتي لها من بعد شدتها رخاء، وما من عسر في هذه الدنيا إلا وسيكتنفه يسر، فليس لليأس إليه معها سبيل، ولا للضيق إليه معها طريق.

وأضاف أنّ من كرم الله عز وجل وعظيم لُطفِه، وجزيل عطائه، ووفير منّه، أن ذكر اليسر والعسر في السورة مرّتين ، فبيّن أن مع العسر يسرًا، وأن عقب الشدة رخاءً، والكرب يعقبه فرج، والتقتير يتلوه تيسير، كما بدّل الله الضيق سعة، والفقر غنى، والشقاوة سعادة، ويخلف الحزونة سهولة، وبقدر ما يعظم البلاء، فسيعقبه الأجر والرخاء، وعلى قدر المشقة فيه يكون الأجر والثواب، واعلم أنه لا يدوم الحال بحال، وأن الأيام تتعاقب وهي دول. فهذا وعد من الله عز وجل في هذه الآيات بتيسير كل

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

عسير، للنبي الكريم (ص) وللمؤمنين. وإن هذا التذكير والتكرار في هذه الآية اقتضى هذه الملاحظة، وهذا الاستحضار لمظاهر العناية، وهذا الاستعراض لمواقع الرعاية. (بكر البعداني،٢٠١٣).

وهناك أقوال أخرى من قبل المفسرين للآيتين الكريمتين، ومنها ما قاله الفراء (د.ت) أن هذا التكرير للكلام للإطناب والمبالغة. ومنها أيضا قول ثعلب، إن العسر مذكور بالألف واللام، وليس هناك معهود سابق، فينصرف إلى الحقيقة، فيكون المراد بالعسر في اللفظين شيئًا واحدًا، وأما اليسر، فإنه مذكور على سبيل التنكير، فكان أحدهما غير الآخر. وهذا ما ذهب إليه أبو محمد مكي بن أبي طالب القيرواني في" الهداية إلى بلوغ النهاية"، والزجاج في تفسيره، وأبو الطيب محمد صديق خان في "فتح البيان في مقاصد القرآن"، وابن أبي زَمَنِين المالكي في" تفسير القرآن العزيز"، والإيجي في" جامع البيان في تفسير القرآن"، وغيرهم.

وهناك قول آخر، وهو فكرة الجرجاني (١٩٩٢) عن نظم القرآن، إن مع العسر في الدنيا للمؤمن يسرا في الدنيا، ويسرا في الآخرة فربما اجتمع له اليسران، يسر الدنيا، وهو ما ذكره في الآية الأولى، ويسر الآخرة، وهو ما ذكره في الآية الثانية، كما قول الرسول (ص): (لن يغلب عسرٌ يسرين)، فمعنى أنه لن يغلب عسر الدنيا اليسر الذي وعده للمؤمنين في الدنيا، واليسر الذي وعدهم في الآخرة؛ وإنما يغلب أحدهما، وهو يسر الدنيا، وأما يسر الآخرة، فدائم غير زائل، أي لا يجمعهما في الغلبة.

الخلاصة

من خلال التفاسير والنقاشات التي جاء بها المفسرون واللغويون، فيتضح أن التكرار في الآية يكون في غاية الأهمية، وهي لتقرير معناها في النفوس وتمكينها في القلوب، كما أنه كذلك يدل على أحسن ما قيل فيه، وهو جامع لجميع الأحوال، ويتضح كذلك أن معنى العسر في الموضعين واحد لوجود الألف واللام فيه، وأما اليسر فلا يكون معناه في الموضعين واحدا، بل يأتي الثاني لمعنى غير الأول لكونه نكرة.

والملاحظة، أن الكلمتين المتضادتين لا بأس بإتيانهما في الصطحابة لوقوع اليسر بعد العسر بزمان قليل. ويمكن القول أيضا أنّ النحو التطبيقي القرآني يجمع بين الدقة العلمية والتذوق اللغوي، وهو جسر لفهم كتاب الله تعالى كما أنزل. لذا، ينبغي أن يُعطى هذا المجال مكانة بارزة في تدريس اللغة العربية والتفسير، وخاصة في سياق التعليم الحديث الذي يركز على الفهم والتطبيق العملي.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع:

ابن عاشور، محمد الطاهر. (١٩٨٤). *التحرير والتنوير*. (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد)، الدار التونسية للنشر.

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود. (١٩٩٧). *معالم التنزيل في تفسير القرآن*، دار طيبة للنشر والتوزيع.

بن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر. (١٩٩٨). *تفسير القرآن العظيم*، دار الكتب العلمية، بيروت.

الزمخشري، محمود بن عمر بن أحمد. (١٩٨٧). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*، دار الكتاب العربي ببيروت.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (٢٠٠٧). *تفسير السعدي تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*، مؤسسة الرسالة.

السمين الحلبي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن يوسف بن عبد الدائم. (د.ت). *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون*، دار القلم، دمشق.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. (د.ت). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*، دار التربية والتراث بمكة المكرمة

عبد القادر بن فطة. (٢٠١٨). أهمية النحو في فهم لغة القرآن، الجزائر: *مجلة كلية الآداب واللغات*.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. (١٩٦٤). *الجامع لأحكام القرآن*، دار الكتب المصرية بالقاهرة.

محمد احدوش، (٢٠٢٣). النحو التطبيقي عند الفقهاء نماذج من التركيب النحوية وتطبيقاتها الفقهية، *مجلة اللسانيات التطبيقية*.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل السابع

المصطلحات القرائية في الكتاب لسيبويه: دراسة وصفية تحليلية

علي بن علي حسين غزوان
جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية–بروناي

ملخص البحث

تتجلى أهمية البحث في إظهار العلاقة بين علم القراءات والنحو العربي، واستقراء مصطلحات القراءات في كتاب سيبويه، وهو من أهم الكتب المكتوبة في النحو العربي، والكشف عن تأثير النحويين – بما في ذلك إمامهم سيبويه – على مصطلحات القراءات. يهدف البحث إلى استقراء مصطلحات القراءات من كتاب سيبويه، وتوضيح دلالات هذه المصطلحات واستخداماتها. منهج البحث هو المنهج الوصفي التحليلي. ومن أبرز نتائج البحث: التشابه في مصطلحات القراءة بين القرعة والكتاب يعزى إلى سيبويه لأسباب تتعلق بالعلاقة الوثيقة بين العلماء وعلمائهما. أضاف الكتاب إلى مصطلح القراءات في الدلالة والاستعمال.
الكلمات المفتاحية: المصطلحات، القرائية، الكتاب، سيبويه

المقدمة

تُعدُّ المصطلحات العلمية البوابة المعرفية للولوج إلى العلوم النظرية والتطبيقية، وليس علم القراءات القرآنية بدعاً من العلوم المتأثرة بما جاء في كتاب سيبويه، في المصطلحات الصوتية القرائية.

لقد شهد المصطلح النحوي بداية تقنينه ووضْعِه، في مرحلته الأولى، على يد عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت ١١٨هـ)، وعيسي بن عمر الثقفي (ت ١٤٩هـ)، وأبي عمرو بن العلاء البصري (ت١٥٤هـ) ظهوراً واستعمالاً لغوياً في القراءة واللغة، نثرِها وشعرِها، فقد كان عبد الله بن أبي إسحاق من بعَجَ النحو ومدَّ القياس والعلل، وله وقفاته النقدية مع الشعراء، وكان عيسى بن عمر وأبو عمرو بن العلاء البصري قارئَيْن من القراء؛ إذ اشتهرت قراءة أبي عمرو ليكون أحد القراء السبعة.إن أُولى المراحل التأليفية التي مهَّدت الطريق لنشأة النحو العربي، والتأليف فيه، هي مرحلة نقط المصحف

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الشريف بنوعيه: نقط الإعجام (للحروف)، ونقط الإعراب (لحركات أواخر الكلم)؛ وبهذا تظهر الصورة الأولى للعلاقة بين النحو العربي والقرآن الكريم وقراءاته.

لقد شهد التأليف النحوي لأبي بِشْر عمرو بن عثمان بن قَنْبر المشهور بسيبويه (ت ١٨٠هـ) "مرحلة انتقال النحو من مرحلة الدراسة الشفوية المتعددة الجوانب، المتشعبة الموضوعات، إلى مرحلة التسجيل والتنظيم والتصنيف؛ فتبرز معالم النحو في صورة تكاد تكون مستقلة رغم ما يشوبها من توسع واستطراد." (حسن عون، ١٩٧٠). إن المتأمل للكتاب يجد استعمال سيبويه مصطلحات قرائية، أي تلك المصطلحات التي تتبين فيها بعض مسائل تجويد القرآن الكريم وقراءاته، بما استشهد لها من آي الذكر القرآن الحكيم، وقراءاته.

لقد جعل سيبويه تلك المصطلحات مُضَمَّنة في القواعد النحوية والصرفية والصوتية؛ ذلك أن الكتاب مدونة لغوية، بل دائرة معارف تجمع المستويات اللغوية كلها (الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية)، ويجمع الشواهد اللغوية نثرها وشعرها، والأصول النحوية سماعيها وقياسيها. ولِمَا للكتاب من ثراء لغوي قصده علماء اللغة العربية قديمًا وحديثًا، وسار على دربهم الباحثون المحبون للغة العربية، فقد وجد كل منهم ما يبتغيه من لآلئ هذا البحر العظيم، والسِفْر النفيس ما تطيب به نفسه، ويزداد به علمه.

إن المصطلحات القرائية في الكتاب تتفق مع علم القراءات في أسمائها، وكذا في بعض تفسيراتها وأمثلتها، لكنها قد تزيد في الكتاب توسعة في دلالته وأمثلته عن شبيهتها في القراءات؛ لذلك كله أراد الباحث –مستعينًا بالله– أن يكون هذا البحث موسومًا بـ (المصطلحات القرائية في الكتاب لسيبويه: دراسة وصفية تحليلية).

أهمية البحث

تظهر أهمية البحث فيما يأتي:

١–أن الكتاب لسيبويه يعد النموذج الأول لما كتب في النحو العربي.

٢–أن الكتاب يشمل المستويات اللغوية التي حددها اللغويون المعاصرون.

٣–أن المصطلحات القرائية تمثل جزئية مهمة من المصطلحات التي تميز بها الكتاب.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث حول طبيعة استعمال المصطلحات القرائية في الكتاب، التي تتشابه ألفاظها مع ما ورد في كتب القراءات.

أهداف البحث

يروم هذا البحث أن يحقق الأهداف الآتية:

١- تبيين الصلة بين علمي القراءات والنحو العربي.

٢- استقراء المصطلحات القرائية في الكتاب لسيبويه، الذي يعدُّ من أهم الكتب التي ألفت في النحو العربي.

٣- كشف تأثر النحويين-ومنهم إمامهم سيبويه- بالمصطلحات القرائية؛ فالقراءات من العلوم النقلية التي يتلقاها الآخِر عن الأول.

٤-إيضاح دلالات المصطلحات القرائية في الكتاب واستعمالاتها.

منهج البحث

ينهج البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك باستقراء المصطلحات القرائية من الكتاب، وبيان أوجه دلالات تلك المصطلحات واستعمالاتها في الكتاب.

الدراسات السابقة

من الدراسات التي دُرس فيها المصطلح في المقالات العلمية، ورسائل الماجستير، وأطروحات الدكتوراه. وكتب ألفت في المصطلحات، وذلك على النحو التالي:

١- مقال عن: المصطلح الصرفي في كتاب سيبويه، للدكتورة خديجة الحديثي، مجلة الحكمة-السعودية، العدد الخامس عشر، مايو ١٩٩٨.

٢- ومقال عن: المصطلح النحوي عند ابن سعدان الكوفي من خلال كتابه مختصر النحو، للدكتور دفع الله حمد الله حسين-مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية-السودان، العدد: التاسع والثلاثون، ٢٠١٧م.

٣- ومقال عن: المصطلح النحوي في الكتاب لسيبويه دراسة وصفية تحليلية في ضوء مصطلح الحديث، نسيمة حَمَّر-جامعة الأمير عبد القادر-قسنطينة-الجزائر. (د.ت).

وهذه المقالات قد أَولَتْ المصطلحين النحوي والصرفي في كتاب سيبويه، أو في كتاب نحوي آخر.

ومن رسائل الماجستير ما يلي:

١- رسالة ماجستير الموسومة بـ (المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري)، للباحث عوض أحمد القوزي، كلية الآداب-جامعة الرِّياض، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م، وقد جعل الباحث الرسالة موزعة على ثلاثة فصول: الأول: المصطلح النحوي منذ البدء حتى نهاية عهد سيبويه، الثاني: المصطلح النحوي بين مدرستي البصرة والكوفة، الثالث: المصطلح النحوي من القرن الرابع إلى العصر الحاضر.

٢- ورسالة الماجستير الموسومة بـ (المصطلحات والأصول النحوية في كتاب إيضاح الوقف والابتداء في القرآن الكريم لأبي بكر الأنباري وعلاقتهما بمدرستي الكوفة والبصرة)، للباحث عبد الوهاب بن محمد الغامدي، جامعة أم القرى بمكة المكرمة. وجعله في بابين: الأول: يخص المصطلحات في الأبواب النحوية، والثاني بالأصول النحوية.

٣- ورسالة الماجستير الموسومة بـ (المصطلح الصوتي بين القدماء والمحدثين دراسة مقارنة بين سر صناعة الإعراب في البحث الصوتي عند العرب)، للباحثة سلمى لعور، جامعة العربي بن مهيدي-الجزائر. ١٤٣٧هـ-٢٠١٧م. وقد جعلت الرسالة في مدخل، وفصلين؛ الأول: المصطلح الصوتي بين القدماء والمحدثين، والثاني: تطبيقي للمقارنة بين كتاب سر صناعة العرب والبحث الصوتي عند العرب.

٤- أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ (المصطلح اللغوي في كتاب سيبويه)، كمال رقيق، جامعة أبي بكر بلقايد-الجزائر، ٢٠١٢-٢٠١٣م. وقد قسمت على مدخل بين فيها المصطلح تعريفه وأهميته، ووسائل النمو في اللغة العربية، وأربعة فصول، الأول: ترجم فيه حياة سيبويه، والثاني درس فيه جوانب المصطلح الصوتي، والثالث عالج فيه الجوانب الصرفية، والرابع عن المصطلح النحوي. إن هذه الأطروحة قد شملت دراسة المصطلح في ثلاثة مستويات؛ الصوتي، والصرفي، والنحوي، لكنها لم تفرد المصطلح القرائي بالدراسة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ومما ألف في المصطلحات القرائية كتاب (مرشد القارئ إلى تحقيق معالم المقارئ)، لابن الطحَّان السبتي (ت٥٦١هـ). وكتاب (القواعد والإشارات في أصول القراءات)، للإمام أحمد بن عمر الحموي (ت٧٩١هـ).

وفي العصر الحديث قام المؤلفون بوضع معجمات للقراءات منها: كتاب (الإضاءة في بيان أصول القراءة)، للشيخ علي محمد الضبَّاع، وكتاب (معجم مصطلحات علم القراءات القرآنية وما يتعلق به)، للأستاذ الدكتور عبد العلي المسؤول، وكتاب (مختصر العبارات لمعجم مصطلحات القراءات)، للأستاذ الدكتور إبراهيم بن سعيد الدوسري، وكتاب (أشهر المصطلحات في فن الأداء وعلم القراءات)، للشيخ أحمد محمود عبد السميع الحفيان.

إن المعاجم المؤلفة في مصطلحات القراءات تختلف في استيعابها كل المصطلحات، أو الاقتصار على بعض منها. أما الأبحاث التي كُتبت عن المصطلح اللغوي بعامة، أو المصطلح النحوي أو الصرفي بخاصة، في كتاب سيبويه، أو في كتاب آخر، إنما يعالج ما خُصِّص له من قضايا لغوية، أو صوتية، أو صرفية، أو نحوية. لكن بحثي يخصص جانبًا من جوانب المصطلحات العلمية المنتشرة في الكتاب ألا وهو المصطلح القرائي، ويبحث عن تماثله وتباعده مع المصطلحات ذاتها في كتب القراءات في الاستعمال والدلالة.

مفهوم القراءات القرآنية

يقال في اللغة: قرأتُ القرآن والكتاب قراءة (ابن دريد، ١٩٨٧، ١١٠٢/٢) ويقال: ما قرأت الناقةُ سَلا قطُّ، أي: ما حملت. (الفارابي،٢٠٠٣، ٢١٠/٤)، قال أبو عبيدة: سُمِّي القرآن لأنه يجمع السور فيضمها (الجوهري، ١٩٨٧، ٦٥/١). فتكون القراءات تفيد الجمع للآيات والسور، ووضح قراءتها.

وعُرِّفت القراءات في الاصطلاح بتعريفات كثيرة، منها: تعريف الزركشي إذ قال عنها:" هي اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في كتبة الحروف، أو كيفيتها من تخفيف وتثقيل، وغيرهما." (الزركشي، ١٩٥٧، ٣١٨/١)، وهي عند ابن الجزري:" علمٌ بكيفية أداء كلمات القرآن واختلافها معزُوًّا لناقله، فخرج النحو واللغة والتفسير" (ابن الجزري، ١٩٩٩، ص٩)، وتعريف ابن الجزري يعد الأبرز والأوضح من حيث تحديده علم القراءات بالعلم الأدائي، وعزو الاختلافات القرائية إلى قرائها ورواتها.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وتعددت تعريفات القسطلاني لها فهي:" علم يعرف منه اتفاق الناقلين لكتاب الله، واختلافهم في اللغة والإعراب، والحذف والإثبات، والتحريك والإسكان، والفصل والاتصال، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال، من حيث السماع. أو يقال: علم يعرف منه اتفاقهم واختلافهم في اللغة، والإعراب، والحذف والإثبات، والفصل والوصل، من حيث النقل. أو يقال: علم بكيفية أداء كلمات القرآن، واختلافها، معزوًّا لناقله. فخرج اللغة والنحو والتفسير. ثم إن ترجيح بعض وجوه القراءات على بعض إنما هو باعتبار موافقة الأفصح، أو الأشهر، أو الأكثر من كلام العرب" (القسطلاني، ١٩٧٢، ١/١٧٠)، والإشارة إلى تعريف القسطلاني بطوله؛ لأنه بيَّن أساس القراءات، وهو اتفاق القراء في الأداء في مواضع، واختلافهم في مواضع أُخَرَ، وقسَّم الاختلاف على السماع: وهو ما لا ينضبط أداؤه إلا بالتلقي والمشافهة، والنقل: وهو ما يروى من قضايا القراءات في أصولها وفرشها، وعلَّل سبب الاختيار في القراءات، على ثلاث اعتبارات: الأفصح، والأشهر، والأكثر.

إذن فالقراءات القرآنية–متواترها وشاذها–لا تخرج عن كونها علما بمعرفة الألفاظ القرآنية المختلف في قراءتها أصولًا وفرشًا، وعزو تلك الاختلافات إلى قارئيها من القراء العشرة ورواتهم، وغيرهم من قراءة شواذ القراءات.

مفهوم المصطلح القرائي

لفظ الاصطلاح مأخوذ من (صلح)، والصاد واللام والحاء أصل واحد يدل على خلاف الفساد. يقال: صَلُحَ الشيء يصْلُحُ صلاحًا. ويقال: صَلَحَ بفتح اللام. (ابن فارس، ١٩٧٩، ٣/٣٠٣). وقال الفرَّاء: وحكى أصحابنا صَلُحَ أيضًا بالضم... وقد اصطلحا وتصالحا واصَّالحا أيضًا مشددة الصاد (الجوهري، ١٩٨٧،١/٣٨٣). فيفاد مما ذُكر عند العرب أن بين الصلاح والاصطلاح توافقًا؛ فهما يدلان على التوافق والتصالح، وأنهما معاكسان للفظ الفساد.

إن المصطلح لم يكن غريبًا بين اللغويين؛ فقد رأوه ماثلًا في حياتهم اليومية بين عوام الناس وخواصهم، فها هو الجاحظ يبين مفهوم المصطلح، وهو يتكلم عن كبار المتكلمين، ورؤساء النظارين، بأنه التخير والاشتقاق والاصطلاح على تسمية الكلمات بمصطلحات معينة من كلام العرب، فيقول:" وهم تخيروا تلك الألفاظ لتلك المعاني، وهم اشتقوا لها من كلام العرب تلك الأسماء، وهم اصطلحوا

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

على تسمية ما لم يكن له في لغة العرب اسم، فصاروا في ذلك سلفا لكلّ خلف، وقدوة لكل تابع." (الجاحظ، ٢٠٠٣، ١/١٣١).

ويبين ابن فارس المصطلح في كتابه (الصاحبي)، باب: القول على لغة العرب: أتوقيف، أم اصطلاح؟ فعدد مذاهب نشأة اللغة الأولى، موضحا أدلة كل مذهب، إلى أن قال:" ولو كانت اللغة مواضعة واصطلاحًا لم يكن أولئك في الاحتجاج بهم بأولى منا في الاحتجاج لو اصطلحنا على لغة اليوم ولا فرق" (الرازي، ١٩٩٧، ص١٤)، ويستطرد في رده على مذهب الاصطلاح في نشأة اللغة، فيقول:" وحُلَّةٌ أخرى أنه لم يبلغنا أن قومًا من العرب في زمان يُقارب زمانه أجمعوا على تسمية شيء من الأشياء مصطلحين عليه، فكنا نستدل بذلك على اصطلاح كان قبلهم. وقد كان في الصحابة– رضي الله عنهم– وهم البلغاء والفصحاء–النظر في العلوم الشريفة ما لا خفاء به. وما علمناهم اصطلحوا على اختراع لغة أو إحداث لفظة لم تتقدمهم" (الرازي، ١٩٩٧، ص١٤).

وأما عن حدِّ المصطلح في الاصطلاح، فقد عرَّفه الجرجاني بأنه: "عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسمٍ ما يُنقل عن موضعه الأول، أو هو: اتفاق طائفة على وضع اللفظ بإزاء المعنى، أو هو: لفظ معين بين قوم معينين" (الجرجاني، ١٩٨٣، ص٢٨). وجاء تعريف المصطلح في المعجم الوسيط بأنه: "مصدر اصطلح، واتفاق طائفة على شيء مخصوص، ولكل علم اصطلاحاته" (نخبة من اللغويين، ١٩٧٢، ١/٥٢٠).

ويظهر من التعريفين الاصطلاحيين أن القدماء والمحدثين متفقون على أن المصطلح يمثل اتفاق طائفة من الناس قلَّتْ أو كثُرت على تحديد شيء معين بتعريف ينقله من عمومه إلى خصوصه.

ولإيضاح معنى المصطلح في الاصطلاح يمكن القول بأنه: تواضع فئة من الناس عامةً كانوا أم خاصة على تسمية شيء باسم معين، فتجري ألسنتهم عليه، ويتناقله الآخِرُ عن الأول، سواءٌ قُيِّد بالكتابة، أم روتُه الألسن مشافهة. إن هذه التعريفات للمصطلح إنما هي تعريفات يمكن الإفادة منها لكل المصطلحات العلمية، لكن عند إضافة القرائي للمصطلح فيراد به: المصطلحات التي ورد ذكرها في كتب التجويد والقراءات نثرًا، ونظمًا، واستوعبت كل ما تجري عليه القراءات في أصولها وقواعدها الكلية، أو في فرش حروفها في سور القرآن الكريم، وكانت كالأصول في اطِّرادها وقياس أمثلتها عليها؛ وذلك مثل مصطلح الإشمام لحرف الصاد، في كل لفظ كانت الصاد تسبق الدال، وكانت الصاد ساكنة مثل: أصْدَقُ.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أهمية المصطلح القرائي

لا تستقيم العلوم إلا بتحديد مصطلحاتها، وتبيين مفاهيمها العامة والخاصة بها؛ ذلك أن ترك الأمر على عواهنه دون تحديد أو تقييد، يجعل من العلوم مرتعًا لكل راتع، يفسدها من لا يملك موهبته وعدته الكافية من العلم والمعرفة.

ولأهمية المصطلحات العلمية وضع المؤلفون–قديمًا وحديثًا– معاجم يجمعون فيها كل مصطلح يتصل بالعلم الذي أُلِّف لأجله هذا المعجم. وقد تنوعت أنواع المعجمات؛ فمنها: اللغوية، ومنها التخصصية، وهي: التي تختص بدراسة مصطلحات علم معين، مثل: معاجم مصطلحات علم القراءات، أو مصطلحات الفقهاء، ومنها: التاريخية: وهي التي تكون مرتبة بحسب التاريخ الزمني للأحداث والوقائع، ومنها للأعلام، وهي: التي يترجم فيها للأعلام، وترتب بحسب الوفيات أو البلدان ونحو ذلك (إيدي، ٢٠٢٢، ص٥٣٣).

وعلم القراءات علمٌ جليلٌ تنافس فيه العلماء رواية ودراية، سماعًا وتأليفًا، ولم يكتب لهذا العلم البقاء إلا بما حفظته الصدور، وحوته السطور. ومما احتفظ به مؤلفو علم القراءات احتفاظهم بالمصطلحات القرائية، التي تُعدُّ ركنًا أصيلًا ضابطًا لقراءة القارئ بإفراد القراءات والروايات، أو بجمعها بالقراءات السبع، أو العشر الصغرى، أو الكبرى، أو القراءات الشاذة؛ فهي الموجهة لكل من يرغب في تعلم القراءات القرآنية متواترها وشاذِّها.

والمصطلحات القرائية ليست بمعزل عن المعجمات اللغوية، بل تفيد منها في البحث عن اشتقاق الألفاظ، والدلالة والاستعمال، ثم يقوم مؤلفو المصطلحات بتخصيص دلالاتها بما يتوافق مع القراءات القرآنية في كتب الأقدمين والمحدثين على السواء.

تعريف بالكتاب ومؤلفه

تناول كثير من الباحثين كتاب سيبويه بالتحليل والاستقراء؛ ذلك أن الكتاب هو المصنف الذي يمثل الحقبة الأولى من التأليف النحوي، فكان لشهرته وفضله عَلَمًا عند النحويين، فكان يقال بالبصرة: قرأ فلان الكتاب، فيُعلم أنه كتاب سيبويه، وقرأت نصف الكتاب، ولا يُشَكُّ أنه كتاب سيبويه؛ وكان المبرد إذا أراد مريدٌ أن يقرأ عليه كتاب سيبويه يقول له: هل ركبتَ البحر، تعظيمًا له، واستصعابًا لما فيه. (السيرافي، ١٩٦٦، ص٤٠)، (الأنباري، ١٩٨٥، ص٥٥). ويقولون عنه: قرآن النحو، ويقول أبو

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

عثمان المازني: من أراد أن يؤلف كتابًا كبيرًا في النحو بعد سيبويه فليستحِ. (الأنباري، ١٩٨٥)، (السيوطي، ٢٠١١، ٤٦٦/١).

إن هذا الإجلال لكتاب سيبويه من السالفين المعاصرين له، أو من الخالفين الذين جاءوا من بعده يدل على أن الكتاب قد جمع فأوعى النحو العربي.

لقد أظهر بعض المعاصرين أن كتاب سيبويه قد تعرض لتشويه بما أضيف له من حواش، يقول علي النجدي ناصف:" ولقد تعرض الكتاب لبعض ما تعرضت الكتب القديمة له من تغيير في نصوصها وتحريف، وأول ما أصابه من ذلك زيادات أضيفت إليه من تعليقات الأخفش على حواشيه. ويظهر أن أمر هذه الزيادات كان معروفًا ومسلَّمًا، لا يكاد يجهله أحد، أو يماري فيه أحد" (ناصف، ١٩٧٩، ص١٥٦).

ودرجت على هذا النقد للكتاب الباحثة حنا حداد، إذ تجعل لشكها سببين: الأول: أن نسخة الكتاب التي بين أيدينا فيها ذكر لشيخَيْ سيبويه الخليل بن أحمد الفراهيدي، ويونس بن حبيب البصري، والدعاء لهما بالرحمة، مع أن سيبويه قد توفي قبل يونس بسنوات. والسبب الآخر: قد اعتورته بعض التحريفات، وأنه لا يمثل النسخة الأم، التي كتبها سيبويه في أن النسَّاخين الذين نسخوا الكتاب قد رتبوا مواده ترتيبا عشوائيا هو أقرب إلى ترتيب الورَّاقين منه إلى ترتيب النحاة وفقهاء العربية، فجاءت بعض مواد الكتاب في غير موضعها الذي يجب أن تكون فيه، ومن غير رابط يربطها بما حولها أو موجب يفرضها حيث جاءت. (حنا حداد، ٢٠٠٤، ص٧٣-٧٤).

إن أسلوب سيبويه في الكتاب يغاير أسلوب المعاصرين في التأليف النحوي؛ ذلك أن سيبويه يعير اهتمامًا كبيرًا بالعامل النحوي، والمعاصرون ينظرون إلى أثر العامل؛ فيقسمون الأسماء تبعًا لذلك إلى المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، ويفردون كل موضوع بباب. وهو اختلاف في الشكل، لا في اللباب والصميم. (ناصف، ١٩٧٩، ١٨٤).

وأما مؤلِّف الكتاب فهو سيبويه، هو: عمرو بن عثمان بن قَنْبَر، مولى بني الحارث بن كعب، وسيبويه، يعني بالفارسية: رائحة التفاح؛ لأن سيب: التفاحة، وويه: الريح، وكانت والدته ترَقِّصه وهو صغير بذلك. (البغدادي، ٢٠٠٢، ١٠٠-١٠١). وعن مولده يقول أبو علي البغدادي: وُلِد سيبويه بقرية من قرى شيراز، يقال لها: البيضاء، من عمل فارس، ثم قدم البصرة ليكتب الحديث، فلزم حلقة حماد بن سلمة، فلزم حلقة حمَّاد بن سلمة، فبينا هو يستملي على حمَّاد قول النبي-صلى الله عليه

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

سلم-:" ليس من أصحابي إلا من لو شئتُ لأخذتُ عليه ليس أبا الدرداء" فقال سيبويه: ليس أبو الدرداء، فقال حمَّاد: لحنتَ يا سيبويه، ليس هذا حيث ذهبت، وإنما ليس هاهنا استثناء. فقال: سأطلب علمًا لا تلحنني فيه. فلزم الخليل فبرع. (الزبيدي، ٢٠١٥، ص٦٦). لقد كان كثير المجالسة لشيخه الخليل بن أحمد، حتى أن الخليل بلغ من حبه له أن قال له: مرحبًا بزائرٍ لا يُمَلُّ. قال أبو عمرو المخزومي: ما سمعتُ الخليل يقولها إلا لسيبويه. (الزبيدي، ١٠١٥، ص٦٧).

وقد أثنى عليه معاصروه مع حبهم لمنافسته؛ فها هو الأخفش الأوسط أبو الحسن سعيد بن مسعدة يقول:"كان سيبويه إذا وضع شيئًا من كتابه، عرضه عليَّ، وهو يرى أني أعلم منه، وكان أعلم مني، وأنا اليوم أعلم منه." (الزبيدي، ٢٠١٥، ص٦٧). وهو بهذا الوصف يبين تواضع العلماء فيما بينهم، وإجلال بعضهم لبعض، حتى أصبح الأخفش هو من يُروى عنه الكتاب. وبلغت الغيرة بينه وبين معاصريه ما يرويه المبرد عن يونس بن حبيب، وقد ذُكر عنده سيبويه، فقال: أظن هذا الغلام يكذب على الخليل. فقيل له: قد روى عنك أشياء فانظر فيها، فنظر فقال: صدق في جميع ما قال هو قولي. (السيرافي، ١٩٦٦، ص٣٨).

إن سيبويه لم يرو عن الخليل وحده-وإن كان الأكثر- بل روى عن يونس، وقد بلغ عدد المواضع التي ذكر في الكتاب يونس مئة وسبعة وستين موضعًا، ويذكر عيسى بن عمر الثقفي في تسعة عشر موضعًا راويًا عنه، ورادًّا عليه. لقد جرت بينه وبين أبي الحسن علي بن حمزة الكسائي القارئ (ت١٨٩هـ) مناظرة حول مسألة نحوية: كنت أظن العقرب أشدَّ لسعةً من الزُّنبور، فإذا هو هي، أم فإذا هو إياها.

وكان رأي سيبويه أن يكون على الرفع، فإذا هو هي، ورأي الكسائي على النصب فإذا هو إياها، فاختلفا بين يدَيْ جعفر بن يحيى البرمكي وأخيه خالد، فكان الكسائي قد أحضر أعرابًا ليؤيدوا رأيه، فلما مثلوا بين يدي البرمكي، وشهد الأعراب للكسائي، خرج سيبويه إلى بلده، فما لبث إلا يسيرًا، ثم مات كمدًا (الزبيدي، ٢٠١٥، ص٦٨).

لقد توفي سيبويه بعد هذه المناظرة بقليل، واختلفوا في تحديد تاريخ وفاته على أقوال عدة أشهرها عام مئة وثمانين، وعمره اثنان وثلاثون عامًا (السيوطي، ٢٠١١، ٢/٢٣٠؛ ابن خلِّكان، ١٩٠٠، ٣/٤٦٤).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المصطلحات القرائية في الكتاب: الدلالة والاستعمال

إن البحث في المصطلح القرائي عند سيبويه في الكتاب يقتضي التنبه إلى ما اشترك فيه الكتاب مع القراءات القرآنية في اسم المصطلح، وإن كثرت دلالاته واستعماله في الكتاب. وفي هذه المصطلحات التي تبين دلالاتها واستعمالاتها عند سيبويه، ثم دلالاتها واستعمالاتها عند القراء.

١- مصطلحات القراءة

ورد مصطلح القراءة (مفرد القراءات) بالتعريف، في كتاب سيبويه، ويراد به القراءة التي تعزى إلى أحد القراء، لكنه لم يُسمِّ بعضها. وقد جاء ذكر القراءة بالتعريف في ثلاثة مواضع: واحد للقراءة المتواترة، وهو تحريك عين (نعما) (الواسطي،٢٠٠٤، ٤٣١/٢)، من قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓ﴾ (النساء:٥٨). وموضعان للقراءات الشاذة؛ الأولى نصب لفظي (السارق، والسارقة) (ابن عطية، ٢٠٠٢، ١٨٧/٢)، من قوله تعالى: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا﴾ (المائدة:٣٨). والثاني: نصب الدال من ثمود (العُكْبَري، ٢،١٩٩٦/٤٢٧)، في قوله تعالى: ﴿وَأَمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْنَٰهُمْ﴾ (فصلت:١٧).

وورد لفظ القراءة بالتنكير في أربعة عشر موضعًا، منها ما يعزى إلى القراءات المتواترة، مثل: وقراءة رفع المضارع بعد حتى (الواسطي،٢٠٠٤)، في قوله تعالى: ﴿وَزُلْزِلُواْ حَتَّىٰ يَقُولَ ٱلرَّسُولُ﴾ (البقرة:٢١٤)، وقراءة التأنيث في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَمْ تَكُن فِتْنَتُهُمْ إِلَّآ أَن قَالُواْ وَٱللَّهِ رَبِّنَا مَا كُنَّا مُشْرِكِينَ﴾ (الأنعام:٢٣)، (النيسابوري، ١٩٨١، ص١٤٦). أو إلى القراءات الشاذة، مثل: رفع الحال الذي سدَّ مسد الخبر، في قوله تعالى: ﴿وَهَٰذَا بَعْلِي شَيْخًا﴾ (هود: ٧٢) (العُكْبَري، ١٩٩٦، ٦٦٧/١)، (ابن جني، ١٩٩٨، ٤٤٧/١). ونصب حور عين، في قوله تعالى: ﴿وَحُورٌ عِينٌ﴾ (الواقعة:٢٢)، (العُكْبَري، ١٩٩٦؛ ابن جني، ١٩٩٨).

٢- مصطلحات الهمزة

٢،١- التحقيق

الهمزة المحققة تكون مفردة، أو تلتقي مع همزة أخرى في كلمة واحدة، أو أن تكونا في كلمتين، الأولى آخر الكلمة الأولى، والثانية أول الثانية. لقد ذكر سيبويه الهمزة المفردة في أول باب الهمز، فقال:" فالتحقيق قولك: قرأتُ، ورأس، وسأل، ولؤم، وبئس، وأشباه ذلك. (سيبويه، ١٩٨٨، ٥٤١/٣).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وتنوَّعت أمثلته من همزة ساكنة سُبقت بحرف مفتوح، أو متحركة بفتحة بعد فتحة، أو ساكنة بعد ضم، أو ساكنة بعد ضم.

وفي الهمزتين من كلمتين لم ير سيبويه تحقيقهما؛ لأن أهل التحقيق يُخفِّفون إحداهما، ويستثقلون تحقيقهما، كما استثقل أهل الحجاز تحقيق الواحدة، وليس من كلام العرب أن تلتقي همزتان فتحققا. (سيبويه، ١٩٨٨، ٣/٥٤٨-٥٤٩). لقد اكتفى سيبويه بذكر مصطلح التحقيق وأمثلته، سواءٌ أكانت الهمزة في كلمة أم في كلمتين، ومذاهب العرب فيهما، لكنه لم يعرفه بتعريف محدد.

إن تحقيق الهمزة يبدو صعبًا على المبتدئ، لكنه يسهل عليه مع المران والدُربة. يقول الإمام حمزة:" إنما الهمزة رياضة فإذا أحسنها الرجل سهلها." (ابن مجاهد، ١٩٨٠، ص٧٦). والتحقيق يقصد به الإتيان بالهمزة على صورته كامل الصفة من مخرجه. (الحموي، ١٩٨٦، ص٤٩).

٢،٢- التسهيل

بيَّن سيبويه حقيقة التسهيل فقال:" فكل همزة تُقَرَّبُ من الحرف الذي حركتها منه، فإنما جُعلت هذه الحروف بين بين، ولم تُجعل ألفات، ولا ياءات، ولا واوات؛ لأن أصلها الهمزة، فكرهوا أن يخففوا على غير ذلك فتُحوَّل عن بابها، فجعلوها بين بين؛ ليعلموا أن أصلها عندهم الهمزة (سيبويه، ١٩٨٨، ٣/٥٤٢).

وما ذكره سيبويه في الكتاب يتناغم مع ما ذكره مؤلفو المصطلحات القرائية؛ إذ إن للتسهيل معنيين: عامًا، وخاصًا؛ فأما العام: فمطلق التغيير في الهمزة (القاضي، ١٩٩٢، ص١١٠)، وأما الخاص: فتسهيل الهمزة بين حركتها والحرف المجانس لها، فتكون المفتوحة بينها وبين الألف، والمكسورة بينها وبين الواو، والمضمومة بينها وبين الواو. (الضبَّاع، ١٩٩٩، ص٢٣). وليس التسهيل أن تكون الهمزة في النطق أقرب إلى الهاء، كما ذكر الحفيان في كتابه (الحفيان، ٢٠٠١، ص١٧٢، ١٧٤). يقول الإمام الشاطبي-رحمه الله-: والمسهَّلُ بين ما هو الهمزُ والحرفُ الذي منه أُشْكِلا (الشاطبي، ٢٠١٠، ص١٨).

٢،٣- النقل

لقد حكى سيبويه مصطلح النقل عن ناس من العرب، فقال مبيِّنًا معنى النقل، وعلته:" واعلم أن ناساً من العرب كثيراً ما يُلْقُون على الساكن الذي قبل الهمزة حركة الهمزة، سمعنا ذلك من تميم وأسدٍ، يريدون بذلك بيان الهمزة، وهو أبين لها إذا وليت صوتاً، والساكن لا ترفع لسانك عنه بصوت لو رفعت بصوتٍ حركته، فلما كانت الهمزة أبعد الحروف وأخفاها في الوقف حركوا ما قبلها ليكون

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أبين لها." (سيبويه، ١٩٨٨، ١٧٧/٤). وما أوضحه سيبويه في هذا النص يتطابق مع تعريف علماء القراءات للنقل. (الصفاقسي، ٢٠٠٤، ص٥٠).

إن النقل في اللغة: تغيير موضع الشيء من مكانه إلى مكان آخر. وفي اصطلاح القرَّاء: نقل حركة الهمزة إلى الحرف الساكن قبلها. وقد يكون الحرف الساكن في آخر الكلمة الأولى، والهمزة في أول الكلمة الثانية. وقد يكونان في كلمة واحدة. واشترط أهل الأداء للحرف الساكن أن يكون صحيحًا، فلا يكون حرف مد ولين، أما حرف لين فيصح نقل حركة الهمزة إليه. (أبو شامة، ١٩٨٢، ص١٥٥).

٢،٤- الإبدال

سأل سيبويه الخليل عن تخفيف الهمزة الثانية، فقال:" إني رأيتهم حين أرادوا أن يبدلوا إحدى الهمزتين اللَّتين تلتقيان في كلمة واحدة أبدلوا الآخرة، وذلك: جائ وآدم" (سيبويه، ١٩٨٨، ٥٤٩/٣). وعن كيفية الإبدال أوضح سيبويه أن الهمزة الساكنة يبدل مكانها الحرف الذي منه حركتها؛ نحو: اقرا (سيبويه، ١٩٨٨، ٥٥٠/٣). وليس الإبدال عند سيبويه مقصورًا على حروف المد المبدلة من الهمزة، بل هو أشمل من ذلك؛ فتكون الهمزة بدلًا عن الواو. ومن ذلك قوله:" اعلم أن هذه الواو إذا كانت مضمومة فأنت بالخيار إن شئت تركتها على حالها، وإن شئت أبدلت الهمزة مكانها، وذلك نحو قولهم في ولد: ألد، وفي وجوهٍ: أجوهٌ. وإنما كرهوا الواو حيث صارت فيها ضمةٌ كما يكرهون الواوين فيهمزون نحو قؤولٍ ومؤونة" (سيبويه، ١٩٨٨، ٣٣١/٤).

والإبدال والبدل عند سيبويه دلالاتهما واحدة، وقد استعمل البدل- بمدلوله الصوتي- في الحروف المتقاربة؛ نحو: إبدال الصاد زايًا، مثل: التصدير، والتزدير، وإبدال السين صادًا مثل: السويق، والصويق. ليدل على ما بين الحروف من تضارع وتقارب في الصفات، التي تكون سببًا في الإبدال (سيبويه، ١٩٨٨، ٤٧٨/٤).

٢،٥- الإدخال

ذكر سيبويه إدخال الألف بين الهمزتين، وعزا ذلك إلى العرب، وبيَّن سبب الإدخال، فقال:" ومن العرب ناسٌ يدخلون بين ألف الاستفهام وبين الهمزة ألفاً إذا التقتا، وذلك أنهم كرهوا التقاء همزتين ففصلوا، كما قالوا: اخشينان ففصلوا بالألف كراهية التقاء هذه الحروف المضاعفة.

قال ذو الرمة: (الباهلي، ١٩٨٢، ٧٦٧/٢).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

فيا ظَبْيةَ الوَعْسَاء بين جلاجلٍ وبين النَّقا آأنت أمْ أمُّ سالمِ"(سيبويه،١٩٨٨ | ٣/٥٥١).

إنَّ ألف الإدخال يمكن تسميتها بألف الفصل كما يفاد من كلام سيبويه، والعلة منها تخفيف حدة الهمزتين. وهذا التعريف والتعليل متطابق مع دلالة المصطلح في كتب القراءات؛ إذ يقصد بالإدخال إدخال ألف بمقدار حركتين لتخفف من حدة الهمزتين من كلمة، سواءٌ قرئ بتسهيل الثانية أم بتحقيقها. ولا تعدُّ الألف بين الهمزتين سببًا لأن يكون المد واجبًا متصلًا؛ لأن الألف ليست أصلية مثل الألف في الواجب المتصل. (القاضي،١٩٩٢، ص٩١)، (محيسن، ١٩٩٧، ١/١٩٩).

٢،٦- الحذف

تحذف الهمزة، ويُعبَّرُ عنها بالتخفيف. يقول سيبويه في التقاء الهمزتين من كلمتين:" واعلم أن الهمزتين إذا التقتا، وكانت كل واحدة منهما من كلمة، فإن أهل التحقيق يُخفِّفون إحداهما، ويستثقلون تحقيقها لما ذكرتُ لك، كما استثقل أهل الحجاز تحقيق الواحدة. فليس من كلام العرب أن تلتقي همزتان فتُحَّققا، ومن كلام العرب تخفيف الأولى وتحقيق الآخرة، وهو قول أبي عمرو. وذلك قولك: ﴿فَقَدۡ جَآءَ أَشۡرَاطُهَآ﴾ (محمد:١٨)، و ﴿يَٰزَكَرِيَّآ إِنَّا نُبَشِّرُكَ﴾ (مريم:٧).

ومنهم من يحقق الأولى ويخفف الآخرة، سمعنا ذلك من العرب" (سيبويه، ١٩٨٨، ٣/٥٤٨-٥٤٩). إن نفي سيبويه تحقيق الهمزتين من كلمتين، وأنه ليس مسموعًا عن العرب، يتنافى مع القراءات القرآنية المتواترة؛ إذ قرأ ابن عامر، وعاصم، وحمزة، والكسائي، ورَوح، وخلف، بتحقيق الهمزتين (النشَّار، ٢٠١١، ٤/٣٠).

وقد ذكر سيبويه حذف الهمزة -في النص السابق- عند ذِكْر أبي عمرو البصري، وتخفيفه الهمزة الأولى من الهمزتين متفقتي الحركة في قوله تعالى: ﴿فَقَدۡ جَآءَ أَشۡرَاطُهَآ﴾، أما الشاهد الآخر ﴿يَٰزَكَرِيَّآ إِنَّا نُبَشِّرُكَ﴾ فإن أبا عمرو لا يحذف الهمزة الأولى، بل يحققها، ويسهل الهمزة الثانية بينها وبين الياء، أو يبدلها واوًا مكسورة، وهذان الوجهان معلومان في كتب القراءات (النشَّار، ٢٠١١، ٢/٢٨٧).

وقد حُذفت الهمزة في القراءات القرآنية وسُمِّي الحذف إسقاطًا، كما هي قراءة أبي عمرو البصري في الهمزتين من كلمتين متفقتي الحركة، مثل: جاءَ أَحدهم، من السماءِ إن، أولياءُ أُولئك. ووافقه قالون والبزي في المفتوحتين. وذلك حين وصل الكلمة الأولى بالثانية، فإن وقف على الأولى، فيعود إلى الأصل وهو التحقيق: يقول الإمام الشاطبي-رحمه الله-: وكلٌّ بهمزِ الكلِّ يبدا مفصِّلا (الشاطبي، ٢٠١٠، ص١٧).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٣- مصطلحات الحركة

٣،١- إتمام الحركة

يبين سيبويه في باب (الإشباع في الجر والرفع) حقيقة الإشباع، فيقول:" فأما الذين يُشبِعون فيمططون، وعلامته واو وياء، وهذا تحكمه المشافهة. وذلك قولك: يضربُها، ومن مأمنِك" (سيبويه، ١٩٨٨، ٢٠٢/٤). فهذا التمطيط المأخوذ من المطِّ، وهو: زيادة الحركة؛ حتى يتولَّد منها حرف مد، واو، أو ياء.

ويعني بإتمام الحركة عند القراء: كمالها، وعدم نقصانها، ويعبر به بعضهم بالإشباع؛ وذلك نحو: إتمام حركة الكسرة في همزة (بارئِكم)، وحركة الضمة في راء (يأمركم، تأمرهم، ينصركم، ويشعركم)، وحركة الفتحة في (يخصمون). (النيسابوري، ١٩٨١، ص١٢٩، ٣٧١).

٣،٢- الاختلاس

إن دلالة مصطلح الاختلاس عند سيبويه جاء عقب ذكره الإتمام (التمطيط)؛ إذ يقول:" وأما الذين لا يُشبِعون فيختلسون اختلاسًا، وذلك قولك: يضربها، ومن مأمنك، يسرعون في اللفظ. ومن ثَمَّ قال أبو عمرو: إلى بارئِكم (سيبويه، ١٩٨٨، ٢٠٢/٤). إن الفرق بين إتمام الحركة واختلاسها، أن إتمامها يقتضي تمطيط حركتي الضم والكسر؛ فتتولد واوٌ من الضم، وياءٌ من الكسر. لكن هل يمكن تمطيط حركة الفتحة حتى تتولد منها ألف، يقول سيبويه:" ولا يكون هذا في النصب؛ لأن الفتح أخفُّ عليهم" (سيبويه، ١٩٨٨، ٢٠٢/٤).

لقد استشهد سيبويه بقراءة أبي عمرو البصري في (بارئكم) باختلاس كسر همزتها، لكنه لم يستشهد بهذه الكلمة على وجه الإسكان عن أبي عمرو، على الرغم من صحته روايته. ومثل لفظ (بارئكم) في اختلاس الكسر، والإسكان، ألفاظ (ينصركم، يأمركم، تأمرهم، يُشعِركم) (الواسطي، ٢٠٠٤، ٤٠٨/٢، ٤٠٩؛ السيرافي، ٢٠٠٨، ٧٤/٥).

٣،٣- الإتباع

لم يحدد سيبويه تعريفًا للإتْباع، وإنما خصَّه بأمثلة تبين الإتباع الحركي البَعْدي، أي إتباع الحرف المكسور بالحرف المكسور بعده، فقال:" وأما الذين قالوا مِغِيرةٌ ومِعِينٌ فليس على هذا، ولكنهم أَتْبعوا الكسرة الكسرة، كما قالوا: مِنْتِنٌ وأُنْبُؤُك وأَجُوْءُك، يريد: أجيئُك وأُنبِئُك. وقالوا في حرف شاذ: إِحِبُّ

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ونِحِبُّ ويِحِبُّ، شبهوه بقولهم مِنتن، وإنما جاءت على فَعَلَ، وإن لم يقولوا حَبَبْتُ." (سيبويه، ١٩٨٨، ١٠٩/٤).

إن للحركات دورًا كبيرًا في استثقال الحركات وانسجامها، وليس الحكم على الحرف وحده بالثقل؛ لهذا كان هجوم الحركات على الحركات، واستسلام بعضها أمام الأخرى، إما بإبدال الحركة المناسبة، وإما بإتباع الثانية للأولى لتوافق الحركي، وإما بإتباع حركة الحرف الأول لحركة الحرف الذي بعده (إتباع مقلوب) (عفيفي، ١٩٩٦، ص١٥٠).

وقد جاءت القراءات القرآنية بالإتْباع القَبْلي، فمن ذلك كسر ميم الجمع تبعًا لحركة الكسر هاء الضمير قبلها، في قراءة أبي عمرو البصري، ويعقوب الحضرمي، أو الإتباع البَعْدي بضم الهاء تبعًا لضم الميم بعدها لحمزة، والكسائي، وخلف. (النشَّار، ٢٠١١، ١٤١/٣) في مثل قوله تعالى: ﴿وَوَجَدَ مِن دُونِهِمُ ٱمۡرَأَتَيۡنِ تَذُودَانِۖ﴾ (القصص:٢٣).

ومثل الإتباع البعدي إتباع ضمة التاء لضمة الجيم بعدها في قراءة أبي جعفر المدني، (النشَّار، ٢٠١١، ١٤٠/١، ٢٦٦/٢)، في قوله تعالى: ﴿وَإِذۡ قُلۡنَا لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ ٱسۡجُدُواْ لِأٓدَمَ﴾ (الإسراء:٦١، الكهف: ٥٠، طه:١١٦).

٤- مصطلحات الوقف

وضع سيبويه بابًا لـ (الوقف على أواخر الكلم)، وما يكون في الحرف الموقوف عليه من سكون لحركته، أو إشمام، أو رَومٍ، أو تضعيف لها. (سيبويه، ١٩٨٨، ١٦٨/٤). وهذا ما جرى عليه علماء القراءات في مؤلفاتهم.

لقد ذكر سيبويه علامات ضبط للسكون، والإشمام، والرَّوم، والتضعيف. فللسكون خاء، أي بدء حرف الخاء، وللإشمام نقطة، والروم خطٌّ بين يدي الحرف، وللتضعيف شين، أي سنن حرف الشين (سيبويه، ١٩٨٨، ١٦٨/٤).

٤،١- الإشمام

يبين سيبويه مواضع الإشمام فيقول: "فالنصب والجر لا يوافقان الرفع في الإشمام. وهو قول العرب، ويونس، والخليل" (سيبويه، ١٩٨٨، ١٧٢/٤). ويؤكِّد هذا المعنى في موضع آخر بقوله: "وأما الإشمام فليس إليه سبيل، وإنما كان ذا في الرفع لأن الضمة من الواو، فأنت تقدر أن تضع لسانك في أي موضع من الحروف شئت ثم تضم شفتيك، لأن ضمك شفتيك كتحريكك بعض جسدك،

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وإشمامك في الرفع للرؤية وليس بصوتٍ للأذن. ألا ترى أنك لو قلت هذا معن فأشممت كانت عند الأعمى بمنزلتها إذا لم تشمم" (سيبويه، ١٩٨٨، ١٧١/٤). إن صعوبة الإشمام وتعذره عند سيبويه في النصب والجر تكمن في تعذُّرِ ضم الشفتين فيهما؛ ذلك أن الإشمام يرُى ولا يُسمع، فلا يراه الأعمى، ويعرفه الأصم المبصر، وهذه علل صوتية واضحة يؤيدها النقل والأداء القرائي.

٤،٢- الرَّوم

لقد أجاز سيبويه الرَّوم في المنصوب، وساواه بالمجرور، بل وبالمجزوم. فقال:" وأما ما كان في موضع نصب أو جرٍّ فإنك تروم فيه الحركة، وتضاعف، وتفعل فيه ما تفعل بالمجزوم على كل حال، وهو أكثر في كلامهم" (سيبويه، ١٩٨٨، ١٧١/٤)

وعلَّل سيبويه تبعيض الحركة برَوْمها، فقال:" وأما الذين راموا الحركة فإنهم دعاهم إلى ذلك الحرص على أن يخرجوها من حال ما لزمه إسكانٌ على كل حال، وأن يعلموا أن حالها عندهم ليس كحال ما سكن على كل حال. وذلك أراد الذين أشموا؛ إلا أن هؤلاء أشد توكيدًا" (سيبويه، ١٩٨٨، ١٦٨/٤)، فيؤخذ من كلام سيبويه أن الفائدة التي تُجْنَى من الرَّوم هي: التفريق بينه وبين السكون، وأنهما طريقان مختلفان، وأن الإشمام والرَّوم يلتقيان في بيان حركة الموقوف عليه، إلا أن الرَّوم آكد، وهذا يدل على سماع صوت الحركة في الرَّوم، وغيابها في الإشمام.

والرَّوم عند القراء هو: عبارة عن النطق ببعض الحركات، حتى يذهب معظم صوتها، فتسمع لها صويتًا خفيًّا، يدركه الأعمى بحاسة سمعه دون الأصم (ابن الجزري، ١٩٨٥، ص٥٨). والرَّوم عند الحموي: إذهابٌ لأكثر الحركة، وإبقاء جزء منها حال الوقف. وفائدته: الإعلام بأصل الحركة؛ لترتفع جهالةُ السامع (الحموي، ١٩٨٦، ص٥١).

٥- مصطلحات الأصوات الفرعية

إنَّ أصل حروف لهجاء العربية تسعة وعشرون حرفًا، غير أن هناك ستة حروف فروع، وهي: النون الخفيفة، والهمزة التي بين بين، والألف التي تمال إمالة شديدة، والشين التي كالجيم، والصاد التي تكون كالزاي، وألف التفخيم، يعني بلغة أهل الحجاز، في قولهم: الصلاة، والزكاة، والحياة (سيبويه، ١٩٨٨، ٤٣٢/٤) ليكون عدد أصليّها وفرعيّها خمسة وثلاثين حرفًا.

٥،١- الإمالة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

لقد توسَّع سيبويه في الإمالة كثيرًا؛ إذ ذكرها في أكثر من موضع في الكتاب، لكن ما يبتدئ به من تلك المواضع، ويمكن أن يصطلح عليه مدخلًا لتعريف الإمالة، ما بيَّن فيه أن الإمالة لا تخصُّ حرف الألف لوحده، بل الحرف الذي قبله، يعني بذلك إمالة فتحته. وإذا أميلت الهاء (هاء التأنيث) فكذلك يمال الحرف الذي قبلها، أي فتحته كذلك. وهذا الفهم الدقيق للإمالة يتوافق مع ما جاءت به القراءات القرآنية في إمالة الألفات وهاءات التأنيث (سيبويه، ١٩٨٨، ١٢٦/٤؛ ابن الجزري، ٢٠١٠، ٨٢/٢).

ويُفرد سيبويه بابًا لموانع الإمالة، فالحروف التي تمنع الإمالة سبعة (خُصَّ ضغط قظ)، وهي حروف الاستعلاء. وأما علة منعها الإمالة؛ فـ "لأنها حروف مستعلية إلى الحنك الأعلى، والألف إذا خرجت من موضعها استعلت إلى الحنك الأعلى، فلما كانت مع هذه الحروف المستعلية غلبت عليها كما غلبت الكسرة في مساجد ونحوها.

فلما كانت الحروف مستعلية، وكانت الألف تستعلي، وقربت من الألف، كان العمل من وجه واحد أخف عليهم، كما أن الحرفين إذا تقارب موضعهما كان رفعُ اللسان من موضع واحد أخف عليهم فيدغمونه" (سيبويه، ٤/ ١٢٩).

ولا يترك سيبويه الإمالة دون ضابط معياري يُرجَع إليه؛ لمعرفة ما يمال، ممن لا يمال، وقد ذكر ذلك في باب (تثنية ما كان من المنقوص على ثلاثة أحرف)، فاللفظ الثلاثي إذا كان اسمًا ثُنِي، يقال فيما أصله ياء: عمى: عميان، هُدى: هُديان، رُحى: رُحيان. وفيما أصله واو: عصا: عصوان، الرضا: رضوان، سنا: سَنَوان (سيبويه، ١٩٨٨، ٣٨٦/٣-٣٨٩).

ويذكر أن للعرب مذاهبهم في الإمالة؛ فليس كل من أمال الألفات وافق غيره من العرب ممن يميل، ولكنه قد يخالف كل واحد من الفريقين صاحبه، فينصب بعضٌ ما يميل صاحبه، ويميل بعضٌ ما ينصب صاحبه (سيبويه، ١٩٨٨، ١٢٥/٤).

لقد أوضح سيبويه في الإمالة أمرين: الأول: أن العرب ليسوا سواءً في الإمالة والنصب، ويقصد بالنصب الفتح؛ لأنه ضد الإمالة. والثاني: ما شرحه السيرافي بقوله:" يريد أن أمر العرب في الإمالة لا يطرد على قياس لا يخالفونه وكذلك ترك الإمالة لا يطرد." (السيرافي، ٢٠٠٨، ٥٠٢/٤).

٥،٢- التفخيم

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

من الحروف الفرعية التي أشار إليها سيبويه حرف الألف بلغة أهل الحجاز، في قولهم: الصلاة، والزكاة، والحياة (سيبويه، ١٩٨٨، ٤/٤٣٢). وقد صرَّح بأن تفخيم الألف هي لغة الحجازيين. ومعلومٌ أن الألف لا تفخم لوحدها، بل يُفخَّم الحرف الذي قبلها كذلك. والأمثلة الثلاثة التي أتى بها سيبويه للدلالة على تفخيم الألف، لا يكون منها مفخمًا في القراءات إلا لفظ (الصلاة). لقد عرَّف الحموي التغليظ وجعله مرادفًا للتفخيم فقال:" وهو سِمَنٌ يعتري الحرف المراد تغليظه؛ فيملأ الفم حال النطق؛ والتفخيم بمعناه" (الحموي، ١٩٨٦، ص٥١).

وفرَّق بعضهم بين التفخيم ولتغليظ، فجعل التفخيم لحروف الاستعلاء، والراء، والألف. وجعل التغليظ لحرف اللام.

والحرف الفرعي صوت الألف مفخمًا أو مغلظًا، في كلمة اقترن فيها بحرف اللام. ولا يكون تفخيم الألف إلا بتفخيم اللام قبلها، واللام لا تفخم إلا بثلاثة شروط: الأول: أن تكون اللام مفتوحة، فإذا سُكِّنت أو كُسرت أو ضُمت، فلا تفخيم فيها. والثاني: أن تُسبَق اللام بأحد الأحرف الثلاثة: الصاد، والطاء، والظاء. والثالث: أن تكون هذه الأحرف مفتوحة، أو ساكنة، مخففة، أو مثقلة (السيوطي، ٢٠٠٤، ص١٥٠).

٦- مصطلحات الصفات

٦،١- مصطلحات الصفات الأصلية

الصفات الأصلية بقسميها التي لها ضد، والتي ليس لها ضد، لم يعرِّف سيبويه أيًّا منها، لكنه ذكر مصطلحات الصفات الأصلية فيما يصح أن يدغم من الحروف، مما لا يصح، جاعلًا السبب في ذلك الصفات، بما لها من قوة وضعف؛ ومن أمثلة ذلك: إدغام الطاء في الدال، فيقول عن سبب المنع:" لأنهما من موضع واحد، وهي مثلُها في الشدّة، إلا أنك تدعُ الإطباق على حاله فلا تُذْهبه؛ لأن الدال ليس فيها إطباق، فإنما تغلب على الطاء لأنها من موضعها، ولأنها حصرت الصوت من موضعها كما حصرته الدال. فأما الإطباق فليست منه في شيء، والمطبق أفشى في السمع، ورأوا إجحافًا أن تغلب الدال على الإطباق، وليست كالطاء في السمع" (سيبويه، ١٩٨٨،٤/٤٦٠).

والواضح أن سيبويه قد ذكر ما تماثل فيه حرفَا الطاء والدال، وما اختلفا فيه؛ فهما متماثلان في المخرج الواحد، وصفة الشدة، الذي يلمِّح إليها بتعريف موجز بأنها: حصر الصوت في الموضع، أي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

منعه، ثم إخراجه بعد ذلك. ويختلفان في صفة الإطباق في الطاء، والانفتاح في الدال، والإطباق أقوى من الانفتاح؛ ولذلك لا مجال في تغييب الطاء في الدال، أو تساويهما.

والتكرار صفة للراء؛ ولذا فقد كانت مانعة عند سيبويه لإدغام الراء في اللام أو النون (سيبويه، ١٩٨٨،٤/٤٤٨)، وكان لهذا المنع أثرٌ في الخالفين بعد سيبويه، في نقد قراءة الإدغام، ووصف من قرؤوها بالغالطين. يقول الزجاج:" وزعم بعض النحويين: أن الراء تدغم في اللام، فيجوز ويغفر لكم. وهذا خطأ فاحش، ولا أعلم أحدًا قرأ به غير أبي عمرو بن العلاء، وأحسب الذين رووا عن أبي عمرو إدغام الراء في اللام غالطين" (الزجاج، ١٩٨٨، ١/٣٩٨).

وفي صفة القلقلة أشار سيبويه إلى ما ينتج عن حروفها الخمسة (قطب جد)، فقال:" واعلم أن من الحروف حروفًا مُشْرَبة ضُغطت من مواضعها، فإذا وقفت خرج معها من الفم صُويت، ونبا اللسان عن موضعه... فلا تستطيع أن تقف إلا مع الصويت؛ لشدة الضغط، وبعض العرب أشدُّ صوتًا، كأنهم الذين يرومون الحركة" (سيبويه، ١٩٨٨، ٤/١٧٤).

٦،٢- مصطلحات الصفات العارضة

من مصطلحات الصفات العارضة الإدغام، يقول سيبويه في باب (ما هذه الحروف فيه فاءات):" والإدغام إنما يدخل فيه الأول في الآخر، والآخر على حاله، ويقلب الأول فيدخل في الآخر حتى يصير هو والآخر من موضع واحد، نحو: قد تركتك" (سيبويه، ١٩٨٨، ٤/١٠٤).

ففي هذا النص يتبين أن سيبويه قد عرَّف الإدغام تعريفًا إجرائيًا؛ بما يؤول إليه المدغم (وهو الحرف الأول) عند التقائه بالمدغم فيه (الحرف الثاني) وبقاء الثاني على حاله دون تغيير، إنما التغيير في الأول عند قلبه في الثاني-وقد كرر هذا التوصيف المصطلحي في الكتاب مرارًا- والمثال الذي جاء به من نوع الإدغام المتجانس.

وفي موضع آخر يذكر سيبويه إجماع العرب، وزَعْم الخليل ذلك، على إدغام الحرفين المتجانسين والمتماثلين في مثل: رددت، ووددت، واجتررت، وانقددت، وغيرها وكما يكون الإدغام وهو ساكن، يجوز إدغامه إذا كان متحركًا، كما يُفعل في المثلين (سيبويه، ١٩٨٨، ٣/٥٣٠). ومن مصطلحات الصفات العارضة المد واللين؛ فقد جمعهما سيبويه، وأفرد اللين لوحده، وحروف المد واللين، واللين- عنده- هي حروف المد الثلاثة (الألف، والواو، والياء)، ويعني بها الحروف التي يُمدُّ بها الصوت (سيبويه، ١٩٨٨، ٣/٤٢٦).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

خاتمة البحث ونتائجه

لقد خرج البحث بنتائج وهي على النحو الآتي:

١- يمثل تأليف الكتاب لسيبويه المرحلة الأولى من التأليف النحوي؛ ولذا فإن الباحث عن المصطلحات اللغوية بعامة، والقرائية بخاصة، يجد صعوبات بالغة، يجدها كل دارس لكتابه تتمثل في عناوين الأبواب، من حيث طولها، وتفرقها، وتداخلها، وعدم وجود ضابط يضبط ترتيبها. وصعوبة فهمها إلا لمن كان مالكًا لناصية النحو العربي، قادرًا على ركوب لجج بحره.

٢- لكتاب سيبويه أثره في مؤلفات النحويين؛ إذ جعلوه مصدرًا أساسيًّا يشرحونه، ويكشفون ما صعُب فهمه وإدراكه من مسائله ومصطلحاته.

٣- لقد كان للقرآن الكريم وقراءاته نصيب وافر في الاستشهاد اللغوي في كتاب سيبويه، وقد أثّر ذلك في بروز المصطلحات القرائية.

٤- أن سيبويه لم يكن اهتمامه بإبراز المصطلحات، وإنما يذكرها عَرَضاً في حديثه عن القواعد النحوية، والصرفية، والصوتية الأدائية، التي يكثر من الاستشهاد لها بمأثور القول؛ مما رواه عن شيوخه، وما سمعه عن العرب نثرًا وشعرًا.

٥--يتكرر ذكر المصطلح القرائي عند سيبويه في أكثر من موضع في الكتاب؛ إذ يكون ذكره على وفق الاستشهاد اللغوي الذي يستشهد به.

٦- للمصطلحات القرائية في كتاب سيبويه شمولها واتساعها وعمقها في العرض والاستشهاد؛ فقد تتفق مع شبيهتها في كتب القراءات، وقد تختلف في جزئيات معينة في وظائفها واستعمالاتها؛ من مثل مصطلح الرَّوم، والإمالة.

٧- أفادت كتب القراءات من كتاب سيبويه في أسماء المصطلحات، لكنها فصلَّت في دلالاتها واستعمالاتها، بما يتوافق مع علمي الرواية والدراية للقراءات القرآنية.

٨-تتميز المصطلحات في كتب القراءات بالتخصيص والتحديد؛ ولا غرو في ذلك فإن المتأخر في التأليف يستفيد ممن سبقه.

٩-هناك مصطلحات قرائية تطابقت فيه الدلالة المصطلحية في الكتاب مع دلالته في كتب القراءات القرآنية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير، محمد بن محمد بن يوسف (١٤٠٥هـ-١٩٨٥م). التمهيد في علم التجويد، تحقيق: علي حسين البوَّاب، مكتبة المعارف-الرياض، ط:١.

ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير، محمد بن محمد بن يوسف (٢٠١٠م) النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي محمد الضباع، دار الكتب العلمية-بيروت.

ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير، محمد بن محمد بن يوسف (١٤٢٠هـ-١٩٩٩م) منجد المقرئين ومرشد الطالبين، دار الكتب العلمية-بيروت، ط:١.

ابن جني ابن جني ، أبو الفتح، عثمان بن جني (١٤١٩هـ-١٩٩٨م) المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية-بيروت، ط:١.

ابن مجاهد، أبو بكر، أحمد بن موسى بن العباس (١٤٠٠هـ) السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، ط:٢.

الأنباري، أبو البركات كمال الدين، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله (١٤٠٥هـ-١٩٨٥م) نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار-الزرقاء-الأردن، ط:٣.

أبو شامة، عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم (١٤٠٢هـ-١٩٨٢م) إبراز المعاني من حرز الأماني، تحقيق وتقديم وضبط: إبراهيم عطوة عوض، مطبعة مصطفى البابي الحلبي-القاهرة.

إيدي، عبد الرحيم بن عبد الرحمن بن إبراهيم (٢٠٢٢م) معاجم مصطلحات علم القراءات دراسة وصفية منهجية مقارنة، مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، العدد الثاني والخمسون، فبراير.

البغدادي، أبو بكر، أحمد بن علي بن ثابت (١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م) تاريخ بغداد، تحقيق وضبط وتعليق: بشار عوَّاد معروف، دار الغرب الإسلامي-بيروت، ط:١.

الجاحظ، أبو عثمان، عمرو بن بحر بن محبوب (١٤٣٢هـ)، البيان والتبيين، دار ومكتبة هلال-بيروت.

الجرجاني، على بن محمد (١٤٠٣هـ-١٩٨٣م) التعريفات، ضبطه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية-بيروت، ط:١.

الحفيان، أحمد محمود عبد السميع (١٤٢٢هـ-٢٠٠١م) أشهر المصطلحات في فن الأداء وعلم القراءات، دار الكتب العلمية-بيروت، ط:١.

الحموي، أبو الرضا، أحمد بن عمر بن محمد (١٤٠٦هـ-١٩٨٦م) القواعد والإشارات في أصول القراءات، دار القلم-دمشق، ط:١.

الجوهري، أبو نصر، إسماعيل بن حمَّاد (١٤٠٧هـ-١٩٨٧م) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطَّار، دار العلم للملايين-بيروت، ط:٤.

حنا حداد. (٢٠٠٤م) إضاءات على جوانب من سيرة سيبويه وكتابه، جمعية كليات الآداب في الجامعات العربية، المجلد الأول، العدد، الأول.

الرازي، أبو الحسين، أحمد بن فارس (١٤١٨هـ-١٩٩٧م) الصاحبي في فقه اللغة العربية، منشورات محمد علي بيضون، ط:١.

الزبيدي، أبو بكر، محمد بن الحسن بن عبيد الله (٢٠١٥م) طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف-مصر، ط:٢.

الزجاج، أبو إسحاق، إبراهيم بن السري بن سهل(١٤٠٨هـ-١٩٨٨م) معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب-بيروت، ط:١.

الزركشي، أبو عبد الله، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر(١٣٧٦هـ- ١٩٥٧م) البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية-القاهرة، ط:١.

سيبويه، أبو بِشْر، عمرو بن عثمان بن قَنْبَر (١٤٠٨هـ-١٩٨٨م) الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي-القاهرة، ط:٣.

السيرافي، أبو سعيد، الحسن بن عبد الله بن المرزبان (١٣٧٣هـ-١٩٦٦م) أخبار النحويين البصريين، تحقيق: طه محمد الزيني، محمد عبد المنعم خفاجي، منشورات: مصطفى البابي الحلبي.

السيرافي، أبو سعيد، الحسن بن عبد الله بن المرزبان (٢٠٠٨م) شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد حسن مهدلي، علي سيد علي، دار الكتب العلمية-بيروت، ط:١.

السيوطي، جلال الدين، عبد الرحمن بن أبي بكر(٢٠٠٤م) شرح الشاطبية، تحقيق: مكتب قرطبة، ط:١.

السيوطي، جلال الدين، عبد الرحمن بن أبي بكر(١٤٣١هـ-٢٠١١م) بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية-لبنان.

الشاطبي، القاسم بن فِيُّره بن خلف بن أحمد (١٤٣١هـ-٢٠١٠م) حرز الأماني ووجه التهاني، تحقيق: محمد تميم الزعبي، دار الغوثاني للدراسات القرآنية-دمشق، ط:٥.

الصفاقسي، أبو الحسن، علي بن محمد بن سالم (١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م) غيث النفع في القراءات السبع، تحقيق: أحمد محمود عبد السميع الحفيان، دار الكتب العلمية-بيروت، ط:١.

الضبَّاع، علي محمد (١٤٢٠هـ-١٩٩٩م) الإضاءة في بيان أصول القراءة، المكتبة الأزهرية للتراث-القاهرة، ط:١.

العُكْبَري، أبو البقاء، عبد الله بن الحسين بن عبد الله (١٤١٧هـ-١٩٩٧م) إعراب القراءات الشواذ، دراسة وتحقيق: محمد السيد أحمد عزوز، عالم الكتب-بيروت، ط:١.

الفارابي، أبو إبراهيم، إسحاق بن إبراهيم (١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م) معجم ديوان الأدب، تحقيق: أحمد مختار عمر، مراجعة: إبراهيم أنيس، مؤسسة دار الشعب-القاهرة.

القاضي، عبد الفتاح عبد الغني القاضي (١٤١٢هـ-١٩٩٢م) الوافي في شرح الشاطبية في القراءات السبع، مكتبة السوادي-المدينة المنورة، ط:٤.

القسطلاني، شهاب الدين أبو العباس، أحمد بن محمد بن أبي بكر (١٣٩٢هـ-١٩٧٢م) لطائف الإشارات لفنون القراءات، تحقيق وتعليق: عامر السيد عثمان، عبد الصبور شاهين، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية-القاهرة.

محيسن، محمد بن محمد سالم (١٤١٧هـ-١٩٩٧م) الهادي شرح طيبة النشر، دار الجيل-بيروت، ط:١.

ناصف، علي النجدي (١٣٩٩هـ-١٩٧٩م) سيبويه إمام النحاة، عالم الكتب-بيروت، ط:٢.

نخبة من اللغويين، المعجم الوسيط (١٣٩٢هـ-١٩٧٢م). مجمع اللغة العربية-القاهرة، ط:٢.

النشَّار، أبو حفص، سراج الدِّين عمر بن زين الدين قاسم بن محمد (١٤٣٢هـ-٢٠١١م) البدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة، شرح وتحقيق: أحمد عيسى المعصراوي، دار النوادر-الكويت ط:٢.

الواسطي، أبو محمد، عبد الله بن عبد المؤمن بن الوجيه (١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م) الكنز في القراءات العشر، تحقيق: خالد المشهداني، مكتبة الثقافة الدينية، ط:١.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الثامن

استراتيجيات ترجمة المصطلحات الثقافية الاجتماعية غير المادية في سلسلة الرسوم المتحركة "أوبين وإيبين" المدبلجة من الملايوية إلى العربية من نظرية بيدرسن

نور شفاء بنت محمد خشيري، لبنى بنت عبد الرحمن
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)

ملخص البحث

تناقش هذه الدراسة عن سلسلة الرسوم المتحركة ‘‘أوبين وإيبين’’، وهي سلسلة الرسوم المتحركة للأطفال المشهورة في ماليزيا. هذه السلسلة مليئة بالعناصر الثقافية لأنها تصور أسلوب حياة المجتمع المتنوع في ماليزيا. وحظيت قصة "أوبين وإيبين" أيضًا باهتمام من الدول الأجنبية، عندما تم اكتشاف أن هذا المسلسل يتم ترجمته إلى لغات أخرى، مثل العربية. تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجية "التوجه نحو اللغة المصدر" (SL Oriented) و"التوجه نحو اللغة الهدف" (TL Oriented) في ترجمة العناصر الثقافية الاجتماعية غير المادية في مسلسل الرسوم المتحركة "أوبين وإيبين" المدبلجة من اللغة الملايوية إلى العربية بناءًا على نظرية بيدرسن (٢٠١١) . تستخدم الدراسة المنهج النوعي الوصفي وتحتوي بياناتها على العناصر الثقافية الاجتماعية غير المادية المستخرجة من سلسلة الرسوم المتحركة الملايوية "أوبين وإيبين" والمدبلجة من العربية. تم تحليلها مجموعه ٢٤ كلمة وعبارة تدل على العناصر الثقافية الاجتماعية غير المادية، لمعرفة استراتيجية ترجمة العناصر الثقافية الاجتماعية غير المادية بناءا على استراتيجية "التوجه نحو اللغة المصدر" و"التوجه نحو اللغة الهدف" لبيدرسن. توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية "التوجه نحو اللغة المصدر" الأكثر تطبيقا من استراتيجية "التوجه نحو اللغة الهدف". ربما يرجع ذلك إلى وجود العديد من المصطلحات الثقافية لا يتطابق في العناصر الثقافية بين الملايوية والعربية. ومن المأمول أن تساهم هذه الدراسة بشكل مفيد في تطوير الترجمة من الملايوية إلى العربية خاصة في ترجمة الدبلجة.
الكلمات المفتاحية: ترجمة الدبلجة، مسلسل الرسوم المتحركة، عناصر الثقافية الاجتماعية غير المادية، نظرية بيدرسن، استراتيجية "التوجه نحو اللغة المصدر" (SL Oriented) و"التوجه نحو اللغة الهدف" (TL Oriented)

المقدمة

لقد اتفق المتخصصون والباحثون من الشرقيين والغربيين أن الترجمة هي عملية نقل الكلمة من لغة المصدر إلى لغة الهدف. لقد رأى الغربيون أن الترجمة هي فن يحتوي على محاولة استبدال رسالة مكتوبة من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف من خلال الوظيفة التأثيرية (Newmark، 1981؛ Nida، 1967؛ Catford،

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

1965). وأما الترجمة عند علماء الشرق فهي "إعادة نسخ إلى اللغة الهدف من اللغة المصدر في شكل أقرب وأبسط تشابه من حيث المعنى والأسلوب" (Ainon Mohd & Abdullah Hassan ، 2003). وهذا يعني بشكل عام أن الترجمة هي عملية نقل المعنى من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف.

أصبحت الترجمة أحد مجالات العلوم التي تتطور يوما بعد يوم بسبب التطور السريع في ميدان المعلومات والاتصالات. وهذا الوضع يسمح للأشخاص من مختلف اللغات والثقافات بالتواصل بعضهم مع البعض باستخدام الشاشة كوسيلة رئيسية للتواصل. وقد فتح ذلك بصورة غير مباشرة بُعدا جديدا في مجال الترجمة، وهي الترجمة السمعية البصرية (Audiovisual Translation).

عرف (Ranzato & Zanotti، 2018) على أنها ترجمة نص سمعي بصري من لغة المصدر إلى لغة الهدف. ويسمى أيضا الترجمة السمعية البصرية بـ (Multimedia Translation) أو الترجمة المرئية كما تعرف في بعض بلدان العرب. تتضمن ترجمة السمعية البصرية إلى ثلاثة أنواع، ومنها الدبلجة وهي أكثر طرق الترجمة شيوعًا من الترجمة السمعية البصرية. الدبلجة هي إزالة الصوت الأصلية واستبدالها بالصوت الأصلي للغة الهدف (Pedersen، 2011). ويجعل الترجمة السمعية البصرية (AVT) ذات أهمية متزايدة بزيادة شعبية مواقع بث الفيديو ومشاركة الفيديو (Pavesi، 2005).

في عملية استبدال الصوت الأصلي إلى اللغة الهدف، يجب على المترجم أن يهتم بمعرفة العناصر الثقافية وليس فقط تطبيق كفاءته اللغوية. وذلك لأن العناصر الثقافية تعد من عناصر مهمة في علم الترجمة لأن للثقافة علاقة وثيقة بالعقل البشري والقيم والحضارة والتقدم الفكري (الروحي والجسدي) أو طريقة الحياة التي تمتلكها مجموعة من الناس موروثة من جيل إلى جيل (Kamus Besar Bahasa Melayu Utusan،١٩٩٥). وبما أن الثقافة من عناصر مهما في الترجمة، فقد اعتبرت الترجمة السمعية البصرية من إحدى طرق إدخال الثقافة الأجنبية إلى الجمهور المستهدفة. وأصبح العناصر الثقافية ذات صلة عندما يواجه المترجمون كلمات وعبارات تحمل آثارًا ثقافية تتعلق بثقافة المصدر وعليهم نقلها إلى الثقافة المستهدفة.

على الرغم من ذلك، فإن الترجمة الجيدة للمصطلحات الثقافية المدبلجة تحتاج إلى تطبيق استراتيجيات الترجمة المناسبة لأن استراتيجيات جزء من عمليات الترجمة. الاستراتيجيات المشهورة في ترجمة الثقافة هي التدجين والتغريب ولكن، لم تكن الدراسة الحالية على تسميات التدجين والتغريب كما قدمها Venuti (١٩٩٥) ، بل تستخدم الاستراتيجيات التي تتراوح ما بين "التوجه نحو اللغة المصدر"

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

(SL Oriented) و"التوجه نحو اللغة الهدف" (TL Oriented) حسب بيدرسن Pedersen (2005) وهي استراتيجيات الترجمة المصممة من أجل الترجمة السمعية البصرية وهي السترجة والدبلجة.

ومن هذا المنطلق، تقوم الباحثة بتسليط الضوء على ترجمة السمعية البصرية المدبلجة من الملايوية إلى العربية بالتركيز على استراتيجيات ترجمة المصطلحات الثقافية الاجتماعية غير المادية في مسلسل الرسوم المتحركة "أوبين وإيبين" مستعينا باستراتيجيات بيدرسن، وهي الاستبقاء والتحديد وترجمة المباشرة من تقسيمات استراتيجيات التوجه نحو اللغة المصدر وتقسيمات استراتيجات الترجمة نحو اللغة المصدر وهي التعميم والاستبدال والحذف. كما أنها ستركز على تقسيمات العناصر الثقافية التي اقترحها حسن غزالة (٢٠١٥) بما أن تقسيماتها التي أقرب إلى اللغة الملايوية.

الدراسات السابقة

تشير الدراسات السابقة إلى أن العديد من الدراسات تقوم بعملية الدراسة حول الترجمة السمعية البصرية واستراتيجياتيها. قد اطلعت الدراسة "ترجمة الأفلام السينمائية بين السترجة والدبلجة: دراسة وصفية تحليلية لفيلم "أسد الصحرا""، وفقا لـ Majdi Haji Ibrahim & Omnia Ahmed Abdelwanis Ibrahim (2021). تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على ترجمة السترجة والدبلجة والتركيز على خصائصهما كما إنهما من ترجمة السمعية البصرية المشهورة.

هذه الدراسة قد قام في فيلم التاريخي المختارة "أسد الصحراء"، لأن قد ترجمتها مسترجة ومدبلجة. تناولت سترجتها ودبلجتها بالتحليل للمقارنة بين نوعي الترجمة من حيث أيهما أكثر تأثيرا وقدرة على نقل المعنى المراد وتحقيقا للتزامن في الوقت حسب سبع عبارات المستخرجة من الفيلم. وقد تبين من الدراسة أن الدبلجة كان أكثر جودة من السترجة. وهذا يدل على أن الدراسة في الدبلجة مناسبة من السترجة لأنها تأثر في نقل المعلومات من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، خاصة في جانب الثقافية التي تعني بسلوك البشري.

وبعد ذلك، قد أتى Rozalija Pagrandyte و Jurgita Astrauskiene (2021) دراسة تحت موضوع "ترجمة عناصر خاصة بالثقافة في أفلام الرسوم المتحركة الليتوانية المدبلجة". هذه الدراسة تهدف إلى تحديد استراتيجيات العناصر الثقافية في أفلام الرسوم المتحركة إما أن تكون المترجم تميل بالتطبيق استراتيجية التدجين أو التغريب في ترجمة العناصر الثقافية. واعتمد هذه الدراسة على تصنيفات العناصر

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الثقافية التي قدم Peter Newmark (2010)، و Aixela (1996)، و Rachele Antonini and Delia Chiaro(2005)، واستراتيجيات الترجمة قدم من Irene Ranzato (2016).

ظهرت النتائج أن الدبلجة في ثلاثة أفلام الرسوم المتحركة الليتوانية وهي Hotel Transylvania تحصل إلى تطبيق استراتيجية التغريب أكثر من التدجين في ترجمة العناصر الثقافية. تطبيق استراتيجية التغريب في الترجمة بسبب حقيقة أن غالبية CSIs المميزة كانت أسماء شخصيات. علاوة على ذلك، هذه مجرد دراسة حالة لثلاثة أفلام، وبالتالي، فإن تمثيل النتائج محدود للغاية. وهذه الدراسة تدل على أن أسماء الشخصيات في ترجمة أفلام يقود إلى استراتيجية التغريب في ترجمة العناصر الثقافية حيث لا تحتوي عادةً على مكافئات في اللغة المستهدفة.

إضافة إلى ذلك، Majdi Haji Ibrahim, Abdul Raup & Fudzla Suraiyya (2018) قام بدراسة "الإضافة والحذف في دبلجة مسلسل الرسوم المتحركة "أوبين وإيبين" من الملايوية إلى العربية". هذه الدراسة تركز على مقارنة النسخة المدبلجة بالنسخة الأصلية وبيان أوجه الإضافة والحذف في الترجمة المدبلجة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن ظاهرة الإضافة والحذف ظاهرة طبيعية لا تكاد يخلو فيلم مدبلج منها، ففي سبيل الحصول على نسخة مدبلجة متقنة الصنع تبدو وكأنها أصيلة وليست مرتمجة، تلجأ الدبلجة في كثير من الأحيان إلى الإضافة والحذف، فتشرح العبارات الغريبة، وتحذف ما لا يُمكن ترمجته.

بناءا على هذه الدراسة عرفنا أن الإضافة والحذف مناسبة للمشاهدين في فهم مسلسل الرسوم المتحركة المدبلجة. وهذه الدراسة تأكد أيضا من الدراسة "الحذف في ترجمة دبلجة الفيلم السينمائي "أسد الصحراء" عمر المختار". وقد تبين من الدراسة أن عمليات الحذف التي أُجريت لم تغير في الواقع من المحتوى الكلي للرسالة التي يتضمنها النص الأصلي، ولم تضف إلى محتواها الدلالي، وإنما أسهمت في نقل المعاني، وإيصال المعاومات إلى لغة الملتقى بأسلوب أوضح.

قدمت Fatma Ben Slamia (2022) "دراسة استراتيجيات ترجمة العناصر الثقافية المدبلجة من الإنجليزية إلى العربية في الرسوم المتحركة". تهدف هذه الدراسة باستكشاف استراتيجيات الدبلجة في رسوم المتحركة الشهيرة مدبلجة من الإنجليزية إلى العربية تُذاع يوميًا على كرتون نتورك أرابيا، وتحديداً "عالم غامبول المذهل". تتكون البيانات من سبع حلقات باللغة الإنجليزية التي تتناقض مع نظيراتها العربية لإجراء تحليل نوعي للاستراتيجيات المستخدمة في وصف عناصر ثقافية محددة (من الآن فصاعدًا

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

CSIs) باستخدام إطار النظري Davies (2003). يشتمل النموذج على استراتيجيات الترجمة التالية لتقديم CSIs، وهي: الحفظ والإضافة والحذف والعولمة والتدجين والتحول والإبداع. أظهرت نتائج الدراسة الارتباطات بين نقل CSI واستراتيجيات الترجمة المذكورة أعلاه. الأهم من ذلك ، كشف البحث عن استراتيجيات تحول إضافية تم رصدها في المجموعة المدبلجة. إذا، لا بد علينا أن نهتم بدراسة نرجمة الدبلجة اهتماما دقيقا لأن الدبلجة من نوع الترجمة الصعبة خاصة في تحديد اتراتيجيات المناسبة في ترجمتها بكثير من الشروط الذي يحتاج إلة النظر فيها كالتزامن بين الحوار في اللغة المصدر واللغة الهدف.

قام Metin Tekin, B (2019) دراسة "تقييم لاستراتيجيات الترجمة السمعية البصرية في السترجة والدبلجة في فيلم "Frozen" إلى التركية. اختار فيلم الرسوم المتحركة "Frozen" لأن تعتبر أفلام الرسوم المتحركة مهمة للأطفال. لذلك، أصبحت ترجمتها أكثر أهمية بالنسبة للمترجمين للعثور على سياق ترجمة مناسبة. الهدف من هذه الدراسة هي إعادة تعريف بعض استراتيجيات الترجمة ومعرفة استراتيجيات الترجمة الأكثر تطبيقًا في الترجمة التركية المدبلجة والمسترجة لفيلم الرسوم المتحركة "Frozen" (٢٠١٣) في إطار نظرية Bell المكافئة من حيث مكافئ وغير مكافئ وأيضًا لفهم مدى إمكانية معادل المعنى. ظهرت النتائج أن جميع استراتيجيات التي أعيد تحديدها لهذه الدراسة مناسبة للترجمة الإنجليزية إلى التركية لأفلام الرسوم المتحركة الإنجليزية ونسختها المدبلجة مع درجة من التباين.

علاوة على ذلك، فإن المعنى المعادل ممكنا أثناء ترجمة أفلام الرسوم المتحركة لأن لغتهم بسيطة للغاية. وأما في دراسة " إجراءات ترجمة أشكال التعبير الثقافي في الإصدارات المصرية العامية المدبلجة لثلاثة أفلام رسوم المتحركة من شركة ديزني"، (Al-Yasin، 2022). في هذه الدراسة ظهرت أن أكثر تطبيق استراتجية في الدبلجة هي التكييف مأخوذة من اللغة المصدر وتقديم مكافئات ثقافية. يوصى العلماء السابقين الذين اقترحوا أن الثقافة لا يمكن ترجمتها حرفيًا ويجب على المترجمين دائمًا العثور على معادل يفهمه المشاهد في اللغة الهدف.

بالاختصار، هذه الدراسة تختلف عن غيرها من الدراسات لأنها تركز على تقسيمات العناصر الثقافية غير المادية حسب الغزالة واستراتيجيات الترجمة حسب بيدرسن. لم تطبق الدراسات السابقة هاتين النظريتين معًا في إجراء الدراسات المتعلقة بترجمة العناصر الثقافية في سلسلة الرسوم المتحركة "أوبين وإيبين" المدبلجة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

منهج الدراسة

تتمثل هذه الدراسة من نوع الدراسة النوعية اعتمادا على المنهج النوعي الوصفي في تحليل البيانات ومناقشتها. مناهج البحث النوعي كثيرة، لكن هذه الدراسة تركز على تحليل المضمون. ويعتمد هذا النوع على توضيح النصوص التي تم تحويلها من الدبلجة الملايوية إلى العربية. تحاول هذه الدراسة في النظر في ترجمة المصطلحات الثقافية الاجتماعية غير المادية في مسلسل الرسوم المتحركة للوصول إلى استراتيجيات الترجمة التي لجأ إليها المترجم. تستخدم هذه الدراسة طريقة تحليل المضمون لتحليل البيانات المستخرجة تحليلا وصفيا.

تم الحصول على البيانات من دراسة الترجمة في تحليل استراتيجيات ترجمة المصطلحات الثقافية الاجتماعية غير المادية في سلسلة الرسوم المتحركة "أوبين وإيبين" المدبلجة من الملايوية إلى العربية حسب نظظرية بيدرسن. وفي هذا الصدد، تحدد هذه الدراسة المصطلحات من الفئة الثقافية الاجتماعية غير المادية. وثمة ٢٤ نموذجا للعناصر الثقافية الاجتماعية غير المادية الموجودة في هذا المسلسل الملايوي ومدبلجته في العربية، غير أن الدراسة الحالية تكتفي باختيار عشوائيا ثمانية نماذج فقط للتحليل والمناقشة.

تحليل البيانات

تتمثل الجداول الآتية بعض البيانات المختارة عشوائية من المسلسل الرسوم المتحركة :أوبين وإيبين حسب الفئة الثقافية الاجتماعية غير المادية، وهي قسم من أقسام تقسيمات العناصر الثقافية عند الغزالة. عرف الغزالة الثقافة الاجتماعية بأنها تشير إلى أي أنشطة وممارسات وأشياء وعادات وأفكار وقيم ومصنوعات أثرية لها تأثير اجتماعي. ويوضح هذا الجدول أدناه أمثلة من مصطلحات الثقافة الاجتماعية في مسلسل الرسوم المتحركة "أوبين وإيبين".

ومجمل القول، عرفنا أن بيدرسن تصنف استراتيجيات الترجمة إلى جهتين، استراتيجيات التوجة نحو اللغة المصدر والتوجة نحو اللغة الهدف. لذلك الأمثلة البيانات في الجداول الآتية تدل على أمثلة من البيانات المصطلحات الثقافية الاجتماعية غير المادية بتحديد استراتيجيات الترجمة من ناحية اللغة المصدر واللغة الهدف.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

استراتيجيات التوجه نحو اللغة المصدر

للاستراتيجيات التوجه نحو اللغة المصدر كالآتي:

١– استراتيجية الاستبقاء

الاستبقاء هي الإستراتيجية الأكثر ميلا للغة المصدر لأنها تسمح بدخول عنصر من اللغة المصدر إلى النص الهدف. والأمثلة لاستراتيجية الترجمة للعناصر الثقافة كالآتي:

الجدول ١: نموذج ١

النص المصدر	العبارة المدبلجة	استراتيجية الترجمة
Upin dan Ipin: Assalamualaikum, atuk, oh atuk	أوبين وإيبين: هل يوجد أحد هنا؟ توك، أين أنت؟	الاستبقاء

يتضح من هذا المثال أن المترجم لا يترجم كلمة "atuk" بكلمة "جد" بل يستبقى هذه الكلمة بنفس الكلمة باللغة العربية. غير أن الباحثة ترى أنه قد لا يفهم العرب معنى كلمة "atuk" عند الماليزيين. ومن ثم فمن الأفضل أن يترجمها إلى ما يكافئها أو ما يقرب تكافئها لإفهام العرب عن معنى الكلمة مثل جدي. ويشير هذا المثال إلى مصطلح " atuk oh atuk " وهي بالعربية بمعنى "جد" أي أب الأب أو أب الأم كما أشار إليه Kamus Dewan. وترجم المترجم كلمة " atuk " إلى "توك"، ليس جدي. استخدم المترجم نفس الكلمة في العربية وهي "توك". في هذه الحالة، يبقى المترجم بنفس الكلمة كما في لغة المصدر ليجعلها أقرب إلى الثقافة الملايوية وهي ثقافة لغة المصدر بإدخال كلمة "توك" في اللغة العربية. لذلك، تندرج هذه الكلمة تحت فئة الثقافة الاجتماعية التي تهتم بالتحية والنداء باللقب الخاص.

٢– استراتيجية الترجمة المباشرة

عرف بيدرسن على أن هذه استراتيجية الترجمة عادة هي نقل كل ما في النص المصدر إلى النص الهدف بدون أي تكافؤ مناسب أو زيادة المعلومات في ترجمتها التي تركز على أسماء العلم غير أنها تستخدم مثلا في نقل أسماء الشركات أو المؤسسات الرسمية والأجهزة التقنية. والأمثلة لاستراتيجية الترجمة للعناصر الثقافة كالآتي:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الجدول ٢: نموذج ٢

النص المصدر	العبارة المدبلجة	استراتيجية الترجمة
Mei-mei: Hei, kamu semua mau dengar cerita hantu Cina?	يجات: يا رفاق! تريدون سماعة قصة شبحة الصينيّ	ترجمة المباشرة

ترجم المترجم المصطلح "hantu cina" باللغة العربية إلى "شبحة الصيني" وهي ترجمة المباشرة من اللغة الملايوية إلى العربية. كما ذكر آنفا وهي من معتقدات الثقافة الصينية في ماليزيا حيث إنه شبح يعتبره التقليد الصيني "شهر الشبح"، وهو يوم تقديم القرابين للموتى. قد يكون اختيار المترجم بترجمتها بهذا المصطلح مناسبا لتعريفها إلى العرب، ومن ثم يصل المعنى المراد إلى القارئ الهدف عن طريق مشاهدة هذا المسلسل.

الجدول ٣: نموذج ٣

النص المصدر	العبارة المدبلجة	العناصر الثقافية غير المادية
Ijat: Sebab tu, kalau kau nak tangkap toyol, kau baling kacang hijau	إيجات: بهذا السبب، إن أردت أن تصطاد، ارمي له حبات الفصوليا الخضراء	الاجتماعية

يشير هذا المثال إلى مصطلح " kacang hijau " أي نوع من أنواع المكسرات التي تدل على اعتقاد الثقافة الملايوية بالشبح. والمترجم ترجم هذا المصطلح "بحبات الفصوليا الخضراء" بترجمة المباشرة . هذه المكسرات معروف عند الملايويين لطرد الشبح. يعتقد مجتمع الملايو أن الفاصوليا الخضراء يمكن أن تمنع التويول من سرقة الأموال، لأن التويول هو نوع من الجن أو الشيطان الذي يتم الاحتفاظ به للسرقة. لذلك، تندرج هذه الكلمة تحت فئة الثقافة الاجتماعية التي اعتقاد الثقافة الملايوية بطرد الشبح.

الجدول٤: نموذج ٤

النص المصدر	العبارة المدبلجة	العناصر الثقافية غير المادية
Upin: Ni lah ubi rebus	أوبين: هذه تابيوكا مسلوقة	الاجتماعية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يشير هذا المثال إلى مصطلح " ubi rebus " أي نوع من الأطعمة التقليدية التي تناولها الملايويون منذ العصر القديمة. أصبح هذا الطعام شائعًا خلال فترة الحرب العالمية الثانية. ومع ذلك، لا يعرف الكثير من الناس أن التابيوكا جزء من ثقافة الملايوية. وترجم المترجم هذا المصطلح "بالتابيوكا مسلوقة" وهي ترجمة المباشرة، ولو أن التابيوكا غير معروف عند العرب. من هنا أخذنا المترجم للتعرف على الثقافة الغذائية لمجنمع الملايو. لذلك، تندرج هذه الكلمة تحت فئة الثقافة الاجتماعية التي تهتم بالطعام الماليزي التقليدي، وهي طريقة التقليدية لتناول التابيوكا المسلوقة.

استراتيجيات التوجه نحو اللغة الهدف

للاستراتيجيات التوجه نحو اللغة الهدف كالآتي:

١ – استراتيجية استبدال

هو اسم تتمثل في حذف العناصر الثقافية الواردة في النص المصدر واستبدالها بشيء آخر. إما عنصر ثقافي آخر أو بشرح (paraphrase) والذي قد يكون خال تماما من أي مصطلح ثقافي. والأمثلة لاستراتيجية الترجمة للعناصر الثقافة كالآتي:

الجدول ٥: نموذج ٥

النص المصدر	العبارة المدبلجة	استراتيجية الترجمة
Ipin: Akak… Upin: Akak, kita orang nak keluar main	إيبين: روس… أوبين: أختي، نريد أن نخرج نلعب	الاستبدال

يدل هذا المثال على كلمة أخت أي " akak" بالملايوية، لكن ترجمها المترجم إلى "روس" وهي اسم لأخت في هذا المسلسل. أشار Kamus Dewan أن كلمة " akak " هي لغة المحادثة أو كلمة عامية بمعنى الأخت الكبرى. لكن المترجم، تبديل كلمة "akak" بتبديل الثقافي إلى "روس" وفيها بحذف كلمة في اللغة المصدر إلى كلمة أخرى في اللغة العربية حسب ثقافة اللغة الهدف التي لا تهتم على التحية بشكل عنوان واللقب مثل في الملايوي.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الجدول ٦: نموذج ٦

النص المصدر	العبارة المدبلجة	العناصر الثقافية غير المادية
Mei-mei: Opah, kak Ros ada baik	مي مي: جدتي، أختي، كيف حالكما؟	الاجتماعية

يشير هذا المثال إلى كلمة "opah" وهي بالعربية بمعنى "جدة". وتبديل المترجم كلمة "opah" بتبديل الثقافي إلى "جدتي"، بزيادة ياء المتكلم. وهذا الفرق يدل على وجود فرق اجتماعي بين الملايوية والعربية. أشار Kamus Dewan أن كلمة "opah" هي أم الأب أو أم الأم. أي بمعنى "جدة" في قاموس المعاني. وزيادة ياء المتكلم تعرض المودة والقرب في المجتمع ولا سيما الأسرة. لذلك، تندرج هذه الكلمة تحت فئة الثقافة الاجتماعية التي تهتم بالتحية بوالنداءء باللقب الخاص.

ومن اللافت للنظر أن بترجمة الثقافة الاجتماعية غير المادية يستطيع العرب التعرف على الثقافة الملايوية بسهولة خاصة في ترجمة السمعية البصرية. ومن المؤكد، أن اختيار الكلمات في ترجمة الثقافة الاجتماعية في هذا المسلسل يلعب دورا مهما في تعريف العرب بثقافة المجتمع الملايو.

خلاصة الدراسة

في الترجمة عبر الثقافات، لا يستطيع المترجمون تجنب استخدام استراتيجيات معينة لتوفير فهم واضح للقارئ المستهدف. وفي ترجمة هذا المسلسل الرسوم المتحركة "أوبين وإيبين"، نجد كلا الاستراتيجية التوجه نحو اللغة المصدر واستراتيجية التوجه نحو اللغة الهدف لمستخدمتين لشرح الثقافة الاجتماعية غير المادية في هذه الدراسة. وتوصلت هذه الدراسسة إلى أن استراتيجية "التوجه نحو اللغة المصدر" الأكثر تطبيقا من استراتيجية "التوجه نحو اللغة الهدف". ولعل السبب في ذلك لأن هناك العديد من المصطلحات الثقافية لا يتطابق في العناصر الثقافية بين اللغتين الملايوية والعربية. ومن المأمول أن تقدم هذه الدراسة إسهاما مفيدا في تطوير مجال الترجمة بين الملايوية والعربية خاصة في مجال الدبلجة بين اللغتين.

إن الاعتماد على استراتيجيات الترجمة الثقافية أهم وسيلة للكشف عن الترجمة الصحيحة في ترجمة السمعية البصرية في سلسلة الرسوم المتحركة، لكي يتم من خلالها استخراج المصطلحات الثقافية من معان مختلفة تستحق.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع

Ainon Mohd & Abdullah Hassan. (2003). *Teori dan Teknik Terjemahan*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing.

Al-Yasin, N. (2022). Translation Procedures of Cultural-Bound Expressions in the Egyptian Vernacular Dubbed Versions of Three Disney Animated Movies. *Open Cultural Studies*, *6*(1), 294-306.

Aixelá, J.F. (1996). Culture-Specific Items in Translation. In: Alvarez, R. and Vidal, M.C.-A., Eds., *Translation, Power, Subversion. Topics in Translation,* Vol. 8, Multilingual Matters, Bristol, 52-78.

B. Metin Tekin. (2019). An assessment of audio-visual translation strategies in subtitling and dubbing of "Frozen" into Turkish. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), P.342-352.

Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Chiaro, Delia Carmela & Antonini, Rachele. (2005). 'The Quality of Dubbed Television Programmes In Italy: The Experimental Design Of An Empirical Study.'

Davies, E. E., (2003). A Goblin or a Dirty Nose? The Treatment of Culture-specific References in Translations of Harry Potter. *The Translator 6*, pp.65–100

Fatma Ben Slamia. (2022). Investigating strategies of Dubbing Culture-Specific Items in English-Arabic Animated Cartoons. *Eurasian Journal of English Language and Literature*. Pp. 78-87.

Hasan Said Ghazala. (2015). Translation as problems and solutions: A coursebook for university students and trainee translators. Elga

Irene Ranzato. (2016). Translating Culture Specific References on Television: The Case of Dubbing. Routledge

Pedersen. J. (2011). Subtitling Norms for Television: An Exploration Focussing on Extralinguistic Cultural. John Benjamins Publishing.

Pedersen. J. (2005). How is Culture Rendered in Subtitles? MuTra 2005 – Challenges of Multidimensional Translation: *Conference Proceedings*.

Majdi Haji Ibrahim & Omnia Ahmed Abdelwanis Ibrahim. (2021). Translating Movies, Subtitling Versus Dubbing: A Descriptive-Analytic Study of Movie “Lion of the Desert”. *At-Tajdid - Intellectual Refereed Journal*. Vol 25, No 49 (2021/1442)

Majdi Haji Ibrahim, Abdul Raup & Fudzla Suraiyya. (2018). Addition and omission in the dubbing of animated series (Upin dan Ipin) from Malay to Arabic. *Journal of Nusantara Studies (JONUS*), 3 (1). pp. 127-142. ISSN 0127-9319 E-ISSN 0127-9386

Newmark, P. (1981). *Approaches to Translation*. Prentice Hall International (UK) Ltd., New York.

Pagrandytė, R., Astrauskienė, J. (2021). Translation of Culture-Specific Items in Lithuanian-Dubbed Animated Films. A Case Study of “Hotel Transylvania” and Its Sequels. *International Journal of Translation and Interpreting Transletters*, (5), 139–162. Cordoba: UCO Press Universidad de Córdoba. ISSN 2605-2954.

Pavesi, M. (2005). La traduzione filmica. Tratti del parlato doppiato dall’inglese all’italiano [Film translation. Traits of spoken words dubbed from English into Italian]. Roma: Carocci.

Ranzato, I & Zanotti, S. (2018). Linguistic and Cultural Representation in Audiovisual Translation. New York, NY. Routledge 711 Third Avenue,

Venuti, L. (1995). The Translator’s Invisibility. A History of Translation. Routledge, London.

Zainal Abidin Safarwan. (1995). Kamus Besar Bahasa Melayu Utusan. Utusan Publications & Distributors Sdn Bhd.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل التاسع

تحليل الخطاب السياسي: لجلالة الملك محمد السادس (ملك المغرب) الموجه إلى القمة العربية الإسلامية المشتركة غير العادية بالرياض

وان ناجحة بنت وان نورزان @ وان سيدي، عبد الرحمان العثمان[١]
[١]الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا (UIAM)

ملخص البحث

أضحت دراسات التحليل اللغوي من الدراسات التي تكتسب أهمية في مجال اللغويات الحديثة، كونها تساعد في تطوير الأساليب والمناهج اللغوية المعاصرة، خصوصًا الدراسات في اللغة العربية الثَّريَّة بالمفردات، وبالمترادفات الكثيرة، إضافة للقواعد النحوية والصرفية المتنوعة، والأساليب البلاغية المتعددة. تواجه الباحثين في المجال صعوبات في تحليل الخطابات اللغوية، البسيطة منها والمعقدة؛ كالخطابات السياسية التي تشتمل على الكثير من المعاني والسياقات التي تحتمل وجهَيْن في تحليلها، فيفتقر عندها الباحثون والمتعلمون إلى الأدوات والنماذج والأمثلة التطبيقية لاتباعها في عملية التحليل اللغوي. يسعى هذا البحث إلى تحقيق أهدافٍ ثلاثة، وهي: بيان طرق كيفية تطبيق التحليل النحوي وَفق نظرية تشومسكي من خلال تطبيقها على تحليل الخطاب السياسي، وتحليل أساليب الخطاب السياسي التي استخدمها الملك محمد السادس في خطابه، بالإضافة إلى توضيح الطريقة التي اعتُمد عليه في تحليل الخطاب السياسي لجلالة الملك محمد السادس. لأجل تسهيل الفهم العميق لجوانب الخطاب السياسي، وإبراز أوجه التحليل اللغوي فيه؛ استعان الباحثان بالمنهج الاستقرائي التحليلي في جمع المعلومات ذات الصلة بدراسة مناهج الخطاب –لا سيما الخطاب السياسي–، ومن ثَمَّ دراسة التحليل النحوي من خلال الاعتماد على مراجعة الكتب والأبحاث المتخصصة، ذلك بالتركيز على تحليل الخطاب السياسي للملك محمد السادس (ملك المغرب) الذي ألقاه بالنيابة عنه رئيس الحكومة بشكل تفصيلي في الدراسة الحالية، وبيان الأساليب اللغوية المستخدمة في ذلك الخطاب، وعرض كيفية توظيف تلك الأساليب عبر تطبيق نظرية تشومسكي في قواعد التوليد والتحويل في تحليل الخطاب. توصَّلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أن الخطاب السياسي للملك يتمتع بعناصر لغوية خاصة، وبأساليب متميزة في عرض الأفكار، مؤيدة بالحجج والبراهين، الأمر الذي يدفع اللغويين والباحثين إلى استكشاف أسلوبه وتحليله ليصبح مجالًا خصبًا في تطوير دراسة اللسانيات.

الكلمات المفتاحية: تحليل الخطاب، السياسي، الملك محمد السادس، القمة العربية الإسلامية المشتركة غير العادية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المقدمة

إن الخطاب السياسي يتميّز بعناصر لغوية خاصة وله أسلوبيته ومناهجه الخاصة، وهذا ما يدفع اللغويين والباحثين لاستكشاف أساليبه وتحليلها، فالخطاب السياسي ذو أهمية كبيرة في مختلف الجوانب: فمن الناحية السياسية، يُعد وسيلة مؤثرة تستخدم للإقناع والتأثير في الشعوب، كما هو الحال في الخطابات التي يوجّهها الملوك أو الوزراء إلى الشعوب. أما من الناحية اللغوية، فإن الخطاب السياسي يمتلك أسلوبًا مميَّزًا يتجلى في اختيار الكلمات، وتركيب الجمل، وبناء العبارات، مما يعكس المواقف السياسية الرسمية، والاتجاهات الأيديولوجية للمتكلم. يشجع اللغويون على دراسة الخطاب السياسي وتحليله، لكونه أصبح مجالًا متطورًا من مجالات دراسة اللسانيات الحديثة. وبذلك، يُعد تحليل الخطاب السياسي من المجلات التي أسهمت في عملية تطوير دراسة اللسانيات.

في مجال تحليل اللغة، اعتُبرت طرق التحليل النحوي عند نعوم تشومسكي من أبرز الطرق التحليلية في العالم، حيث قدَّم تشومسكي عدة طرق وأساليب، من أهمها: قواعد التحويل، وهذه القواعد من الأدوات المناسبة في دراسة تراكيب الجمل، خاصة في مجال تحليل الخطاب، كما ذكر تشومسكي عناصر التحويل، وهي: الحذف والإحلال، والتوسع والاختصار، والزيادة والترتيب.

يتناول هذا البحثُ الخطابَ السياسي الذي كُتب من قِبل الملك محمد السادس، وقام رئيس الحكومة المغربية (عزيز أخنوش) بإلقائه نيابةً عنه، في القمة العربية الإسلامية المشتركة غير العادية التي انعقدت في الرياض، بالمملكة العربية السعودية في ١١ نوفمبر من عام ٢٠٢٣، حيث أَبَان الخطاب عن الواقع المؤلم في غزة جرَّاء استمرار القصف الإسرائيلي بالصواريخ والمدافع على المدنيين، وما نتج عنه من دمار طال أماكن العبادة والمستشفيات والمخيمات، كما ذكر الخطاب أولويات أساسية لوقف العنف والدمار الحادثَيْن في غزة. وبالإضافة إلى ذلك، أشار الخطاب إلى مسلمات أساسية تتعلق بحقوق الفلسطينيين واستقلالهم.

الدراسات السابقة

في حدود ما اطَّلع عليه الباحثان، واجتهدا في الوصول إليه من دراسات وأبحاث سابقة، والتي تتلخَّص في بيان التحليل اللغوي عبر نظرية تشومسكي، وتطبيقاتها في تحليل الخطاب السياسي، بالإضافة إلى المناهج والأساليب المستخدمة في الخطاب السياسي. عَثَرَ الباحثان على دراسات تطبيقية قليلة في

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المجال تناولت تحليل الخطابات السياسية اعتمادًا على نظرية تشومسكي، والكثير من تلك الدراسات تناولت كيفيات تحليل الخطاب، أو الأساليب اللغوية المستخدمة فيه، من ناحية نظرية بحتة دون التعرض للجانب التطبيقي، نذكر منها:

دراسة بو جليع (٢٠٢٤) بعنوان "نظرية تشومسكي اللغوية: حقيقتها وصلتها بالنحو العربي" الذي استعرض في دراسته نظرية تشومسكي، ودورها في الدراسات اللغوية، حيث ركّز الباحث فيها على القواعد التحويلية، شارحًا لكل قسم منها باستيفاض، كما ذكر الباحث النتائج المتعلقة باستخدام هذه النظرية في تحليل اللغة العربية. وقريبة من الدراسة السابقة؛ دراسة البريدية (٢٠٢٣) بعنوان "مناهج تحليل الخطاب السياسي" التي تناولت أهم المناهج المستخدمة في تحليل الخطاب السياسي، وهي: المنهج اللساني والمنهج البلاغي والمنهج التداولي مع بيان أساليبها ومعايير اختيار المنهج المناسب للدراسة. وتتشابه مع الدراستين السابقتين؛ دراسة سولونج (٢٠١٣) بعنوان "التنوع اللغوي الاجتماعي في أسلوب الخطاب النبوي: دراسة تحليلية في نماذج من أحاديث صحيح مسلم"، حيث استعرضت هذه الدراسة تحليل الخطاب النبوي من حيث التنوع اللغوي الاجتماعي، حيث ينقسم هذا التنوع إلى عدة أقسام، منها: التنوع في صيغ المخاطبة، والأساليب التوجيهية، والأساليب التعبيرية. وتؤدي هذه الأقسام دورًا مهمًا في بناء الخطاب النبوي وإيصال رسالته بشكل مؤثر.

كما أن هناك توجُّهٌ آخر في الدراسات اللغوية التطبيقية –رغم قلتها– ، منها دراسة النجار (٢٠٢٢) بعنوان "تحليل الخطاب السياسي اليوسفي: خطاب جامع الزيتونة نموذجًا" التي أبرز الباحث خلالها مفهوم الخطاب السياسي متناولًا خطاب الزيتونة نموذجًا للتحليل، مستخدمًا المنهج التداولي، كما ذكر الباحث العناصر الأساسية في الخطاب، وهي: المرسل والمتلقي والرسالة. بالإضافة إلى دراسة أخرى بعنوان "التحليل التداولي للحجاج في الخطاب الإعلامي المرئي: برنامج (الاتجاه المعاكس) بقناة الجزيرة نموذجًا" للباحث ضاهر (٢٠٢١) الذي تناول في دراسته المنهج التداولي في تحليل الخطاب، واتخذ الخطاب الإعلامي نموذجًا للتطبيق، وكذلك دراسة إسحاق (٢٠٠٩) بعنوان "تحليل الخطاب السياسي لجلالة الملك الحسين (ملك الأردن) في ضوء علم اللغة النصي ونظرية الاتصال" حيث أبرزت الباحثة مظاهر الاتساق في تحليل الخطاب المنقسم إلى خمسة أقسام، وهي: الإحالة والاستبدال والحذف والوصل والفصل، بالإضافة إلى الوصل بالعناصر المعجمية، حيث تناولت التحليل من الجوانب الصرفية والنحوية والدلالية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

لقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات تعميق الفهم اللغوي عبر استكشاف كيفية تحليل الخطاب من حيث الأساليب المحددة، الأمر الذي يساعد في تنظيم عملية تحليل الخطاب بشكل منهجي وواضح، وتوسيع الآفاق حول فهم مراحل تطور نظرية تشومسكي في تحليل الخطاب باستخدام قواعد التحويل عامة، وتطبيقها على أنواع الخطابات المختلفة خصوصًا، وذلك بتمييز العناصر اللغوية، واستكشاف مناهج الخطاب السياسي، وإجراءات تحليل الخطاب، بتحديد آثار كل أسلوب لغوي في الخطاب، وفهم كيفية أدائه لدوره في توجيه المخاطب وإقناعه.

وتبيّن من خلال الدراسات والأبحاث السابقة أن الدراسة الحالية تختلف اختلافًا جوهريًا عن جميع الدراسات السابقة؛ فبينما اعتمدت الدراسات السابقة على مناهج مختلفة، كتحليل الخطاب بالمنهج التداولي أو بدراسة مظاهر الاتساق، فإن الباحثَين في هذه الدراسة سيركزان على تحليل الخطاب السياسي بالاعتماد على نظرية لغوية، وهي نظرية التوليد والتحويل لتشومسكي. كما أن موضوع الخطاب في الدراسة الحالية يتمثل في الخطاب السياسي، بخلاف الدراسات السابقة التي تناولت نماذج من الخطاب النبوي أو الخطاب الإعلامي. وبالتالي، تهدف هذه الدراسة إلى الإسهام في تطوير الدراسات اللغوية من خلال تحليل الخطاب السياسي بالاعتماد على تطبيق قواعد التحويل.

مشكلة البحث

تتعلق مشكلة البحث بملاحظة الباحثَين أن الباحثِين السابقِين قد ركَّزوا في دراساتهم على الجوانب النظرية لمناهج الخطاب، دون التوسع إلى التطبيق العملي، وأن الدراسات التطبيقية في تحليل الخطاب السياسي قليلة، وفي حال تواجدها؛ فإنها غالبا لا تعتمد نظرية تشومسكي في عملية التحليل، بل بالاعتماد على المنهج التقليدي القديم في التحليل النحوي أو الصرفي. بالإضافة إلى ذلك، فهذا البحث يسهل الراغبين في فهم أعمق لتحليل الخطابات السياسية، وبيان أهمية التحليل اللغوي من خلالها.

أسئلة البحث

تضمنت مشكلة الدراسة في هذا البحث الأسئلة الآتية:

١. ما المنهج المستخدم في تحليل الخطاب السياسي لجلالة الملك محمد السادس؟

٢. ما أساليب الخطابات السياسية التي استخدمها الملك محمد السادس في خطابه؟

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٣. كيف يتم تطبيق طرق التحليل النحوي عند تشومسكي في تحليل الخطاب السياسي؟

أهداف البحث

يسعى هذا البحث تحقيق الأهداف الآتية:

١. بيان المنهج المستخدم في تحليل الخطاب السياسي لجلالة الملك محمد السادس.
٢. تحليل أساليب الخطابات السياسية المستخدمة من قبل الملك محمد السادس في خطابه.
٣. استخراج طرق تطبيق التحليل النحوي عند تشومسكي في الخطاب السياسي لجلالة الملك محمد السادس.

أهمية البحث

تظهر أهمية هذا البحث من خلال بيان القضايا المتعلقة بتحليل الخطاب السياسي، وتوضيح أساليبه اللغوية، حيث إن تحليل هذا البحث الخطاب السياسي لجلالة الملك محمد السادس يكون بالاعتماد على نظرية تشومسكي في التحليل النحوي عبر تطبيق قواعد التحويل لديه، وبالتالي الكشف عن العلاقات العميقة بين اللغة والمعنى في الخطاب السياسي.

منهج البحث

تقتضي طبيعة موضوع هذا البحث الاعتماد على المنهج الاستقرائي التحليلي من خلال جمع المعلومات ذات العلاقة بدراسة مناهج الخطاب –خاصة الخطاب السياسي–، وأيضا دراسة التحليل النحوي، حيث ركز الباحثان على كيفية تحليل الخطاب السياسي، بالإضافة إلى الأساليب والمناهج المستخدمة فيه. بالإضافة إلى ذلك، وضّح الباحثان الأساليب اللغوية المستخدمة في الخطاب مع بيان مقطع من الخطاب لإظهار كيفية توظيف تلك الأساليب.

المبحث الأول: التحليل اللغوي

المطلب الأول: الجانب الصوتي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ارتفاع الصوت وانخفاضه

تنوعت نغمة الصوت لدى المُلقي بين الارتفاع والانخفاض خلال الخطاب؛ لتلامس قلوب المتلقّين، وتنبِّه الغافلين، ومن أمثلة تلك التنغيمات قوله: "واستمرار المواجهات المسلحة التي يعرفها قطاع غزة..." حيث ارتفع الصوت عندما لفظ (المواجهات المسلحة)، ثم أتبعها بالانخفاض، وارتفاع الصوت هذا يشير إلى التركيز على خطورة الوضع القائم في غزة. وقوله: "ومن تخريب ودمار وحصار شامل..." ففي هذه الجملة ارتفع مستوى الصوت كذلك في كلمات (تخريب ودمار وحصار شامل)، وهذا يبرز حجم التأثير الشديد للمدافع والصواريخ الإسرائيلية على قطاع غزة. ومن تلك الأمثلة قوله: "ولم تترك دار عبادة أو مستشفى أو مخيما..." إذ نجد ارتفاع الصوت أيضاً في لفظ (دار عبادة)، ويلاحظ أن مدينة القدس لها دور مهم جدًّا في أمور العبادة خصوصا للمسلمين.

التغير الصوتي

قد أُلقي هذا الخطاب مكتوبًا باللغة العربية الفصحى، وعندما قام رئيس الحكومة المغربية عزيز أخنوش بتلاوته؛ لوحظت بعض ألفاظه قد تأثرت باللهجة أو اللغة العامية، واللهجة المغربية على وجه التحديد، حيث ظهرت تلك التأثيرات الصوتية خلال الخطاب في المواضع الآتية: "معالي الأمين العام لمنظمة التعاون الإسلامي..." حيث تلفظ بكلمة (المنظمة) بإبدال الظاء ضادًا (المنضمة)، وهذا النطق شائع جدًّا في المناطق المغربية، كذلك الجملة "ومخطئ من يظن أن منطق القوة..." حيث استبدل حرف الظاء في (يظن) بالضاد فأصبحت (يضُنّ). في الجملة: "ثانيا: ضمان حماية المدنيين..." فقد استبدل حرف الثاء في (ثانيا) تاءًا فأصبحت (تانيا)، وهذا الأمر شائع كذلك في اللهجة المغربية لسهولة النطق على اللسان بوضعه خلف الأسنان، وتقليل الاحتكاك بينه على رؤوس الأسنان. وأيضا، في "ثالثا: السماح بإيصال المساعدات الإنسانية" فكلمة (ثالثا) تصبح (تالتا) بإبدال الثاء، وكذلك في "أكثر من مليار مسلم..."، و"باعتبارها تراثا مشتركا للإنسانية..." يتم إبدال الثاء تاءًا فتصبح (أكتر) و(تراتا).

ومن أمثلة التغير الصوتي، الإبدال الحاصل في غيرها من الحروف، إبدال الذال دالًا، كما في جملة "لذا، يجب ألا نسمح..."، و"وكما جاء في نداء القدس الذي..." قد أُبدلت الدال في كل من (لِذا) و(الَّذي) إلى دال، فأصبحتا (لِدا) و(الَّدي)، وهذا الأمر يدل على حرص المتكلم على تسهيل النطق، خاصة في الكلام السريع اليومي. ومنه على مستوى الصوتيات شبه المعتلة، قوله: "إلى خفض التِّصعيد والتهدئة..." فكلمة (التصعيد) التاء فيها تُلفظ بالكسرة بدلًا من الفتحة فأصبحت

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

(التِّصْعيد)، وأيضًا في قوله: "بشكل دائم وقابل..." تلفظ بالشين في (بشكل) بالكسرة فأصبحت (بِشِكْل)، وهذا الاستبدال الصوتي يُعدَّ من خصائص النطق في اللهجة المغربية، حيث تميل بعض الحروف إلى الكسر في السياق المحكي لسلاسة النطق.

الوقف والابتداء

في إلقاء الخطابات، استخدم المُلقي عناصر الوقف والابتداء بالوقف عند بعض الألفاظ، والبدء بالجمل التالية، بأسلوب يُسهم في توضيح المعنى، وتجنّب الالتباس، الأمر الذي يساعد المخاطب على تنظيم الأفكار في ذهن المتلقي. وتتجلّى أمثلة ذلك في قوله: "وما تخلفه من آلاف القتلى والجرحى في صفوف المدنيين..." حيث توقّف الخاطب عند كلمة (القتلى) لإبراز المعنى فيه، ثم أتبعها بلفظ (والجرحى) ثم توقف ثانية، وبهذه القاعدة يُسهم في إثارة مشاعر التعاطف لدى المتلقين عن الواقع الحزين الذي يعيشه الفلسطينيون. وفي قوله: "ولم تترك دار عبادة أو مستشفى أو مخيما إلا ودمرته كليا أو جزئيا" فالملقي توقف عند ألفاظ هذه الجملة؛ أولًا في لفظ (ولم تترك)، ثم (دار عبادة)، ثم (أو مستشفى)، ثم (أو مخيما)، ثم (إلا)، ليتابع إلى نهاية الجملة؛ ما يُسهم هذا الوقف المتدرج في التركيز على ما دمرته المدافع والصواريخ الإسرائيلية، وهذا يُظهر أن الواقع عنيف جدا.

المطلب الثاني: الجانب النحوي

اللف والنشر

تُستخدم هذه القاعدة عند ذكر أمرين أو أكثر، إما تفصيلًا بذكر كل واحد على حدة، أو إجمالًا بإيراد لفظ شامل ثم تفصيل مضمونه لاحقا، وقد تجلّى ذلك في المواضع عدة، منها قوله: "لتحقيق أربع أولويات ملحة...". في هذا المثال، ذُكرت الفكرة العامة أولا، وهي ما يُسمى باللف، ثم فُصّلت تلك الأولويات في أربعة نقاط متتالية: "أولا: الخفض العاجل... ثانيا: ضمان حماية المدنيين... ثالثا: السماح... رابعا: إرساء أفق سياسي.."، وهذا يعدّ من النشر؛ أي تفصيل الأشياء التي تتعلق بالفكرة السابقة. ومنه أيضاً قوله: "بعض المسلمات البديهية: ..." وهذا أيضًا يسمى باللف، حيث ذُكرت الفكرة العامة أولا، ثم نشرت تفاصيلها في تكرار بنائي واضح باستخدام "فلا بديل...ولا بديل... ولا بديل... ولا بديل...".

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أنواع الجمل في الاستخدام

قد استُخدمت أنواع مختلفة من الجمل في الخطاب بما يتناسب الدلالة، إذ تتميّز الجملة الاسمية بثبوت المعنى واستقراره وتوكيده، بينما تعبّر الجملة الفعلية عن الحدوث والتجدّد، ويتضح ذلك بأمثلة عدة، منها قوله: "أولا: الخفض العاجل... ثانيا: ضمان حماية المدنيين... ثالثا: السماح... رابعا: إرساء أفق سياسي.."، فهنا قد استُخدمت الجملة الاسمية التي تُفيد الثبوت والاستمرار، وتُركّز على الفكرة تركيزًا تامًّا، بخلاف الجملة الفعلية التي تدل غالبًا على الحدث والزمن، فاختيار الجمل الاسمية هنا يعكس رغبة المتكلم في تثبيت الأولويات وتوكيدها، وهو مناسب لمقام سياسي رسمي يركّز على الثوابت والالتزامات.

ترتيب الجمل

قد تنوّعت العلاقات بين الجمل في الخطاب، ومنها: علاقة التفصيل بعد الإجمال، والتعليل، وعلاقة السبب والنتيجة، وعلاقة الترادف، وعلاقة التقابل، وغيرها، إذ لهذه العلاقات دور مهم في تنظيم المعاني وربطها، مما جعل النص أكثر وضوحا. ويتّجلى ذلك في مواضع منها: "لتحقيق أربع أولويات ملحة... أولا... ثانيا.. ثالثا... رابعا..." فالعلاقة بين الجملتين هنا هي علاقة التفصيل بعد الإجمال؛ حيث ذكرت الفكرة في البداية بشكل إجمالي، وهي (أربع أولويات ملحة)، ثم تلاها ذكر هذه الأولويات بشكل تفصيلي، وهذا يُوضح للمتلقين الفكرة الرئيسة أولا، ليكوّنوا تصورًا عنها في أذهانهم، مما يساعدهم على فهم التفاصيل بسرعة، ومنها قوله: ثانيا، "لقد دعونا... لوقف قتل النفس البشرية..." حيث يقوم الترابط بين الجملتين على علاقة التعليل، باعتبار الجملة الثانية سببًا للجملة الأولى، فذكر في البداية دعوة المشاركين في تلك القمة العربية الإسلامية إلى تحمل المسؤولية، ثم جاء بيَّن سبب تلك الدعوة في الجملة التالية؛ أي المحاولة في وقف قتل النفس البشرية في غزة والتحرك جماعيًّا.

ومن الأمثلة على ذلك، قوله: "إننا أمام أزمة... لذا، يجب ألا نسمح..." إذ يتّضح هنا وجود علاقة النتيجة حيث ذُكرت أولا ملامح الأزمة وخطورتها في قطاع غزة، ثم أتت الجملة التالية نتيجة منطقية لذلك، وهي ضرورة عدم السماح بترك مستقبل المنطقة. وقوله: " باعتبارها تراثا مشتركا... ومركزا لقيم الاحترام المتبادل"، ويُلاحظ في هذا الموضع ارتباط الجملتين بعلاقة الترادف، حيث أن الجملة الثانية تؤكد الجملة الأول من خلال إبراز أهمية مدينة القدس، فهي تراث إنساني مشترك، وفي الوقت نفسه مركز للتعايش وقيم الاحترام، مما يعزز الدعوة إلى المحافظة عليها. وقوله: "فرغم ارتفاع...

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

لا زالت المدافع والصواريخ الإسرائيلية..."، ففي هذا الموضع ارتبطت الجملتان بعلاقة التناقض، حيث تشير الجملة الأولى إلى دعوات خفض التصعيد والتهدئة، أما الجملة الثانية تُبيّن عكس ذلك تمامًا، إذ تُؤكد استمرار القصف والدمار من قِبل المدافع والصواريخ الإسرائيلية.

المطلب الثالث: الجانب الصرفي

الأوزان

لكل وزن صرفي دلالات خاصة، وقد تعددت الأوزان المستخدمة في هذا الخطاب، واختار الباحثان تحليل بعض تلك الأوزان الواردة في الخطاب، منها: وزن (فَعَّلَ) الذي يدل على الشدة أو التكثير أو تكرار الفعل، بمعنى أن الحدث يقع بشكل متكرر أو شديد التأثير، ومثاله: "وما تُخلّفه من آلاف القتلى والجرحى في صفوف المدنيين..."، فالفعل (تُخلّف) من جذر الفعل (خَلَفَ)، والذي يعبّر عن الأثر غير المجرد الحاصل عن نتيجة بسيطة، بل هو متكرر وشديد، إذ تُشير إلى حجم الخسائر البشريّة الهائلة التي خلفته الاعتداءات المتكررة.

وزن (تَفاعَلَ) يدل على المشاركة أو التظاهر أو التدرج، ومثاله الوارد في الخطاب: "وتجاهل القوى الفاعلة للكارثة الإنسانية..."، فالفعل (تجاهل) من جذر الفعل (جَهَلَ)، وهو يدل على التظاهر بالجهل، أي أن تلك القوى كأنها لا تعلم بالكارثة، بينما في الحقيقة هي تعلم بها تمامًا.

وزن (اسْتَفْعَلَ) يدل على الطلب أو التحوّل أو الاتخاذ بحسب السياق الوارد فيه، ففي سياق: "تستهدف المدنيين العزل..." دلَّ الفعل (تستهدف) من جذر الفعل (هَدَفَ) على معنى الاتخاذ، أي أن المدافع والصواريخ الإسرائيلية التي تتخذ من المدنيين العزل هدفًا مقصودًا للهجوم، على الرغم من أنهم أطفال ونساء وشيوخ.

وزن (انْفَعَلَ) يدل على المطاوعة، وقد ورد في قوله: "تنعقد هذه القمة الاستثنائية العربية الإسلامية..."، فالفعل (تنعقد) من جذر الفعل (عَقَدَ) يدل على المطاوعة وهي بمعنى يتأثر شيء بفعل وقع عليه، ففي هذا السياق أن القمة قد تقوم نتيجة لطلب سابق.

السوابق واللواحق

اللغة العربية لغة واسعة، يحمل كل حرف فيها معنى أو ربما معاني، فتدخل السوابق واللواحق على الكلمة لتُكسبها معنى خاصًّا، ويتّضح ذلك في المواضع الآتية:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مثال للسوابق، استخدام الأفعال المضارعة للدلالة على الحدوث أو الاستمرارية، ومن ذلك (الياء) في المضارعة، كما في الفعل (يقتضي) تدل على الغائب (هو) ويعود الضمير إلى ما الموصولة، وكذلك حرف (السين) في الفعل (سنتصدى) الدال على الاستقبال القريب، ومنه (ال) التعريف في الاسمين (القمة) و(المدنيين) التي تدل على التخصيص فيهما. وبالمعنى نفسه حرف (قد)، كما في الجملة (لقد دعونا)، وهو يُدخل في الفعل الماضي والفعل المضارع، وهو يفيد التحقيق والتوكيد.

ومثال اللواحق، استخدام التاء المربوطة في كلمتي (الشقيقة) و(الداعية) الدالة على التأنيث، حيث تُستخدم لتأنيث الصفات أو الأسماء. ومنها، الضمائر المتصلة كما في الفعل (دعونا)، حيث إن (نا) ضمير متصل يدل على المتكلم الجمع (نحن)، ويعود إلى المشاركين في القمة الاستثنائية العربية الإسلامية، كذلك في كلمة (استهدافهم) فالضمير (هم) يدل على الغائبين، ويعود إلى المدنيين.

المطلب الرابع: الجانب الدلالي

بيئة النص

أُلقي هذا الخطاب خلال وقائع القمة الاستثنائية العربية الإسلامية، في ظرف سياسي حرج، حيث ناقش في هذه القمة موقف الدول العربية والإسلامية تجاه الحال في غزة، في ظل سياق مشحون بالتوتر، واستمرار المواجهات المسلحة، حيث بدا على الجمهور شعورٌ بالحزن والغضب تجاه ما يجري، مع حرصهم على بذل الجهد من أجل وقف هذه الحرب وإنهاء معاناة المدنيين.

نوع الخطاب

قد استُخدمت في هذا الخطاب ألفاظ التحية والتشريف، مثل قوله: "الحمد لله، والصلاة والسلام..."، و"أخي المبجل..."، و"أخي الأعز..."، و"رئيس مجلس الوزراء..."، و"أصحاب الجلالة..."، و"أصحاب المعالي..."، و"معالي الأمين العام لجامعة..."، و"معالي الأمين العام لمنظمة..."، فهذه الألفاظ بمجموعها تدل على أن هذا الخطاب ذو طابع سياسي رسمي.

المبحث الثاني: التحليل اللغوي وفق نظرية تشومسكي

المطلب الأول: الحذف

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

قد استخدم في هذا الخطاب الإحلال بهدف التركيز على العناصر الجديدة، وتعزيز الإقناع والتأثير، وقد تجلّى ذلك في مواضع شتى، منها قوله: "لم تترك دار عبادة أو مستشفى أو مخيماً إلا ودمرته..."، ففي هذا الموضع حذف الفاعل وهو المدافع والصواريخ الإسرائيلية، التي قامت بالفعل. وقد جاء الحذف تجنبا للتكرار، والتركيز على نتائج الفعل لا على الفاعل. ومنها قوله: "لذا، يجب ألا نسمح..."، حيث لم يذكر السبب صراحة في هذا السياق، إذ سبق ذكره، وهو يزيدها تعقيدا؛ تمادي إسرائيل في عدوانها السافر على المدنيين العزل، ويضاعف من حدتها صمت المجتمع الدولي، وتجاهل القوى الفاعلة للكارثة الإنسانية التي تعيشها ساكنة قطاع غزة حذف الفاعل بهدف إبراز الفكرة الجديدة والتركيز عليها. وكذلك حذف الفاعل في قوله: "كما ينبغي التعامل مع هذه الظرفية..." لأنه معروف من السياق وهو نحن، أي الدول المجتمعة، وجاء الحذف لتوحيد الخطاب وتعميم المسؤولية.

المطلب الثاني: الإحلال

قد استُخدمت هذه الطريقة خلال هذا الخطاب؛ لكي يقلل التكرار والإطالة غير الضرورية، وأبرز تلك الضمائر الواردة في الخطاب؛ هو ضمير الجمع المتكلم (نا) في قوله: "لقد دعونا..."، و"الذي وقعنا عليه مع قداسة البابا فرانسيس..."، و"من منطلق رئاستنا للجنة القدس..."، و"وبتنسيق مع أخينا جلالة الملك عبد الله الثاني..."، و"إننا أمام مرحلة فاصلة..." فالضمير (نا) في هذه السياقات المختلفة تشير إلى الملك محمد السادس ورئيس الحكومة المغربية عزيز أخنوش (ممثل المؤتمر من طرف المملكة المغربية)، ومثله قوله: "من منطلق التزامنا بالسلام..." و"وبصفتنا رئيسا للجنة القدس...".

ومن أمثلة الإحلال، ضمير الهاء والألف في قوله: "التي دعت إليها المملكة العربية السعودية الشقيقة..."، إذ حيث يشير هذا ضمير الغيبة المؤنث في (إليها) إلى القمة الاستثنائية العربية الإسلامية، أما الضمير نفسه في سياق: "وعواقبها الوخيمة على أمن واستقرار المنطقة برمتها..." فيعود الضمير (ها) إلى الممارسات التي ذكرت سابقًا أثناء الخطاب، وكذلك الضمير نفسه في قوله: "ومقدساتها الدينية..." يشير إلى مدينة القدس، وبعدها قوله: "باعتبارها تراثا مشتركا للإنسانية..." يعود ضمير الهاء والألف إلى مدينة القدس الشريف، كذلك قوله: "التي كرمها الله عز وجل، والتحرك جماعيًّا..." يعود ضمير الهاء والألف إلى النفس البشرية. ومثله ضمير الغائب للمذكر في قوله: "وما تخلفه من آلاف القتلى..." حيث يشير ضمير الهاء في (تخلفه) إلى استمرار المواجهات المسلحة، ومنه قوله: "إلا

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ودمرته كليا أو جزئيا..." الذي يشير الضمير في (دمرته) إلى دور العبادة، أو المستشفيات، أو المخيمات.

وأخيراً، ضمير الغيبة للجمع المذكر الذي تكرر كثيرًا خلال الخطاب، منها قوله: "وعدم استهدافهم..."، و"يضمن للفلسطينيين حقوقهم المشروعة..." فضمير (هم) هنا يشير إلى الفلسطينيين أنفسهم، والمدنيين منهم على وجه الخصوص. بالإضافة إلى ذلك، "ومخطئ من يظن أن منطق القوة يمكنه تغيير هذا الواقع..." ضمير الهاء هنا يعود إلى منطق القوة.

المطلب الثالث: التوسع

قد استخدمت طريقة التوسع في هذا الخطاب لكي تؤثر في المشاعر الإنسانية لدى السامعين، وأبرز ما جاءت به أثناء الخطاب ما افتُتح به قوله: "الحمد لله، والصلاة والسلام على مولانا رسول الله وآله وصحبه..."، حيث افتتح الخطاب بحمد الله، والصلاة على النبي –صلى الله عليه وسلم–، وهذا أسلوب افتتاحي تقليدي في الخطب الرسمية، والخطابات الدينية والسياسية في العالم العربي والإسلامي، ويعد من السنن النبوية المعروفة في بداية الكلام، وتضمن عنصر التوسع فيه، إذ لم يقتصر على العبارة المختصرة (الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله)، بل زاد عليها بقوله (مولانا رسول الله وآله وصحبه).

ومن أمثلة التوسع، قوله: "أخي المبجل، خادم الحرمين الشريفين... أخي الأعز، صاحب السمو الملكي... أصحاب الجلالة والسمو والفخامة..." وهي أساليب نداء تظهر حجم الاحترام والتقدير للمخاطبين، وهم قادة الدول، والشخصيات الرفيعة الحاضرة في القمة، وهذا الاستخدام لا يكتفي بنداء عام مثل (أيها الحاضرون)، بل تفصَّل الألقاب والصفات لكل جهة.

ومن أمثلته قوله: "ومن تخريب ودمار وحصار شامل..." حيث قُدم الحدث عبر نتائجه، لا بمجرد ذكر الفاعل أو الحدث نفسه، مما يزيد التأثير العاطفي لدى المتلقي، ويُعتبر هذا النوع من التعبير من أساليب التوسّع، لأنه يفصّل الأثر المترتب على الفعل العسكري بشكل متتابع. ومثله قوله: "لا زالت المدافع والصواريخ الإسرائيلية تستهدف المدنيين العزل، من أطفال ونساء وشيوخ..." فقد خصَّ ذكر (المدنيين) بالتفصيل، ولم يُكتف باللفظ العام، بل وضّح مَن هم، وهذا التفصيل يعزّز الأثر العاطفي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

لدى المتلقي، إذ يُسلّط الضوء على الفئات الأضعف، والأكثر هشاشة في المجتمع، مما يُبرز عنف العدوان وعدم إنسانيته.

كما لم يخل الخطاب من بعض أساليب التوسع، وهي ذكر المسلّمات البديهية على شكل نقاط متتابعة: "فلا بديل عن... ولا بديل عن... ولا بديل عن..." بحيث تُكرَّر فيها عبارة (فلا بديل عن) مع كل نقطة، وهو ما يُعد عنصر التوسع، فبدلًا من عرض الأفكار بشكل مباشر وموجز، تُعاد العبارة في كل مرة، مما يُضفي على الخطاب إيقاعًا تكراريا يؤكد المعاني ويثبّتها في ذهن المتلقي.

المطلب الرابع: الاختصار

قد استخدم في هذا الخطاب الاختصار لكي يركز على الفكرة بشكل مباشر، دون حشو واستطراد، وأبرزها الخطاب في مواضع، منها قوله: "في سياق مشحون بالتوتر واستمرار المواجهات المسلحة التي يعرفها قطاع غزة..." إذ لم يُفصّل المتحدث في شرح عبارة (سياق مشحون بالتوتر)، وذلك لأن الأوضاع في قطاع غزة أصبحت معروفة على نطاق واسع عالميًّا، وانتشرت تفاصيلها عبر وسائل الإعلام.

كذلك قوله: "وما تخلفه من آلاف القتلى والجرحى في صفوف المدنيين..." ففي هذا الموضع، لم يُذكر العدد بشكل دقيق، بل استخدم تعبير (آلاف القتلى والجرح)بصيغة عامة، دون تحديد عدد معيّن، ما يعني ضخامة الحدث، وهول المأساة، دون التقيّد بإحصائية محددة، مما يعزز التأثير العاطفي لدى المتلقي، ويُبرز استمرار وقوع الضحايا على نطاق واسع.

ومن الاختصار، الانتقال بالمتلقي من قِبل المتحدث مباشرة إلى نتيجة الموقف أو ما يجب فعله: "لذا، يجب ألا نسمح بترك مستقبل المنطقة..." حيث لم يُذكر السبب بشكل صريح، بل لأن السبب ذُكر سابقا في الخطاب، ويتمثل في العدوان المتواصل، وآثاره الكارثية على المدنيين، وهذا العنصر مما يساعد على التركيز على الرسالة الأساسية؛ وهي الدعوة إلى تحمّل المسؤولية والتدخل، ويُسهم في تسريع وتيرة الخطاب دون الإخلال بالفهم.

الخاتمة

توصلت هذه الدراسة في تحليل الخطاب السياسي إلى نتائج عامة تتخلص في النقاط الآتية:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أولًا: تناولت هذه الدراسة الخطاب السياسي لجلالة الملك محمد السادس (ملك المغرب) الموجَّه إلى القمة الاستثنائية العربية الإسلامية المشتركة غير العادية بالرياض بتحليله جوانبه اللغوية. وقد ساعد هذا الخطاب الباحثَين على توضيح كيفية حدوث التغير الصوتي في اللهجة المغربية، مما أدى إلى فهم هذه الأمثال بشكل دقيق، رغم كونها جزءًا من اللغة العامية. ويُعد الخطاب السياسي وسيلة مهمة لدراسة اللغويات، إذ تُظهر دراسة تحليل الخطاب السياسي أهميته كمصدر غني لفهم المناهج والأساليب المستخدمة، حيث يُمثّل هذا التحليل اللغوي نموذجًا حيًا لتطور دراسة اللغة.

ثانيًا: قسّم الباحثان التحليل في هذا الخطاب السياسي إلى قسمين: التحليل اللغوي العام من جوانبه الأربع (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي)، والتحليل اللغوي وفق نظرية تشومسكي (الحذف، والإحلال، والتوسّع، والاختصار، والترتيب. وهذه التقسيمات تُمثل قواعد التحويل وفقًا لنظرية تشومسكي، وتُعد منهجًا فعالًا يساعد على كشف التراكيب العميقة للغة، ويُسهم في تقديم قراءة لغوية دقيقة تُبرز المعاني الخفية والأساليب البلاغية المستخدمة.

ثالثًا: أوضح التحليل الصوتي أن التنغيم والوقف والابتداء أدوات فاعلة في تعزيز التأثير الوجداني للخطاب، حيث استخدم المتحدث نبرة الصوت وتدرجاتها لإبراز النقاط المهمة، وإثارة تعاطف المتلقين تجاه الواقع المؤلم في غزة. كما كشفت الدراسة عن وجود بعض السمات اللهجية في نطق الخطاب تعود إلى تأثير اللهجة المغربية، مثل استبدال الظاء بالضاد، والثاء بالتاء، وهو ما يُشير إلى الطابع الواقعي والعفوي في الأداء الصوتي للمتحدث، ويعكس الانتماء الثقافي واللغوي للبيئة.

رابعًا: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مناهج الخطاب السياسي وأساليبه المميزة، من ذلك في الجانب النحوي: أساليب اللف والنشر، وأنواع الجمل، وترتيبها، ولكل منها دور كبير في مساعدة المتلقي على استيعاب مضمون الخطاب دون التباس في المعنى. ومن الجانب الصرفي، تم تحليل الأوزان المستخدمة في الخطاب وبيان دلالاتها في السياق، مما يعزّز الفهم العميق لكيفية بناء المعنى من خلال البنية الصرفية. كما تم بيان استخدامات السوابق واللواحق في الخطاب، مع شرح دلالاتها ووظائفها.

خامسًا: تناولت الدراسة أيضًا الجانب الدلالي، من حيث بيئة النص، التي تُظهر مشاعر الحزن والغضب تجاه ما يجري في غزة، وبيان نوع الخطاب بوصفه خطابًا سياسيًا رسميًا. ثم حلّل الخطاب وفق نظرية تشومسكي، والتي تُعد منهجًا فعالًا يساعد على كشف التراكيب العميقة للغة، ويُسهم في تقديم قراءة لغوية دقيقة تُبرز المعاني الخفية والأساليب البلاغية المستخدمة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

سادسًا: تُلاحظ الدراسة أن المتحدث في الخطاب السياسي يرفع صوته عند نطق الفقرات المهمة، كما في جملة (المواجهات المسلحة)، ليركّز المتلقون على حقيقة الوضع في غزة. كما استُخدمت الجمل الاسمية لتثبيت الفكرة أو وصف الحالة. ومن منظور نظرية تشومسكي، استُخدم عنصر التوسّع في بداية الخطاب، كما في العبارات الافتتاحية (الحمد لله، والصلاة والسلام على النبي صلى الله عليه وسلم) وأسلوب النداء المهذّب للمخاطبين. وتم تفصيل الأفكار بشكل دقيق لتوضيح المعاني، مع مراعاة عنصر الاختصار لتجنّب الإطالة المملّة، والحفاظ على تفاعل المخاطبين مع الخطاب.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع

إسحاق، مرضيانا بنت مت. (٢٠٠٩م). تحليل الخطاب السياسي لجلالة الملك الحسين (ملك الأردن) في ضوء علم اللغة النصي ونظرية الاتصال. *بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في العلوم الإنسانية في الدراسات اللغوية*، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

البريدية، رقية بنت سيف بن حمود. (٢٠٢٣م). مناهج تحليل الخطاب السياسي. *مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية*. كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

سولونج، وان محد وان. (٢٠١٣م). التنوع اللغوي الاجتماعي في أسلوب الخطاب النبوي: دراسة تحليلية في نماذج من أحاديث صحيح مسلم. *بحث متطلب مقدم لتيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها*، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

ضاهر، مصطفى السيد محمد جابر أبو. (٢٠٢١م). التحليل التداولي للحجاج في الخطاب الإعلامي المرئي: برنامج "الاتجاه المعاكس بقناة الجزيرة" نموذجا. *بحث متطلب مقدم لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية*، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

عدة، مجددة .(٢٠٢٤م). دور الأوزان الصرفية في تحديد دلالة الكلمة وعلاقتها بالمقصدية النصية دراسة تطبيقية لنماذج قرآنية، *مجلة: لغة–كلام*، جامعة إبن خلدون، الجزائر.

النجار، حسن. (٢٠٢٢م). تحليل الخطاب السياسي اليوسفي: خطاب جامع الزيتونة نموزجا. *المجلة الجزائرية للدراسات التاريخية والقانونية*. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، المركز الجامعي علي كافي تندوف، الجزائر.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ملحق

الخطاب السياسي: لجلالة الملك محمد السادس (ملك المغرب) الموجه إلى القمة العربية الإسلامية المشتركة غير العادية بالرياض.

"الحمد لله، والصلاة والسلام على مولانا رسول لله وآله وصحبه.

أخي المبجل، خادم الحرمين الشريفين، الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود،

أخي الأعز، صاحب السمو الملكي، الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود، ولي العهد رئيس مجلس الوزارء.. أصحاب الجلالة والسمو والفخامة.. أصحاب المعالي والسعادة.. معالي الأمين العام لجامعة الدول العربية.. معالي الأمين العام لمنظمة التعاون الإسلامي.

تنعقد هذه القمة الاستثنائية العربية الإسلامية، التي دعت إليها المملكة العربية السعودية الشقيقة، في سياق مشحون بالتوتر واستمرار المواجهات المسلحة التي يعرفها قطاع غزة، وما تخلفه من آلاف القتلى والجرحى في صفوف المدنيين، ومن تخريب ودمار وحصار شامل، في خرق سافر للقوانين الدولية وللقيم الإنسانية.

فرغم ارتفاع بعض أصوات الحكمة الداعية إلى خفض التصعيد والتهدئة، لا زالت المدافع والصواريخ الإسرائيلية تستهدف المدنيين العزل، من أطفال ونساء وشيوخ، ولم تترك دار عبادة أو مستشفى أو مخيما إلا ودمرته كليا أو جزئيا.

لقد دعونا، من منطلق التزامنا بالسلام، وبصفتنا رئيسا للجنة القدس، إلى صحوة الضمير الإنساني لوقف قتل النفس البشرية التي كرمها الله عز وجل، والتحرك جماعيا، كل من موقعه، لتحقيق أربع أولويات ملحة:

*أولا: الخفض العاجل والملموس للتصعيد ووقف الاعتداءات العسكرية بما يفضي لوقف إطلاق النار، بشكل دائم وقابل للمراقبة.

*ثانيا: ضمان حماية المدنيين وعدم استهدافهم، وفقا للقانون الدولي والقانون الدولي الإنساني.

*ثالثا: السماح بإيصال المساعدات الإنسانية بانسيابية وبكميات كافية لساكنة غزة.

*رابعا: إرساء أفق سياسي للقضية الفلسطينية، كفيل بإنعاش حل الدولتين المتوافق عليه دوليا.

أصحاب الجلالة والسمو والفخامة؛

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

إننا أمام أزمة غير مسبوقة، يزيدها تعقيدا تمادي إسرائيل في عدوانها السافر على المدنيين العزل، ويضاعف من حدتها صمت المجتمع الدولي، وتجاهل القوى الفاعلة للكارثة الإنسانية التي تعيشها ساكنة قطاع غزة.

لذا، يجب ألا نسمح بترك مستقبل المنطقة ومستقبل أبنائها بين أيدي المزايدين، فمستقبل المنطقة لا يتحمل المزايدات الفارغة، ولا الأجندات الضيقة. كما ينبغي التعامل مع هذه الظرفية الحاسمة، من منطلق المسؤولية التاريخية، التي تحتم علينا الانطلاق من بعض المسلمات البديهية:

*فلا بديل عن سلام حقيقي في المنطقة، يضمن للفلسطينيين حقوقهم المشروعة، في إطار حل الدولتين؛

*ولا بديل عن دولة فلسطينية مستقلة، وعاصمتها القدس الشرقية؛

*ولا بديل عن تقوية السلطة الفلسطينية، بقيادة أخي الرئيس محمود عباس أبو مازن؛

*ولا بديل عن وضع آليات لأمن إقليمي مستدام، قائم على احترام القانون الدولي والمرجعيات الدولية المتعارف عليها.

أصحاب الجلالة والسمو والفخامة؛

إن تخطي هذه الأزمة وتفادي تكرارها، لن يتحقق إلا بوقف الاعتداءات على القدس الشريف، والقطع مع الاستفزازات التي تجرح مشاعر أكثر من مليار مسلم.

لذا، كنت دائم الحرص، بصفتي رئيس لجنة القدس، على أن أثير الانتباه إلى خطورة تلك الممارسات والاستفزازات الإسرائيلية، وعواقبها الوخيمة على أمن واستقرار المنطقة برمتها.

وبالموازاة مع ذلك، نعمل ميدانيا على الأرض، من خلال وكالة بيت مال القدس الشريف، على حماية المدينة المقدسة، والحفاظ على وضعها التاريخي والقانوني ومقدساتها الدينية.

وكما جاء في ‘‘نداء القدس’’ الذي وقعنا عليه مع قداسة البابا فرانسيس، فإن من واجب الجميع المحافظة على مدينة القدس الشريف، باعتبارها تراثا مشتركا للإنسانية، ومركزا لقيم الاحترام المتبادل.

ومخطئ من يظن أن منطق القوة يمكنه تغيير هذا الواقع وتلكم الهوية المتجذرة. وسنتصدى له على الدوام، من منطلق رئاستنا للجنة القدس، وبتنسيق مع أخينا جلالة الملك عبد الله الثاني، صاحب الوصاية على الأماكن المقدسة الإسلامية والمسيحية في القدس.

أصحاب الجلالة والسمو والفخامة؛

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

إننا أمام مرحلة فاصلة، تتطلب من الجميع التحلي بالحزم والمسؤولية، لوقف الاعتداءات الإسرائيلية، وتقتضي تغليب منطق العقل والحكمة، لإقامة سلام عادل ودائم بالمنطقة، لما فيه أمن واستقرار جميع شعوب المنطقة.

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته ".

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل العاشر

ترجمة أسلوب الأمر في ضوء خروج الكلام على مقتضى الظاهر: سورة البقرة نموذجًا

حسني بن عبد الله
الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

ملخص البحث

يعد أسلوب الأمر من الظواهر البلاغية اللافتة للنظر في القرآن الكريم إذ تميز به الجانب التشريعي ليشمل معظم الأحكام التشريعية والعقائد وغيرها؛ غير أن اقتضاء معاني الأمر عند البلاغيين لها وجهة آخر وليست بالضرورة يقتضي الوجوب. وتنبثق من أسلوب الأمر دلالات كثيرة تفرضها طبيعة السياق وتشكل ذلك عقبة لمترجمي القرآن الكريم إلى لغات شتى. نظرا لهذه الأسباب ولغيرها تكمن إشكالية هذه الدراسة من خلال تحديد ظاهرة أسلوب الأمر في سورة البقرة نموذجا والتي في ضمنها صيغ الأمر التي خرجت على مقتضى الظاهر مع تحليلها القائم على المنهج الوصفي المقارن وترجمتها إلى اللغة الملايوية من ضوء كتب التفسير باللغة الملايوية. وفي ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته يرمي هذا البحث إلى هدف رئيس هو فحص وتحليل وتحقق هل أحسن المترجمون التصرف مع ظواهر الاستفهام التي خرجت على مقتضى الظاهر بجانب اقتراح نموذجي الذي يظهر استيعاب قدرة الترجمة لحل مشكلة ترجمة النصوص البلاغية في الدرجة الأولى.

الكلمات المفتاحية: الظواهر البلاغية،الأمر،مقتضى الظاهر،الوصفي، نموذجي

تمهيد

منذ نزول القرآن الكريم، احتوى على كثير من الأسرار وألوان الإعجاز التي تعجز قدرات البشر عن الإحاطة بها، فكان بذلك برهانًا على صدق خاتم الأنبياء والمرسلين فيما يبلِّغه عن ربِّه. ومهما بذل الإنسان جهدَه ليضاهي القرآن ولو في آية واحدة، فإنّه يظل في النهاية عاجزًا عن إدراك أسراره إدراكًا كاملًا. ومن المسلَّم به أن الإحاطة بجميع أسرار هذا الكتاب وجوانب إعجازه أمرٌ يستحيل أن تبلغه قدرات البشر كافة، غير أن ما لا يُدرَك جُلُّه لا يُترَك كُلُّه. ولا سبيل إلى معرفة ذلك إلا بإتقان اللغة العربية التي أُنزِل بها، ولأجل ذلك تحظى اللغة العربية باهتمام بالغ من العلماء لاكتشاف أسرار القرآن الكريم والغوص في أعماقه. وفي المقابل قد ينعكس الأمر سلبًا على الترجمة، إذ إن القارئ المستهدف

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

غالبًا لا يتقن اللغة العربية، فضلًا عن علم البلاغة، مما قد يحول دون وصول الرسالة أو المعنى كما ينبغي.

ولا شك لاكتشاف أسرار الكتاب يحتاج إلى علوم العربية وفي مقدمتها علم البلاغة، ومن ضمنها علم المعاني التي تعرف لعنايتها بالمعنى بالدرجة الأولى، ويتفرع منه فن الأساليب والتي عنى بها القرآن الكريم كثيرا من حيث وظيفتها في سياقاته المتعددة وأغراضه المتنوعة حسب ما يقتضيه الحال وما يفرضه سياق الكلام.

ويعتبر أسلوب الأمر من الظواهر البلاغية اللافتة للنظر والجدير بالاطلاع لأنه تعنى بجانب التشريع بالدرجة الأولى التي يعيشها المسلمون في حياتهم اليومية مشتملة على معظم الأحكام التشريعية عقيدة وعبادة ومعاملة وأخلاقا. كما يعد أسلوب الأمر في القرآن الكريم من الوظيفة التواصلية الرئيسية يخاطب به رب العالمين العربَ على قدر عقولهم؛ لأنهم يتكلمون العربية على سليقتهم سليمة من اللحن والاختلال كما قال تعالى ﴿ وَلَقَدْ ضَرَبنا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ لَعَلَّهُمْ يتَذَكَّرُونَ *قرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يتقُونَ ﴾ [الزمر: ٢٧، ٢٨].

وباعتبار أن أسلوب الأمر من أهم مرتكزات العربية، فإن القرآن الكريم طافح بهذا الأسلوب، ولا تكاد تخلو سورة من سور القرآن إلا وفيها أمر أو نهي. ويُعَدُّ أسلوب الأمر كذلك من أبرز الأساليب التي تتسم بالإعجاز البلاغي والإقناعي في آن واحد، غير أن استخدامه لم يكن على وتيرة واحدة طلبًا لاستفسار معميات الأشياء، بل تجاوز التصور التقليدي للأمر بمعناه الحقيقي، منتقلاً إلى دلالة مجازية. ومستوعبًا معان أخرى تُفهم من سياق الكلام، وذلك بغية تأدية الوظيفة البلاغية التي وُضِع من أجلها.

إشكالية البحث

من البديهي جدا لمن قرأ البلاغة أن الأمر من أساليب الإنشاء الطلبي في أصل وضعه ليبين عن معناه الحقيقي وهو طلب حصول شيء على وجه الإلزام والاستعلاء غير حاصل وقت الطلب. وعرف السكاكي (١٩٨٧) بقوله: "والأمر في لغة العرب عبارة عن استعمالها أعني استعمال نحو لينزل وانزل ونزال وصه على سبيل الاستعلاء". وللأمر دوره الحيوي في التواصل قديما وحديثا كما قال عنه الآمدي (١٩٨١) أن "الأمر والنهي مناط التكليف وما سواهما بمنزلة العوارض". ومن جهة أخرى الأوامر ليست

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مجرد دلالات ومضامين لغوية فحسب بل هي إنجازات مهمة لغرض تواصلية في مواقف اجتماعية ودينية على حد سواء.

غير أن أسلوب الأمر ارتقى صعودا في سلم البلاغة إلى معنى آخر الذي عرف بأسلوب يخرج عن معناه الأصلي أو المجازي. والانتقال بالألفاظ في النص من سياقها المألوف إلى سياق جديد خلاف الظاهر مما يثير التساؤل ويلفت النظر، ويشكل أكثر تحديات التي يواجهها القارئ والباحث لكتاب الله عز وجل على حد سواء لاشتماله على الأغراض واللطائف التي تفهم من السياق ومقامات الكلام. لقد حظيت ظاهرة الخروج في الدراسات القرآنية باهتمام كبير لدى المفسرين وعلماء البلاغة قديما وحديثا.

وإذا كان كذلك في دراسات الترجمة لم يكن الوضع يختلف تماما من تلك الظواهر إذ يواجه المترجم لنص قرآني الإشكال أثناء عملية الترجمة على هذا الصدد في التمييز بين الحقيقي والمجازي لعدة الأسباب، وقد يؤدي ذلك إلى إخفاق المترجم في ترجمة أسلوب الأمر المجازي إلى لغة أخرى وفق ما تقتضيه الملابسات والظروف. ومن جملة تلك الأسباب ما يعود إلى قدرة المترجم على استيعاب بنية التركيب المجازي الناتج عن السياق ومقامات الكلام، وعدم الرجوع إلى آراء المفسرين خاصة من عرف عنهم الاهتمام بعرض المعاني البلاغية، وعدم الاطلاع في علم البلاغة والاكتفاء بالمعنى الظاهر دون التعمق إلى ما وراء النص.

والأمر الثاني الذي يعتبر بؤرة الإشكال في ترجمة القرآن الكريم خاصة لمعاني بلاغية إذ إن كثيرا من ألفاظ القرآن لا يوجد لها مقابل يوازيها في اللغات الأجنبية. وبالتالي المحافظة على جمال صورة التعبير المجازي للنص وتأثيرها على القارئ الهدف قد لا تصل إلى الهدف. وفي أغلب الأحيان عدم كفاءة المترجم وأسلوبه عند التعامل مع ترجمة النصوص الدينية وما تحتويه من صور بلاغية أمر لا ينكره ناكر.

على رغم كثرة النسخ المترجمة لمعاني القرآن الكريم إلى اللغة الملايوية المتوفرة في الأسواق وتحت تناول اليد عبر المواقع المتاحة مجانا نجد أن تعامل المترجمين مع الظواهر البلاغية كانت معاملة جزئية لم تنسجم مع روح محاكاة الأسلوب البديع في القرآن الكريم. ولعل الهدف الأسمى لأعمالهم محاولة إفهام الملايويين المسلمين مع بعض التوضيحات الضرورية عند الحاجة إليها في الهامش. نعلم يقينا أن تعلم العربية ليس بميسور في عالم الواقع لكل فرد من أفراد الأمة الإسلامية حتى يدرك حلاوة البيان ويستوعب

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وجوه الإعجاز ولكن لا يمنع ذلك من الخوض في غمار المعرفة إلى الاستعانة بالترجمات ليتمكن من فهم القرآن الكريم فهما واعيا.

وعلى هذا الأساس وعلى هذه التساؤلات قام الباحث بوضع هذا البحث تحت نطاق محدد ليستطرد كمية من الآية القرآنية التي تتضمن في سياقها ظاهرة الأمر التي تخرج عن معناها الأصلي ومن ثم يعالج قضية إمكانية الوصول إلى المراد أو انزياحها إلى بعيد.

أهداف البحث

بناءً على المشكلات التي تمّ نقاشها من قبل أعد هذا البحث لتحقيق الهدفين التاليين وهما:

١. معرفة قضية الخروج عن مقتضى الظاهر وعلاقتها بالمعنى عند البلاغيين وعلم الترجمة.
٢. سرد نماذج ترجمة الآيات القرآنية المشتملة لظواهر الأمر المجازي مع مناقشتها ضمن قالب المنهج الوصفي المقارن.

منهجية البحث وحدودها

تقوم الدراسة على المنهج الوصفي، والمنهج المقارن حيث يعتمد البحث على المنهج الوصفي وهو منهج يهدف إلى وصف الظواهر والمشكلات كما هي. كما يعتمد هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات بدقة حول الظاهرة المراد دراستها، ثم تحليلها للوصول إلى فهم شامل. يعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج شيوعًا في الأبحاث الاجتماعية والإنسانية، حيث يساعد في جمع بيانات كمية ونوعية تقدم صورة متكاملة حول الموضوع. قام الباحث بتطبيق هذا المنهج في التعرّف على مفهوم الأمر وخصائصه ودلالته بلاغيا ونحويا.

أما المنهج المقارن في البحث تهدف إلى مقارنة ظاهرتين أو أكثر بهدف تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهما. اقترحت Umi Hijriyah (2014) إن هذا المنهج يُسهم في تحديد الصعوبات والتسهيلات من خلال مقارنة العناصر اللغوية في اللغة الأولى مع اللغة الثانية. وبشكل غير مباشر تُمكّن هذه الطريقة من مقارنة الخلفيات الثقافية لكلتا اللغتين. ومن ثم أُدخل التحليل التقابلي في علم اللغة بهدف تقديم شرح منهجي ومتكامل لموضوع الدراسة المتعلق بالظواهر اللغوية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يرى الباحث من المناسب جدا تطبيق هذا المنهج لتحليل الفروقات في عينات النص المترجم وتقديم رؤى شاملة للموضوع المدروس مما يسهم في تحقيق هدف البحث. يطبق هذا المنهج في عرض نماذج لعدة النصوص المختارة من الآيات القرآنية في سورة البقرة والتي في ضمنها أسلوب الأمر المجازي ومقابلاته في اللغة الهدف وتحليلها مع استعراض النتائج المناسبة لها.

وقع الاختيار على سورة البقرة لسرد البحث لأنها فسطاط القرآن لعظمتها ولاشتمالها على عدد وافر من صيغ الأمر حيث بلغ ٣٣٤ أمرا وتجسدت فيه آيات الأحكام والتشريع. ولا غرابة في ذلك لأن سورة البقرة مدنية ومن خصائصها تفاصيل لأحكام الحدود والفرائض والحقوق، والقوانين المدنية والاجتماعية والدولية.

عرض الدراسات السابقة

تعد ترجمة المعاني البلاغية من أكثر أنواع الترجمة تعقيدا على الإطلاق لأنها تضم بين ثنايا الألفاظ معاني دقيقة لا يمكن للقارئ غير المتخصص معرفتها لا سيما القرآن الكريم؛ إذ إن اللفظ القرآني ذو خصيصة بحيث يعطي إضافات معنوية عميقة، وليس من السهل على اللغات الأخرى محاكاتها والاستيفاء الكامل لكلمات القرآن يكاد يكون مستحيلا. وقد كتب كثير من الباحثين عن إشكالية ترجمة القرآن الكريم من الناحية البلاغية، غير أن الدراسات التي تتناول ترجمة علم المعاني، ولا سيما ما يسلّط الضوء على الخروج عن مقتضى الظاهر، قليلة ونادرة. وفيما يلي جملة من البحوث والدراسات السابقة التي تمهّد لهذه الدراسة.

١. دراسة عبد الله عباس الندوي (١٤١٧هـ) بعنوان ترجمات معاني القرآن الكريم. وخلاصة ما جاء فيها: إن استحالة ترجمة القرآن الكريم معلومة بالبداهة، والخوض في ذلك تحصيل الحاصل، وقد اعترف بذلك بعض المستشرقين. وفي الحقيقة، لا توجد ترجمة للقرآن الكريم ذاته، وإنما ترجمة لمعانيه، أو ما يُعرف بالترجمة التفسيرية، دون الالتزام بالمحافظة على الأسلوب الأصلي، أو استيفاء جميع المعاني المرادة. وتتمثّل أهم المفارقات التي تحول دون الاستيفاء الكامل عند الترجمة إلى غير العربية في نظام التراكيب، وفي قصور الرصيد اللغوي الذي يقابل معاني الألفاظ العربية. وتمتاز اللغة العربية كذلك بكثرة ألفاظ التأكيد وتنوّعها، وهو ما لا يوجد في غيرها. وبرأي الباحث، فقد ركّزت هذه الدراسة بوجه عام على عرض تاريخ ترجمة القرآن الكريم، وبيان

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الأسباب التي تجعل ترجمته من اللغة العربية أمرًا صعبًا. أما جانب الترجمة البلاغية تفصيلًا، فلم يتمّ التطرّق إليه مطلقًا.

٢. دراسة محمود العرب (٢٠٠٦) بعنوان إشكاليات ترجمة معاني القرآن الكريم: اللغة والمعنى، حيث تناول الكاتب في دراسته حول تصويبات لمراجعة ترجمة معاني القرآن الكريم باللغة الفرنسية وصولا إلى التنبيه على مواطن القصور والنقص. اكتشف الكاتب جوانب صعوبة الترجمة تتمحور في ألفاظ الحضارية ولا نظير لها لغات أخرى مثل بحيرة ووصيلة وحام وجانب الفعل والزمن تحت قرائن تركيبية مثل استخدام القرآن المضارع الدال على الحال والاستقبال وجوانب البلاغة القرآنية من معان وبيان وبديع على وجه الخصوص، ولم يتوسّع فيها كثيرا سوى الاستطراد ولم يعط الاهتمام الكبير في شأن بلاغة القرآن.

٣. دراسة أحمد محمد عبد الرحمن حسانين (بلا تاريخ) بعنوان خروج الكلام على مقتضى الظاهر: دراسة تداولية في أسلوب الأمر في سورة البقرة. تناول الباحث ظاهرة خروج الأمر على مقتضى الظاهر تطبيقا لواقع أسلوب الأمر من خلال الدراسة التداولية التي لا تقف فقط حسب رأي الباحث عند القصد الإخباري المباشر، بل تتعدّاه إلى القصد الإنجازي. قدم الباحث دراسته بعرض المنهج التداولي سردا تاريخيا مملا مبررا به عمله وفق الدراسات اللسانيات الحديثة عند الغرب، ثم حصر الأمر كما ذكره النحاة من صيغها، ومن ثم قام بعرض الأمثلة المتناثرة في سورة البقرة وتمييزها بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي ولم يتطرّق الباحث إلى قضية الترجمة بتاتا.

٤. دراسة الطاهر محمد أمبيه (٢٠١٤) بعنوان أسلوب الأمر في سورة البقرة. تطرّق الباحث عموما عن تعريف الأمر عند النحاة والبلاغيين مع سرد صيغ الأمر الكثيرة. تميزت هذه الدراسة بتنويع معاني الأمر حسب مقتضى الظاهر وما خرجت في دلالتها عن ذلك الطريق لتدل على معان أخرى يرشد إليها السياق بمعونة القرائن. واكتفى الباحث عن تخريج رقم الآية التي تضمنت الأمر دون الكشف عن توضيحها في عرض الشرح والتفصيل. ولعل هذا الاكتفاء ينقلب سلبا على القارئين لمعرفة المزيد من المعاني البلاغية التي تكمن وراء الآية والسور.

من خلال سَبْر الدراسات السابقة، توصّل الباحث إلى أن هذه الدراسات لم تتناول مسألة ترجمة نصوص القرآن الكريم استنادًا إلى علم البلاغة تناولًا محدّدًا، وإنما كان جلّها ذا طابع معرفي عام. ومن ثم، تسعى هذه الدراسة – من وجهة نظر الباحث – إلى إبراز جانب الترجمة من منظور تقابلي،

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

بغرض تقييم الترجمات المنجزة، وذلك لمعرفة ما إذا كان جانب المعنى المجازي أو الخروج عن مقتضى الظاهر قد رُوعِيَ أم أُهمل.

مفهوم أسلوب الأمر والخروج عن مقتضى الظاهر

قسم علماء البلاغة علم البلاغة العربية إلى ثلاثة أقسام رئيسة؛ علم المعاني وعلم البيان وعلم البديع، ومن أجلها وأرفعها قدرا علم المعاني وما ينطوي تحتها فن الأساليب. ولا شك أن الأساليب البلاغية على تفاوتها مهمة في نظم الكلام وجودة الخطاب؛ لأنها تحمل تحت طياتها معان زائدة وأغراض شتى. وقبل الخوض في غمار البحث لا بد من الإشارة إلى معنى الأسلوب في اللغة وفي اصطلاح العلماء وأثره في إعجاز القرآن.

يقول في المحيط (٢٠١٤): "الأسلوب: الطريق وعنق الأسد والشموخ في الأنف". وعند ابن منظور (٢٠٠٣): "يقال للسطر من النخيل: أسلوب وكل طريق ممتد فهو أسلوب والأسلوب الريق والوجه والمذهب والأسلوب بالضم الفن؛ يقال أخذ فلان في أساليب من القول أي في أفانين".

واصطلاحا عرّفه عبد القادر الجرجاني (١٩٩٢) بأنه الضرب من النظم والطريقة فيه ومنه الأسلوب الذي هو نوع من نظم الكلام وطريقة تأليفه. أما الزرقاني (١٩٩٥) فقد أشار إلى مفهوم الأسلوب عند البلاغيين هو الطريقة الكلامية في اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير بها عن المعاني قصد الإيضاح والتأثير. من خلال هذه التعريفات نستنتج أن الأسلوب هو طريقة تأليف المتكلم لكلامه وحسن اختيار ألفاظه وللقرآن الكريم، لأنه أسلوب خاص في التعبير غير معهود به عند العرب، ولا يضاحي كلام البشر وإن كان نزل بلغتهم وخاطبهم بلسان عربي مبين.

الامر لغةً: جاء في لسان العرب في مادة أَمَرَ، والعرب تقول أمرتُك أن تفعل ولِتفعلَ وبأن تفعلَ. وجاء في القاموس المحيط (٢٠٠٧): الأمر ضد النهي كالإمار والإيمار والحادثة، : أمور وأولو الأمر: الرؤساء والعلماء، وأَمِرَ كفرح، أمرا وأمرة: كثر. وفي أساس البلاغة (١٩٩٨) جاء الأمر: إنه لأمور بالمعروف نهى عن المنكر. وأمرت فلانا أي أمرته بما ينبغي له من الخير.

والأمر اصطلاحا عند علماء البلاغة هو طلب الفعل من الأعلى إلى الأدنى حقيقة أو ادعاء أي سواء أكان الطلب في واقع الأمر أم مدعيا لذلك (عبد السلام هارون: ١٩٨٣). ويفهم من هذا التعريف أن الأمر طلب حصول الفعل على وجه الاستعلاء كأن يكون الآمر نفسه عاليا لمن هو أقل

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

منع شأنا سواء أكان عاليا في الواقع أم لا. كما أشار إلى ذلك الزركشي (١٩٨٤) في قوله من جهة أن الأمر يستلزم العلو والاستعلاء على الخلاف فيه.

والخروج عن مقتضى الظاهر في علم البلاغة يدل على الانصراف عن الأمر المتعارف عليه والانتقال من سياقها المألوف الاعتيادي إلى سياق جديد خلاف الظاهر. وقد عرف ماجدة (٢٠٠٩) أن الخروج عن مقتضى الظاهر هو الخروج عن النمط المألوف أو انتهاك وكسر الناطق أو الكاتب لأعراف الكلام الذي يستخدمه مع تحقيق الفائدة. ومن ثم هذه الظاهرة تثير التساؤل ويلفت النظر والانتباه قد يخفى على القارئ أو الناظر المعنى المراد في الجملة.

معاني الأمر المجازية وعلاقتها بالترجمة

حَظِيَتْ ظاهرةُ الخروج عن مقتضى الظاهر في الدراسات القرآنية باهتمامٍ كبير لدى المفسّرين والأصوليين وعلماء البلاغة والنحو قديمًا. ولعلّ أوّلَ من أشار إلى هذه الظاهرة في الدراسات القرآنية صاحبُ *مجاز القرآن* (أي أبو عبيدة معمر بن المثنّى التيمي البصري المتوفى سنة ٢١٠ هـ)، حيث عدَّ هذه الظاهرة أحدَ أشكال المجاز في القرآن الكريم. ثم أعقبه كثيرٌ من المؤلفين الآخرين، مثل ابن قتيبة، والرماني، والجرجاني، وغيرهم (محمود محمد سخيم، ٢٠٢٣).

وللخروج عن مقتضى الظاهر مسميات كثيرة منها العدول والالتفات والقلب والإيثار والغرابة والتغيير والتخييل والكذب والتجوز ومنافرة العادة والانزياح والخرق والخروج عن سنن اللغة والصرف والانصراف والتلون وشجاعة العربية والتحول وتلوين الخطاب والانتهاك والاختلال والشناعة والانزلاق والمفارق والنتافر ومزح الأضداد وغيرها (ماجدة، ٢٠٠٩). فكل هذه المفاهيم والمصطلحات تحقق ما قال العرب قديما إن كثرة الأسماء دليل على شرف المسمى، وهذا التعدد الزاخر يشير إلى أهمية ما تحمله هذه المصطلحات من مفهوم وما ينطوي في طيها إعجاز القرآن الكريم.

لم يتطرق الباحث في هذا البحث صيغ الأمر وأنواعها بمثل هذه الأشياء يجدها القارئ في كتب النحو، وإنما أسلط الضوء على أساليب الأمر المجازي كما سمى البعض بأسلوب غير مباشر. وإذا كان الأمر على جهة الحقيقة يُلقى على وجه الاستعلاء، فإن الأمر المجازي لا يشترط منزلة الاستعلاء بين المتكلم والمخاطب، أو بين الآمر والمأمور. فقد يكون الآمر أدنى منزلة ويستعمل صيغة الأَمر؛ ولهذا قيل: إنه ليس على الوجه الحقيقي للأمر، أي: خرج عن طور الحقيقة إلى طور المجاز.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الأغراض البلاغية المجازية للأمر كثيرة، تفهم من سياق الكلام ودلالة القرائن، ونذكر فيما يلي أهمها:

١- الدعاء : إذا كان الأمر تضرعا من الأدنى إلى الأعلى.

٢- الالتماس: إذا كان الأمر من ندّ إلى ند لغرض التلطف كقولك لمن يساويك رتبة، ولو في زعمك: " افعل كذا "، دون استعلاء أو تضرع.

٣- النصح والإرشاد: إذا قصد من الأمرنصح لا إلزام فيه كما قال عليه السلام:" دع ما يريبك إلى ما لا يريبك".

٤- التمني: إذا كان الأمر موجها في طلب شيء محبوب لا قدرة للطالب عليهكما قال أمرئ القيس: ألا أيها الليل الطويل ألا انجلِ بصبح وما الإصباح منك بأمثل.

٥- التعجيز:إذا كان الأمر لبيان عجز المأمور، أو إذا كان المأمور به مستحيلا كما قال الشاعر: أَرِينِي جَوَادًا مات هُزْلا لعلَّنِي أرَى ما تَرَيْنَ أو بخيلا مُخَلَّدَا.

٦- التهديد: ويكون في عدم الرضا بالمأمور به كقولك افعلوا ما بدا لكم.

٧- الإباحة: ويكون الأمر لمن يعتقد عدم جواز الفعل حيث توهم المخاطب عدم جواز الإتيان بالشيء، كما نحو قولهم: "جالس الحسن أو ابن سيرين "، إذ له أن يحادث، أو يجالس أحدهما، أو كليهما، كما له ألا يحادث، أو يجالس واحدًا منهما أصلا.

٨- التهكم والتحقير: إذا تضمن الأمر سخرية أو تحقير.

٩- التسوية: ويكون الأمر فيها بفعل الفعل أو عدم فعله سواء كما قال المتنبي: عِشْ عزيزاً أو مُتْ وأنتَ كريمُ بيْنَ طَعْن القَنا وخَفْق البُنودِ.

١٠- التعجب: إذا أراد معنى الاستغراب والتعجب.

وعلى منظار الترجمة الصحيحة لأسلوب الأمر المجازي كما أوضحته مرهونة بفهم التعبير المجازي وعمقها المعنوي الذي يعتمد في المقام الأول فهم العلاقات التي تربط بين الآمر والمخاطب حسب ما يقتضيه المقام.

وإن دراسة إشكالية ترجمة التعابير المجازية مرتبطة بعمق الدراية على علم البلاغة وهو موضوع واسع جدا ومتشعب لا يتسع المجال لتفصيله هنا، وحتى لا يخرج موضوع البحث عن سياقه نكتفي فقط باستعراض عدة الآيات مع ترجمتها من أهم ما توصل له عبد الله باسميح في نسخة ترجمته للقرآن

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الكريم الموسوم "بتفسير فيمفينان الرحمن كفدا فعرتيان القرآن" ونسخة أخرى من ترجمة القرآن تحت إشراف "كريا بيستاري برهاد". تتسم هذه الترجمة على غرار الترجمة كلمة بكلمة ملونة، والهدف منها كدليل سهل لتعلم ترجمة كل كلمة من آيات القرآن الكريم عرضت الترجمة بطريقة ملونة في كل كلمة سواء كانت باللغة العربية أو باللغة الماليزية.

تحليل ونتائج البحث

في هذه الدراسة تم تحديد ٦ أساليب الأمر الوارد في سورة البقرة على سبيل المثال لا الحصر لغرض تحليل وملاحظة. من خلال الاستحضار للعينات نجد أن أكثر أسلوب الأمر البلاغي يوزع بشكل كثافة في سورة البقرة عدد الألفاظ والعبارات. وبعد تحديد العينات لمظاهر أسلوب الأمر المجازي قام الباحث على تحليل طريقة ترجمة المؤلف لتفسير فيمفينان الرحمن ونسخة "كريا بيستاري برهاد"من خلال استعراض النص المترجم للتوصل على النتيجة المناسبة مستخدما منهج تحليل المحتوى بمساعدة الإحصاء الوصفي والتقابلي.

تحليل النص ١

البقرة: ٢٤	فَإِن لَّمۡ تَفۡعَلُواْ وَلَن تَفۡعَلُواْ فَٱتَّقُواْ ٱلنَّارَ ٱلَّتِي وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُۖ أُعِدَّتۡ لِلۡكَٰفِرِينَ
تفسير فيمفينان الرحمن	Maka kalau kamu tidak dapat membuatnya, dan sudah tentu kamu tidak dapat membuatnya, maka peliharalah diri kamu dari api neraka yang bahan-bahan bakarannya: manusia dan batu-batu (berhala), (iaitu neraka) yang disediakan untuk orang-orang kafir.
تفسير كريا بيستاري	Maka kalau kamu tidak dapat membuatnya, dan pasti tidak akan mampu, maka takutlah kamu akan api neraka yang bahang bakarannya: manusia dan batu yang disediakan untuk orang-orang kafir.
ملاحظة	الأمر المجازي في قوله تعالى {فَٱتَّقُواْ} يراد منه التعجيز تنبيها عَلَى أَنَّ الكافرين ليس بوسعهم ذلك وأنهم تجرأوا على الله بتكذيب رسوله. ومن هنا نلاحظ أن سياق الترجمة غائب عن معنى التعجيز تماما، وذلك لأن القارئ في الترجمة لم يشعر دقة المعنى المراد من الآية. ولذلك أقترح إضافة كلمة insaflah لتصبح الترجمة كالتالي: Maka kalau kamu tidak dapat membuatnya, dan sudah tentu kamu tidak dapat membuatnya, maka insaflah diri kamu dari api neraka yang bahan-bahan bakarannya:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تحليل النص ٢

البقرة: ٦١	وَإِذۡ قُلۡتُمۡ يَٰمُوسَىٰ لَن نَّصۡبِرَ عَلَىٰ طَعَامٖ وَٰحِدٖ فَٱدۡعُ لَنَا رَبَّكَ يُخۡرِجۡ لَنَا مِمَّا تُنۢبِتُ ٱلۡأَرۡضُ
تفسير فيمفينان الرحمن	Dan (kenangkanlah) ketika kamu berkata: "Wahai Musa, kami tidak sabar (sudah jemu) dengan makanan yang semacam sahaja; maka pohonkanlah kepada Tuhanmu untuk kami, supaya dikeluarkan bagi kami sebahagian dari apa yang tumbuh di bumi;
تفسير كريا بيستاري	Dan (ingatlah) ketika kamu berkata: "Wahai Musa, kami tidak tahan dengan hanya makan dengan satu jenis makanan sahaja, maka mohonlah kepada Tuhanmu untuk kami, agar dia memberi kami apa sahaja kami dari bumi;
ملاحظة	الأمر المجازي في قوله تعالى {فَٱدۡعُ} يراد منه التماس من ندّ إلى ند لغرض التلطف تنبيها عَلَى تعنت قوم موسى وبغيهم مما أفاض لهم عز وجل النعم، فأبدلوا بسوء شكرهم وشقاوة معاملتهم فالتمسوا بذلك لموسى مع أن بغيهم من أنفسم. ومن هنا نلاحظ أن سياق الترجمة نوعا ما يظهر منها معنى الالتماس لأنهم تستروا سوء معاملتهم من وراء موسى كأن العقوبة المؤلمة من صنيع موسى وليس من صنيعهم أنفسهم.

تحليل النص ٣

البقرة: ٢٨٢	يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُ
تفسير فيمفينان الرحمن	Wahai orang-orang yang beriman! Apabila kamu menjalankan sesuatu urusan dengan hutang piutang yang diberi tempoh hingga ke suatu masa yang tertentu maka hendaklah kamu menulis (hutang dan masa bayarannya) itu
تفسير كريا بيستاري	Wahai orang-orang yang beriman! Apabila kamu melakukan hutang piutang untuk waktu yang ditentukan hendaklah kamu menulisnya.
ملاحظة	فعل الْأَمْر في {فاكتبوه} لِلاسْتِحباب، وهو قول الْجُمْهور ومالك وأبي حنيفة والشافعي وَأَحْمد كما ذكر في كتب التفسير ولكن المعنى المجازي في سياق الآية غير واضحة في النسخة المترجمة والقارئ للنص قد ينصب فهمه إلى معنى الوجوب وغيره. وللخروج من هذا المأزق تُقترح الترجمة كالتالي: Wahai orang-orang yang beriman! Apabila kamu melakukan hutang piutang untuk waktu yang ditentukan kamu disarankan untuk menulisnya.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تحليل النص ٤

البقرة: ٦١ احتقار	وَإِذۡ قُلۡتُمۡ يَٰمُوسَىٰ لَن نَّصۡبِرَ عَلَىٰ طَعَامٖ وَٰحِدٖ فَٱدۡعُ لَنَا رَبَّكَ يُخۡرِجۡ لَنَا مِمَّا تُنۢبِتُ ٱلۡأَرۡضُ مِنۢ بَقۡلِهَا وَقِثَّآئِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَاۖ قَالَ أَتَسۡتَبۡدِلُونَ ٱلَّذِي هُوَ أَدۡنَىٰ بِٱلَّذِي هُوَ خَيۡرٌۚ ٱهۡبِطُواْ مِصۡرٗا فَإِنَّ لَكُم مَّا سَأَلۡتُمۡۗ
تفسير فيمفينان الرحمن	Nabi Musa menjawab: "Adakah kamu mahu menukar sesuatu yang kurang baik dengan meninggalkan yang lebih baik? Turunlah kamu ke bandar kerana di sana kamu boleh dapati apa yang kamu minta itu".
تفسير كريا بيستاري	Dia Musa menjawab: "Adakah kamu meminta sesuatu yang buruk sebagai ganti daripada sesuatu yang baik? Pergilah ke suatu kota pasti kamu akan memperoleh apa yang kamu minta".
ملاحظة	{اهبطوا مصرا} حيث أمرهم عز وجل أنفسهم بِالسعْي لِأنفُسهم وَكَفَى بِذَلِكَ تَأْدِيبًا وَتوْبيخا وَالْمَقْصِدُ من هذا أَنْ يَنتَقِلَ من تعْدَاد النِّعَمِ إِلَى بيَان تلقيهم لَهَا بِالِاسْتِخْفَاف لِينتَقِل منْ ذَلِك إِلى ذِكْرِ انْقِلَاب أَحْوَالِهِمْ وَأَسْبَاب خذْلَانِهِمْ. إذن الأمر هنا تقريع لهم وتوبيخ على ما سألوا من هذه الأطعمة الدنية مع ما هم فيه من العيش الرغيد ، والطعام الهنيء الطيب النافع. من الملاحظ أن ترجمة النص من النسختين لم تظهر معنى التوبيخ الناتج من الأمر المجازي وعلى هذا الأساس قراءة الترجمة على حدة لم تظهر المعنى البلاغي للآية. أقترح أن تكون الترجمة : Adakah kamu mahu menukar sesuatu yang kurang baik dengan meninggalkan yang lebih baik? Akibat buruknya turunlah kamu ke bandar kerana di sana kamu boleh dapati apa yang kamu minta itu".

الخاتمة

في ضوء ما سبق، فإن البحث يكشف لنا خطورة ترجمة النص لها العلاقة بالبلاغة، إذ يهدف علم المعاني إظهار دقائق المعاني وبلاغة الصياغة كي يطابق الكلام لمقتضى الحال. إثر المعاينة الدقيقة للنموذج الذي اخترناه جعلتنا نقف عند مجموعة من النتائج المهمة، وهي على النحو الآتي:

أ- تنشأ الصعوبة في ترجمة النصوص القرآنية إلى اللغة الملايوية في اختيار المعنى الملائم لأن أسلوب القرآن له خصائص ومميزات تجعل النظم الكريم يستحيل ترجمته ترجمة دقيقة تفي بالأغراض والمقاصد القرآنية، فمن ذلك أن الكثير من أساليب القرآن لا تجري على الحقيقة، وإنما قد يراد بها المجاز وغير ذلك.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ب- ضرورة وقوف المترجم على أسرار لغة القرآن الكريم، واستيعاب خصائصها وأساليبها، وتذوق مواطن الإعجاز الكامنة في آياته.

ت- يجب أن تكون اللغة المنقول إليها سلسة وعذبة، وميسرا فهمها للجميع، دون تعقيد أو تشدق مع مراعاة المعاني البلاغية عند الإمكان.

المراجع العربية

أحمد محمد عبد الرحمن حسانين. (د. ت.). *خروج الكلام على مقتضى الظاهر دراسة تداولية في أسلوب الأمر في سورة البقرة*.

الآمدي، علي *بن أبي علي بن محمد بن سالم بن محمد. (١٩٨١). الإحكام في أصول الأحكام*، بيروت: دار الفكر.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (٢٠٠٣م.) *لسان العرب*، بيروت: دار الصادر.

الجرجاني، عبد القاهر. (١٩٩٢) *دلائل الإعجاز*. بيروت: دار الكتب العلمية.

الزرقاني، محمد عبد العظيم. (١٩٩٥). *مناهل العرفان في علوم القرآن*، بيروت: دار الكتاب العربي.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر. (١٩٩٨)، *أساس البلاغة*. بيروت: دار الكتاب العربي.

الزركشي،بدر الدين محمد بن عبد الله. (١٩٨٤). *البرهان في علوم القرآن*. مكتبة دار التراث.

الفيروز آبادي. (٢٠٠٧). *القاموس المحيط*، بيروت: دار الكتب العلمية.

السكاكي، يوسف بن أبي بكر (١٩٨٧) *مفتاح العلوم*، بيروت: دار الكتب العلمية.

الطاهر محمد امبيه. (٢٠١٤). أسلوب الأمر في سورة البقرة. *المجلة الجامعة*، جامعة الزاوية، ١٦(٣).

عبد السلام هارون. (١٩٨٣). *الأساليب الإنشائية في النحو العربي*، القاهرة: مكتبة الخانجي.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. (٢٠١٤). *القاموس المحيط*. بيروت: دار الفكر.

ماجدة صلاح حسن. (٢٠٠٩). العدول الصرفي في القرآن الكريم، *المجلة الجامعة*. العدد ١١.

محمود محمد سخيم. (٢٠٢٣). الخروج عن مقتضى الظاهر وأثره في التقديم والتأخير المعنويين في سورة البقرة. *مجلة ضياء الفكر للبحوث والدراسات*، ١(١).

محمود العرب. (٢٠٠٦). *إشكاليات ترجمة معاني القرآن الكريم : اللغة والمعنى*. نهضة مصر للطباعة.

الندوي، عبدالله عباس (١٤١٧هـ). *ترجمات معاني القرآن الكريم وتطور فهمه عند الغرب*. دعوة الحق، العدد ١٧٤، مطابع رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع الأجنبية

Umi Hijriyah. (2014). Analisis Kontrastif Pembelajaran Bahasa Arab dan Bahasa Indonesia. Penerbitan Fakta Press.

Tafsir Pimpinan al-Rahman. (2022) Jabatan Kemajuan Islam Malaysia.

Terjemahan Tafsir Karya Bistari. (2021). Karya Bistari Berhad.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

القسم الثالث: التكنولوجيا والابتكار في تدريس اللغة العربية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الحادي عشر

ترجمة المفعول المطلق الدالّ على نوع الفعل إلى اللغة الملايوية عبر جوجل ترانسليت

نسيمة عبد الله، زورينا عبد الله
الجامعة الإسلامية بسيلانغور(UIS)

ملخص البحث

في النحو العربي، توجد تراكيب لغوية لا مقابل لها في اللغة الملايوية، ومن أبرزها المفعول المطلق. يُعد هذا التركيب مصدرًا منصوبًا في الجملة الفعلية، ويُستخدم لتأكيد الفعل أو تحديد نوعه أو عدده، مما يمنحه دورًا مهمًا في التعبير عن الحدث بشكل دقيق. نظرًا لتعقيد القواعد النحوية العربية، التي تربط الكلمات ببعضها في سياق الجملة، قد يكون من الصعب ترجمة النصوص العربية إلى اللغة الملايوية بدقة. فالاكتفاء بالترجمة الحرفية للمفعول المطلق لا يُجدي نفعًا، لأنه لا يتوافق مع النظام النحوي الملايوي. لذا، من الضروري البحث عن أساليب ترجمة بديلة تضمن إيصال المعنى المقصود بأقرب طريقة ممكنة إلى مفهوم المفعول المطلق في اللغة العربية. غالبًا ما يعتمد المترجمون على الترجمة الآلية، مثل جوجل ترانسليت (Google Translate)، والتي قد تكون مفيدة في ترجمة الجمل العربية البسيطة إلى اللغة الملايوية. ومع ذلك، عند التعامل مع المفعول المطلق، ينبغي على المترجم تَوَخِّيَ الحذر، إذ غالبًا ما تَعْجَز الترجمة الآلية عن تقديم ترجمة دقيقة لهذا المفهوم النحوي المُعَقَّد. يهدف هذا البحث إلى تحليل الجمل العربية التي تحتوي على المفعول المطلق الدال على بيان نوع الفعل، وترجمتها إلى اللغة الملايوية باستخدام جوجل ترانسليت. ويسعى البحث إلى تقييم جودة الترجمة ومدى دقتها في نقل المعنى إلى اللغة الملايوية. يعتمد هذا البحث على المنهج الكيفي باستخدام منهجية تحليل النصوص، حيث تم اختيار ١٣ عينة للدراسة بطريقة غير عشوائية من نوع العينة القصدية. أوضحت نتائج الدراسة أن الترجمة عبر جوجل ترانسليت تفتقر إلى الدقة، إذ وُجد أن ١١ عينة تتطلّب إعادة صياغة الجمل الملايوية وفقًا للسياق. وهذا يثبت أن الترجمة الآلية وحدها لا تكفي، بل لا بد من تدخّل المترجم لضمان نقل المعنى الصحيح للنص العربي بدقة.

الكلمات المفتاحية: المفعول المطلق، اللغة الملايوية، جوجل ترانسليت

المقدمة

تُعَدُّ اللغة وسيلةً أساسيةً لتعزيز التبادل الثقافي والاجتماعي والمعرفي بين المجتمعات المختلفة حول العالم، وقد سهَّل التطوّر اللغوي عمليةَ التواصل بينها. ولتحقيق هذا التبادل الثقافي والاجتماعي والمعرفي، تلعب الترجمة دورًا مهمًّا في تقريب المفاهيم ونقل المعاني بين اللغات المختلفة. في الماضي، كانت الترجمة تتمّ حصريًّا من خلال مترجمين متخصّصين، نظرًا لاعتمادها الكبير على المعرفة العميقة باللغات

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

والثقافات، ممّا يتطلّب دقّةً وخبرةً واسعةً في الموضوعات المترجَمة. ومن الواضح أنّ الترجمة في العصور الماضية كانت تعتمد اعتمادًا كاملًا على الجهود البشريّة.

في الأزمنة الماضية، اعتمدت الترجمة البشرية على المعاجم والقواميس التي توفّر مقابلات للكلمات الأجنبية في مختلف اللغات، مع توضيح معانيها ومرادفاتها. كما استعانت بالصور والرسوم التوضيحية لتيسير الفهم. غير أنّ هذا الأسلوب التقليدي بدأ يتراجع تدريجيًّا مع ظهور الحواسيب، التي عزّزت استخدام الإنترنت وبرامج الترجمة المتقدّمة، مما أدّى إلى نشوء فرع جديد يُعرَف بالترجمة بمساعدة الحاسوب، وهو ما أسهم في تسريع عملية الترجمة، وتقليل الوقت والجهد، والاستغناء عن البحث اليدوي في القواميس الورقية (العربي بو عمران بو علام ونعيمة عيوش، ٢٠٢٠).

سرعان ما تتابعت الأبحاثُ بهدف تطوير أنظمة ذكاء اصطناعي تُحاكي العقلَ البشريَّ في عملية الترجمة، مما أدّى إلى ظهور ما يُعرَف بالترجمة الآلية، التي تعتمد على تقنياتٍ مؤتمتةٍ لترجمة النصوص والوثائق من دون الحاجة إلى تدخّلٍ بشري.

مع تطوّر الزمن، يزداد اعتماد الناس على الابتكارات التكنولوجيّة في الحصول على خدمات الترجمة. وخلال السنوات الأخيرة، لوحِظ ارتفاعٌ كبيرٌ في الإقبال على الترجمة الآليّة، وذلك نتيجةً للعولمة، والتقدّم التكنولوجي، وانتشار تقنيات الذكاء الاصطناعي. ويتماشى ذلك مع ما ذكره هايدي إبراهيم السيّد أحمد (٢٠٢٣)، إذ أشار إلى أنّ الترجمة بمساعدة الحاسوب قد لاقتْ انتشارًا واسعًا في السنوات الأخيرة، لا سيّما مع التوسّع الكبير في استخدام أجهزة الحاسوب، والتطوّر الذي شهدته شبكة الإنترنت، فضلًا عن توفّر العديد من برامج الترجمة والمواقع المجانيّة.

أوضح عجيلية ذاكر (٢٠٠٣) أنّ الترجمة الآليّة للنصوص تُعَدّ عمليّةً معقّدة تتطلّب تحليلَ الجمل في اللغة المصدر، ثمّ البحث عن معادلها في اللغة الهدف، حيث تتمّ هذه الترجمة بواسطة الحاسوب، سواءً بمساعدة الإنسان أو بشكلٍ مستقلّ. ويُفهَم من هذا التوضيح أنّ الترجمة الآليّة هي تلك التي تعتمد على الأجهزة الإلكترونيّة، مثل الحاسوب، من خلال استخدام برامج متخصّصة أو مواقع إلكترونيّة، أو أنّها عمليّة توظيف التكنولوجيا لترجمة النصوص أو الخطاب تلقائيًّا بين لغاتٍ مختلفة.

تُعَدّ خدمة جوجل ترانسليت (*Google Translate*) أداةً تُستخدم للترجمة الآليّة عبر الإنترنت، وهي مفيدة في ترجمة الكلمات والتعابير والجمل البسيطة بين مختلف اللغات. غير أنّها تواجه تحدّياتٍ

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

كبيرةً في معالجة الفروقات النحويّة بين اللغات (عجيلية بشرى وسعيد عامر، ٢٠٢٤). ولهذا، ينبغي على المترجم أن يكون حذرًا عند استخدامها، نظرًا إلى عدم قدرتها على تقديم ترجمة دقيقة لبعض الجمل، خاصّةً تلك التي تتضمّن مفاهيمَ نحويّةً معقّدةً تختلف اختلافًا جوهريًّا من لغةٍ إلى أخرى. ومن بين هذه المفاهيم النحويّة العربيّة المعقّدة المفعول المطلق.

ومن الجدير بالذكر أنّ المفعول المطلق في اللغة العربيّة يُعَدّ عنصرًا أساسيًّا في الجملة الفعليّة، إذ يأتي مصدرًا منصوبًا مُشتقًّا من لفظ الفعل، ليُعبّر عن حدوث الفعل بصورةٍ مطلقة. ويُستخدَم إمّا لتأكيد الفعل، أو لتوضيح نوعه، أو لتحديد عدد مرّات وقوعه (يعقوب، ١٩٩٤). وهذا ما يجعل المفعول المطلق مفهومًا فريدًا لا نظير له في اللغة الملايويّة. فعلى سبيل المثال، في جملة "طرقَ محمّدٌ البابَ طرقًا "يُستخدَم المفعول المطلق "طرقًا" لتأكيد الفعل. وفي جملة "سارَ الرّجلُ سيرًا بطيئًا "يُستخدَم المفعول المطلق "سيرًا بطيئًا" لتوضيح نوع الفعل، أمّا في جملة "دقَّ الجرسَ دقّتين "فيُستخدَم المفعول المطلق "دقّتين" لتحديد عدد مرّات وقوع الفعل.

نظرًا إلى تعقيد القواعد النحويّة في اللغة العربيّة، التي تربط بين الكلمات داخل الجملة، قد تواجه ترجمة النصوص العربيّة إلى اللغة الملايويّة تحدّياتٍ كبيرةً، نظرًا إلى عدم وجود تطابقٍ مباشرٍ بين القواعد النحويّة في اللغتين. وبمعنى آخر، لا يوجد في اللغة الملايويّة مفهومٌ يُماثل تمامًا المفعول المطلق كما هو في العربيّة، لكن يمكن اللجوء إلى تراكيب لغويّة بديلة لنقل معنى مشابه (Nasimah Abdullah & Azman Che Mat, 2022). وبما أنّ المفعول المطلق يُعَدّ ظاهرةً نحويّةً خاصّةً باللغة العربيّة لا نظير لها في اللغة الملايويّة، فإنّ ترجمته تشكّل تحدّيًا كبيرًا في عمليّة نقل المعنى، إذ يصعب أحيانًا تحديد دلالته بدقّة. ولهذا السبب، يسعى المترجمون إلى اختيار أنسب أساليب الترجمة المتاحة، لتوضيح المعنى المقصود في النصّ العربيّ المصدر، والتغلّب على هذه الصعوبة.

انطلاقًا من هذا المبدأ، يؤكّد Nur Hafizah Ahmad Tajuddin وآخرون (2012)، أنّ الاعتماد على الترجمة الحرفيّة البحتة عند التعامل مع مفهوم المفعول المطلق لا يؤدّي إلى نتائج دقيقة، نظرًا إلى عدم توافقه مع القواعد النحويّة في اللغة الملايويّة. لذا، من الضروريّ البحث عن أساليب ترجمة أخرى تُسهم في إيصال المعنى المقصود بأكبر قدر ممكن من الدقّة، بحيث يقترب من مفهوم المفعول المطلق في اللغة العربيّة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

إذن، يسعى هذا البحث إلى تحليل الجمل العربيّة التي تتضمّن مفهوم المفعول المطلق الدالّ على نوع الفعل وترجمتها إلى اللغة الملايويّة باستخدام جوجل ترانسليت (*Google Translate*)، هادفًا إلى معرفة مدى جودة الترجمة في الجمل المترجمة إلى اللغة الملايويّة. المفعول المطلق الدالّ على نوع الفعل هو المصدر المنصوب الذي يبيّن كيفية حدوث الفعل أو يوضح صفته، كما في المثالين الآتيين:

١. تكلّم الرجلُ كلامًا واضحًا،

٢. سار الطفل سيرَ الأبطال.

ففي المثال الأول، يُعدّ لفظ "كلامًا" مفعولًا مطلقًا يوضح نوع التكلّم، حيث يُبيّن أنّه كان واضحًا. أما في المثال الثاني، فإنّ التعبير "سيرَ الأبطال" هو مفعول مطلق يحدّد نوع السير، مما يدلّ على أنّ الطفل سار على نحو يشبه الأبطال. ومن هنا يبرز التساؤل حول كيفية نقل مفهوم المفعول المطلق إلى اللغة الملايويّة بطريقة صحيحة.

الدراسات السابقة

نظرًا لكون هذا البحث يركز أساسًا على إشكالية الترجمة الآلية وترجمة المفعول المطلق، كان من الضروري مراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع أو تطرقت إلى بعض جوانبه، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. لذلك، اعتمدت الدراسة في البحث عن المصادر السابقة على منصة جوجل سكولار (*Google Scholar*). وقد تمت مراجعة الدراسات وتحليلها باستخدام الكلمات المفتاحية "إشكالية الترجمة الآلية" و"ترجمة المفعول المطلق"، والتي يمكن الوصول إليها مجانًا عبر قواعد بيانات *Google Scholar*.

نظرًا إلى أنّ هذا البحث يركّز أساسًا على إشكاليّة الترجمة الآليّة وترجمة المفعول المطلق، كان من الضروريّ مراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع أو تطرّقت إلى بعض جوانبه، سواء بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشر. لذلك، اعتمدت الدراسة في البحث عن المصادر السابقة على منصّة جوجل سكولار (*Google Scholar*). وقد تمّت مراجعة الدراسات وتحليلها باستخدام الكلمات المفتاحيّة: "إشكاليّة الترجمة الآليّة" و"ترجمة المفعول المطلق"، وهي متاحة مجّانًا عبر قواعد بيانات *Google Scholar*.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

من خلال التصفّح على منصّة جوجل سكولار، وجدنا دراسةً ناقشت إشكاليّة الترجمة الآليّة بعنوان "إشكالات الترجمة الآليّة للّغة العربيّة من خلال البرامج الحاسوبيّة"، ألّفها الباحثان العربي بو عمران بو علام ونعيمة عيوش. وتناول هذا البحث المشكلات التي تواجه الترجمة الآليّة للنصوص العربيّة، كالأدبيّة، والدينيّة، والتقنيّة، ومن بينها الظواهر اللغويّة مثل: الاشتراك اللفظي، واللبس الدلالي، واللبس النحوي، واللبس الناتج عن المتلازمات اللفظيّة. وقد نُشر هذا البحث في عام ٢٠٢٠. وقد بيّن البحث أنّ هذه الصعوبات غالبًا ما تؤدّي إلى تدنّي مستوى النصوص المترجَمة، وكثرة مغالطاتها، ووقوعها في الإبهام، وذلك لأنّ هذه البرامج الآليّة، مهما تميّزت، لن تصل إلى درجة إبداع الإنسان وتذوّقه للأساليب.

لقد أيّدت زينب محمد إبراهيم الدسوقي بشار هذا الرأي في بحثها بعنوان "إشكاليّة الترجمة الآليّة بين العربيّة والفارسيّة"، المنشور سنة ٢٠٢١، حيث أكّدت أهميّة تدخّل المترجم البشريّ لتصحيح النصوص المترجَمة وتعديلها، مع مراعاة خصائص كلٍّ من اللغة المصدر واللغة الهدف. وتطرّقت إلى هذه المسألة أثناء مناقشتها للصعوبات التي تواجه الترجمة الآليّة بين العربيّة والفارسيّة، لا سيّما عند استخدام ترجمة جوجل *Google Translate*. وقد أوضح البحث أنّ برنامج *Google Translate* لا يزال يعاني من مشكلات نحويّة، ودلاليّة، وإملائيّة، وسياقيّة، ممّا يجعل تدخّل المترجم البشريّ ضروريًّا لضمان دقّة الترجمة.

وهناك بحث آخر تناول إشكاليّة الترجمة الآليّة بعنوان: "الترجمة الآليّة من العربيّة إلى الإنجليزيّة ومشكلاتها: برنامج ترجمة جوجل ٢٠١٨ نموذجًا"، للباحثة أريج عبد الله نعيم. يناقش هذا البحث المشكلات اللغويّة التي تواجه الترجمة الآليّة عند نقل النصوص العلميّة والأدبيّة. وقد نُشر في عام ٢٠٢٢، وأكّد أنّ برنامج *Google Translate* يحتاج إلى مراجعة من قِبل مترجمٍ بشريّ متمكّنٍ من اللغة الهدف لضمان دقّة الترجمة. كما أشار البحث إلى أنّ البرنامج يُظهر أداءً أفضل عند ترجمة النصوص العلميّة مقارنة بالنصوص الأدبيّة.

خلصت الدراسة، من خلال مراجعة الدراسات السابقة والبحث في منصّة جوجل سكولار، إلى أنّ جميعها تطرّقت إلى إشكاليّة الترجمة الآليّة بشكلٍ مفصّل، خاصة ترجمة جوجل (*Google Translate*). ومن بين هذه الإشكاليّات: عدم الدقّة في الترجمة، ممّا يؤدّي أحيانًا إلى أخطاء في نقل

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المعنى الدقيق، خاصّة في النصوص الأدبيّة؛ وإهمال السياق، ممّا ينتج عنه ترجمات خاطئة؛ بالإضافة إلى الحاجة إلى مراجعة بشريّة لضمان الدقّة والوضوح.

هناك أيضًا دراساتٌ كشفت عن ترجمة المفعول المطلق إلى اللغات الأخرى، ومنها دراسة محمد عبد المجيد منصور (٢٠١٣) بعنوان: "القيود الدلاليّة المعجميّة على استخدام المفعول المطلق وتضميناتها النحويّة في الترجمة من العربيّة إلى الإنجليزيّة". يناقش هذا البحث الفروقات بين العربيّة والإنجليزيّة فيما يتعلّق بالقيود الدلاليّة المعجميّة التي تحكم استخدام المفعول المطلق وتأثيرها على الترجمة. وخلصت الدراسة إلى أنّ هذه القيود الدلاليّة المعجميّة في الإنجليزيّة لا تنطبق بالضرورة على العربيّة، حيث يرتبط استخدام المفعول المطلق بخصائص دلاليّة ومعجميّة مميّزة لكلّ لغة. ومن هنا، يتبيّن أنّ تعقيد المفعول المطلق في سياق الجملة قد يؤدّي إلى تحدّياتٍ عند ترجمته من العربيّة إلى لغاتٍ أخرى.

وهناك دراسةٌ ثانية نُشرت عام ٢٠٢٢ تحت عنوان: "ترجمة تراكيب المفعول المطلق إلى الإسبانيّة"، للباحث محمد هاشم محيسن. وتهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التراكيب المختلفة للمفعول المطلق، وإيجاد طرق لترجمتها بدقّة ووضوح إلى اللغة الإسبانيّة. وتشير الدراسة إلى أنّ المفعول المطلق قد يُترجم إلى ظرف، أو صفة، أو اسم في الإسبانيّة، ممّا قد يشكّل تحدّيًا عند نقله من العربيّة. ومن أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة أنّه لا توجد طريقة ترجمة واحدة وثابتة للمفعول المطلق، بل يمكن استبداله بظرف أو بجملة ظرفيّة تعبّر عن معناه أو عن تراكيبه المختلفة.

على الرغم من أهميّة الترجمة الآليّة وكثرة الأبحاث التي تناولتها، فإنّ الدراسات المتعلّقة بترجمة أسلوب المفعول المطلق إلى اللغات الأخرى لا تزال غير كافية. وهذا الواقع يستدعي إجراء مزيدٍ من الأبحاث. ومن هنا تنبع أهميّة هذه الدراسة الحاليّة، التي تسعى إلى إثبات أنّ الاعتماد على *Google Translate* وحده غير كافٍ، بل لا بدّ من تدخّل المترجم البشري لضمان دقّة نقل المعنى في النصّ العربي. ومن المتوقّع أن تُساهم هذه الدراسة في إثراء الباحثين بمعلوماتٍ حول كيفيّة تعامل *Google Translate* مع ترجمة أسلوب المفعول المطلق إلى اللغة الملايويّة.

من المثير للاهتمام أن هناك مقالًا تناول موضوع ترجمة المفعول المطلق إلى اللغة الملايوية، وقد نُشر في عام ٢٠٢٢ ضمن كتاب بعنوان " Penterjemahan Struktur Bahasa Asing dalam Bahasa Melayu"، الذي صدر عن مجمع اللغة والتراث الماليزي (*Dewan Bahasa dan Pustaka*). وقد استعرض المقال سبع استراتيجيات مختلفة لترجمة المفعول المطلق إلى اللغة الملايوية، مما يفتح آفاقًا جديدة للبحث

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

في هذا المجال. كما اقترح المقالُ بعضَ الحلول لضمان تحقيق المفعول المطلق لوظيفته في اللغة الملايوية، وذلك إما من خلال استخدام استراتيجية واحدة فقط أو الجمع بين عدة استراتيجيات بشكل متكامل. ويمكن تصنيف هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

أ. استخدام "*kata ganda*"، وهو أسلوب يعتمد على تكرار الكلمة الأساسية بشكل كامل لإنشاء صيغة مضاعفة. وهذا يعني أن المترجم يعتمد على تكرار الكلمات لإبراز المعنى المراد، حيث تُستخدم هذه الصيغة في اللغة الملايوية للتعبير عن التأكيد أو التكرار، نحو نترجم الجملة " تبتسم فاطمة **ابتساما**" بـ "Fatimah **tersenyum-senyum** ".

ب. استخدام لفظ "*dengan*" متبوعًا بالوصف المناسب، حيث يُطلب من المترجم تقديم تفسير لمفهوم المفعول المطلق وفقًا لسياق الجملة. يعتمد هذا الأسلوب على اختيار تعبير يتماشى مع أسلوب اللغة الملايوية ويتناسب مع تراكيبها اللغوية، مما يساعد في نقل المعنى بدقة ووضوح، نحو نترجم الجملة "قرأ التلميذ الكتاب **قراءةً**"بـ "Murid membaca buku **dengan teliti** ".

ج. استخدام "*kata penguat*" مثل "*sangat*"، "*terlalu*"، "*benar*"، أو"*sekali*"، حيث يلجأ المترجم إلى إدراج كلمات تعزيز تُستخدم قبل أو بعد الكلمة أو العبارة الوصفية. وتساعد هذه الكلمات في إبراز المعنى وتقويته، مما يسهم في نقل مفهوم المفعول المطلق بطريقة تتناسب مع بنية اللغة الملايوية، نحو نترجم الجملة "أعْتَزّ بوطني **اعتزازا**" بـ "Saya **sangat** bangga dengan negara saya " ونحو نترجم الجملة " اضطررتُ **اضطرارا**" بـ "Saya **terlalu** terdesak "، ونحو نترجم الجملة " تأدب التلاميذ **تأدبا**" بـ " Para pelajar itu telah berkelakuan baik **sekali**"، ونحو نترجم الجملة " تأخر المعلم إلى الفصل **تأخرا**" بـ " Lewat **benar** guru itu ke kelas".

د. استخدام الألفاظ "*seperti*"، "*bagai*"، "*umpama*"، أو"*laksana*"، حيث تُستخدم هذه الكلمات للإشارة إلى معنى التشبيه. ومع ذلك، فإن هذه الاستراتيجية تُناسب فقط ترجمة المفعول المطلق الذي يهدف إلى توضيح نوع الفعل، إذ تساعد في إيصال المعنى بطريقة تتماشى مع التراكيب اللغوية في اللغة الملايوية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

هـ. استخدام "*kata majmuk rangkai kata bebas*"، أي الكلمات المركبة من كلمات حرة، حيث يقوم المترجم بالاستعانة بهذا النوع من التراكيب. وهي عبارة عن مجموعة من الكلمات الأساسية التي تُربط معًا لتكوين وحدة لغوية ذات معنى محدد، مع بقائها مكتوبة بشكل منفصل، مما يساعد في إيصال مفهوم المفعول المطلق بطريقة مناسبة في اللغة الملايوية نحو نترجم الجملة " تمزج الأفلامُ المعاصرة العناصرَ الثقافية الملايوية بالعناصر الثقافية الغربية **مزجا**" بـ " Filem kontemporari **mencampuradukkan** unsur kebudayaan Melayu dengan unsur kebudayaan Barat ".

و. استخدام استراتيجية الوصف المناسب. هذه الاستراتيجية تعني أن المترجم يجب أن يقدم توضيحًا لمفهوم المفعول المطلق استنادًا إلى سياق استخدام الجملة بما يتناسب مع أسلوب اللغة الماليزية ويتوافق مع التلازم اللفظي للغة الملايوية، نحو نترجم الجملة " انتصر الجيش **انتصارا**" بـ " Tentera itu **betul-betul** telah mendapat kemenangan".

ز. تكرار كلمة التعزيز أي "*kata penguat*" مثل "*benar*"، و "*sangat*" لتصبح "*benar-benar*" أو "*sangat-sangat*"، نحو نترجم الجملة " أَعْتَزّ بوطني **اعتزازا**" بـ " Saya **benar-benar** bangga dengan negara saya".

مناهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج الكيفي باستخدام منهجية تحليل النصوص، حيث تم اختيار ١٣ عينة للدراسة من خلال أسلوب العينة غير العشوائية من النوع القَصْدي. تم اللجوء إلى العينة القَصْدية لضمان أن تكون البيانات المُجَمَّعة وثيقة الصلة بأهداف الدراسة، مما يسهم في تحقيق نتائج أكثر دقة وتركيزًا.

تم استخراج عينات البحث من كتاب "Penterjemahan Struktur Bahasa Asing dalam Bahasa Melayu"، تحديدًا من الفصل السادس الذي يحمل عنوان "Kaedah Terjemahan Objek

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

"Mutlak dalam Bahasa Melayu" . وقد أصدر Dewan Bahasa dan Pustaka هذا الكتاب عام ٢٠٢٢.

هناك العديد من الباحثين الذين أسهموا في تقييم جودة الترجمة، من بينهم ملدريد لارسون (1984) (*Mildred Larson*)، وأنطوني بيم (1992) (*Anthony Pym*)، وجوليان هاوس (*Juliane House*) (1997)، حيث ركز كل منهم على جوانب معينة وقسّم نموذجه بناءً على تلك الجوانب.

وفي إطار تحليل الترجمة الآلية عبر *Google Translate*، تعتمد هذه الدراسة على أنموذج لارسون (1984)في تقييم جودة ترجمة المفعول المطلق إلى اللغة الملايوية. ويعود اختيار هذا الأنموذج إلى طبيعته الوظيفية والشاملة، إذ يركز على مدى دقة الترجمة ووضوحها وطبيعتها في سياق اللغة الهدف.

قدم لارسون في كتابه "Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence" المنشور سنة ١٩٨٤ عدة معايير لتقييم جودة الترجمة، حيث قسمها إلى ثلاثة محاور أساسية، وهي :الدقة (*accuracy*)، والوضوح (*clarity*)، والطبيعية (*naturalness*). فيما يلي التوضيحات عن تلك المحاور الأساسية:

١. الوضوح (*Clarity*): يجب أن تكون الترجمة سهلة الفهم للقارئ المستهدف في سياقه الثقافي واللغوي دون الحاجة إلى بذل جهد كبير لفهمه، حيث ينبغي نقل كل عنصر في النص بوضوح دون أي لبس أو غموض. الترجمة التي تفقد الوضوح تصبح صعبة على القارئ، مما قد يؤدي إلى سوء الفهم أو الارتباك.

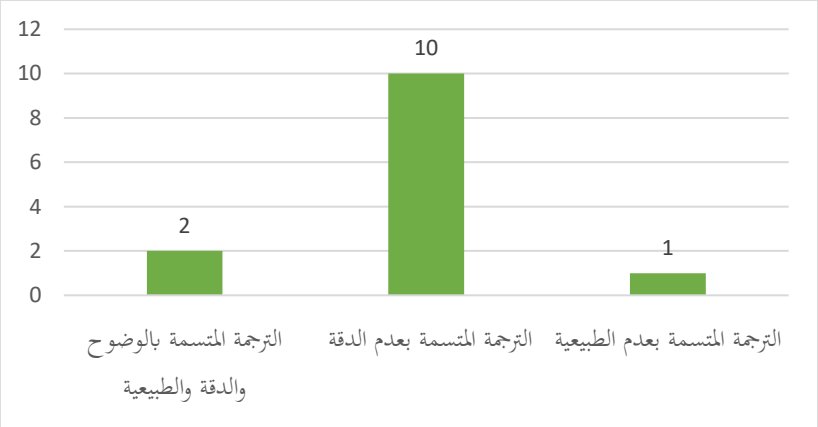
٢. الدقة (*Accuracy*): ينبغي أن تعكس الترجمة المعنى الأصلي للنص المصدر بدقة، دون إضافة أو حذف أي معلومات جوهرية أو دون تشويه للمعنى. هذا يعني أن الترجمة لا تنطوي على معلومات خاطئة. يحدث حذف المعلومات عندما تفتقد الترجمة إلى بعض المعلومات المتوفرة في اللغة المصدر. وترجع المعلومات الخاطئة إلى اختيار مكافئ غير مناسب أو مشكلة بناء الجملة المؤدية إلى تغيير المحتوى الأساسي للنص المصدر.

٣. الطبيعية (*Naturalness*): يجب أن يبدو النص المترجَم طبيعياً في اللغة الهدف، دون أن تبدو غريبة أو غير ملائمة، وكأنه كُتب بها أصلاً، مع الالتزام بالقواعد النحوية والأسلوب اللغوي المناسب. الطبيعة تظهر من خلال استخدام تراكيب وجمل مألوفة في اللغة الهدف، بحيث لا يبدو النص مترجمًا حرفيًا من لغة أخرى.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تحليل العينات والمناقشة

يتمّ تقسيم تحليل العينات إلى ثلاثة محاور ألا وهي الترجمة المتسمة بالوضوح والدقة والطبيعية، والترجمة المتسمة بعدم الدقة، والترجمة المتسمة بعدم الطبيعية. وجدت الدراسة أن الترجمة عبر جوجل ترانسليت قادرة على تقديم ترجمة دقيقة وواضحة وطبيعية وفقا لسياق اللغة الهدف لمفهوم المفعول المطلق في عَيْنَتَيْن (٢) فقط من أصل ١٣ عينة بحثية (أي ما يعادل ١٥,٣٨٪)، و ١٠ عينات تتسم بعدم الدقة (أي ما يعادل ٧٦,٩٢٪)، بينما تندرج عينة واحدة تحت فئة عدم الطبيعية (أي ما يعادل ٧,٧٪). يرجى الرجوع إلى الرسم البياني ١ التالي:



الرسم البياني ١: محاور الترجمة

١- الترجمة المتسمة بالوضوح والدقة والطبيعية

كشفت الدراسة أن ترجمة جوجل ترانسليت تمكنت من تقديم ترجمة دقيقة وواضحة وطبيعية تتماشى مع سياق اللغة الهدف لمفهوم المفعول المطلق في عيّنتين فقط من إجمالي ١٣ عينة بحثية، أي بنسبة ١٥,٣٨%. والتوضيحات لعَيْنَتَيْن (٢) هي كما يلي:

الجدول ١: الترجمة المتسمة بالوضوح والدقة والطبيعية

العدد	اللغة المصدر	الترجمة المعاكسة	جوجل ترانسليت Google Translate
١	غضب الأب على ابنه **غضبا شديدا**.	[telah marah] [bapa itu] [atas] [anaknya] [kemarahan] [sangat].	Si ayah **sangat** marah kepada anaknya.
٢	استفدنا من المحاضرة **استفادة عظيمة**.	[kami mendapat manfaat] [daripada] [kuliah itu/ceramah itu] [kemanfaatan] [besar].	Kami mendapat **banyak** manfaat daripada kuliah tersebut.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يشير التعبيران المُمَيِّزان في عمود "اللغة المصدر" في الجدول ١ (أي: غضبا شديدا، استفادة عظيمة) إلى المفعول المطلق، حيث يأتي كل منهما لبيان نوع الفعل (أي: غضب، استفدنا). بعد ذلك، انظروا إلى عمود "جوجل ترانسليت"، حيث نجد أن الكلمتين المميزتين فيه (أي: *sangat*، *banyak*) تؤديان دورًا في بيان نوع الفعل (أي: *marah*، *mendapat manfaat*). هذا يدل على أن ترجمة جوجل ترانسليت تحاول نقل معنى بيان نوع الفعل باستخدام أسلوبين مختلفين يتوافقان مع سياق اللغة الهدف وقواعدها.

في المثال الأول، تُستخدم كلمة التعزيز أي "*kata penguat*" وهي "*sangat*" لبيان نوع الفعل الذي تحمله تلك الكلمة أي (*marah*). أما في المثال الثاني، فتُستخدم استراتيجية الوصف، حيث يأتي اللفظ (*banyak*) لتوضيح نوع الفعل الموجود في (استفدنا). توصلت الدراسة إلى أن ترجمة جوجل ترانسليت يمكنها إنتاج ترجمة تتسم بالدقة والوضوح والطبيعية، بما يتناسب مع سياق اللغة الهدف لهذا المفهوم النحوي المعقد.

٢– الترجمة المتسمة بعدم الدقة

وجدت الدراسة أن الترجمة عبر جوجل ترانسليت قادرة على تقديم ترجمة واضحة وطبيعية وفقا لسياق اللغة الهدف لهذا المفهوم النحوي المعقد، إلا أنها لا تتسم بالدقة في عشر عينات (١٠) من أصل ثلاثة عشر (١٣) عينة بحثية. فالتوضيحات لهذه العينات في الجدول ٢ والجدول ٣، وهي كما يلي:

الجدول ٢: الترجمة المتسمة بعدم الدقة

العدد	اللغة المصدر	الترجمة المعاكسة	جوجل ترانسليت Google Translate
٣	مشيتُ **مشيا سريعا**.	[saya telah berjalan] [jalan] [laju].	Aku berjalan **laju**.
٤	جرى الرجلُ **جريا بطيئا**.	[telah berlari] [lelaki itu] [larian] [perlahan].	Lelaki itu berlari **perlahan**.
٥	وقفتُ **وقوفا طويلا**.	[saya telah berdiri] [berdiri] [lama].	Saya berdiri **lama**.
٦	أقدّر الضيوف **تقديرا عظيما**.	[Saya menghormati] [para tetamu] [penghormatan besar].	Saya **sangat** menghargai tetamu.
٧	انطلقتْ السيارةُ **انطلاقا سريعا**.	[telah bergerak] [kereta itu] [pergerakan] [laju].	Kereta dihidupkan **dengan** pantas.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تشير الكلمات المميزة في عمود "اللغة المصدر" في الجدول ٢ (أي: مشيا سريعا، جريا بطيئا، وقوفا طويلا، تقديرا عظيما، انطلاقا سريعا) إلى المفعول المطلق، حيث تأتي جميع هذه الكلمات لبيان نوع الفعل (أي: مشيتُ، جرى، وقفتُ، أقدّر، انطلقتْ). بعد ذلك عند النظر إلى عمود "جوجل ترانسليت"، نجد أن الكلمات المميزة فيه (أي: laju، perlahan، lama، sangat، dengan) تبدو وكأنها تهدف إلى بيان نوع الفعل (أي: berjalan، berlari، berdiri، menghargai، dihidupkan). ومع ذلك لا يخفى أن هذا النوع من الترجمة لا يتسم بالدقة في نقل المعنى الأصلي للنص المصدر.

لاحظوا الترجمة للأمثلة الثالثة والرابعة والخامسة أي: "Aku berjalan laju " و" Lelaki itu berlari perlahan" و"Saya berdiri lama ". كل هذه الأمثلة لا تعبر بدقة عن المعنى المقصود في النص المصدر، وهو "مشيتُ مشيا سريعا"، و"جرى الرجلُ جريا بطيئا" و"وقفتُ وقوفا طويلا". تصف الترجمة التي قدمتها جوجل بعدم الدقة لسببين؛ أولًا، الجمل في النص المصدر تأتي بصيغة الماضي، في حين أن الجمل في النص الهدف لا تعكس الزمن نفسه، وثانيًا، الجمل في النص الهدف لا تعبر بشكل واضح عن بيان نوع الفعل كما هو الحال في النص المصدر. الترجمة البديلة التي توافق المعنى المراد هي " Saya telah berjalan **dengan laju**" للمثال الثالث، و"Lelaki itu telah berlari **dengan perlahan**" للمثال الرابع، و"Saya telah berdiri **dengan lama sekali**" للمثال الخامس. استخدام لفظ "dengan" متبوعًا بالوصف المناسب أي "laju " و"perlahan " و"lama sekali " يساعد في نقل المعنى بدقة كما هو الحال في النص المصدر الدال على بيان نوع الفعل.

كذلك، فإن الجملتَيْن "Saya sangat menghargai tetamu" و" Kereta dihidupkan dengan pantas." في المثالَيْن السادس والسابع لا تتسمان بالدقة. نجد أن هذه الترجمة تبدو وكأنها تبين نوع الفعل في النص المصدر العربي من خلال استخدام كلمة التعزيز "sangat" متبوعة بكلمة "menghargai" للمثال السادس، واستعمال لفظ "dengan" متبوعا بالكلمة "pantas " للمثال السابع. ومع ذلك، فالترجمة للمثالين تحتوي على معلومات غير دقيقة لا تتطابق تماماً مع المعنى المقصود في النص المصدر. يعود سبب عدم الدقة في هذه الترجمة إلى اختيار مكافئ غير مناسب، وهو "menghargai " في حين أن

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المعنى الصحيح المقصود في النص المصدر هو "menghormati ". إذن، الترجمة البديلة للمثال السادس هي: "Saya **sangat** menghormati tetamu ". وكذلك الحال للمثال السابع، فيعود سبب عدم الدقة في هذه الترجمة إلى اختيار مكافئ غير مناسب، وهو "dihidupkan" الذي يجيء ببناء المجهول، في حين أن المعنى الصحيح المقصود في النص المصدر هو "bergerak" الذي يجيء ببناء المعلوم. إذن، الترجمة البديلة للمثال السابع هي: "Kereta itu bergerak **dengan** laju atau pantas. ".

أما الأمثلة الخمسة المتبقية، فهي أيضًا لا تتسم بالدقة. فيما يلي التوضيحات الخاصة بهذه العينات في الجدول ٣ الآتي:

الجدول ٣: الترجمة المتسمة بعدم الدقة

العدد	اللغة المصدر	الترجمة المعاكسة	جوجل ترانسليت Google Translate
٨	ألقى محمد الكلام أمام الجماهير **إلقاء الخبراء**.	[telah menyampaikan] [Mohamad][ucapan itu][di hadapan][khalayak] [penyampaian] [orang cerdik pandai].	Mohamad memberi ucapan di hadapan orang ramai **seperti yang disampaikan oleh pakar**.
٩	يجلس الرجل على المنصة **جلوس الملك**.	[sedang duduk] [lelaki itu] [atas] [pentas itu] [duduk] [raja itu].	Lelaki itu duduk di atas pelantar **seperti raja**.
١٠	تبكي الأم **بكاء الصبية**.	[sedang menangis] [ibu itu] [tangisan] [anak kecil itu].	Ibu menangis **seperti anak kecil menangis**.
١١	انطلقتْ السيارةُ **انطلاق السهم**.	[telah bergerak] [kereta itu] [pergerakan] [anak panah itu].	Kereta itu bermula **seperti anak panah**.
١٢	أدافع عن وطني **دِفاعَ الأبطال**.	[saya mempertahankan] [daripada] [tanahair saya] [pertahanan] [para pahlawan].	Saya mempertahankan negara saya **sebagai pahlawan**.

تشير الكلمات المميزة في عمود "اللغة المصدر" في الجدول ٣ (أي: إلقاء الخبراء، جلوس الملك، بكاء الصبية، انطلا السهم، دفاع الأبطال) إلى المفعول المطلق، حيث تأتي جميع هذه الكلمات لبيان نوع الفعل (أي: ألقى، يجلس، تبكي، انطلقت، أدافع). عند النظر إلى عمود "جوجل ترانسليت"، نجد أن الأمثلة الثامنة والتاسعة والعاشرة والحادية عشرة تستعمل لفظ "seperti" الذي يبدو وكأنه يهدف إلى بيان نوع الفعل من خلال الإشارة إلى معنى التشبيه والمقارنة. ومع ذلك، لا تخلو هذه الترجمة من

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

عدم الدقة في نقل المعنى الأصلي للنص المصدر. يعود سبب عدم الدقة في الترجمة إلى عدة عوامل، منها اختيار مكافئ غير مناسب في المثالين التاسع والحادي عشر، وتكرار لفظ الفعل في موضع غير مناسب في المثال العاشر، إضافةً إلى مشكلة في بناء الجملة في المثال الثامن، مما أدى إلى تغيير المحتوى الأساسي للنص المصدر.

لاحظوا الترجمة للمثالين التاسع والحادي عشر، أي: " Lelaki itu duduk di atas pelantar seperti raja" و" Kereta itu bermula seperti anak panah ". هذه الترجمة لا تعبر بدقة عن المعنى المقصود في النص المصدر، وهو "يجلس الرجل على المنصة جلوس الملك"، و"انطلقتْ السيارةُ انطلاق السهم". فالترجمة لهما تحتوي على معلومات غير دقيقة لا تتطابق تماماً مع المعنى المقصود في النص المصدر. يعود سبب عدم الدقة في هذه الترجمة إلى اختيار مكافئ غير مناسب، وهو " pelantar " في حين أن المعنى الصحيح المقصود في النص المصدر هو "pentas " للمثال التاسع، أما المثال الحادي عشر يستخدم لفظ "bermula " في حين أن المعنى الصحيح المقصود في النص المصدر هو " bergerak ". إذن، الترجمة البديلة لهما هي: "Lelaki itu sedang duduk atas pentas **laksana** seorang raja " و" Kereta itu bergerak laju **umpama** kelajuan anak panah".

وكذلك الحال للمثال العاشر، أي "تبكي الأم بكاء الصبية" المترجم بـ " Ibu menangis seperti anak kecil menangis.". فيعود سبب عدم الدقة في هذه الترجمة إلى تكرار لفظ الفعل في موضع غير مناسب، وهو "menangis . إذن، الترجمة البديلة له هي: " Ibu sedang menangis **bagai** anak kecil ".

وكذلك الحال للمثال الثامن أي " ألقى محمد الكلام أمام الجماهير إلقاء الخبراء" المترجم بـ " Mohamad memberi ucapan di hadapan orang ramai seperti yang disampaikan oleh pakar". فالنص المترجم من جوجل ترانسليت يعني أن الخطاب الذي ألقاه محمد هو نفسه أو مشابه للخطاب الذي ألقاه أحد الخبراء من قبل. فيعود سبب عدم الدقة في هذه الترجمة إلى مشكلة في بناء الجملة، مما أدى إلى تغيير المحتوى الأساسي للنص المصدر، لأن العبارة "seperti yang disampaikan oleh pakar " تشير إلى أن محتوى أو أسلوب إلقاء محمد يتبع أو يحاكي ما قدمه الخبير سابقًا. إذن، الترجمة البديلة له هي: " Mohamad telah menyampaikan ucapan di hadapan khalayak **seperti** orang cerdik

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

pandai". فهذه الجملة تعني أن محمدا ألقى خطابه بطريقة تدل على الحكمة، وكأنه شخص ذكي ومثقف. تشير العبارة "seperti orang cerdik pandai " إلى مقارنة طريقة محمد في إلقاء الخطاب بحكمة أو فصاحة الأشخاص ذوي العلم والمعرفة. وخلاصة القول، تُؤَكِّد الجملة المترجمة من جوجل ترانسليت أن مضمون خطاب محمد يشبه خطاب الخبير، بينما تُؤَكِّد الجملة البديلة أن أسلوب إلقاء محمد يشبه أسلوب الأشخاص الأذكياء وواسعي المعرفة.

أما المثال الثاني عشر فتترجم جوجل ترانسليت الجملةَ "أدافع عن وطني دِفاعَ الأبطال" إلى " Saya mempertahankan negara saya sebagai pahlawan". يستخدم لفظ "sebagai" الذي يبدو وكأنه يهدف إلى بيان نوع الفعل من خلال الإشارة إلى معنى التشبيه والمقارنة. بيد أن هذه الترجمة لا تخلو من عدم الدقة في نقل المعنى الأصلي للنص المصدر. يعود سبب عدم الدقة في الترجمة إلى اختيار مكافئ غير مناسب، لأن الكلمة "sebagai " تُستخدم بشكل أكثر ملاءمة للإشارة إلى دور أو مكانة شخص ما، كما في الجملة "Saya berkhidmat sebagai guru" (أي أعمل كمعلم). في هذا السياق، من الأنسب استخدام "seperti" أو "bagai" للإشارة إلى التشبيه والمقارنة، أي الدفاع عن الوطن مثل البطل. إذن، الترجمة البديلة له هي: "Saya mempertahankan tanah air saya **seperti** para pahlawan ".

٣- الترجمة المتسمة بعدم الطبيعية

من خلال تحليل ١٣ عينة بحثية، وجدت الدراسة أن عينة واحدة تتسم بعدم الطبيعية في الترجمة وهو ما يمثل نسبة ٧,٧%، حيث أن الترجمة عبر جوجل لا تتماشى بدقة مع القواعد النحوية والأسلوبية للغة الهدف، فضلاً عن أن الترجمة لا تتميز بالسلاسة بالنسبة للقارئ الناطق باللغة الملايوية، وتبدو غريبة وغير ملائمة. فيما يلي التوضيح الخاص بهذه العينة في الجدول ٤ الآتي:

الجدول ٤: الترجمة المتسمة بعدم الطبيعية

العدد	اللغة المصدر	الترجمة المعاكسة	جوجل ترانسليت Google Translate
١٣	أفرحُ **كلَّ الفرح**.	[saya gembira] [semua] [kegembiraan].	Saya gembira dengan segala kegembiraan.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

بالرجوع إلى الجدول ٤ تجد الدراسة أن عينة واحدة تنطوي على غير الطبيعية في الترجمة حيث إن الأسلوب المستخدم في الترجمة يبدو غريبا وغير مألوف من قبل مجتمع اللغة الهدف. الترجمة التي قدمتها جوجل وهي " Saya gembira dengan segala kegembiraan. " لا تنسجم مع القواعد النحوية والأسلوبية للغة الهدف. تحتوي هذه الجملة على تكرار غير ضروري. فكلمة "gembira" تحمل بالفعل معنى "kegembiraan "، لذا فإن عبارة "dengan segala kegembiraan " تصبح زائدة وغير طبيعية. لتحقيق المعنى المقصود بالقدر الذي يقارب مفهوم المفعول المطلق في العربية، فالترجمة البديلة هي: " Saya **sangat** gembira " أو "Saya gembira **sangat-sangat** ". توظيف هذه الاستراتيجية يبرز وظيفة المفعول المطلق الواردة في النص العربي الأصلي.

الخاتمة

تُعدّ ترجمة جوجل مفيدةً في الترجمة العامّة أو لفهم المعنى الأساسي للنصّ، لكنّها ليست دقيقة دائمًا، خاصّةً عند التعامل مع النصوص المعقّدة أو المتخصّصة. لذا، ينبغي على المترجم البشري التدخّل لتصحيح الأخطاء وتحسين جودة الترجمة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع العربية

أريج عبد الله نعيم. (٢٠٢٢). الترجمة الآلية من العربية إلى الإنجليزية ومشكلاتها: برنامج ترجمة جوجل ٢٠١٨ نموذجا. *حولية كلية اللغة العربية بجرجا*، ٢٦(٤)، ٣٧٧١-٣٨٢٤.
https://bfag.journals.ekb.eg/article_246477.html

زينب محمد إبراهيم الدسوقي بشار. (٢٠٢١). إشكالية الترجمة الآلية بين العربية والفارسية. *مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة قناة السويس*، ٤(٣٩)، ١٥٠-٢٠٥.

عبد النبي ذاكر. (٢٠٠٣). ترجمة الآلة ومراجعة الإنسان. *مجلة المترجم*، العدد ٧، ١٣-٣٤.

عجيلية بشرى وسعيد عامر. (٢٠٢٤). إشكالية الترجمة الآلية في لغة الاقتصاد بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية نماذج لبعض التعابير الاصطلاحية بالاعتماد على تطبيقات Quillbot، Google، Reverso. *مجلة اللغة الوظيفية*، ١١ (١)، ٢٢١-٢٣٨.

العربي بو عمران بو علام ونعيمة عيوش. (٢٠٢٠). إشكالات الترجمة الآلية للغة العربية من خلال البرامج الحاسوبية. *مجلة معالم*، ١ (١٠)، ١٥٥-١٦٦.
https://asjp.cerist.dz/en/article/120517

محمد هاشم محيسن. (٢٠٢٢). ترجمة تراكيب المفعول المطلق إلى الإسبانية. *حوليات أداب عين شمس*، المقال ٩. ٥٠ (٦)، ١٥٣-١٥٩. DOI: 10.21608/aafu.2022.254118

منصور، محمد عبد المجيد. (٢٠١٣). القيود الدلالية المعجمية على استخدام المفعول المطلق وتضميناتها النحوية في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية. *Arab Journal for the Humanities*،٣١(١٢٣)، ١٩١. DOI: 10.34120/ajh.v31i123.2365

هايدي إبراهيم السيد أحمد. (٢٠٢٣). الترجمة بواسطة الحاسوب والترجمة البشرية ما بين الوضوح والخطأ. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، ٣٣ (٤)،٤٤٩-٤٧٤.
https://jealex.journals.ekb.eg/article_340813.html

يعقوب، إميل بديع. (١٩٩٤). *موسوعة النحو والصرف والإعراب*. بيروت: دار العلم للملايين. الطبعة الثالثة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع الأجنبية

Larson, Mildred. (1984). *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-language Equivalence*. Lanham, MD: University Press of America.

Nasimah Abdullah & Azman Che Mat. (2022). Kaedah Terjemahan Objek Mutlak (al-Maf'ul al-Mutlak) Dalam Bahasa Melayu. dalam *Penterjemahan Struktur Bahasa Asing dalam Bahasa Melayu*. Disunting oleh Goh Sang Seong. Bab 6. 123-149. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Nur Hafizah Ahmad Tajuddin, Ahmad Nazuki @ Marzuki Yaakub & Azman Che Mat. (2012). Sorotan Awal Terjemahan Pola Mansubat Arab Dalam Bahasa Melayu. *Prosiding Nadwah Bahasa Dan Kesusasteraan Arab Ketiga*. Anjuran Unit Bahasa Arab, Jabatan Bahasa Asing, Fakulti Bahasa Moden Dan Komunikasi, Universiti Putra Malaysia.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الثاني عشر

تحليل كفاءة الذكاء الاصطناعي في عملية الإعراب من خلال الرجوع إلى كتاب النحو القرآني

وان محمد شاكر بن وان عدنان، أزلان سيف البحاروم،
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)

ملخص البحث

تطوّر الذكاء الاصطناعي *(Artificial Intelligence)* في مجال تعلم اللغات تطوّرًا متسارعًا في العصر المعاصر، حيث ظهرت تطبيقات فعالة مثل *ChatGPT* و *DeepSeek* لاكتساب اللغات الأجنبية وفهمها لدى الناطقين بغيرها. وأصبحت استخدامات الأدوات الذكية شائعة بشكل متزايد في تعلم اللغة العربية لمساعدة الطلبة على التعامل مع النظريات والتطبيقات في هذه اللغة مثل علم النحو والصرف. يهدف هذا البحث إلى دراسة مدى فاعلية استخدام منصات الذكاء الاصطناعي *ChatGPT* و *DeepSeek* في تحديد الإعراب الدقيق للكلمات العربية في المراحل المتنوعة. ويتم التحقق من صحة التحليلات الصادرة عن الذكاء الاصطناعي من خلال الرجوع إلى مرجع نحوي موثوق وهو كتاب النحو القرآني الذي كتبه الدكتور جميل أحمد ظفر. اعتمد البحث على المنهج التحليلي في دراسة التراكيب النحوية، ويقارن هذا البحث بين مخرجات الذكاء الاصطناعي والتفسيرات النحوية التقليدية لقياس الدقة والموثوقية. استنتج هذا البحث إلى أن استخدام منصات الذكاء الاصطناعي خاصة *ChatGPT* و*Deepseek* مناسب في استخراج الأحكام الإعرابية للجمل الظاهرة والواضحة. أما في المسائل النحوية الأكثر تعقيدًا وتفصيلًا نحو باب التقديم أو الحذف أو النيابة، فلا تزال هذه التقنيات لم تبلغ المستوى المناسب في إنتاج الحكم الدقيق والتفسير الواضح. وعمومًا، فقد تبيّن أن تطبيق *ChatGPT* أكثر قدرة على تقديم إجابات أقرب إلى ما ورد في مصادر النحو الأصلية (كتاب النحو القرأني) مقارنةً بـ *Deepseek*.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الإعراب، علم النحو

المقدمة

لم يعد مصطلح "الذكاء الاصطناعي" أو المعروف بـ "Artificial Intelligence (AI)" غريبًا على المجتمع الماليزي، لا سيما في مجال التعليم والتعلم، سواء لدى الطلاب أو المعلمين. فقد شهد الذكاء الاصطناعي تطورًا سريعًا في هذا المجال بفضل فعاليته في الوصول إلى المعلومات بسرعة، والمساهمة في حل المشكلات. وبناءً على ذلك، لم يعد الطلاب مضطرين إلى إهدار وقتهم وجهدهم في الذهاب إلى المكتبات التقليدية، والبحث عن المراجع وقراءتها من أجل الحصول على المعلومات نفسها.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يُفضَّل استخدام *AI* لعدة أسباب، منها: السرعة، والتوافر، والكفاءة (عبد السلام، ٢٠٢٣). إذ إن تطبيق الذكاء الاصطناعي في النظام التعليمي يمكن أن يُسهم في إنشاء مجتمع معاصر، ويُسهم لاحقًا في تطوير التعليم بطريقة مبتكرة (Sandy et.al, 2023). وقد رأى الباحثون أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يُعَدُّ وسيلة لتقليل العبء على المعلمين في بعض المهام، مثل تصحيح إجابات الامتحانات أو تقييم الواجبات، مما يتيح للمعلمين وقتًا أكبر للتفاعل مع الطلاب (Huang et. Al, 2021). لذلك، يُوصى بتطبيق الذكاء الاصطناعي، على الرغم من بعض التحديات والقصور المرتبطة به.

قد تم إنتاج عدة تطبيقات للذكاء الاصطناعي في مجال تعلم اللغة العربية مثل "*Qalam.ai*" و"*Tashkil*" لتطوير مهارات الكتابة، أو "*Speakpal*" لتحسين مهارات التحدث، و"*Deepseek*" أو "*ChatGPT*" للحصول على الشرح أو تحديد أحكام الإعراب للكلمات العربية في علم النحو. ويدلّ ذلك على أنه، على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي قد أُنشئ وطُوِّر غالبًا في الغرب، فإن تطبيقه في اللغة العربية لا يزال ذا أهمية كبيرة، ، نظرًا لكونها من أكثر اللغات استخدامًا في العالم.

ومن خلال وجود هذه التطبيقات المتنوعة، يستطيع غير الناطقين بالعربية تعلم اللغة وإتقانها بسهولة بحسب احتياجاتهم. فعلى سبيل المثال، يمكن للطالب الذي يرغب في إتقان مهارات الكتابة بالعربية أن يستخدم تطبيق "*Tashkil*" لمساعدته على التمكن من هذه المهارة. كما يمكن لهذه التطبيقات أن تُيسِّر عملية التعلم، وتُسهم في بناء أسلوب تعليمي أكثر فاعليةً لدى متعلمي اللغة (Fahmi & Adhimah, 2024).

ومع ذلك، فإن تطبيق الذكاء الاصطناعي لا سيمًا في مناقشة المعارف النظرية والدقيقة في اللغة العربية مثل النحو، يحتاج إلى التأكد من صحة المعلومات. فقد أجرت Sanaya و Sulaikho (2024) دراسةً حول استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي *"Chatsonic"* في عملية إعراب الكلمات العربية، خاصة في باب "المفعول به". وأظهرت نتائج الدراسة أن *"Chatsonic"* قادر على تقديم معلومات دقيقة في المفاهيم الأساسية، لكنه يُنتج إجابات أقل دقة في الموضوعات المتعمقة. لذلك، فإن استخدام الذكاء الاصطناعي لا يزال بحاجة إلى توجيه المعلم. ولهذا السبب، ركز البحث على استكشاف فعالية تطبيقات أخرى في عملية إعراب الكلمات باللغة العربية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الدراسات السابقة

إن استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية، خاصة في مجال النحو، لم يعد أمرًا غريبًا لدى الطلاب. وقد أجرت دراسةٌ أعدّها Utari وآخرون (2025) استكشافًا لدقة منصة *"Meta Ai"* في تحديد منهجيات إعراب النحو، استنادًا إلى كتاب الآجرومية. اعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي، من خلال دراسة أدبية لتحليل البيانات. وتم جمع البيانات عن طريق الملاحظة والتوثيق، ثم تحليلها بدقة، بهدف الوصول إلى معرفة معمقة حول استخدام التكنولوجيا في التعليم، ولا سيما في تعليم اللغة العربية.

وتوصلت الدراسة إلى أن منصة *"Meta Ai"* قادرة على تقديم نظريات إعرابية وقواعد النحو بشكلٍ مرن ودقيق وسهل الفهم على القارئ. ولهذا، يبدو أن الذكاء الاصطناعي يمكن استخدمه كمَرجعٍ أساسي في ترسيخ المفاهيم النظرية في علم النحو. ومع ذلك، فقد ركّزت هذه الدراسة على الفهم الأساسي لعلم النحو، مثل التعريفات، وأنواع الإعراب وعلاماتها. لذلك، تُوصى بإجراء دراسات أكثر تعمقًا لاختبار مدى كفاءة الذكاء الاصطناعي ليصبح مرجعًا رئيسيًا في تعلم اللغة العربية بصفة عامة، والنحو بصفة خاصة.

وأما بالنسبة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الإعراب، فقد أجرت Maulidiya وآخرون (2024) دراسةً مقارنة لأداء *ChatGPT* و *Gemini* في تحليل إعراب المرفوعات للأسماء. اعتمدت الدراسة على أحد عشر نموذجًا من كتاب ملخص قواعد اللغة العربية لفؤاد نعمة، مع التركيز على تحديد المكونات النحوية مثل: المبتدأ، والخبر، والاسم المشبّه، واسم "كان"، وخبر "إن"، والفاعل، ونائب الفاعل، والنعت، والعطف، والتوكيد، والبدل. وقد أظهرت النتائج أن *ChatGPT* تفوّق على *Gemini* بقيمة دلالة معنوية بلغت ٠,٠١٩، كما تميّز بتقديم تحليلات مفصلة ودقيقة، في حين كان *Gemini* أكثر ملاءمة للإجابات المختصرة، لكنه قد يفتقر إلى الدقة. واعتمدت الدراسة على جمل بسيطة في التحليل، مما ساهم في الحصول على إجابات مُقنِعة.

أجرى Sulaikho و Hudatullah (2023) دراسةً لتقييم دقّة تطبيق الذكاء الاصطناعي "*ChatGPT*" في تفسير المصطلحات الأساسية في النحو العربي مثل: المبتدأ، والخبر، والفعل. وقد تمّت مقارنة التفسيرات التي قدّمها "*ChatGPT*"بالمراجع النحوية العربية التقليدية المعتمدة، مثل النحو الواضح، والآجرومية، وجامع الدروس العربية. كشفت النتائج أن "*ChatGPT*" قادر على تقديم شروحات نظرية دقيقة للمفاهيم النحوية. ومع ذلك، عند تقييمه بشكل أعمق من حيث الجوانب

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

التفسيرية، تبيّن أن إجاباته لا تتوافق تمامًا مع المراجع التقليدية التي تُعدّ مراجع أولية موثوقة. خلصت الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون أداةً مفيدة لفهم الجوانب النظرية لعلم النحو، إلا أنه ينبغي توخّي الحذر عند الاعتماد عليه في التحليل التطبيقي أو التفسير النحوي الدقيق.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- تحليل مدى فعالية تطبيقي الذكاء الاصطناعي *ChatGPT* و*Deepseek* في تقديم أحكام الإعراب وفقًا لقواعد النحو العربي.

٢- تقييم مدى صلاحية ومصداقية *ChatGPT* و *Deepseek* كمصدر مرجعي في تعلم علم النحو، لا سيما في جانب الإعراب.

منهج الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على منهج البحث الكيفي، وتهدف إلى استكشاف موضوع الدراسة في سياقه الطبيعي. وقد تم اعتماد منهجية الدراسة المكتبية لتحليل دقة تطبيقي *ChatGPT* و *Deepseek* في تحديد أحكام الإعراب حسب قواعد النحو العربي كما وردت في الكتاب المرجعي النحو القرآني. وتم الحصول على البيانات الأولية من خلال الملاحظة المباشرة لتفسيرات هذين التطبيقين لقواعد النحو وفقًا لنظام كلٍّ منهما، حيث تم تسجيل جميع المخرجات وتحليلها بشكل منهجي ومفصّل. وقد تم اختيار بعض الموضوعات من باب المنصوبات في هذا البحث، نظرًا لما حظيت به من تناول موسع في كتاب النحو القرآني. يبدأ البحث باستخدام جمل بسيطة وظاهرة، على أن يُرفع مستوى التعقيد تدريجيًا.

تتضمن عملية تحليل البيانات ثلاث مراحل رئيسية، وهي: تقليص البيانات، وعرضها، وتفسيرها. في مرحلة تقليص البيانات، يقوم الباحث باختيار البيانات المناسبة والمرتبطة بالأسئلة المطروحة، مع إزالة المعلومات الزائدة أو غير مفيدة. ثم يقوم بمقارنة المخرجات الناتجة من كل من *ChatGPT* و *Deepseek*، ويستخلص النتائج بشأن مدى فعالية هذه التطبيقات في مساعدة الطلاب على تعلّم علم النحو.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المناقشة

اختارت هذه الدراسة موضوعين من باب المنصوبات، وكانت نتائج المقارنة في عملية الإعراب كما هو موضّح في الجدول أدناه:

١- المفعول به

قامت الدراسة بتحليل أنواع من المفعول به كما وردت في كتاب النحو القرآني؛ الظاهر، والمفعول به المقدم على الفاعل والمفعول به المحذوف.

الجدول ١: إنتاج عملية الإعراب للمفعول به

الآيات القرآنية	نوع المفعول به	النحو القرآني	*ChatGPT*	*Deepseek*
أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ (١) وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ (٢) الَّذِي أَنقَضَ ظَهْرَكَ (٣) وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ (٤)	اسم ظاهر	جاءت في هذه الآيات أربع مفعولات كلها **أسماء ظاهرة** وهي صدرك، وزرك، ظهرك، ذكرك	المفعول به: صدرك لأنه هو الذي وقع عليه فعل نشرح. ﴿وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ﴾ المفعول به: وزرك لأنه هو الذي وقع عليه فعل وضعنا. ﴿الَّذِي أَنقَضَ ظَهْرَكَ﴾ المفعول به: ظهرك لأنه هو الذي وقع عليه فعل أنقض (أي أثقل). ﴿وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ﴾ المفعول به: ذِكرك	أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ المفعول به: صَدْرَكَ (مفعول به منصوب بالفتحة). وَوَضَعْنَا عَنْكَ وِزْرَكَ المفعول به: وِزْرَكَ (مفعول به منصوب بالفتحة). الَّذِي أَنْقَضَ ظَهْرَكَ المفعول به: ظَهْرَكَ (مفعول به منصوب بالفتحة). وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ المفعول به: ذِكْرَكَ (مفعول به منصوب بالفتحة).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ	تقدم المفعول به على الفاعل	فاليتيم مفعول به مقدم لتقهر.	اليتيم: اسم مفرد مفعول به منصوب وعلامة رفعه الفتحة الظاهرة على آخره. كلمة اليتيم هي مفعول به لفعل محذوف تقديره "تُؤْمَر" أو "يُقال"، والآية تدل على النهي عن قهر اليتيم.	اليتيم: مفعول به مقدم منصوب بالفتحة على اللفظ (لأن "أَمَّا" تُعْمل عمل "إنَّ" فتنصب الاسم وترفع الخبر). والتقدير: فأما اليتيمَ فلا تقهرْه (حُذف المفعول به الثاني "هاء الغيبة" لدلالة السياق عليه).
فَإِن لَّمْ تَفْعَلُوا وَلَن تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ ۖ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ	حذف المفعول به	وتقدير المفعول المحذوف للإيجاز: فإن لم تفعلوا الإتيان بسورة من مثل القرآن ولن تفعلوا ذلك.	فَإِن لَّمْ تَفْعَلُوا وَلَن تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ ۖ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ "فَإِن لَّمْ تَفْعَلُوا ذلك" أي: لم تفعلوا مثل هذا القرآن (أو: مثل ما نزل على محمد ﷺ)، وهذا ما دلت عليه الآية السابقة: ﴿فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِّن مِّثْلِهِ﴾.	لا يوجد مفعول به محذوف ظاهر في الآية، لكن بعض العلماء يذكرون أن هناك مفعولاً به مقدراً لفعل "اتَّقُوا" قبل ذكر "النار"، أي أن المعنى: "فاتَّقُوا (عذابَ) النارَ".

يوضح الجدول ١ المخرجات من *ChatGPT* و *Deepseek* عن الإعراب في باب المفعول به، فإن تحديد المفعول به في نوع الاسم ظاهر سهلٌ وصحيحٌ، لأن الكلمة مذكورة بوضوح في الآية وتقع

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

في الموضع الصحيح من ترتيب الجملة. ولذلك، توصلت الدراسة إلى أن كلاً من *ChatGPT* و *Deepseek* ينجح في تحديد أربعة مفاعيل بها وردت في الآية، وهذا يتوافق مع ما ورد في كتاب النحو القرآني.

أما في المرحلة التالية، فقد تناولت الدراسة فاعلية الذكاء الاصطناعي في تحديد المفعول به في نوع تقدم المفعول به على الفاعل. ويعد تعيين المفعول به المقدم الأصعب مقارنةً بالاسم الظاهر، نظرًا لوقوعه في غير الموضع الأصلي له. ووفقًا لما جاء في كتاب النحو القرآني، فإن كلمة (يَتِيْمًا) تعد مفعولًا به مقدمًا للفعل (تَقْهَرْ). وقد لوحظ أن تحليل *ChatGPT* لم يكن دقيقًا رغم أنه قادر على استخراج (يَتِيْمًا) كمفعول به، إلا أن الشرح أوضح أن الكلمة هي مفعول به لفعل محذوف، وليس في باب تقدم المفعول به على الفاعل. في المقابل، فقد نجح *Deepseek* في بيان أن كلمة (يَتِيْمًا) هي مفعول به مقدّم.

وفيما يخص الفئة الثالثة، فقد ركزت الدراسة على موضوع أصعب وهو باب الحذف، حيث يصعب تحديد المفعول به لغيابه في الجملة. فعلًا أن المفعول به يأتي بعد كلمة (تَفْعَلُوا) بناءً على شرح من كتاب النحو القرآني. وفي هذا السياق، أظهر *ChatGPT* قدرة على تقديم سياق واضح حول وجود مفعول به محذوف في الآية، إلى جانب التقدير الصحيح له. ولاحظت الدراسة أن ذلك لا يتحقق إلا إذا طُرِح عليه سؤال دقيق ومفصّل مثل: "حدد المفعول به المحذوف في الآية أعلاه". أما *Deepseek*، فقد عجز عن تحديد وجود مفعول به محذوف في الآية، على الرغم من طرح السؤال بصيغة تفصيلية.

ومن خلال تحليل باب المفعول به، توصلت الدراسة إلى أن كلاً من *ChatGPT* و*Deepseek* قادران على إعطاء الحكم الإعرابي الصحيح في الآيات الواضحة والبسيطة. غير أنه عند الانتقال إلى مسائل نحوية أكثر تعقيدًا، فإن هذه التطبيقات تواجه صعوبات في تقديم الجواب الصحيح. لذا، يجب على المستخدم أن يطرح أسئلة دقيقة ومفصلة للحصول على معلومات أكثر دقة. ومن ثم، خلصت الدراسة إلى أن استخدام هذه التطبيقات لأغراض استخراج الأحكام الإعرابية يمكن أن يكون مُرضيًا، لكنه لا يُغني عن الفهم الصحيح المستقى من المعلم والكتب المعتمدة.

٢- المفعول المطلق

قامت الدراسة بتحليل أنواع من المفعول المطلق كما وردت في كتاب النحو القرآني؛ الظاهر، وما ينوب عن المصدر في النصب على المفعولية المطلقة.

الجدول ٢: إنتاج عملية الإعراب للمفعول المطلق

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الآيات القرآنية	نوع المفعول المطلق	النحو القرآني	ChatGPT	Deepseek
وَحُمِلَتِ الْأَرْضُ وَالْجِبَالُ فَدُكَّتَا دَكَّةً وَاحِدَةً	اسم ظاهر	فدكة مفعول مطلق مبين للعدد ولفظ (واحدة) صفة له لتأكيد المرة.	دَكَّةً: مفعول مطلق لفعل دُكَّتَا، أي وقع الدكُّ دكًّا. واحدةً: نعت لـ "دَكَّةً"، أي: دكَّةً واحدة لا دكتين أو أكثر. لم يأتِ لبيان العدد فقط، بل التوكيد والصفة كذلك.	"دَكَّةً": مفعول مطلق منصوب بالفتحة، وهو مصدر لفعل "دُكَّ"، مؤكد لعمل الفعل. وهنا جاء لتأكيد الفعل (دُكَّتَا دَكَّةً)، أي: دُكت دكاً شديداً
"رَغَدًا": مفعول مطلق منصوب بالفتحة، وهو مصدر لفعل "أَكَلَ" (بمعنى الأكل الهنيء الواسع)	ما ينوب عن المصدر في النصب على المفعولية المطلقة	ف (رغدا) منصوب على أنه صفة لمصدر محذوف تقديره: أكلًا رغدًا.	رَغَدًا: مفعول مطلق نائب عن المصدر، أي: أكلاً رغدًا. الأصل: "وكُلا منها أكلاً رغدًا"، فـ"رَغَدًا" هنا وصفٌ لمصدر محذوف.	"رَغَدًا": مفعول مطلق منصوب بالفتحة، وهو مصدر لفعل "أَكَلَ" (بمعنى الأكل الهنيء الواسع)

تناولت الدراسة بعض الآيات التي ورد فيها حكم المفعول المطلق. ففي الآية الأولى، كان نوع المفعول المطلق ظاهرًا، وهو كلمة "دَكَّةً". وقد أظهرت تحليلات كلا من *ChatGPT* و*Deepseek* دقّة في تحديد المفعول المطلق. ومع ذلك، فإن شرح *ChatGPT* لوظيفة المفعول المطلق كان أكثر دقة، إذ ركز على كونه مبينًا للعدد، كما ورد في كتاب النحو القرآني.

ثم قدمت الدراسة مثالًا أكثر تعقيدًا، يتعلق بباب ما ينوب عن المصدر في النصب على المفعولية المطلقة، حيث وردت كلمة "رَغَدًا" باعتبارها صفة، وهي التي جاءت بديلًا عن المفعول المطلق المحذوف، تقديره "أكلًا". وقد نجح *ChatGPT* في تحديد ذلك كما ورد في الكتاب، مع تقديم تقدير دقيق للآية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أما*Deepseek* ، فقد وقع في شيء من الغموض في شرح الحكم الإعرابي، حيث لم يُبيّن أن "رغدًا" إنما جاءت نيابةً عن المفعول المطلق الأصلي الذي تم حذفه.

وبناءً على ذلك، يُلاحظ في باب المفعول المطلق نفس النمط الذي ظهر في باب المفعول به؛ إذ أن كلاً من *ChatGPT* و *Deepseek* يقدران على تقديم إجابة دقيقة وشاملة في الآيات التي يكون حكمها ظاهرًا وبسيطًا، إلا أنهما يواجهان الصعوبات في التعامل مع الأسئلة المعقدة، خصوصًا في باب الحذف والنيابة.

الخاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل *ChatGPT* و *Deepseek* يعد أداة مساعدة يمكن الاستفادة منها في استخراج الأحكام الإعرابية الظاهرة بدقة مقبولة، وخاصة في الجمل التي وردت أحكامها صريحة في كتب النحو المعتمدة. وقد أظهرت نتائج التحليل أن كلا التطبيقين قادران على تقديم إعراب دقيق في المواضع البسيطة والواضحة.

واستنتجت الدراسة بأن هذه التطبيقات لا تزال غير قادرة على التعامل بكفاءة مع الأحكام الإعرابية غير المباشرة، مثل ما يتعلق بأبواب التقديم والتأخير والحذف والنيابة، حيث وجدت بعض الأخطاء والقصور في تحديد الإعراب الصحيح. وهو ما يدل على أن تعلم علم النحو لا يمكن أن يستغنى فيه عن دور المعلم الخبير الذي يوجه الطالب ويرشده اعتمادًا على الكتب النحوية المعتبرة.

وبالاختصار، فإن الاعتماد الكلي على الذكاء الاصطناعي في تعلم الإعراب لا يغني عن التعلم المباشر مع الشرح والتحليل المتعمق. ومع ذلك، فإننا نقر بأن هذه التقنية تشهد تطورًا متسارعًا، ونأمل أن تسهم مستقبلاً في تسهيل فهم اللغة العربية وتيسير تعلم علم النحو بشكل أشمل وأكثر دقة، حتى تصبح وسيلة تعليمية مساعدة فعالة في البيئات التعليمية الحديثة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع العربية

القرآن الكريم

عبد السلام علي أحمد. (٢٠٢٣). دراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات في الدول العربية. *المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة*. ٩-١٩.

المراجع الأجنبية

Fahmi, M., & Adhimah, S. (2024). Peran Artificial Intelligence dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Peluang dan Tantangan. *Journal of Practice Learning and Educational Development*, 4(4), 330-336.

Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A Review on Artificial Intelligence in Education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3).

Maulidiya, A. R., Abdurrahman, M., & Saleh, N. (2024). Exploring AI Capabilities in Arabic Grammar: Comparative Analysis of ChatGPT and Gemini. *Arabiyat: Journal of Arabic Education & Arabic Studies/Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, *11*(2).

Sanaya, D., & Sulaikho, S. (2024, November). Critical Analysis of Chatsonic Accuracy in the Interpretation of Maf'ūl Bih Rules: Comparative Study with the Jāmi'ad-Durus al-Arabiyyah Book: Analisis Kritis Terhadap Akurasi Chatsonic dalam Interpretasi Kaidah Maf'ūl Bih: Studi Perbandingan dengan Kitab Jāmi'ad-Durus al-Arabiyyah. *In Proceeding International Conference on Education* (pp. 175-195).

Sandy, F., Liling, D., & Pratama, M. P. (2023). Implementasi Penggunaan Kecerdasan Buatan dalam Pendidikan Tinggi. *Prosiding Universitas Kristen Indonesia Toraja*, 3(3).

Sulaikho, S., Hudatullah, R., & Amalia, D. R. (2023). Kesalahan Chatgpt dalam Interpretasi Mubtada' dan Khabar pada Struktur Bahasa Arab. *Cordova Journal language and culture studies*, 13(2), 25-38.

Utari, Zeli, Fitri Alrasi, and Bambang Bambang. (2025). Accuracy of Using Meta AI in Defining the Methods of Nahwu I'rab Based on Jurumiyah Book. *Tanwir Arabiyyah: Arabic As Foreign Language Journal* 5.1. 23-36.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الثالث عشر

موقف وتصورات الطلاب تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلّم مادة اللغة العربية الثقافية والصحية

أحمد عدنين بن حسين[١]، أزلان بن سيف البحاروم[٢]، زهاروم بن رضوان[١]
[١] الجامعة الوطنية الماليزية (UKM)
[٢] الجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)

ملخص البحث

هناك طرق مختلفة لتعلم اللغة العربية، بما في ذلك الاستخدام المتزايد لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي (AI) في مؤسسات التعليم العالي. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الموقف وتصورات الطلبة تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية لمقررات الثقافة والصحة لدى الطلاب بكالوريوس اللغة العربية والاتصالات. الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو فهم مدى تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على فهم الطلاب وأدائهم في إتقان محتوى الدورة. بالإضافة إلى ذلك، تستطلع هذه الدراسة أيضًا آراء الطلاب حول فعالية وراحة وتحديات استخدام الذكاء الاصطناعي في عملية التعلم الخاصة بهم. تستخدم هذه الدراسة المنهج الكمي الوصفي من خلال توزيع استبيان على الطلاب على مقياس ليكرت. وقد تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS). وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الطلاب لديهم موقف إيجابي تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعلم، حيث يعتقد معظمهم أن الذكاء الاصطناعي يساعد على تحسين فهم المصطلحات الثقافية والصحية باللغة العربية. ومع ذلك، هناك أيضًا عدد قليل من الطلاب الذين يعربون عن مخاوفهم بشأن الاعتماد على التكنولوجيا ودقة المعلومات التي ينقلها الذكاء الاصطناعي. وتشير هذه الدراسة إلى أنه ينبغي تعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية من خلال التوجيه التربوي المنظم لضمان قدر أكبر من الفعالية والقبول لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: الموقف، تصورات، الذكاء الاصطناعي (AI)، اللغة العربية، فهم، الطلاب

المقدمة

في عصر الثورة الصناعية الرابعة (٤,٠)، أصبح الذكاء الاصطناعي (AI) عنصرا هاما في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم. ويُنظر إلى هذا الابتكار التكنولوجي على أنه قادر على إحداث تغيير جذري في مشهد التدريس والتعلم، مما يجعل عملية تقديم المعرفة أكثر تفاعلية وكفاءة وملاءمة للخصائص الفردية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

للمتعلمين (Lesia Viktorivna وآخرون، ٢٠٢٢). في سياق تعلم اللغات ، تم توظيف الذكاء الاصطناعي من خلال منصات رقمية متنوعة، مثل تطبيقات الترجمة الآلية، وروبوتات الدردشة التعليمية، وأدوات تحليل القواعد النحوية، وأنظمة التقييم الذكية (Huang وآخرون، ٢٠٢٣). وقد فتح هذا التطور فرصًا واسعة للطلاب للوصول إلى المواد التعليمية بسهولة ومرونة أكبر، مما يُسهم في إثراء تجربتهم التعليمية وتعزيز استقلاليتهم في التعلّم.

تتطلب اللغة العربية بوصفها لغة تواصلية وثقافية ودينية، منهجًا تعليميًا شاملاً وسياقيًا، لا سيما عندما ترتبط بالجوانب الثقافية والصحية (Brosh، ٢٠١٩). ويعد فهم الثقافة العربية واستخدام المصطلحات الصحية باللغة العربية أمرًا بالغ الأهمية، خصوصًا للطلاب الذين يدرسون مقرَّر "اللغة العربية للثقافة والصحة". لذلك، يُنظر إلى دمج الذكاء الاصطناعي في تعلم هذا المقرر بوصفه نهجًا حديثًا يمتلك القدرة على مساعدة الطلاب في فهم المحتوى بشكل أعمق وأكثر فعالية (Alhamami و Almelhi، ٢٠٢١). ومع ذلك، فإن فاعلية هذا النهج تعتمد أيضًا على مدى تقبّل الطلاب له، ومواقفهم وتصوراتهم تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في عملية تعلمهم.

كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف إلى شعور الطلاب تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية، مع مراعاة الجوانب الثقافية والصحية. ويركز الاهتمام الرئيس على مدى قبول الطلاب لاستخدام الذكاء الاصطناعي في هذا المقرَّر، والعوامل التي تؤثر في ثقتهم واستعدادهم لاستخدامه. ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تمكين إدارة التعليم من تطوير أساليب تدريس أكثر ابتكارًا وملاءمة، تتماشى مع التطورات التكنولوجية الحديثة.

مشكلة البحث

في الوقت الحاضر، يواجه تدريس اللغات وتعلمها العديد من التحديات، لا سيما في التأكد من أن الطلاب يفهمون تمامًا ويتقنون الفروق الثقافية الدقيقة وأساليب التواصل، والمصطلحات المتخصصة، مثل تلك المستخدمة في المجالات الطبية (Tódor، ٢٠١٦). وقد بدأ تطبيق الأساليب القائمة على التكنولوجيا، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي (AI)، في محاولة لتعزيز فعالية تدريس اللغة العربية، خاصة عندما يتعلق الأمر بالمكونات الثقافية والصحية. ومع ذلك، وبما أن الطلاب هم المستخدمون الأساسيون، فإن مواقفهم ومعتقداتهم سيكون لها تأثير كبير في مدى فاعلية استخدام هذه التكنولوجيا

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

داخل الفصل الدراسي. ووفقا لأبحاث سابقة، يمكن تصنيف هذه المسألة إلى فئتين: المواقف والتصورات.

تُعدّ مواقف الطلاب تجاه تعلم اللغات عاملاً مهمًا يؤثر في فاعلية إتقان اللغة الثانية، بما في ذلك اللغة العربية. وقد أكدت الدراسات السابقة التي أجراها Gardner (٢٠١٤) و Oroujlou & Vahedi (٢٠١١) أن الموقف الإيجابي تجاه اللغة المستهدفة سيؤدي إلى تحفيز كبير ونجاح في تعلم اللغة. وفي سياق تعلم اللغة العربية، وجد Ajape وآخرون (٢٠١٥) أن الطلاب في الجامعات النيجيرية أظهروا علاقة ذات دلالة بين الموقف والتحصيل في تعلم اللغة. كما أكد AlMansour (٢٠١٦) أن الموقف الإيجابي يُعَدّ مهمًا جدًا في إتقان جوانب محددة مثل النطق والتواصل.

ومع ذلك، لا تزال جميع هذه الدراسات تركز على الأساليب التقليدية لتعلم اللغة، ولم تركز بشكل خاص على تغيير مواقف الطلاب في العصر الرقمي المدفوع بالذكاء الاصطناعي (AI). وفي هذا السياق، تفتح دراسة أجراها AlAfnan (٢٠٢٥) آفاقًا جديدة من خلال إظهار إمكانات الذكاء الاصطناعي في تعزيز تعلم اللغة، غير أنها لم تتناول بعمق مواقف الطلاب تجاه استخدامه في الدورات التي تتضمن محتوى ثقافيا وصحيا. ومن ثم، تبرز الحاجة إلى دراسة مواقف الطلاب تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية لسد الثغرات الموجودة في الأبحاث الحالية، ودعم دمج هذه التكنولوجيا بشكل أكثر فاعلية في سياق تعليم اللغة.

تلعب تصورات الطلاب حول تعلم اللغة دورًا مهمًا في تحديد فعالية الطريقة أو النهج، بما في ذلك استخدام التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي (AI). وقد أكد Wesely (٢٠١٢) أن تصورات الطلبة ومعتقداتهم وتجاربهم تؤثّر بشكل مباشر على الدافعية والإنجاز في تعلم اللغة الثانية. وفي دراسة أجراها Sari و Hasibuan (٢٠١٩)، وُجد أن الطلاب استجابوا بشكل إيجابي لتعلم اللغة العربية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، مما يشير إلى أن التكنولوجيا الرقمية يمكن أن تزيد من تفاعل الطلاب ومشاركتهم. كما أكد Amin وآخرون (٢٠٢٢) على ضرورة فهم تصورات الطلبة تجاه نماذج تعلم اللغة العربية، حتى يكون النهج المصمّم مناسباً لاحتياجاتهم وأساليب تعلمهم.

وفي سياق التقنيات الحديثة، أفاد Xiao و Zhi (٢٠٢٣) بأن طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أظهروا تصورات متفاوتة حول استخدام ChatGPT في المهام اللغوية، إلا أن هذه التجربة لم تُدرَس على نطاق واسع بين الطلاب العرب. بالإضافة إلى ذلك، ركزت الدراسة التي أجراها Hikmah وآخرون

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

(٢٠٢٢) على تصورات استخدام تطبيقات التعلم مثل Animiz دون التطرّق إلى تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي الأكثر تطوراً.

ولذلك، لا يزال هناك نقصٌ في الأبحاث التي تركز بشكل خاص على تصورات الطلاب بشأن استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلّم اللغة العربية، وخاصة في الدورات التي تتضمّن محتوى ثقافيا وصحيا. وتهدف هذه الدراسة إلى سدّ هذه الفجوة من خلال فحص تصورات الطلاب الشاملة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في سياق تعلم اللغة العربية الحديث والمتكامل.

أهداف البحث

وفيما يلي أهداف هذه الدراسة:

١. التعرف على اتجاهات الطلاب نحو استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) في تعلم مقررات اللغة العربية التي تركز على المحتوى الثقافي والصحي.
٢. تقييم تصورات الطلاب حول فعالية استخدام الذكاء الاصطناعي في المساعدة على فهم وإتقان اللغة العربية في السياقات الثقافية والصحية.
٣. تحليل العلاقة بين مواقف الطلبة وتصوراتهم تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي ومستوى استعدادهم لدمج هذه التكنولوجيا في تعلم اللغة العربية.

تعريف الموقف والتصورات

يشير الموقف اللغوي إلى آراء وتقييمات واتجاهات الفرد أو المجموعة تجاه لغة معينة أو تنوع لغوي. وقد عرّف Lambert وآخرون (١٩٦٠)، وهم من الرواد الأوائل في علم اللغة الاجتماعي، الموقف اللغوي بأنه رد فعل عاطفي قابل للقياس تجاه اللغة، والمتحدثين بها، والثقافة المرتبطة بها. ووفقا لـ Fasold (١٩٩٠)، فإن الموقف من اللغة لا يعكس فقط اتجاه الفرد نحو النظام اللغوي، بل يُظهر أيضا الهوية الاجتماعية، والسلطة، والمكانة المرتبطة باللغة. كما ذكر Holmes (٢٠١٣) أن الموقف اللغوي يتشكّل من خلال التفاعل الاجتماعي والخبرة الثقافية، ويمكن أن يؤثر في الرغبة في تعلم اللغة واستخدامها. في سياق التعلم، غالبًا ما يرتبط الموقف الإيجابي تجاه اللغة المستهدفة بدافعية عالية وإنجازٍ أفضل في إتقانها.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يشير الإدراك في علم الاجتماع اللغوي إلى الطريقة التي يفسر بها الأفراد ويفهمون شكل اللغة واستخدامها في سياق اجتماعي معين. ووفقا لـ Trudgill (٢٠١١)، فإن إدراك اللغة يشمل كيفية تقييم الشخص لخصائص اللغة مثل الوضوح والجمال والهيبة أو المكانة الاجتماعية للهجة أو اللغة. وقد شدد Labov (١٩٧٢) على أن إدراك الاختلاف اللغوي ليس معرفيًا فحسب، بل هو أيضا اجتماعي وأيديولوجي، إذ إن المستمعين يميلون إلى تقييم اللغة استنادًا إلى الخلفية الاجتماعية للمتحدث. كما قدم بريستون (١٩٩٩) مفهوم "اللغويات الشعبية"، وهي الطريقة التي يُقيِّم بها المتحدثون العاديون اللغة ويُشكّلون تصوراتهم عنها بناءً على تجاربهم اليومية ووجهات النظر المجتمعية. في سياق تعليم اللغة، تعكس تصورات الطلاب تجاه نهج التعلم أو التكنولوجيا – بما في ذلك الذكاء الاصطناعي – معتقداتهم وتوقعاتهم بشأن فاعلية هذه الأساليب في مساعدتهم على إتقان اللغة.

الإطار النظري

وفيما يلي الإطار المفاهيمي المطبق في هذه الدراسة:

الرسم الياني ١ : النموذج الاجتماعي التربوي، جاردنر (١٩٨٥)

ستُطبِّق هذه الدراسة النموذج الاجتماعي التربوي الذي قدمه Gardner (١٩٨٥) كأساس نظري قوي لفهم العلاقة بين المواقف والتحفيز والإنجاز في تعلم اللغة الثانية. ويتكون هذا النموذج من عدة مكونات رئيسية، وهي المواقف تجاه موقف التعلم، والتكامل (الرغبة في الاندماج مع ثقافة اللغة المستهدفة)، والدافع الأداتي (الأهداف العملية في تعلم اللغة)، والدافع العام، والقدرة اللغوية للطالب، والإنجاز اللغوي، والقلق المرتبط بتعلُّم اللغة. وفي سياق تعلم اللغة العربية الذي يتضمن عناصر ثقافية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وصحية، يمكن أن تؤدي كل هذه العناصر دورًا مهمًا في تفسير كيفية تقبُّل الطلاب لأساليب التعلم الجديدة واستجابةتهم لها، وخاصة استخدام الذكاء الاصطناعي (AI).

أولاً، يشير الموقف تجاه بيئة التعلم إلى آراء الطلاب حول البيئة التعليمية وطرائق التدريس، بما في ذلك المعلمين والوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي. إن الموقف الإيجابي تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي يُؤثّر بشكلٍ مباشر في رغبة الطلاب في تقبُّل الأساليب الجديدة في تعلم اللغة العربية والتكيف معها.

ثانياً، يُعَدُّ الدافع المحرك الرئيسي لنجاح تعلم اللغة. وهو يتكون من مزيج من مواقف الطلاب، ورغبتهم في فهم ثقافة اللغة المستهدفة (التكامل)، والأهداف العملية من تعلُّم اللغة (الأداة). في هذه الدراسة، إذا كان الطلاب مُحفَّزين لأن الذكاء الاصطناعي يسهل عليهم فهم المحتوى الثقافي والصحي المرتبط باللغة العربية، فمن المرجّح أن يكونوا أكثر تفاعلاً وانسجامًا في عملية التعلُّم.

ثالثًا، يُعَدُّ التحصيل اللغوي النتيجة النهائية التي تتأثر بمواقف الطلاب ودوافعهم وقدراتهم. ويُمكن لاستخدام الذكاء الاصطناعي أن يُسهم في تحسين هذا التحصيل من خلال دعم التعلم التفاعلي والمنظم والمركّز. فإذا كانت مواقف الطلاب ودوافعهم تجاه الذكاء الاصطناعي إيجابية، فإن ذلك سينعكس إيجابًا على أدائهم في إتقان اللغة العربية، وخاصة في الجوانب الموضوعية المتخصصة مثل الثقافة والصحة.

منهجية الدراسة

تستخدم هذه الدراسة المنهج الكمي الوصفي لدراسة مواقف الطلاب وتصوراتهم تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية والثقافة والصحة. وقد تم اختيار ما مجموعه ١٤٠ طالبًا من طلاب برنامج بكالوريوس اللغة العربية مع التواصل، المسجلين في مقرر BAR2153 كمستجيبين للدراسة. وقد طُوِّرت أداة البحث على شكل استبيان مبنيٍّ على مقياس ليكرت الخماسي، والذي يضمّ خيارات إجابة تتراوح من "لا أوافق بشدة" إلى "أوافق بشدة" لقياس مستوى الطلاب وتصوراتهم تجاه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعلمهم. وسيتم تحليل البيانات التي تم جُمعت باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للحصول على نظرة عامة، وتوزيعات تكرارية، ومتوسطات حسابية، وانحرافات معيارية، بالإضافة إلى تحليل العلاقة بين المتغيرات المدروسة. يتيح هذا النهج للباحثين تحديد

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

اتجاهات الطلاب نحو استخدام التكنولوجيا الذكية في سياق تعليم اللغة وتعلُّمها، وخاصة تلك المرتبطة بالمجالين الثقافي والصحي.

نتائج الدراسة

تم تطوير هذا الاستبيان لجمع بيانات عن مواقف الطلاب وتصوراتهم تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) في تعلم دورات اللغة والثقافة والصحة العربية. يعتمد تصميم هذه الأداة على منهج كمي وصفي ويهدف إلى تقييم مدى قبول الطلاب وفهمهم وتقييم فعالية تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في مساعدتهم على إتقان محتوى الدورة بشكل أكثر فعالية. وفيما يلي الأقسام التي تشكل عناصر في هذا الاستبيان:

- القسم ١: المواقف تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية (الثقافة والصحة)
- القسم ٢: تصورات حول فعالية الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية (الثقافة والصحة)
- القسم ٣: التحديات والمخاوف المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي

١– القسم ١: المواقف تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية (الثقافة والصحة)

يحتوي هذا القسم على بنود تقيم مواقف الطلاب تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) في تعلم اللغة العربية، وخاصة في المواضيع المتعلقة بالثقافة والصحة. تشمل المواقف اهتمامات الطلاب ومعتقداتهم واتجاهاتهم وقبولهم لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في عملية التدريس والتعلم.

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
أشعر بالراحة عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية.	3.83	0.804	140
أعتقد أن استخدام الذكاء الاصطناعي يمكن أن يزيد من اهتمامي بالمواضيع الثقافية والصحية باللغة العربية.	3.76	0.828	140
أعتقد أنه يجب جعل الذكاء الاصطناعي جزءًا من أساليب تعلم اللغة العربية.	4.39	0.736	140

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعدني على التعلم بشكل أكثر استقلالية ومرونة.	3.72	0.787	140
أنا منفتح على استكشاف المزيد من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية.	3.97	0.758	140

بناءً على نتائج الدراسة الخاصة بقسم المواقف تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية (الثقافة والصحة)، أظهر الطلاب بشكل عام موقفًا إيجابيًا تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلمهم. وكان البند ذو أعلى متوسط هو "أعتقد أنه يجب جعل الذكاء الاصطناعي جزءًا من طريقة تعلم اللغة العربية" (المتوسط = ٤,٣٩، الانحراف المعياري = ٠,٧٣٦)، مما يشير إلى مستوى عالٍ من الاتفاق بين المستجيبين تجاه دمج الذكاء الاصطناعي في التعلم. وفي الوقت نفسه، سجلت عناصر أخرى أيضًا درجات متوسطة عالية نسبيًا، تتراوح من ٣,٧٢ إلى ٣,٩٧، مما يثبت أن الطلاب شعروا بالراحة والاهتمام والانفتاح لاستكشاف استخدام الذكاء الاصطناعي على نطاق أوسع. وهذا يدل على ميل الطلاب نحو قبول تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في عملية تعلم اللغة العربية، وخاصة في سياق المحتوى الثقافي والصحي.

٢– القسم ٢: تصورات حول فعالية الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية (الثقافة والصحة)

يهدف هذا القسم إلى تقييم تصورات الطلاب حول فعالية استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) في تعلم اللغة العربية الذي يركز على المحتوى الثقافي والصحي. يتضمن هذا التصور آراء الطلاب حول فعالية الذكاء الاصطناعي في مساعدتهم على فهم المفاهيم وتحسين المهارات اللغوية وتسهيل الوصول إلى المعلومات ودعم التحصيل الأكاديمي.

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
الذكاء الاصطناعي يسهل علي فهم المحتوى العربي المتعلق بالثقافة والصحة.	3.73	0.872	140
يساعدني الذكاء الاصطناعي على زيادة مفرداتي العربية بشكل أسرع وأكثر فعالية.	3.48	0.933	140

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يوفر الذكاء الاصطناعي معلومات دقيقة وذات صلة لتعلم المواضيع الصحية باللغة العربية.	3.87	0.785	140
يساعدني الذكاء الاصطناعي في التحقق من وجود أخطاء في بنية الجملة العربية.	3.65	0.921	140
الذكاء الاصطناعي يزيد من فاعليتي في إنجاز المهام المتعلقة بالثقافة والصحة العربية.	3.73	0.904	140

وتظهر نتائج الدراسة الخاصة بقسم إدراك فعالية الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية (الثقافة والصحة) أن الطلبة لديهم تصور إيجابي إلى حد ما حول فعالية استخدام الذكاء الاصطناعي في مساعدتهم على التعلم. وكان البند ذو أعلى متوسط هو "الذكاء الاصطناعي يوفر معلومات دقيقة وذات صلة لتعلم المواضيع الصحية باللغة العربية" (المتوسط = ٣,٨٧، الانحراف المعياري = ٠,٧٨٥)، مما يدل على ثقة الطلاب في دقة المحتوى المقدم من الذكاء الاصطناعي. وكان متوسط الدرجات للعناصر الأخرى أيضًا في النطاق المتوسط إلى العالي، بين ٣,٤٨ و٣,٧٣، مما يعكس تصور الطلاب بأن الذكاء الاصطناعي قادر على المساعدة من حيث فهم المحتوى، وبناء المفردات، والتحقق من بنية الجملة، وتنفيذ المهام المتعلقة بالثقافة والصحة. بشكل عام، تشير هذه النتائج إلى أن الطلاب ينظرون إلى الذكاء الاصطناعي كأداة لديها القدرة على دعم فعالية تعلم اللغة العربية في سياق أكثر تحديدًا وتطبيقيًا.

القسم ٣: التحديات والمخاوف المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي

يركز هذا القسم على التحديات والمخاوف التي قد يواجهها الطلاب في استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) أثناء عملية تعلم اللغة العربية، وخاصة في المواضيع الثقافية والصحية. تم تصميم العناصر الموجودة في هذا القسم لتحديد الجوانب التي تعيق الاستخدام الفعال للذكاء الاصطناعي مثل عدم اليقين وإمكانية الوصول وسهولة الاستخدام، فضلاً عن المخاوف بشأن دقة المعلومات والحد من التفاعل البشري.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
أواجه صعوبة في فهم كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية.	3.61	0.957	140
تطبيق الذكاء الاصطناعي المستخدم لا يدعم بشكل كامل المحتوى العربي المتعلق بالثقافة والصحة.	3.05	1.075	140
ليس لدي وصول جيد إلى الأجهزة أو اتصال بالإنترنت لاستخدام الذكاء الاصطناعي.	3.37	1.068	140
أواجه مشاكل لغوية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي لا تتوافق مع اللغة العربية.	3.69	0.890	140
إن الافتقار إلى التدريب أو التعرض يجعل من الصعب بالنسبة لي استخدام الذكاء الاصطناعي في التعلم.	4.25	0.741	140
أشعر بالقلق من أن المعلومات المقدمة من الذكاء الاصطناعي غير دقيقة أو مضللة.	4.26	0.713	140
أشعر بالقلق من أن استخدام الذكاء الاصطناعي سيقلل من اعتمادي على المحاضرين.	3.94	0.820	140
أشعر بالقلق من أن الذكاء الاصطناعي سيجعلني أتفاعل بشكل أقل اجتماعيًا في عملية التعلم.	4.09	0.744	140
أشعر بالقلق بشأن أمن البيانات والخصوصية عند استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي.	3.39	0.994	140
أشعر بالقلق من أن الذكاء الاصطناعي سيحل محل دور البشر في التعليم بشكل كامل في المستقبل.	3.44	1.068	140

وأظهرت نتائج الدراسة الخاصة بقسم التحديات والمخاوف المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي أن الطلاب واجهوا عدة عقبات وأعربوا عن مخاوفهم بشأن استخدام هذه التكنولوجيا في تعلم اللغة العربية. كان العنصر ذو أعلى متوسط هو "أنا قلق من أن المعلومات المقدمة من الذكاء الاصطناعي غير دقيقة أو مضللة" (المتوسط = ٤,٢٦، الانحراف المعياري = ٠,٧١٣)، يليه عن كثب "الافتقار إلى التدريب أو التعرض يجعل من الصعب علي استخدام الذكاء الاصطناعي في التعلم"

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

(المتوسط = ٤,٢٥، الانحراف المعياري = ٠,٧٤١). ويشير هذا إلى أن المخاوف بشأن دقة المعلومات والافتقار إلى المهارات التقنية هي القضايا الرئيسية.

بالإضافة إلى ذلك، أعرب الطلاب أيضًا عن قلقهم من أن الذكاء الاصطناعي قد يقلل من التفاعل الاجتماعي (المتوسط = ٤,٠٩) والاعتماد على المحاضرين (المتوسط = ٣,٩٤). وفيما يتعلق بالتحديات التقنية، أفادوا أيضًا بوجود صعوبات لغوية (المتوسط = ٣,٦٩) وعدم كفاية الوصول إلى الأجهزة أو الإنترنت (المتوسط = ٣,٣٧). بشكل عام، على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يعتبر مفيدًا، إلا أن الطلاب ما زالوا يواجهون عقبات تقنية ومخاوف أخلاقية وتربوية يجب معالجتها عند تنفيذ هذه التكنولوجيا.

فيما يلي نتائج اختبار الصلاحية الذي يتضمن متوسط الدرجات والانحراف المعياري والمتوسط واتساق كرونباخ ألفا:

	المتوسط الحسابي	الحد الأدنى	الحد الأقصى	نطاق	الحد الأدنى/ الحد الأقصى	الفروق	N من البنود
البند المتوسط الحسابي	3.761	3.050	4.393	1.343	1.440	0.111	20
الفروق بين البنود	0.770	0.509	1.156	0.647	2.271	0.044	20

وتظهر نتائج هذه الإحصائيات الوصفية أن متوسط مجموع فقرات الاستبيان هو ٣,٧٦١، مع أدنى متوسط درجات ٣,٠٥٠ وأعلى متوسط درجات ٤,٣٩٣، مما يجعل المسافة (المدى) بين الفقرات ١,٣٤٣. النسبة بين الحد الأدنى والحد الأقصى هي ١,٤٤٠، في حين أن الفرق (التباين) بين العناصر هو ٠,٧٧٠. ومن حيث الفرق بين درجات البنود، فإن القيمة المتوسطة هي ٠,٥٠٩، مع حد أدنى للفرق ٠,٠٤٤ وحد أقصى ٢,٢٧١. عدد العناصر التي تم تحليلها هو ٢٠. تظهر هذه النتيجة أن هناك تباينًا معتدلًا في استجابات الطلاب لعناصر الاستبيان، ولكن بشكل عام تميل الدرجات إلى أن تكون إيجابية (متوسط أعلى من ٣,٥)، مما يعكس مواقف الطلاب وتصوراتهم الداعمة تمامًا لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية المتعلقة بالثقافة والصحة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المكافئ ألفا	المكافئ ألفا بناء على البنود الموحدة	N من البنود
0.917	0.919	20

تظهر هذه النتائج الإحصائية أن قيمة ألفا كرونباخ لأداة الدراسة المكونة من ٢٠ فقرة مرتفعة جداً، وهي ٠,٩١٧ و٠,٩١٩ بناءً على الحسابات باستخدام طريقتين (ربما تتضمن تصحيحات للبنود الموحدة). وتتجاوز هذه القيمة حد الموثوقية المقبول عمومًا (٠,٧٠)، مما يشير إلى أن أداة الاستبيان هذه تتمتع بمستوى جيد جدًا من الموثوقية. وهذا يعني أن فقرات الاستبيان متسقة ومستقرة في قياس البنيات المدروسة، وهي مواقف الطلاب وتصوراتهم وتحدياتهم واهتماماتهم تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) في تعلم اللغة العربية الذي يركز على الثقافة والصحة.

الخلاصة

وفي الختام، تُظهر هذه الدراسة أن طلاب برنامج بكالوريوس اللغة العربية والتواصل يمتلكون عمومًا مواقف وتصورات إيجابية تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) في تعلم اللغة العربية، لا سيّما في المجالات التي تركز على الثقافة والصحة. وتشير النتائج إلى أن الطلاب يشعرون بالارتياح عند استخدام الذكاء الاصطناعي، ويؤمنون بفاعليتها، كما أنهم مستعدون لاستكشاف المزيد من التطبيقات ذات الصلة. يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي باعتباره أداة تساعد في تعزيز الفهم وإثراء الحصيلة اللغوية، وتيسير عملية التعلم بأسلوب مرن وموجّه ذاتيًا. ويدل ذلك على الإمكانات الكبيرة التي يتيحها الذكاء الاصطناعي ليكون وسيلة دعم فعالة في تعليم وتعلُّم اللغة العربية، بما يتوافق مع متطلبات التعليم المعاصر واحتياجات القرن الحادي والعشرين.

ومع ذلك، تكشف هذه الدراسة أيضًا عن العديد من التحديات والمخاوف التي تستدعي الاهتمام، من بينها نقص التدريب، ، وصعوبات اللغة، ومحدودية الوصول إلى التكنولوجيا، إضافة إلى القلق بشأن دقة المعلومات وضعف التفاعل الاجتماعي. لذلك، وعلى الرغم من قدرة الذكاء الاصطناعي على تعزيز فعالية التعلم، إلا أن من الضروري اتباع نهج متوازن في تطبيقه. وتُوصى المؤسسات التعليمية بتوفير التدريب الكافي والدعم الفني، بما يتيح للطلاب الاستفادة من هذه التكنولوجيا بشكل أكثر فاعلية وأمانًا، دون إغفال أهمية العنصر البشري في العملية التعليمية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع:

Ajape, K. O., Mamat, A., & Azeez, Y. A. (2015). Students' motivation and attitude towards the learning of Arabic language: A case study of Arabic students in Nigerian universities. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5(1), 122-127.

AlAfnan, M. A. (2025). Artificial Intelligence and Language: Bridging Arabic and English with Technology. *Journal of Ecohumanism*, 4(1), 240-256.

Alhamami, M., & Almelhi, A. (2021). English or Arabic in healthcare education: Perspectives of healthcare alumni, students, and instructors. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 2537-2547.

AlMansour, N. (2016). Effect of attitude on foreign language acquisition: Arabic pronunciation as case study. *Arab World English Journal (AWEJ),* 7(1), 310-325.

Amin, I., Latif, A., Shiddiq, J., Hidayat, A. F. S., & Mahdi, R. (2022). Student Perception of the Development of Arabic Learning Model in Intensive Learning Program at IAIN Padangsidimpuan Language Development Center. *Lisanan Arabiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, *6*(1), 69-86.

Brosh, H. Y. (2019). Arabic language-learning strategy preferences among undergraduate students. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *9*(2), 351-377.

Fasold, R. W. (1990). *The sociolinguistics of language*. Oxford: Blackwell.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (2014). Attitudes and motivation in second language learning. In *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*. 43-63. Psychology Press.

Hikmah, D., Petoukhoff, G., & Papaioannou, J. (2022). The Utilization of the Animiz Application as a Media for Arabic Language Learning on Students. *JILTECH: Journal International of Lingua & Technology*, *1*(2).

Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics* (3rd ed.). Longman.

Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, *26*(1), 112-131.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960)**.** Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44–51.

Lesia Viktorivna, K., Andrii Oleksandrovych, V., Iryna Oleksandrivna, K., & Nadia Oleksandrivna, K. (2022). Artificial Intelligence in Language Learning: What Are We Afraid Of. *Arab World English Journal*.

Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.

Sari, R. R., & Hasibuan, A. A. (2019). Students' perception toward social media assisted language learning (SMALL) for Arabic learning. *Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature*, *2*(2), 101-114.

Tódor, E. M., & Dégi, Z. (2016). Language attitudes, language learning experiences and individual strategies what does school offer and what does it lack?. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, *8*(2), 123-137.

Trudgill, P. (2011). *Sociolinguistics: An introduction to language and society* (5th ed.). London: Penguin Books.

Wesely, P. M. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, *45*(s1), s98-s117.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages*, *8*(3), 212.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الرابع عشر

أثر الذكاء الاصطناعي في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية تقييمية

مريم مت داود، محمد نور بن حسين
الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

ملخص البحث

شهد مجال تعليم اللغات تحولًا كبيرًا بفضل التقنيات الحديثة، خاصة الذكاء الاصطناعي (AI) الذي أصبح أداة فعالة في تقديم محتوى تعليمي مخصص وتفاعلي. ويُعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من المجالات التي بدأت تستفيد تدريجيًا من إمكانيات الذكاء الاصطناعي في تحسين الكفاءة التعليمية والتواصل اللغوي. وتبرز أهمية هذا الموضوع من خلال الدور الفعّال للذكاء الاصطناعي في تعزيز كفاءة التعليم اللغوي، وكذلك تحليل مدى استفادة برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها من تقنيات AI، وبالتالي رصد التحديات التكنولوجية والتربوية في دمج الذكاء الاصطناعي بتعليم العربية. وتتضح أهداف هذه الدراسة من خلال دراسة الأساليب التي يستخدمها الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة، بالإضافة إلى تقييم فعالية الأدوات والتطبيقات المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تعليم العربية، ثم التحقق من بيان مزايا الذكاء الاصطناعي في تخصيص المحتوى وتسهيل التعلُّم الذاتي لإيجاد اقتراح حلول لتحسين استخدام الذكاء الاصطناعي في هذا المجال. وستنهج هذه الدراسة منهجا وصفيا تحليليا لوصف الأدوات المستخدمة وتحليلها، وكذلك المنهج المقارن لمقارنة التعليم التقليدي بالتعليم المدعوم بالذكاء الاصطناعي.
الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تعليم اللغة العربية، للناطقين بغير العربية

المقدمة

يُعد الذكاء الاصطناعي أداة حيوية في تطوير تعليم العربية لغير الناطقين بها، حيث يجعل التعلم أكثر مرونة، تفاعلاً، وتكيفاً مع احتياجات المتعلمين. ومع ذلك، يبقى التحدي الأكبر هو الجمع بين كفاءة الآلة واللمسة الإنسانية لضمان تعلم شامل ومؤثر. فالذكاء الاصطناعي لا يحل محل المعلم، لكنه يمنحه أجنحة ليُحلق بتعليم العربية إلى آفاق جديدة.

فالذكاء الاصطناعي أداةً فاعلةً في تطوير تعليم العربية لغير الناطقين بها، حيث يُقدم تعليماً مخصصاً يتكيف مع مستوى كل متعلم عبر تحليل أدائه وتقديم محتوى يناسب احتياجاته، كما يوفر بيئة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تفاعلية تشمل روبوتات محادثة ذكية لممارسة اللغة في سياقات حياتية، وتقنيات تصحيح فوري للنطق والكتابة، مع إمكانية الوصول المستمر من أي مكان. رغم فوائده الكبيرة في جعل التعلم أكثر مرونة وفعالية، إلا أنه يواجه تحديات مثل صعوبات معالجة تعقيدات اللغة العربية وافتقاد العنصر البشري، مما يتطلب دمجه بذكاء مع المناهج التقليدية لتحقيق أفضل النتائج.

أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية

أ. التطبيقات والمنصات الذكية

ظهرت العديد من التطبيقات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغة العربية،(الحمادي، ٢٠٢٣) مثل:

- منصة "دوولينجو :(Duolingo) "تستخدم خوارزميات التعلم التكيفي لتقديم دروس مخصصة بناءً على مستوى المتعلم.
- تطبيق "العالِم :(AlifBee) "يوفر تمارين تفاعلية مع تقنيات التعرف على الصوت لتحسين النطق.
- روبوتات الدردشة :(Chatbots) مثل "ArabicBot" التي تتيح للمتعلمين ممارسة المحادثة باللغة العربية في بيئة افتراضية.

ب. أنظمة التقييم الآلي

- تقوم أنظمة الذكاء الاصطناعي بتحليل كتابات المتعلمين وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية تلقائيًا.
- تُستخدم تقنيات معالجة اللغة الطبيعية (NLP) لتقييم النطق وتحسين مهارات التحدث. (أحمد، ٢٠٢٣)

ج. المحتوى التعليمي المخصص

- يُولِّد الذكاء الاصطناعي محتوى تعليميًا يتناسب مع مستوى كل متعلم، مثل إنشاء تمارين نحوية أو قصص قصيرة بمستويات صعوبة مختلفة.
- بعض المنصات تستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل نقاط ضعف المتعلم وتوجيهه نحو الدروس المناسبة. (الحمادي، ٢٠٢٣)

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

فوائد استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية

أ. التعلم الشخصي(Personalized Learning)

- يتكيف الذكاء الاصطناعي مع سرعة تعلم كل فرد، مما يزيد من فعالية العملية التعليمية.

أولا: آلية تكيف الذكاء الاصطناعي مع سرعة التعلم الفردية

يعمل الذكاء الاصطناعي على تخصيص تجربة التعلم لكل متعلم من خلال:

أ. تحليل الأداء في الوقت الحقيقي

- يتتبع النظام:
  - عدد الأخطاء في التمارين
  - الوقت المستغرق لحل المسائل
  - تكرار المراجعات المطلوبة
  - نقاط القوة والضعف في المهارات (استماع/محادثة/قراءة/كتابة)
- مثال: إذا ارتكب متعلم أخطاء متكررة في التمييز بين "ال" التعريف و"أل" الشمسية، يقدم النظام تمارين إضافية لهذا الجانب(أحمد، ٢٠٢٣).

ب. تعديل مستوى الصعوبة ديناميكياً

- نظام التكيف الذكي:
  - يرفع المستوى عندما يحقق المتعلم نتائج جيدة
  - يخفض الصعوبة عند مواجهة صعوبات
  - يغير وتيرة تقديم المفاهيم الجديدة

مثال تطبيقي: في منصة مثل"Duolingo Arabic" ، إذا أجاب المتعلم بشكل صحيح على ٥ أسئلة متتالية، يقدم النظام محتوى أكثر تحدياً. (ليلى، ٢٠٢٢)

ج. تحديد أنماط التعلم المفضلة

- يحلل الذكاء الاصطناعي:
  - هل المتعلم يستجيب أفضل للصور؟
  - هل يفضل التكرار الصوتي؟
  - هل يتعلم بشكل أفضل من خلال السياقات القصصية؟

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- ثم يقدم المحتوى بالطريقة الأنسب لكل فرد.
- يوفر مسارات تعليمية مختلفة بناءً على تحليل أداء المتعلم. (الحمادي، ٢٠٢٣)

توفير مسارات تعليمية مخصصة

أ. بناء خريطة التعلم الفردية

ينشئ النظام:

- شجرة مهارات شخصية
- جدول زمني مخصص
- مجموعة أهداف قصيرة وطويلة المدى

ب. أمثلة على التخصيص حسب الأداء:

ج. أدوات التخصيص المتقدمة

١. نظام التوصية الذكي:

- يقترح الدروس التالية بناءً على:
  - تاريخ التعلم السابق
  - الأهداف المعلنة
  - الوقت المتاح يومياً

٢.محاكاة السيناريوهات:

- للمهتمين بالعمل: حوارات مكتبية
- للدارسين: لغة أكاديمية
- للمسافرين: مواقف سياحية

٣. الفوائد التعليمية لهذا النهج

أ. زيادة الكفاءة التعليمية

- تقليل الوقت الضائع على مفاهيم مكتسبة
- تركيز الجهود على نقاط الضعف الحقيقية

ب. تحسين الاحتفاظ بالمعلومات

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- التكرار المتباعد (Spaced Repetition) الذكي:
  - يعيد عرض المعلومات في التوقيت الأمثل للذاكرة
  - يحسب وقت النسيان المتوقع لكل كلمة/قاعدة

ج. تعزيز الدافعية

- نظام المكافآت الشخصية:
  - يشجع على نقاط القوة
  - يقدم تحفيزاً مناسباً عند الصعوبات

دراسة حالة: تطبيق"AlifBee"

- كيف يطبق التخصيص:

١.اختبار تحديد المستوى الأولي

٢.خوارزمية تتبع التقدم اليومي

٣.تعديل المحتوى كل ٤٨ ساعة بناءً على:

- معدل الدقة
- سرعة الإجابة
- مناطق التركيز المفضلة

التحديات والتطوير المستقبلي

- تحسين فهم السياق الثقافي
- دمج الذكاء العاطفي (Emotional AI) لقراءة الإحباط أو الملل
- تطوير أنظمة تخصيص للهجات العربية المختلفة

ويظل التحدي الأكبر هو تحقيق التوازن بين التخصيص الآلي واللمسة الإنسانية، حيث أن تعليم اللغة ليس مجرد عملية تقنية بحتة، بل يحتاج إلى عناصر بشرية وثقافية لا يمكن للآلة محاكاتها بالكامل (علي، ٢٠٢٣).

التفاعل والممارسة المستمرة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- تتيح التطبيقات الذكية للمتعلمين ممارسة اللغة في أي وقت ومن أي مكان(إبراهيم، ٢٠٢٢).

وتعني الممارسة اللغوية في أي وقت ومكان:

أ. إمكانية الوصول الدائمة

- التطبيقات الذكية تقدم:
  - جلسات تعليمية قصيرة (٥-١٥ دقيقة) تناسب الجداول المزدحمة
  - مزامنة بين الأجهزة (هاتف، حاسوب، لوحي)
  - عمل دون اتصال بالإنترنت لبعض الميزات

مثال: تطبيق "Drops" للغة العربية يقدم جلسات مدتها ٥ دقائق مع رسوم متحركة جذابة (علي، ٢٠٢٣).

ب. بيئات تعلم متنوعة

- أنظمة التعلم السياقي توفر:
  - تمارين في مواقف يومية (السوق، المطار، المستشفى)
  - محاكاة بيئات العمل المختلفة
  - ألعاب لغوية مسلية

مثال: تطبيق "Mondly" يقدم "رحلات لغوية" افتراضية.

- تقنيات المحادثة الآلية تشجع المتعلمين على استخدام اللغة في مواقف حياتية. (منظمة اليونسكو، ٢٠٢١)

أ. روبوتات الدردشة المتطورة

- ميزاتها الرئيسية:
  - محادثات صوتية ونصية
  - تصحيح الأخطاء في الجملة الواحدة
  - اقتراح بدائل لغوية

نموذج متطور "Arabic Chatbot" :من جامعة نيويورك أبوظبي يحاكي ٢٠ سيناريو حياتياً (السعدون، ٢٠٢٢).

ب. محاكاة المواقف الحياتية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- أنواع السيناريوهات:
  - طلب الطعام في مطعم
  - التسوق في السوق
  - حجز فندق
  - مقابلة عمل

إحصائية: ٦٨٪ من المتعلمين عبر "Rosetta Stone" أظهروا تحسناً في الطلاقة بعد استخدام محادثات الواقع الافتراضي(إبراهيم، ٢٠٢٢).

تقنيات دعم الممارسة

أ. التعرف الصوتي الذكي

- كيف يعمل:
  - تحليل النطق حرفاً حرفاً
  - مقارنة مع قاعدة بيانات النطق الصحيح
  - تقديم ملاحظات بصرية وسمعية

تقنية: نظام "Pronounce" من مايكروسوفت يحلل ١٧ عنصراً في النطق العربي. (ليلى، ٢٠٢٢)

ب. التغذية الراجعة الفورية

- أنواع التصحيح:
  - نحوي (إعراب، تركيب جمل)
  - صرفي (تصريف الأفعال)
  - دلالي (استخدام الكلمات في السياق)

مثال: منصة "Lingualism" تشرح الأخطاء عبر مقاطع فيديو قصيرة عند الوقوع في خطأ. السعدون، ٢٠٢٢)

إدارة الحافز والاستمرارية

أ. أنظمة التحفيز الذكية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- آليات التحفيز:
  - خطط المكافآت الشخصية
  - تنبيهات ذكية (حسب أنماط استخدام المتعلم)
  - تحديات أسبوعية مخصصة

دراسة: المتعلمون الذين يستخدمون نظام "Streak" في "Duolingo" يزيد استمرارهم بنسبة ٠٪ (علي، ٢٠٢٣).

ب. مجتمعات التعلم التكيفية

- ميزات التفاعل الاجتماعي:
  - شركاء محادثة آليون بمستويات مختلفة
  - منافسات جماعية ذكية
  - مشاركة الإنجازات مع متعلمين آخرين

تطبيق "HelloTalk" يربط بين ١٥ مليون متعلم مع شركاء محادثة افتراضيين.

إن تحول هذه التقنيات تعلم العربية من عملية جامدة إلى تجربة ديناميكية تشبه التعلم في بيئة ناطقة باللغة، مع الحفاظ على المرونة الرقمية التي تتيح الممارسة المستمرة دون قيود الزمان أو المكان (السعدون، ٢٠٢٢).

ج. التغذية الراجعة الفورية

- يحصل المتعلمون على تصحيح فوري للأخطاء، مما يعزز التعلم الذاتي.
- بعض الأنظمة توفر تفسيرات مفصلة للأخطاء الشائعة في القواعد أو النطق.

د. تقليل التكاليف وزيادة الانتشار

- يُقلل الاعتماد على المعلمين البشر في بعض الجوانب، مما يجعل التعليم أكثر اقتصادية.
- يساهم في نشر اللغة العربية عالميًا عبر منصات رقمية متاحة للجميع.

التحديات والحدود

أ. صعوبات معالجة اللغة العربية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- تعتبر العربية لغة غنية بالمترادفات والاشتقاقات، مما يجعل تحليلها آليًا أكثر تعقيدًا مقارنة بلغات أخرى.
- اللهجات العربية المختلفة تشكل تحديًا لأنظمة الذكاء الاصطناعي التي تعتمد على الفصحى غالبًا.

ب. نقص البيانات اللغوية المدعومة بالذكاء الاصطناعي

- تحتاج أنظمة الذكاء الاصطناعي إلى كميات كبيرة من البيانات لتدريب النماذج، وهناك نقص في قواعد البيانات الشاملة للغة العربية.

ج. الاعتماد المفرط على التكنولوجيا

- قد يؤدي الاعتماد الكلي على الذكاء الاصطناعي إلى إهمال الجوانب الإنسانية في التعليم، مثل التفاعل المباشر مع المعلمين.

د. التحديات التقنية والمالية

- تتطلب أنظمة الذكاء الاصطناعي بنية تحتية تكنولوجية متطورة، مما قد يكون عائقًا في بعض الدول النامية.

مستقبل الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية

- التعليم الغامر :(Immersive Learning) باستخدام الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) لمحاكاة البيئات الناطقة بالعربية.
- التعليم القائم على الذكاء العاطفي :(Emotional AI) حيث تُحلل أنظمة الذكاء الاصطناعي مشاعر المتعلمين لتقديم تجربة أكثر تفهمًا.
- التعاون بين الذكاء الاصطناعي والمعلمين البشريين :لدمج أفضل ما في التقنية والتدريس التقليدي.

الخاتمة

يُعد الذكاء الاصطناعي أداة ثورية في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يوفر حلولًا مبتكرة للتحديات التقليدية. ومع ذلك، يجب مواكبة هذه التقنيات ببحوث مستمرة، وتطوير أنظمة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أكثر ذكاءً، ودمجها مع المناهج التعليمية التقليدية لتحقيق أقصى استفادة. في المستقبل، من المتوقع أن يصبح الذكاء الاصطناعي ركيزة أساسية في تعليم اللغات، مما يفتح آفاقًا جديدة لنشر اللغة العربية عالميًا.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع

السعدون، خالد بن عبد الله. (٢٠٢٢). *التعليم الذكي وتعلم اللغات في العصر الرقمي*، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.

الحمادي، مني حسن. (٢٠٢٣). *الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغة العربية: رؤية معاصرة*، مركز الإمارات للبحوث والدراسات، أبوظبي.

علي، أحمد محمد. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية، *مجلة التربية وعلم النفس*، العدد ٤٥، جامعة القاهرة.

أحمد، خالد. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغة العربية. *مجلة التربية والتكنولوجيا*.

منظمة اليونسكو. (٢٠٢١). *تقرير حول استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغات*. منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم (إيسيسكو)، الرباط، المغرب.

عبد الرحمن، ليلى. (٢٠٢٢). تقنيات معالجة اللغة الطبيعية وتطبيقاتها في تعليم العربية كلغة ثانية بالتعاون مع فريق بحثي من جامعة السلطان قابوس، *مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية*، المجلد ٨، العدد ٢ (يونيو ٢٠٢٢)، مسقط.

إبراهيم، عمر الفاروق. (٢٠٢٢). ورقة بحثية: تحديات معالجة اللغة العربية آلياً في التعليم مقدم في *المؤتمر الدولي للغة العربية والذكاء الاصطناعي* (دبي، نوفمبر ٢٠٢٢)، موقع جامعة زايد الإلكتروني.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الخامس عشر

تصميم وتقويم تطبيق الهاتف الذكي لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية: مراجعة مفاهيمية

أليف فهمي بن عبد الله، توفيق بن إسماعيل، محمد صبري بن شهرير
الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا (UIAM)

ملخص البحث

تعدّ التكنولوجيا الحديثة وسيلة من وسائل تدعم العملية التعليمية والتعلمية. وبالتالي فإن الهواتف الذكية جزءًا من التكنولوجيا الحديثة التي تلعب دورًا مهمًا في مساعدة الطلبة أثناء تعلّم اللغة. وعليه، تهدف هذه الدراسة إلى تصميم وتقويم تطبيق أي –كلام لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلبة المدرسة الثانوية الدينية في ماليزيا. ولتحقيق ذلك، استخدم الباحثون في هذه الدراسة منهج البحث التصميمي والتطويري (*Design and Development Research*) حيث ينقسم هذا المنهج إلى ثلاث مراحل رئيسية: مرحلة تحليل الحاجات، ومرحلة التصميم والتطوير، ومرحلة التقويم. ففي مرحلة تحليل الحاجات، استخدم الباحثون الاستبانة والمقابلة شبه المقننة للحصول على البيانات حول حاجات المستخدمين. أما في مرحلة التصميم والتطوير، فقد استخدم الباحثون طريقة فازي دلفاي المعدلة (*Fuzzy Delphi Method*) التي اشترك فيها خبراء لتحديد العناصر الأساسية ومكوناتها التي ينبغي إدراجها في تطوير تطبيق أي–كلام. كما استعمل الباحثون أيضا الاستبانة والمقابلة شبه المقننة لمعرفة مدى قابلية المستخدمين للتطبيق المطور، وكذلك لمعرفة نقاط القوة والضعف للتطبيق في مرحلة التقويم. إن تطوير هذا التطبيق سيساعد المتعلمين الناطقين بغير العربية على ممارسة مهارة الكلام باللغة العربية بطريقة حديثة، وسهلة، ومرنة، وجذابة، كما إنه يسهم في إفادة المعلمين الذين يشتغلون في مجال تعليم اللغة العربية للمتعلمين الناطقين بغيرها، ولا سيما في تعليم مهارة الكلام باللغة العربية باستخدام التكنولوجيا الحديثة.

الكلمات المفتاحية: منهج البحث التصميمي والتطويري، تطبيق أي–كلام، مهارة الكلام، اللغة العربية

المقدمة

ينطوي تعلّم اللغة على أربع مهارات رئيسية، وهي مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة الكلام، وكل هذه المهارات مهمة، ولا يمكن فصلها عن تعليم وتعلّم اللغة، حيث إن الترابط متحقق بينها جميعا (الفوزان، ٢٠١١). ولهذا فإن اكتساب وتطوير المهارات اللغوية الأربع وتحسينها يعد هدفا من أهداف تعلّم اللغة، فعلى متعلمي اللغة إتقان هذه المهارات حتى يكونوا متعلمي لغة ناجحين ومبدعين.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وتعتبر مهارة الكلام من أهم المهارات التي يحتاج إليها متعلم اللغة (ماهر وعاصم، ٢٠٢١)، حيث تنال نصيبًا وافرًا في برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وذلك لأن الهدف الاتصالي يعد الهدف الأقوى عند أغلب متعلمي اللغات (الفوزان، ٢٠١١). وهي أيضا إحدى المهارات الخاصة باللغة الكلية، والتي يستطيع عن طريقها متعلم اللغة أن يتواصل مع الآخرين، ويعرب عن نفسه وأفكاره، ويطلب من خلالها تحقيق حاجاته ورغباته (طعيمة، ٢٠٠٩). كما أنها مهارة إنتاجية بحسب ما ذكره محمود كامل الناقة (١٩٨٥) في كتابه: "لإن الكلام هو مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية، ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في الحديث". ونفهم من هذا الكلام أن المهارات الصوتية، والنحوية، والترتيب الصحيح للكلمات تُعد عناصر أساسية لتحقيق فصاحة اللغة وكفاءة الكلام.

وقد توصّل الباحثون من خلال دراساتهم إلى وجود أسباب كثيرة تؤدّي إلى ضعف مهارة الكلام لدى المتعلمين، منها نقص مفردات اللغة العربية (Ab. Halim Mohamad، 2007)، والخوف من الخطأ حتى لا يكونوا مجالًا للضحك والسخرية من طرف الأصدقاء (أشينيدا، ٢٠١٢)، وعدم وجود البرامج أو الأنشطة اللغوية الخاصة بالمتعلمين (محمد بخير، ٢٠١٢)، وافتقار المتعلم إلى الثقة بالنفس في الكلام باللغة العربية (Rosni Samah et al. ، 2013)، وقلة ممارسة اللغة العربية داخل الفصل وخارجه (زاتي أزمينا، ٢٠١٤)، ومسألة التراكيب والأنظمة اللغوية والبيئة غير المشجعة (ندوة وندية، ٢٠١٤) وغيرها.

وعلى صعيد آخر، كشف محمد بخير (٢٠١١) أن معظم المتعلمين الماليزيين يواجهون مشاكل مستمرة عند ممارسة اللغة العربية بشكل يومي مع الآخرين. كما توصّل محمد نجيب جعفر وآخرون (٢٠١٨) في دراستهم إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من تحديات في ممارسة مهارة التحدث باللغة العربية داخل البيئة المدرسية والمنزلية. بينما كشفت نور وينا رشيد وزواوي إسماعيل (٢٠١٩) أيضا في دراستهما أن الطلبة في المدرسة الثانوية الدينية يعانون من قلق الكلام عند مواجهة الاختبار الشفهي باللغة العربية. وعلاوة على ذلك، أشارت نور فائزة بنت محمد حميدين (٢٠١٩) في دراستها إلى التحديات التي يواجهون الطلبة في تعلّم اللغة العربية في المدرسة الثانوية، حيث إنهم لا يجدون فرصة واسعة لممارسة اللغة العربية أثناء تعلّمه.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

من هنا، يرى الباحثون أن التكنولوجيا هي إحدى الوسائل التعليمية الحديثة التي ينبغي استخدامها لاكتساب مهارة الكلام، وبالتالي فإن الهواتف الذكية تعد من الوسائل الحديثة التي تؤدي دورًا مهمًّا في مساعدة الطلبة أثناء تعلّم اللغة، حيث تعتبر من الأجهزة التعليمية الفعّالة لتعلّم اللغة (شهيدا ناز وآخرون، ٢٠١٩). وقد أثبت Demouy وآخرون (2015) في دراستهم أن الهواتف الذكية توفر فرصًا لممارسة مهارة الكلام، كما أنها تساعد المتعلمين على تحسين النطق والطلاقة في اللغة المستهدفة. ثم ذكر Hembrough & Jordan(2020) أن استخدام التكنولوجيا يؤدي إلى تحسين كفاءة المتعلمين ومهاراتهم اللغوية الأربع. لذا، يحاول الباحثون من خلال هذه الدراسة تطوير تطبيق أي-كلام لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية لطلبة السنة الأولى الثانوية في المدرسة الثانوية الدينية بماليزيا طبقًا للمنهج الديني المتكامل.

الدراسات السابقة

تنقسم الدراسات السابقة إلى قسمين؛ أولهما استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية تعليم وتعلّم اللغة العربية، وثانيهما تعليم مهارة الكلام باستخدام الهواتف الذكية.

١- استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية تعليم وتعلّم اللغة العربية

لا تقتصر عملية تعليم وتعلّم اللغة العربية في عصرنا الحاضر على الكتب المدرسية، والطبشورة، والسبورات، وغيرها من الأدوات القديمة، كما أنها لا تجري داخل الفصول فحسب، بل تطوّرت كثيرا من خلال دخول التكنولوجيا إلى المجال التعليمي. ولهذا، أصبح استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التعليم والتعلّم وسيلة مهمة في عصرنا اليوم، لأنها توفّر فرصًا جديدة وقوية لإجراء عملية التعليم والتعلّم بشكل فعّال وجذّاب، كما إنها تتيح التعلّم دون الحاجة إلى مكان محدد، وبالتالي الحصول على معلومات غير محدودة. ولهذا شدّد Nawi et al. (2014) على أنه يجب أن تكون أساليب تعليم وتعلّم المتعلمين في هذا العصر الرقمي مبدعة وفعّالة للتأكّد من الأهداف المرجوة. بينما ذكر Airil (٢٠٢١) أنه من الضروري للمعلمين دمج التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية، وذلك لأسباب عديدة: منها تعزيز التفكير النقدي لدى المتعلمين، وتشكيل فهمهم للعالم الحقيقي بشكل أفضل، فمن خلاله يتمكن الطلبة من إنشاء محتويات واتصالات ذات مغزى عن طريق البحث عن المعلومات.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ويعد التعلّم بالمحمول وسيلة حديثة من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة أثناء إجراء عملية التعليم والتعلّم. حيث ذكر Wan Ab Aziz et al (2020) أن توظيف التعلّم بالمحمول له آثار إيجابية على دافعية الطلبة في تعلّم اللغة العربية، فبإمكانه أن ينمي لديهم مهارات تلقي اللغة وإنتاجها (أسامة زكي السيد على، ٢٠١٦). كما أنه يساعدهم على التواصل باللغة مع زملائهم، أو مع الناطقين بها (Razak، 2015). ومن الأجهزة التي يمكن استخدامها: المساعدات الرقمية الشخصية، والهواتف الذكية، وأجهزة الأيباد، وأجهزة أيبود iPod، والأجهزة اللوحية، والحواسيب المحمولة، وما إلى ذلك. لكن تعتبر الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية من أشهر الأجهزة في يومنا هذا (Fahad AlShareef، 2018).

وفي الحقيقة، فإن التعلّم بالمحمول يعتبر أداة قوية لتعليم اللغة (Fallahkhair،2007)، ولتعلّمها في أي مكان (Gomes، 2016). لذلك، تسعى الجامعات والمدارس إلى إدخال تكنولوجيا التعلّم بالمحمول في تعلّم اللغة للوصول إلى الجودة العالية في التعليم والتعلّم، وإثراء وتعزيز التعلّم لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة على حد سواء، كما يهتمّ المتخصصون في عصرنا الحاضر بأهمية تعليم اللغة العربية باستخدام الأجهزة الحديثة مثل الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، والحواسيب المحمولة وغيرها من الأجهزة. وبالإضافة إلى أن هناك من يبذل جهده في تطوير التطبيقات أو البرامج الحاسوبية الحديثة لمساعدة المتعلمين على تعلّم اللغة العربية بشكل فعّال.

وهناك الكثير من الدراسات التي تطرّقت إلى دمج التكنولوجيات الحديثة في عملية تعليم وتعلّم اللغة العربية منها دراسة محمد لقمان الحكيم محمد نور (٢٠٢٢) حول تصميم وحدة دراسية وتقييم فعاليتها في تعلّم تصريف الأفعال باستخدام تقنية الواقع المعزز لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية، ثم دراسة Mohd Firdaus (2022) حول تطوير وتقويم التطبيق المسمى بـ mTASHEEL لتعلّم اللغة العربية في المستوى الأساسي في جامعة سلطان زين العابدين، ودراسة Mohammad Taufiq et al. (2022) حول تصميم الألعاب اللغوية الرقمية عبر الهواتف الذكية لتعلّم المفردات العربية، ودراسة رعاش المبارك وأوباح حاج (٢٠٢٣) حول تطوير التطبيق المسمى بـ"بسطتهالك" لطلاب السنة الثالثة الثانوية لتعلم النحو العربي بطريقة ممتعة وجذابة.

وعندما نطّلع على نتائج جميع الدراسات السابقة سنجد أن لها آثارا إيجابية على عملية تعليم وتعلّم اللغة العربية. فعلى سبيل المثال، توصّلت دراسة محمد فردوس (٢٠٢٢) إلى أن طلبة اللغة العربية في جامعة سلطان زين العابدين يحبون تعلّم اللغة العربية باستخدام تطبيق mTASHEEL. وتوصّلت

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

دراسة رعاش المبارك وأوباح حاج (٢٠٢٣) إلى أن التطبيق المطور له أثر كبير في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة. بينما أشارت دراسة Mohammad Taufiq et al. (2022) إلى أن استخدام الألعاب الرقمية عبر الهواتف الذكية تساهم في تحسين حصيلة المتعلمين، كما أنها تستطيع تعزيز اكتساب المفردات العربية لديهم.

وختامًا، يمكن استعمال التكنولوجيا الحديثة في إعداد وتحضير كل جوانب الفصل الدراسي الحالي في ظل عصر الانفجار المعلوماتي والجيل الرقمي الجديد، نظرا لكونها تساعد المعلمين على زيادة نطاق دروسهم، والغوص بشكل أعمق في كل موضوع، فمن الممكن تقديم المعلومات بطريقة أسرع وأسهل للفهم. أما بالنسبة للمتعلمين، فيبدو أن استعمال التكنولوجيا الحديثة في العملية التعلمية تحمل فوائد أكثر لهم، حيث إنها تساعدهم على التعلّم وعلى العمل سويا بشكل أكثر سلاسة خلال الدراسة.

٢– تعليم مهارة الكلام باستخدام الهواتف الذكية

انتشر استخدام الهواتف الذكية لدى جميع فئات المجتمع، وذلك لسهولة استخدامها، ولامتلاكها تقنية عالية متطورة؛ تمكنها من الاتصال بشبكة الإنترنت، كما أن لها القدرة على تخزين البيانات، وتنزيل برمجيات متوافقة معها. ولعل من أهم ما يميّز هذه الهواتف هي التطبيقات التي عرّفها هشام بن صالح القاضي (٢٠١٩) بأنها برمجيات حاسوبية مصغرة صممت خصيصًا للعمل على الأجهزة الجوالة (الهواتف الذكية واللوحيات)، ويعني ذلك بعض الجوانب التصميمية كقياس الشاشات، ومحدودية المعالجة، والذاكرة وغيرها، وذلك مقارنة بالحواسب الشخصية.

في الحقيقة، إن استخدام الهواتف الذكية يحمل فوائد لمتعلمي اللغة، وذلك عند اختيار التطبيقات المناسبة لتعلم المهارات اللغوية. وفي هذا الصدد، أشار بعض المختصين إلى سمات التطبيقات اللغوية للهاتف الجوال والأجهزة المحمولة التي يمكن حصرها، وهي كما يلي (أسامة، ٢٠١٦):

أ. تقدم بعض أنماط الدعم السقالات *Scaffolding*.

ب. تنمي التعلّم التعاوني، والمشاركة المثمرة.

ج. توفر خطابا بصريا عالي الوضوح، يناسب اللغة المستهدفة.

د. توفّر مهامًا تفاعلية تحفز على التعلّم.

هـ. واضحة التعليمات.

و. تراعي خصائص المتعلمين العمرية والثقافية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ز. تنمي كفاءات الاتصال والكفاءات اللغوية في أنشطة تلقي اللغة وإنتاجها.
ح. توظف إمكانية التسجيل الصوتي والاستماع إلى متحدث اللغة الأصلي لاكتساب النطق والتنغيم والنبر.
ط. تتنوع أنشطتها في صيغة ألعاب لغوية متعددة الأنشطة.
ي. تنمي استقلالية المتعلم.

ونلاحظ من خلال البحوث الكثيرة أن استخدام الهواتف الذكية في عملية التعليم والتعلّم لها فوائد كثيرة، منها تعزيز دوافع الطلاب لتعلّم اللغة (Arias، 2021)، وخلق بيئة تعليمية ممتعة (Huang، 2020)، ودفع الطلبة على التعلّم بالسرعة التي تناسبهم، وخفض العبء المعرفي، وتنشيط المعرفة في المهام المعقدة، وإعطاءهم الخبرات التي لا ينسونها أبدا (Ozer & Kılıç، 2018)، مع تشجيعهم على أداء التعلّم الذاتي (.Golonka et al ، 2014)، كما أنه يعزّز لديهم مهارة الكلام، والتحفيز، والعروض الشفوية (Idayani, A. & Sailun, B.، 2017).

وقد تناولت دراسات تربوية عدة مدى فعالية استخدام الهواتف الذكية لتنمية مهارة الكلام، ومنها دراسة Viberg & Gronlund (2014) حيث اكتشفا بأن توظيف الهاتف الذكي يساهم في تنمية المفردات، ومهارتي الاستماع والكلام، وكذلك أشارت دراسة .Paiman et al (2022) إلى أن الهواتف الذكية من الأجهزة التي يمكنها تنمية مهارة الكلام لدى متعلمي اللغة. وأوضحت نتائج دراسة Jesús et al (2011) بأن تطبيقات الهاتف الذكي جيدة في تنمية مهارة الاستماع، والكلام، والكتابة. بينما اكتشفت دراسة Elhadi Nasr Elhadi Mustafa (2018) أن تطبيق اليوتيوب، وواتس أب، وسكيب يعدون من المنصات التي يمكن لطلبة استخدامها لتعلّم مهارة الكلام، حيث تلعب هذه المنصات دورا هاما في تنمية مهارة الكلام، كما بيّنت نتائج دراسة Fariz Azzuan (2022) أن استخدام تطبيق تيليجريم يساعد الطلبة على تنمية مهارة الكلام باللغة العربية. ثم ذكر رملي وآخرون في Siti Rahmah .Borham et al (2022) بأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم اللغة العربية في هذا العصر الرقمي له القدرة على رفع اللغة العربية نحو التعليم العالمي، ومن ثم إنتاج المهنيين المؤهلين في التواصل باللغة العربية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

منهج البحث

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو منهج البحث التصميمي والتطويري (*Design and Development Research*) لتصميم وتقويم تطبيق أي-كلام بهدف تعلّم مهارة الكلام باللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية. وقد ذكر Mohd Ridhuan Mohd Jamil & Nurul Rabihah Mat Noh (2020) أن هذا المنهج منهج منظم يقود الباحثين إلى إجراء بحثهم بمراعاة إجراءات منهجية البحث المستخدمة في البحث. ويتميّز هذا المنهج بالمميزات الآتية (Richey et al. ، 2004):

١. دراسة عمليات التصميم المحددة، وجهود التطوير وتأثيرها على العملية.
٢. يقوم الباحث بنشاط تصميم تعليمي وينفذ التطوير والتقييم، وفي نفس الوقت مراجعة العملية.
٣. دراسة التصميم التعليمي وعملية التطوير والتقييم ككل أو لمكونات عملية معينة.

جدول رقم١: خلاصة نوع منهج البحث التصميمي والتطويري

الجانب	النوع الأول دراسة المنتجات	النوع الثاني دراسة الأنموذج
التركيز	دراسة المنتجات، وتصميم البرنامج، والتطوير، وتقويم المشروع المعين.	الدراسة تتعلق بعملية تشمل عمليات التصميم، والتطوير، والتقييم.
النتائج / المنتجات	نتائج التعلّم من تطوير المنتجات المعينة، وتحليل الشروط التي تسهل استخدامها.	التصميم، والتطوير، وإجراءات التقويم الجديدة و/أو الأنموذج والشروط التي تسهل استخدامها.
	الاستنتاج الخاص	الاستنتاج العام

وفي هذا الصدد، سيعتمد الباحثون على النوع الأول من أنواع منهج البحث التصميمي والتطويري نظرًا لكنوهم يقومون بتصميم وتطوير تطبيق أي-كلام وتقويم قابلية استخدامه من وجهات نظر المستخدمين لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية، وذلك لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية. لذا، تركّز هذه الدراسة على الاستنتاجات حول السياق المحدد، وليست على الاستنتاجات حول إجراءات

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

التصميم والتطوير والمواقف التي تدعم استخدامها. وكما يبدو فإن استخدام هذا المنهج في إجراء البحث سيساعد الباحثين في تصميم الدراسة، حيث يمكن لهم استخدام أدوات وطرق البحث المختلفة طبقًا لمراحل الدراسة.

نتائج الدراسة

ينقسم منهج البحث التصميمي والتطويري إلى ثلاث مراحل، وهي مرحلة تحليل الحاجات، ومرحلة التصميم والتطوير، ومرحلة التقويم، ويتبع الباحثون هذه المراحل الثلاثة لتصميم وتقويم تطبيق أي–كلام لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلبة السنة الأولى الثانوية الذين يدرسون مادة اللغة العربية المعاصرة في المدرسة الثانوية الدينية بماليزيا طبقا للمنهج الديني المتكامل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم ٢: تطوير تطبيق أي–كلام وفقا للمراحل في منهج البحث التصميمي والتطويري

المرحلة	أهداف الدراسة	تصميم الدراسة/جمع البيانات/تحليل البيانات	أفراد الدراسة
المرحلة الأولى: تحليل الحاجات	معرفة حاجات المستخدمين في تصميم وتقويم تطبيق أي –كلام لتعلم مهارة الكلام باللغة العربية.	• استخدام الاستبانة والمقابلة شبه المقننة في المرحلة الأولى والثالثة. • الاستناد إلى نموذج صديق ونموذج تصميم الأنظمة التعليمية • استخدام طريقة فازي دلفي المعدلة (*Fuzzy Delphi Method*) في المرحلة الثانية. • استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية	العينة المقصودة – طلبة السنة الأولى الثانوية وأساتذة مادة اللغة العربية المعاصرة.
المرحلة الثانية: التصميم والتطوير	تصميم وتطوير تطبيق أي –كلام لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية من وجهات نظر الخبراء.		العينة المقصودة – الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم، والتصميم التعليمي، وتعليم وتعلّم اللغة العربية.
المرحلة الثالثة: التقويم	تقويم مدى قابلية استخدام تطبيق أي –كلام لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية		العينة المقصودة –

من وجهات نظر المستخدمين.	(SPSS) لتحليل بيانات الاستبانة. ● استخدام برنامج *Atlas.ti* صيغة ٩,٠ لتحليل بيانات المقابلة. ● توزيع الاستبانة والقيام بالمقابلة في المدرسة.	طلبة السنة الأولى الثانوية، وأساتذة مادة اللغة العربية المعاصرة.

يعدّ تحليل حاجات المستخدمين من الخطوات الأولية والضرورية في منهج البحث التصميمي والتطويري. وقد عرّف McArdle (1998) تحليل الحاجات بأنه عملية إجراء النشاط لمعرفة مشاكل أو قضايا معينة موجودة في بيئة العمل، حيث يمكنه تحديد إما القيام بإصلاحها أو بالعكس. ولهذا ذكر Mohd Ridhuan Mohd Jamil & Nurul Rabihah Mat Noh (2020) أن هذه المرحلة مهمة جدًا للحصول على معلومات من المجموعة المستهدفة حول احتياجات المنتج الذي يرغب الباحث في تصميمه وتطويره. ففي هذه المرحلة، يحاول الباحثون معرفة حاجات الفئة المستهدفة وهم طلبة السنة الأولى الثانوية الذين يدرسون مادة اللغة العربية المعاصرة، والأساتذة الذين يدرّسون مادة اللغة العربية المعاصرة طبقا للمنهج الديني المتكامل نحو تصميم وتقويم تطبيق أي-كلام لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية، ثم من أجل الحصول على البيانات حول حاجات الفئة المستهدفة، قام الباحثون بتوزيع استبانة تحليل الحاجات على الطلبة، وإجراء المقابلة مع الأساتذة في المدرسة الثانوية الدينية، وبعد الحصول على بيانات الاستبانة والمقابلة، قام الباحثون بتحليلها.

وفي المرحلة الثانية، يستخدم الباحثون طريقة فازي دلفي المعدلة *(Fuzzy Delphi Method)* التي يشترك فيها خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم، ومجال التصميم التعليمي، ومجال تعليم اللغة العربية لتحديد العناصر الأساسية ومكوناتها التي ينبغي إدراجها لتطوير تطبيق أي-كلام. وقد ذكر Lindeman (1975) أن طريقة دلفاي تعتبر فعالة نسبيا لجمع المعارف والمهارات من الأعضاء الخبراء. كما أقرّت Saedah Siraj et al. (2020) بأن هذه طريقة تعد أداة قوية لصنع القرار، لأنها تعتمد على آراء الخبراء للحصول على النتائج المرجوة حول موضوع الدراسة. وهذا يعني أنه فعلى الباحثين اختيار الخبراء من ذوي التخصصات والمهتمين بمجالات معينة ذات العلاقة بهذه الدراسة، وذلك لضمان قدرتهم على تقديم

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

آراء وأفكار صحيحة تساهم بشكل جدي وفعال في سياق الدراسة الحالية (Zarina & Azizah، 2020).

كما يقوم الباحثون بعملية تطوير النموذج الأولي لتطبيق أي-كلام بناء على العناصر التي تمت موافقة الخبراء عليها من خلال طريقة فازي دلفاي المعدلة. وتحتوي هذه العناصر على المضمون الرئيس في تطبيق أي-كلام، والأهداف التعليمية، وأنواع الأجهزة، وأنواع البرامج أو منصات التكنولوجيا المحمولة، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، ومهارات الطلبة، وإستراتيجيات التعلّم، وعناصر التطبيق المطور. وتعتمد هذه الدراسة على نموذج تطوير وحدة دراسية Sidek Mohd Noah & Jamaludin Ahmad (2005) ونموذج تصميم الأنظمة التعليمية (*Instructional System Design Model*) الذي قدّمه Tsai et al. (2005). ويتكوّن نموذج تطوير وحدة دراسية صديق من مرحلتين، وهما: إعداد مسودة الوحدة الدراسية، واختبار وتقويم الوحدة الدراسية. وتتكوّن المرحلة الأولى من تسع خطوات وهي: بناء الغايات، وتحديد النظريات والمبررات والفلسفات والمفاهيم والأغراض والفترة الزمنية، ودراسة الاحتياجات، وتحديد الأهداف، واختيار المضامين، واختيار الاستراتيجيات، واختيار الأجهزة (اللوجستي)، واختيار الوسائط، ودمج مسودة الوحدة الدراسية. كما تتكوّن المرحلة الثانية من الخطوات الآتية: الدراسة الاستطلاعية لتقويم الوحدة الدراسية، واختبار الصدق والثبات للوحدة الدراسية، وتقويمها. ويعتبر هذا النموذج شاملا لبناء الوحدات الدراسية أو المنتجات، وله مستويات معينة قبل أن يتم إنتاج الوحدات الدراسية أو المنتجات بنجاح وفقًا لإجراءات إعداد الوحدة الدراسية الصحيحة. وقد جعل الباحثون خطوات هذا النموذج متوافقة مع منهج البحث التصميمي والتطويري الذي قدّمه جيمس د. كلين (James D. Klein) وريتا س. ريجي Rita S. Richey).

أما بالنسبة لنموذج تصميم الأنظمة التعليمية (*Instructional System Design Model*)، فينقسم إلى ست مراحل، وهي أولًا: تحليل حاجات الطلاب وحالة المحمول، وثانيًا: تكامل التعلّم على أساس تكنولوجيا المحمول، وثالثًا: تصميم استراتيجيات التعلّم بالمحمول، ورابعًا: تصميم وتطوير التعلّم بالمحمول، وخامسًا: تنفيذ الأنشطة التعليمية، وسادسًا: تقويم أثر التعلّم بالمحمول. أما الهدف الرئيس للدراسة الحالية فهو تصميم وتقويم تطبيق أي-كلام. لذا، فإن هذا النموذج مناسب مع الدراسة الحالية لكونه يتعلق بمجال التعلّم بالمحمول (*m-learning*). لذلك جعل الباحثون خطوات هذا النموذج متوافقة مع منهج البحث التصميمي والتطويري.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ثم المرحلة الأخيرة وهي مرحلة التقويم. وتهدف هذه المرحلة إلى تقويم مدى قابلية استخدام تطبيق أي –كلام لتعلّم مهارة الكلام باللغة العربية من وجهات نظر المستخدمين. حيث استخدم الباحثون طريقتين لجمع البيانات وهما توزيع الاستبانة وإجراء المقابلة شبه المقننة. واعتمدت هذه المرحلة على نموذج تقويم قابلية الاستخدام (TUP Model) (Roman Bednarik, 2002) لتقويم قابلية استخدام التطبيق المطور. وهذا النموذج مناسب للبحث الحالي لوجود ثلاثة جوانب رئيسية تلائم البحث الحالي وهي التكنولوجيا والاستخدامية والبيداغوجيا. لذا، تركّز أسئلة تقويم قابلية الاستخدام على هذه الجوانب الثلاثة، إضافة إلى العناصر الأخرى منها إيجابيات وسلبيات التطبيق المطور، وقوة وضعف التطبيق المطور. وقد أعطى الباحثون المستخدمين فرصة لاستخدام تطبيق أي–كلام أثناء عملية التعليم والتعلّم في الفصل، كما يحثّ الباحثون الطلبة على استخدام تطبيق أي–كلام خارج الفصل أيضا.

الخاتمة

من المأمول أن يُشكّل تطوير تطبيق أي–كلام بديلًا فعّالًا لأساليب التدريس التقليدية للمعلمين في هذا العصر الرقم، نظرا لكونه يتميّز بسهولة الوصول إليه في أي مكان، مما يمنح الطلاب فرصة للتعلّم دون قيود الزمان والمكان، ويسهّل لهم تعلّم مهارة الكلام باللغة العربية باستخدام الهاتف الذكي. لذلك، يُرجى أن تُسهم هذه الدراسة في توعية المتعلمين بأهمية ممارسة مهارة الكلام التي لم تعد تقتصر على الكتب المطبوعة، أو داخل الفصول فقط، بل يمكن ممارستها باستخدام الأجهزة التكنولوجيا الحديثة أيضًا، فيمكن للمعلمين تنمية وعي الطلاب في استخدام الأجهزة التكنولوجيا الحديثة لأغراض تعليمية هادفة، بما يتماشى مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع

أسامة زكي السيد على. (٢٠١٦). *تعليم اللغة بالهاتف الجوال*. المملكة العربية السعودية: دار الوجوه للنشر والتوزيع، ط١.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٩). *المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

ماهر بن دخيل الله الصاعدي وعاصم شحادة علي. (٢٠٢١). طرق تعليم مهارة المحادثة لغير الناطقين بالعربية في ضوء المعاصرة. *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*. العدد الثاني.

الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

هشام بن صالح القاضي. (٢٠١٩). اكتساب العربية لغة ثانية بواسطة تطبيقات الجوال: دراسة تقييمية لتخطيط أفضل. *مجلة التخطيط والسياسة اللغوية*، السنة الرابعة، العدد الثامن.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع الأجنبية

Ab. Halim Mohamad. (2007). Masalah Komunikasi Bahasa Arab di Kalangan Pelajar Ijazah Sarjana Muda Bahasa Arab di IPTA Malaysia*. Prosiding Seminar Penyelidikan Dalam Pengajian Islam Ke-4.*

Airil Haimi Adnan. (2021). Teaching Arabic in Malaysia Using Higher Education 4.0 Technologies. *e-Proceedings of International Conference on Language, Education, Humanities & Social Sciences* (i-LEdHS2021).

Elhadi Nasr Elhadi Mustafa. (2018). The Impact of YouTube, Skype and WhatsApp in Improving EFL Learners' Speaking Skill. *International Journal of Contemporary Applied Research*. Vol. 5, No. 5.

Golonka, Ewa M., Bowles, Anita R., Frank, Victor M., Richardson, Dorna L., & Freynik, S. (2014). Technologies for Foreign Language Learning: A Review of Technology Types and Their Effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1).

Fahad AlShareef. (2018). The Importance of Using Mobile Learning in Supporting Teaching and Learning of English Language in the Secondary Stage. *Journal of Education and Practice*, 15(9).

Fallahkhair, S., Pemberton, L., & Griffiths, R. (2007). Development of a Cross-platform Ubiquitous Language Learning Service via Mobile Phone and Interactive Television. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 321-325.

Fariz Azzuan Amat Suparia. (2022). Mobile Learning: Using Telegram Video Messages in Improving Arabic Speaking Skills. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, Volume 7, Issue 10.

Gomes, N., Lopes, S., & Araújo, S. (2016). Mobile Learning: A Powerful Tool for Ubiquitous Language Learning. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds), *New Perspectives on Teaching and Working with Languages in the Digital Era*, Dublin: Research-publishing.net.

Hembrough, T., & Jordan, J. (2020). Creating a Digital Writing Classroom: A Mixed Methods Study About a First-Year Composition Tablet Initiative. *International Journal of Instruction*, 13(2), 567–586.

Tsai, I. H., S. S. C. Young & C. H. Liang. (2005). Exploring the Course Development Model for the Mobile Learning Context: A Preliminary Study. Kertas kerja Fifth IEEE *International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)*. Kaohsiung, Taiwan.

Idayani, A. & Sailun, B. (2017). Roles of Integrating Information Communication Technology (ICT) in Teaching Speaking at the First Semester of English Students of FKIP UIR. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, 4(2).

Jesús Garcia Laborda, Teresa Magal - Royo DEGI & José Luis Giménez López. (2011). Common Problems of Mobile Applications for Foreign Language Testing. 14th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2011)– 11th International Conference Virtual University (vu'11), Piešťany, Slovakia.

Lindeman C. (1975). Delphi Survey of Priorities in Clinical Nursing Research. *Nursing Research 24*, 434-441.

McArdle, G.E.H. (1998). *Conducting a Needs Analysis*. Menlo Park, CA: Course PTR.

Huang, Min. (2020). A Review of the Effects of Cellphone-Assisted Language Learning on Learners' Motivation. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, Volume 11, Issue 2.

Mohd Firdaus Bin Yahya. (2022). Reka Bentuk, Pembangunan dan Penilaian Aplikasi mTASHEEL Bahasa Arab Peringkat Asas di Universiti Sultan Zainal Abidin. *Tesis Doktor Falsafah*, Universiti Sultan Zainal Abidin.

Mohd Ridhuan Mohd Jamil & Nurul Rabihah Mat Noh. (2020). *Kepelbagaian Metodologi Dalam Penyelidikan Reka Bentuk dan Pembangunan*. Shah Alam: Qaisar Prestige Resources.

Mohammad Taufiq Abdul Ghani, Mahizer Hamzah, Wan Ab Aziz Wan Daud & Taj Rizal Muhamad Romli. (2022). The Impact of Mobile Digital Game in Learning Arabic Language at Tertiary Level. *Contemporary Educational Technology*, 14(1).

Nawi, A., Hamzah, M., & Abd Sattai, S. (2014). Potensi Penggunaan Aplikasi Mudah Alih (Mobile Apps) dalam Pendidikan Islam. *Online Journal of Islamic Education*, 2(2).

Ozer, Omer & Kılıç, Figen. (2018). The Effect of Mobile-Assisted Language Learning Environment on EFL Students' Academic Achievement, Cognitive Load and Acceptance of Mobile Learning Tools. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 2915-2928.

Paiman, Audi Yundayani & Suciati. (2022). The Use of Smartphones in Improving the Students' Speaking Skill. Al-Ishlah: *Jurnal Pendidikan*. Vol.14, 1, 1009-1018.

Razak W. Abedallah. (2015). The Use of Mobile Assisted Language Learning Applications in Learning Arabic. *Issues in Information Systems*. Volume 16, Issue II, 63-73.

Richey, Rita C., James D. Klein & Wayne A. Nelson. (2004). Developmental Research: Studies of Instructional Design and Development. In D. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Vol. 4th.

Arias, R. S. (2021). The Role of Mobile Phones in Developing Motivation through Reading Activities in English Language Learners. *Gist Education and Learning Research Journal*, No. 22, 7-19.

Roman Bednarik. (2002). *Evaluation of Educational Environments: The TUP Model*. University Joensuu.

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*. Vol. 13(2), 99- 115.

Saedah Siraj, Muhammad Ridhuan Tony Lim Abdullah & Rozaini Muhammad Rozkee. (2020). *Pendekatan Penyelidikan Rekabentuk dan Pembangunan (PRP): Aplikasi kepada Penyelidikan Pendidikan.* Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris Shah.

Sidek Mohd Noah dan Jamaludin Ahmad. (2005). *Pembinaan Modul: Bagaimana Membina Modul Latihan Dan Modul Akademik*. Penerbit Universiti Putra Malaysia, Serdang.

Siti Rahmah Borham, Saipolbarin Ramli, Mohammad Taufiq Abdul Ghani & Abd Shakor Borham. (2022). Development of the E-Muhadatsah Kit for Non-Arabic Speakers in Malaysian Institutions of Higher Learning: A Need Analysis. *Journal of Techno-Sosial*, Vol. 14, No.1.

Viberg ،Olga and Grönlund ،Åke. 2014. Mobile Assisted Language Learning a Literature Review. Retrived from http//: ceur-ws.org/Vol-955/papers/paper_8.pdf

Wan Ab Aziz Wan Daud, Wong Kung Teck, Mohammad Taufiq Abdul Ghani & Saipolbarin Ramli. (2020). M-Learning Boost Students' Motivation in Learning Arabic Language Proficiency for Elementary Level. *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 8(10), 4384-4392.

Zarina Eshak & Azizah Zain. (2020). Kaedah Fuzzy Delphi: Reka Bentuk Pembangunan Modul Seksualiti Pekasa Berasaskan Latihan Mempertahankan Diri Untuk Prasekolah. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-kanak Kebangsaan*, Vol. 9(2), 2020, 12-22.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل السادس عشر

البلاغة القرآنية في ظل الثقافة الرقمية: التحديات والفرص

مريم مت داود
الجامعة الإسلامية بسلانجور(UIS)

ملخص البحث

مع تزايد استخدام التكنولوجيا الحديثة والوسائل الرقمية في كافة مجالات الحياة، أصبح من الضروري دراسة تأثير هذه الثقافة الرقمية على فهم النصوص القرآنية، خاصة البلاغة القرآنية. فالبلاغة في القرآن الكريم لا تعدّ فقط وسيلة لفهم النص، بل هي إحدى الأدوات التي تعكس عظمة القرآن، وكيفية التأثير على المستمع أو القارئ. في هذا السياق، يتناول هذا البحث كيفية تأثير الثقافة الرقمية الحديثة على تعليم وفهم البلاغة القرآنية، وكذلك التحديات والفرص التي يتيحها هذا التحول. وتزداد أهمية دراسة البلاغة القرآنية في ظل الثقافة الرقمية بسبب انتشار الإنترنت، التطبيقات الذكية، والوسائط الرقمية التي توفر للطلاب والباحثين أدوات جديدة لفهم النصوص القرآنية. كما أن استخدام هذه الوسائل في تدريس البلاغة قد يساهم في تعزيز الفهم العميق للنصوص القرآنية بطرق مبتكرة وفعّالة. ومن أهداف هذا البحث ضرورة استكشاف أهمية البلاغة القرآنية، ودراسة تأثير الثقافة الرقمية عليها، بالإضافة إلى التركيز على التحديات التي يواجهها الباحثون وطلاب العلم في تطبيق البلاغة القرآنية في العصر الرقمي، وكذلك استكشاف الفرص التي تتيحها التكنولوجيا الرقمية لتعميق فهم البلاغة القرآنية. وعبر المنهج الوصفي التحليلي سيتم من خلاله وصف وتحليل تأثير الثقافة الرقمية على البلاغة القرآنية، ودراسة الأدوات والتطبيقات الرقمية المستخدمة حاليًا لفهم البلاغة، من أجل تعزيز استخدام الوسائط الرقمية في تدريس البلاغة القرآنية من خلال تطوير المناهج والبرامج التعليمية.
الكلمات المفتاحية: الثقافة الرقمية، البلاغة القرآنية، التحديات، التكنولوجيا، الوسائط

المقدمة

في عصر الثورة الرقمية التي نعيشها، تشهد الدراسات القرآنية تحولات جذرية في طرق التلقي والتحليل والنشر. تأتي البلاغة القرآنية كأحد أهم علوم القرآن التي تتأثر بهذا التحول الرقمي، حيث تمثل الجسر الذي يربط بين النص القرآني المعجز والمتلقي المعاصر. هذا البحث يهدف إلى تحليل تأثير الثقافة الرقمية على دراسة البلاغة القرآنية، مع التركيز على التحديات الجديدة والفرص الواعدة التي يقدمها العصر الرقمي (الخليفي، ٢٠٢١).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

لقد أصبحت الثقافة الرقمية واقعاً معاشاً في عصرنا الحالي، حيث أثرت بشكل كبير على مختلف جوانب الحياة الفكرية والعلمية، ومن بينها الدراسات القرآنية والبلاغية. فالبلاغة القرآنية التي تمثل أحد أهم مظاهر الإعجاز القرآني، تواجه اليوم تحولات جذرية في طرق تلقيها ودراستها ونشرها بفعل هذه الثورة الرقمية.

تتميز البلاغة القرآنية بخصائص فريدة تجعلها قادرة على التأثير في كل العصور، فهي تجمع بين فصاحة اللفظ ودقة التركيب وروعة البيان وعمق الدلالة وقوة التأثير. وقد قسمها العلماء قديماً إلى ثلاثة علوم رئيسية: علم المعاني الذي يدرس تركيب الجملة القرآنية وفقاً لمقتضى الحال، وعلم البيان الذي يحلل الصور البلاغية من تشبيه واستعارة وكناية، وعلم البديع الذي يبحث في المحسنات اللفظية والمعنوية (السيوطي، ٢٠٠٣).

في ظل هذه التحولات الرقمية، ظهرت أشكال جديدة للتفاعل مع البلاغة القرآنية. فقد أصبحت قواعد البيانات البلاغية والموسوعات الإلكترونية تحتوي على آلاف الشواهد القرآنية مصنفة ومفهرسة. كما ظهرت برامج متخصصة في تحليل النصوص القرآنية بلاغياً، وتطبيقات تفاعلية لتعليم البلاغة، وخرائط ذهنية رقمية توضح العلاقات البلاغية بين الآيات. وقد تعددت أنماط التلقي الرقمي للبلاغة بين التلقي السريع عبر وسائل التواصل، والتلقي التفاعلي عبر المنصات التعليمية، والتلقي المجتمعي عبر مجموعات النقاش، والتلقي البصري عبر الإنفوجرافيك والفيديوهات التوضيحية (الخليفي، ٢٠٢١).

غير أن هذا التحول الرقمي لم يخل من التحديات الجادة. فمن الناحية المنهجية، نواجه صعوبة في نقل العمق البلاغي عبر الوسائط الرقمية، وخطر التبسيط المخل للمفاهيم البلاغية المعقدة، وانتشار القراءات البلاغية غير المؤهلة. أما تقنياً، فإننا نعاني من محدودية أدوات التحليل الرقمي للغة العربية، وصعوبة تمثيل البلاغة القرآنية رقمياً، وقصور الذكاء الاصطناعي في فهم الدلالات البلاغية العميقة. ثقافياً، هناك تحديات تتمثل في تغير أنماط التلقي لدى الأجيال الرقمية، وصراع القديم والجديد في طرق التدريس، وتأثير العامية واللغات الأجنبية على الفهم البلاغي السليم (الخليفي، ٢٠٢١).

المبحث الأول: الأسس النظرية للبلاغة القرآنية

أولا: مفهوم البلاغة القرآنية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تتجلى عظمة البلاغة القرآنية في خمسة أركان أساسية تشكل في مجموعها نظاماً متكاملاً للإعجاز البياني. فالبلاغة القرآنية هي العلم الذي يدرس خصائص الأسلوب القرآني من حيث: (الجرجاني، ٢٠٠٤)

- فصاحة اللفظ: والتي تظهر في انتقاء الألفاظ القرآنية التي تبلغ ذروة الفخامة والجزالة، حيث تتوافر في كل كلمة شروط الفصاحة من حيث جرس الحروف ووضوح الدلالة وسلامة التركيب.
- دقة التركيب: فتبدو في روعة النسج القرآني الذي يضع كل كلمة في موضعها الدقيق، بحيث لا يقبل أي تقديم أو تأخير أو استبدال دون أن يختل النظام البلاغي البديع.
- روعة البيان: تبرز روعة البيان القرآني في تلك الصور الفنية الأخاذة التي تتراوح بين التشبيه البليغ والاستعارة الموحية والكناية الدقيقة، مما يخلق عالماً من الدلالات الممتدة.
- عمق الدلالة: فلا تقل عمقاً تلك الدلالات القرآنية التي تتجاوز المعنى الظاهري إلى طبقات متعددة من الفهم والتأويل، حيث تحمل الألفاظ ظلالاً معنوية تتناسب مع سياقاتها المختلفة.
- قوة التأثير: فتأتي قوة التأثير لتكون الحلقة الأخيرة في هذه السلسلة البلاغية، حيث تمتلك الآيات القرآنية قدرة فائقة على اختراق القلوب وتحريك المشاعر وتغيير السلوك، وهو ما تشهد به تجارب المؤمنين عبر العصور.

ثانيا: أقسام البلاغة العربية

تنقسم البلاغة القرآنية إلى ثلاثة علوم رئيسية: (الزمخشري، ١٩٩٨)

١- علم المعاني: دراسة تركيب الجملة القرآنية وفقاً لمقتضى الحال

علم المعاني هو أحد فروع البلاغة العربية الذي يهتم بدراسة تركيب الجملة القرآنية ومدى ملاءمتها للمقام والسياق الذي وردت فيه. والهدف منه هو فهم كيفية اختيار الصياغة اللغوية الأنسب للتعبير عن المعنى المراد بأسلوب مؤثر ودقيق.

٢- علم البيان: تحليل الصور البلاغية من تشبيه واستعارة وكناية

علم البيان هو العلم الذي يبحث في وجوه التعبير عن المعنى الواحد بطرق مختلفة، مع مراعاة البلاغة والفصاحة. ومن أهم أدواته:

أ- التشبيه : هو عقد مماثلة بين شيئين في صفة واحدة باستخدام أداة تشبيه.

ب- الاستعارة : وهي تشبيه بليغ حُذف أحد طرفيه (المشبه أو المشبه به).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ج- الكناية : وهي التعبير عن الشيء بلفظ غير مباشر مع وجود علاقة بينهما.

د- المجاز المرسل : وهو استخدام اللفظ في غير معناه الحقيقي لعلاقة غير المشابهة.

٣-علم البديع: دراسة المحسنات اللفظية والمعنوية

يهتم علم البديع بتحسين الكلام لفظاً ومعنىً، وينقسم إلى قسمين:

أ- المحسنات اللفظية : وهي ما تعتمد على تحسين الألفاظ.

ب- المحسنات المعنوية : وهي ما تعتمد على تحسين المعنى.

وتتفاعل هذه العلوم الثلاثة (المعاني، البيان، البديع) في النص القرآني لتكوين نسق بلاغي متكامل، يجمع بين دقة التعبير وجمال الصورة وقوة التأثير، مما يجعل القرآن معجزاً في بيانه إلى يوم القيامة.

ثالثا: خصائص البلاغة القرآنية(الرافعي، ٢٠٠١)

- الإعجاز البياني: حيث يتعذر على البشر الإتيان بمثله
- التنوع الأسلوبي: بين الإيجاز والإطناب، الحقيقة والمجاز
- الإيقاع الموسيقي: في النظم القرآني
- الدقة الدلالية: في اختيار الألفاظ والتراكيب

المبحث الثاني: مظاهر التفاعل بين البلاغة القرآنية والثقافة الرقمية

في العصر الرقمي الحالي، شهدت الدراسات البلاغية للقرآن الكريم تطوراً ملحوظاً بفضل الأدوات التكنولوجية الحديثة. هذه الأدوات لا تقتصر على تسهيل الوصول إلى المعلومات فحسب، بل تمتد إلى تحليل عميق للظواهر البلاغية وتقديمها بطرق تفاعلية مبتكرة.

أولاً: قواعد البيانات البلاغية (الموسوعات الإلكترونية للصور البلاغية)

تشكل قواعد البيانات البلاغية نقلة نوعية في حقل الدراسات القرآنية، حيث(العبودي، ٢٠٢٠):

- تجمع شتات الشواهد البلاغية من مختلف التفاسير والكتب التراثية
- تصنف الصور البلاغية تصنيفاً منهجياً (تشبيهات، استعارات، كنايات...)
- توفر إمكانية البحث المتقدم باستخدام عدة معايير (السورة، الآية، النوع البلاغي)

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- تقدم أمثلة تطبيقية مع تحليلات علمية موثقة

ومن أبرز الأمثلة العملية:

١. مشروع "البلاغة القرآنية الرقمية" التابع لمركز تفسير للدراسات القرآنية

٢.الموسوعة التفاعلية للصور البيانية في القرآن الكريم الصادرة عن جامعة الملك سعود

٣.قاعدة بيانات "بيان" المتخصصة في تحليل الأساليب البلاغية

ثانياً: برامج تحليل النصوص القرآنية

تمثل هذه البرامج قفزة نوعية في التحليل البلاغي العلمي من خلال(الحسين، ٢٠١٩):

- استخدام خوارزميات معالجة اللغة الطبيعية لفهم التراكيب القرآنية
- إجراء التحليلات الإحصائية للظواهر البلاغية
- الكشف عن الأنماط الأسلوبية في السور القرآنية
- تحديد العلاقات بين الصور البلاغية في الآيات المتشابهة

ومن أبرز التطبيقات:

١.برنامج "إعجاز" لتحليل الأساليب البلاغية بإشراف مجمع الملك فهد

٢.أداة "بلاغيات" المخصصة لدراسة المحسنات البديعية

٣.نظام "البيان" للكشف عن المجازات القرآنية

ثالثاً: التطبيقات التفاعلية لتعليم البلاغة

تسهم هذه التطبيقات(بدر، ٢٠١٨) في:

- تبسيط المفاهيم البلاغية المعقدة عبر واجهات بصرية جذابة
- تقديم تمارين تطبيقية مع تصحيح آلي فوري
- استخدام الوسائط المتعددة (فيديوهات، رسوم متحركة) في الشرح
- توفير مسارات تعليمية شخصية حسب مستوى المستخدم

ومن أبرز الأمثلة:

١.تطبيق "بلاغتي" الموجه لطلاب المراحل الجامعية

٢.لعبة "سفراء البيان" التعليمية للأطفال

٣.منصة "معارج البلاغة" للمتخصصين

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

رابعاً: الخرائط الذهنية الرقمية للعلاقات البلاغية

تمثل هذه الخرائط أداة فعالة في (بدر، ٢٠١٨):

- تصور العلاقات بين العناصر البلاغية في الآية الواحدة
- تتبع تطور الأساليب البلاغية عبر السور
- الكشف عن التناسق البلاغي بين الآيات المتجاورة
- إبراز النسق البياني في السياق القرآني العام

ومن التطبيقات العملية:

١. مشروع "الروابط البلاغية" في سور القرآن الكريم
٢. أطلس البيان القرآني التفاعلي
٣. نظام "اتصال البلاغة" لتحليل الترابط الأسلوبي

التحديات التقنية:

تواجه هذه الأدوات بعض التحديات الجوهرية: (العتيبي، ٢٠٢٠)

- صعوبة معالجة الخصائص الدقيقة للغة العربية الفصحى
- محدودية قدرة الذكاء الاصطناعي في فهم الدلالات البلاغية العميقة
- الحاجة إلى تكامل بين المنهج التراثي والأدوات الحديثة
- صعوبة تمثيل الجماليات البلاغية رقمياً

الرؤية المستقبلية:

يتجه التطور في هذا المجال نحو(العتيبي، ٢٠٢٠):

- استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي المتقدمة في التحليل البلاغي
- تطوير نظارات الواقع الافتراضي لاستكشاف جماليات النص القرآني
- إنشاء مختبرات بلاغية رقمية متكاملة
- تطوير أنظمة تحليل عاطفي لقياس تأثير البلاغة القرآنية

تشكل الأدوات الرقمية نقلة نوعية في دراسة البلاغة القرآنية، حيث تتيح إمكانات غير مسبوقة في التحليل والفهم والتعليم. ومع ذلك، تبقى هذه الأدوات وسائل مساعدة لا تغني عن العمق العلمي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

والذوق البلاغي الذي يتمتع به المتخصص. المستقبل يعد بالمزيد من التطورات التي ستجعل دراسة بلاغة القرآن أكثر شمولاً وعمقاً في ظل الثورة الرقمية المتسارعة(الغامدي، ٢٠٢٢).

أنماط التلقي الرقمي للبلاغة القرآنية: (العبودي، ٢٠٢٠)

- التلقي السريع عبر وسائل التواصل
- التلقي التفاعلي عبر المنصات التعليمية
- التلقي المجتمعي عبر مجموعات النقاش
- التلقي البصري عبر الإنفوجرافيك والفيديوهات

المبحث الثالث: التحديات الرقمية أمام البلاغة القرآنية

من التحديات المنهجية في دراسة البلاغة القرآنية في العصر الرقمي تكمن في:

أولا: صعوبة نقل العمق البلاغي عبر الوسائط الرقمية

فتواجه الدراسات البلاغية القرآنية في البيئة الرقمية تحديًا جوهريًا يتمثل في صعوبة نقل الأبعاد العميقة للبلاغة القرآنية عبر الوسائط الإلكترونية. (القرني،٢٠٢١) فالبلاغة القرآنية ليست مجرد مفاهيم مجردة يمكن اختزالها في شرائح عرض أو منشورات مختصرة، بل هي:

- نظام متكامل من الدلالات والعلاقات النصية
- خبرة تراكمية تحتاج إلى تأمل عميق ودراسة متأنية
- تجربة جمالية تتطلب تفاعلاً خاصاً مع النص

تظهر هذه الصعوبة بوضوح في:

أ) محدودية القدرة على تمثيل السياقات الثقافية واللغوية العميقة

ب) صعوبة نقل الجوانب الحسية والعاطفية في التلقي البلاغي

ج) عجز الوسائط الرقمية عن نقل الخبرة الزمنية المطلوبة للتذوق البلاغي

ثانيا: خطر التبسيط المخل للمفاهيم البلاغية

يؤدي الانتقال إلى العالم الرقمي إلى: (العبودي، ٢٠٢٠)

- اختزال المفاهيم البلاغية المعقدة إلى تعريفات سطحية
- تحويل التحليل البلاغي إلى قوالب جاهزة ومكررة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- فقدان الجوانب النسبية والسياقية في الحكم البلاغي

تتجلى مظاهر هذا التبسيط في:

أ) تحويل البلاغة إلى مجرد تصنيفات آلية (هذا تشبيه، تلك استعارة)

ب) إهمال الفروق الدقيقة بين الأنواع البلاغية المتشابهة

ج) تقديم تفسيرات حرفية للمجازات والصور البيانية

ثالثا: انتشار القراءات البلاغية غير المؤهلة.

أدى انفتاح المجال الرقمي إلى: (العتيبي، ٢٠٢٠)

- تزايد المحتوى البلاغي غير العلمي
- انتشار التفسيرات البلاغية العشوائية
- بروز "خبراء" البلاغة دون تأهيل أكاديمي

تتمثل مخاطر هذه الظاهرة في:

أ) تشويه الفهم الصحيح للبلاغة القرآنية

ب) خلط المفاهيم البلاغية بآراء شخصية

ج) نشر تفسيرات مخالفة لمنهج العلماء المتخصصين

رابعا: الآثار السلبية لهذه التحديات.

تؤدي هذه التحديات المنهجية إلى(العتيبي، ٢٠٢٠):

١.تآكل المهارات التحليلية العميقة لدى الدارسين

٢.تحويل البلاغة من علم تحليلي إلى معلومات استهلاكية

٣.فقدان المنهجية العلمية في تقييم النصوص البلاغية

٤.انحسار التذوق الأدبي والفني للبلاغة القرآنية

مقترحات للتغلب على هذه التحديات(العتيبي، ٢٠٢٠)

لحماية الدراسة البلاغية من هذه المخاطر، يمكن:

١.تطوير مناهج رقمية تحافظ على العمق العلمي

٢.إنشاء هيئات رقمية للإشراف على المحتوى البلاغي

٣.تصميم برامج تعليمية متدرجة المستويات

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٤.إعداد كوادر متخصصة في البلاغة الرقمية

٥.تطوير أدوات تقييم جودة المحتوى البلاغي الإلكتروني

بينما تفتح الوسائط الرقمية آفاقًا جديدة لدراسة البلاغة القرآنية، فإنها تفرض علينا مسؤولية الحفاظ على الأصالة العلمية والمنهجية الدقيقة التي تميز التراث البلاغي الإسلامي. ويتطلب هذا جهدًا جماعيًا من المتخصصين لتوجيه هذه التحولات الرقمية بما يخدم الفهم العميق للإعجاز البياني في القرآن الكريم. ومن أنواع التحديات ما يلي(العتيبي، ٢٠٢٠):

١. تحديات تقنية

- محدودية أدوات التحليل الرقمي للغة العربية
- صعوبة تمثيل البلاغة القرآنية رقمياً
- قصور الذكاء الاصطناعي في فهم الدلالات البلاغية

٢. تحديات ثقافية

- تغير أنماط التلقي لدى الأجيال الرقمية
- صراع القديم والجديد في طرق التدريس
- تأثير العامية واللغات الأجنبية على الفهم البلاغي

وعلي الرغم من هذه التحديات، تتيح لنا الثقافة الرقمية فرصاً واعدة لخدمة البلاغة القرآنية. ففي المجال البحثي، أصبح بالإمكان إجراء التحليلات الإحصائية للظواهر البلاغية، وتوثيق وتصنيف الشواهد البلاغية رقمياً، ودراسة أنماط التلقي الرقمي للبلاغة القرآنية. وفي الجانب التعليمي، تظهر فرص كبيرة في التعليم التفاعلي للبلاغة عبر المنصات الإلكترونية، وإنشاء معامل بلاغة افتراضية، وتصميم ألعاب تعليمية في البلاغة القرآنية. كما تبرز فرص إعلامية مهمة في إنتاج مواد بلاغية مرئية ومسموعة، وإنشاء مجتمعات معرفية حول البلاغة القرآنية، ونشر التوعية البلاغية عبر وسائل التواصل الاجتماعي(العبودي، ٢٠٢٠).

المبحث الرابع: الفرص الرقمية لخدمة البلاغة القرآنية (العبودي، ٢٠٢٠)

١. فرص بحثية

- إمكانية التحليل الإحصائي للظواهر البلاغية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- توثيق وتصنيف الشواهد البلاغية رقمياً
- دراسة أنماط التلقي الرقمي للبلاغة القرآنية

٢. فرص تعليمية

- التعليم التفاعلي للبلاغة عبر المنصات الإلكترونية
- معامل البلاغة الافتراضية
- الألعاب التعليمية في البلاغة القرآنية

٣. فرص إعلامية

- إنتاج مواد بلاغية مرئية ومسموعة
- إنشاء مجتمعات معرفية حول البلاغة القرآنية
- التوعية البلاغية عبر وسائل التواصل الاجتماعي

خاتمة وتوصيات

النتائج الرئيسية:

١.الثقافة الرقمية تفرض أنماطاً جديدة لفهم البلاغة القرآنية

٢.هناك فجوة بين التراث البلاغي والأدوات الرقمية الحديثة

٣.الفرص الرقمية تفوق التحديات إذا أحسن توظيفها

توصيات عملية:

١.إنشاء مراكز متخصصة للبلاغة القرآنية الرقمية

٢.تطوير أدوات رقمية متقدمة لتحليل النص القرآني

٣.إعداد جيل من الباحثين الجمعيين بين الأصالة والمعاصرة

٤.إنتاج محتوى رقمي نوعي يعكس عمق البلاغة القرآنية

اتجاهات مستقبلية:

- بلاغة القرآن في عصر الذكاء الاصطناعي
- واقع افتراضي لاستكشاف جماليات النص القرآني
- تحولات مفاهيم البلاغة في البيئة الرقمية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

في الختام، يمكن القول إن الثقافة الرقمية قد فرضت أنماطاً جديدة لفهم البلاغة القرآنية وتدريسها. ورغم وجود فجوة بين التراث البلاغي العريق والأدوات الرقمية الحديثة، إلا أن الفرص المتاحة تفوق التحديات إذا ما أحسن توظيفها. ولذلك نوصي بإنشاء مراكز متخصصة للبلاغة القرآنية الرقمية، وتطوير أدوات رقمية متقدمة لتحليل النص القرآني، وإعداد جيل من الباحثين الجمعيين بين الأصالة والمعاصرة، وإنتاج محتوى رقمي نوعي يعكس عمق البلاغة القرآنية وجمالها.

أما مستقبلياً، فمن المتوقع أن تشهد البلاغة القرآنية تطورات كبيرة في عصر الذكاء الاصطناعي، حيث يمكن أن نرى تطبيقات للواقع الافتراضي في استكشاف جماليات النص القرآني، كما ستشهد مفاهيم البلاغة ذاتها تحولات جديدة لتتكيف مع متطلبات البيئة الرقمية. كل هذا يؤكد أن البلاغة القرآنية بقدرتها على التكيف والاستمرار، ستظل حية مؤثرة في كل العصور، تحفظ للقرآن الكريم إعجازه وروعته، وتفتح للبشرية آفاقاً جديدة للفهم والتأمل.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع

بدر، محمد. (٢٠١٨) .التفسير الرقمي للقرآن: الفرص والمخاطر، *مجلة الدراسات الإسلامية*، القاهرة: جامعة الأزهر.

الجرجاني، عبد القاهر .(٢٠٠٤). *دلائل الإعجاز*، تحقيق: محمود محمد شاكر، القاهرة: دار المدني.

الحسين، أحمد. (٢٠١٩). *الدراسات القرآنية في العصر الرقمي*، بيروت: مركز الدراسات الإسلامية.

الخليفي، عبد الرحمن. (٢٠٢١). البلاغة القرآنية في عصر السوشيال ميديا: بين التشويه والانتشار، *مجلة اللغة العربية*، الرياض :جامعة الملك سعود.

الرافعي، مصطفى صادق. (٢٠٠١). *إعجاز القرآن والبلاغة النبوية*، القاهرة: دار الكتاب العربي.

الزمخشري، محمود بن عمر. (١٩٩٨). *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*، بيروت: دار المعرفة.

السيوطي، جلال الدين. (٢٠٠٣). *معترك الأقران في إعجاز القرآن*، تحقيق: أحمد شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية.

العبودي، خالد .(٢٠٢٠). *البلاغة القرآنية والتحول الرقمي*، الرياض: دار الفكر العربي.

العتيبي، ناصر. (٢٠٢٠). تأثير الوسائط الرقمية على تلقي البلاغة القرآنية، *رسالة ماجستير*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغامدي، سعيد. (٢٠٢٢). الذكاء الاصطناعي وتحليل النصوص القرآنية: دراسة بلاغية، *مجلة العلوم الشرعية*، ١٥(١)، ٨٩-١٠٥، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.

القرني، فهد. (٢٠٢١). البلاغة القرآنية في المنصات التعليمية الإلكترونية، *رسالة دكتوراه*، جامعة الملك خالد، أبها.

المؤتمر الإقليمي الأول لدراسات اللغة العربية لعام ٢٠٢٥م(ReCALS2025)
رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

القسم الرابع: تعليم اللغة العربية وتعلّمها

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل السابع عشر

مقارنة أسماء الأصوات في اللغة العربية والماليزية

محمد شكري بن عبد الرحمن[١]، يعقوب بن حسن[٢]، عدنان بن مت علي[١]، نورفائزة بنت حامدين[١]، عبد المنان بن يوسف[١]، نظام الدين بن علي[٣]، عمار أواب بن زين الدين[٣]

[١]الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

[٢]الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (UIAM)

٣ طالب الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

ملخص البحث

أسماء الأصوات أو المحاكاة الصوتية هي عنصر لغوي يعكس العلاقة المباشرة بين الصوت والمعنى. في اللغتين العربية والملايوية، تُستخدم أسماء الأصوات لوصف الظواهر الطبيعية المختلفة، وأصوات الحيوانات، وأصوات البشر، وكذلك الأصوات الناتجة عن التأثيرات الفيزيائية. ورغم أن كلتا اللغتين تشتركان في بعض أوجه التشابه، إلا أن هناك اختلافات ملحوظة من حيث البنية الصوتية والتأثيرات الثقافية في تشكيل أسماء الأصوات. يهدف هذا البحث إلى مقارنة وتحليل أسماء الأصوات في كلتا اللغتين من منظور لغوي وثقافي. تعتمد هذه الدراسة على منهجية التحليل الوصفي والمقارن للبيانات الثانوية المأخوذة من مصادر لغوية مثل الكتب المرجعية، والمعاجم، والدراسات السابقة. يتم تصنيف أسماء الأصوات في اللغتين العربية والملايوية بناءً على أنواعها، والتي تشمل أصوات الطبيعة، وأصوات الحيوانات، وأصوات البشر، والأصوات الناتجة عن التأثيرات الفيزيائية. بعد ذلك، يتم إجراء تحليل مقارن لتحديد الفروقات الصوتية والعوامل الثقافية التي تؤثر في تشكيل أسماء الأصوات في اللغتين. أظهرت النتائج أن أسماء الأصوات في اللغة العربية تميل إلى التكوّن باستخدام الجذور الصرفية والأنماط الصوتية المحددة، مثل "زئير" (صوت الأسد) و"صهيل" (صوت الحصان). أما في اللغة الملايوية، فتكون أسماء الأصوات أكثر مباشرة وتشابه الصوت الفعلي، مثل "mengiau" (صوت القطة) و "bom" (صوت الانفجار). كما أن البيئة تلعب دورًا مهمًا في تشكيل معجم أسماء الأصوات، حيث تحتوي اللغة العربية على العديد من الأصوات المرتبطة بالبيئة الصحراوية، مثل "حفيف" (صوت أوراق الشجر)، في حين أن اللغة الملايوية تحتوي على أسماء أصوات أكثر ارتباطًا بالغابات المطيرة، مثل "ombak menghempas" (صوت الأمواج). علاوة على ذلك، فإن تأثير اللغات الأجنبية، وخاصة الإنجليزية، يظهر بشكل أكبر في اللغة الملايوية مقارنةً باللغة العربية.

الكلمات مفتاحية: مقارنة، أسماء الأصوات، في اللغة العربية والماليزية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مقدمة

تلعب أسماء الأصوات دورًا جوهريًا في الربط بين اللغة والتجربة السمعية، حيث تُجسّد الأصوات الطبيعية والاصطناعية ضمن تراكيب لغوية مميزة. في اللغة العربية والملايوية، تظهر هذه الأسماء لتعكس بيئات وثقافات متباينة، مما يؤدي إلى أنماط لغوية مختلفة في تشكيل الأصوات وتوظيفها (تومسون & إيستس، ٢٠١١). رغم وجود تشابهات بين اللغتين، إلا أن الاختلافات في البنية الصوتية والتأثيرات الثقافية تجعل دراسة هذه الظاهرة مجالًا خصبًا للتحليل والمقارنة. يهدف هذا البحث إلى مقارنة وتحليل أسماء الأصوات في كلتا اللغتين من منظور لغوي وثقافي.

تعريف أسماء الأصوات

أسماء الأصوات هي كلمات تحاكي أو تعكس الأصوات الطبيعية، مثل أصوات الحيوانات، أو الطبيعة، أو الأصوات البشرية. تعد هذه الكلمات جزءًا من الظواهر اللغوية التي تربط الصوت بالمعنى مباشرة (هاسبلماث ، ٢٠٠٩).

أنواع أسماء الأصوات

يمكن تصنيف أسماء الأصوات إلى عدة أنواع، منها (العاني، ١٩٧٠):

أصوات الطبيعة: مثل صوت الرياح ("هُس هُس" في العربية و "menderu" في الملايوية).

أصوات الحيوانات: مثل مواء القط ("مياو" في العربية و "mengiau" في الملايوية).

أصوات البشر: مثل الضحك ("هاها" في العربية و "haha" في الملايوية).

أصوات الاصطدامات والتأثيرات: مثل صوت الانفجار ("بوم" في العربية و "bom" في الملايوية).

مقارنة بين اللغة العربية والملايوية في أسماء الأصوات

هناك اختلافات وتداخلات بين أسماء الأصوات في اللغتين، حيث تتأثر باللغة الأم وثقافة المجتمع (حسن، ٢٠٠٥).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

العنصر	اللغة العربية	اللغة الملايوية
الصوتيات	تعتمد على مخارج الحروف الواضحة والتكرار الصوتي	تعتمد على المقاطع البسيطة والتكرار الصوتي
أمثلة من أصوات الحيوانات	كلب: "نباح" – قط: "مياو"	كلب: "menyalak" – قط: "mengiau"
أمثلة من أصوات الطبيعة	الرياح: "هُس هُس" – المطر: "رذاذ"	الرياح: "menderu" – المطر: "renyai"
أمثلة من الأصوات البشرية	ضحك: "هاها" – بكاء: "أوه أوه"	ضحك: "haha" – بكاء: "waaa"

العلاقة بين أسماء الأصوات واللغة والثقافة

- في العربية، هناك ميل لاستخدام الجذور الصرفية لإنتاج أسماء الأصوات، مثل "صهيل" للحصان، بينما في الملايوية تميل الكلمات إلى أن تكون مباشرة وتقليدية (mengiau للقطة) (مارسيل وآخرون، ٢٠٠٠).
- في الملايوية، يوجد تأثير كبير من اللغات الأخرى مثل الإنجليزية، حيث يتم استعارة بعض الأصوات كما هي. (تومسون & إيستس، ٢٠١١)
- ترتبط أسماء الأصوات بالبيئة والثقافة؛ فاللغة العربية، كونها نشأت في بيئة صحراوية، تحمل العديد من أسماء الأصوات المتعلقة بالطبيعة مثل "حفيف" و"زئير"، بينما تتأثر الملايوية بالمناخ الاستوائي حيث نجد أصواتًا مثل "guruh" (الرعد). (هاسبلماث، ٢٠٠٩)

أمثلة على أسماء الأصوات في اللغة العربية والملايوية

فيما يلي قائمة بأسماء الأصوات مصنفة حسب الفئات المختلفة، مع أمثلة من اللغتين العربية والملايوية (كريستال، ٢٠٠٨) (العاني، ١٩٧٠):

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أصوات الطبيعة

الصوت	اللغة العربية	اللغة الملايوية
صوت الرياح	هُس هُس	menderu
صوت المطر	رذاذ	renyai
صوت الرعد	قصف	guruh
صوت الماء الجاري	خرير	gemericik
صوت الموج	هدير	ombak menghempas
صوت النار	أزيز	berkercit
صوت أوراق الشجر	حفيف	desiran daun

أصوات الحيوانات

الحيوان	اللغة العربية	اللغة الملايوية
الكلب	نباح (هو هو)	menyalak
القط	مواء (مياو)	mengiau
الأسد	زئير	mengaum
الحصان	صهيل	meringkik
البقرة	خوار	menguak
الضفدع	نقيق	menguak
العصفور	زقزقة	berkicau
الديك	صياح (كوكو)	berkokok
النحلة	طنين	berdengung
الذبابة	أزيز	berdengung
البومة	نعيب (هوهو)	but but

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أصوات البشر

الصوت	اللغة العربية	اللغة الملايوية
الضحك	هاها	haha
البكاء	أوه أوه	waaa
السعال	كحة كحة	batuk-batuk
الهمس	همهمة	berbisik
التنهد	آآه	mengeluh
التأوه	أووو	aduh
التثاؤب	آهـــم	menguap
العطس	أتشو	bersin
التصفيق	تصفيق	bertepuk

أصوات الاصطدامات والتأثيرات

الصوت	اللغة العربية	اللغة الملايوية
انفجار	بوم	bom
طرق الباب	طَق طَق	ketuk-ketuk
سقوط شيء ثقيل	دَوي	gedebuk
احتكاك المعادن	طَنين	berdering
كسر الزجاج	تحطُّم	berderai
ارتطام جسم بالماء	بَلَّ	plup
انزلاق	زَلَّ	selosor

المقارنة بين اللغة العربية والملايوية في أسماء الأصوات:

١- تأثير البيئة:

- العربية تمتلك مفردات غنية لأصوات الصحراء مثل "حفيف" للأوراق و"صليل" للسيوف.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- الملايوية تتضمن أصوات الطبيعة في المناخ الاستوائي مثل "ombak menghempas" (صوت الموج). (فكار & عاطف، ٢٠١٤، ص ٩-٣٦)

٢- البنية الصوتية:

- العربية تعتمد على الجذور الصرفية مثل "زئير" و"صهيل".
- الملايوية تستخدم كلمات مباشرة غالبًا بدون اشتقاقات مثل "mengiau" و"bom". (تومسون & إيستس، ٢٠١١)

٣- التأثر باللغات الأخرى:

- بعض الكلمات في الملايوية مستعارة من الإنجليزية مثل "bom".
- العربية لديها تعبيرات فريدة ذات دلالات صرفية قوية. (المؤذن & نوف، ٢٠٢٤، ص ٥٢-٦٦) (حسن، ٢٠٠٥)

الأمثلة للأسماء الأصوات في اللغة العربية في الجملة وترجمتها إلى اللغة الملايوية:

١. صوت الديك، نحو: صاح الديكُ صياحًا عاليًا عند الفجر.
(Ayam jantan berkokok dengan kuat pada waktu subuh.)

٢. صوت الرعد/ نحو: دوَّى الرعدُ في السماء بصوتٍ مُرعِب.
(Guruh berdentum di langit dengan bunyi yang menakutkan.)

٣. صوت الماء، نحو: يَسمَعُ الصيادُ خريرَ الماءِ في النهرِ أثناء الصيد.
(Si nelayan mendengar bunyi air mengalir di sungai semasa menangkap ikan.)

٤. صوت العصفور، نحو: تُغرِدُ العصافيرُ زقزقةً جميلةً في الصباح.
(Burung-burung berkicau dengan merdu pada waktu pagi.)

٥. صوت القطة، نحو: سمعَ الطفلُ مواءَ القطةِ تحت النافذة.
(Kanak-kanak itu mendengar bunyi kucing mengiau di bawah tingkap.)

٦. صوت البومة، نحو: تُصدرُ البومةُ نعيقًا غامضًا في الليل.
(Burung hantu berbunyi "but but" dengan misteri pada waktu malam.)

٧. صوت الباب، نحو: صدرَ عن البابِ صريرٌ مزعجٌ عند فتحه.
(Bunyi pintu berderit dengan kuat apabila dibuka.)

٨. صوت الانفجار، نحو: سمعَ الناسُ دويَّ الانفجارِ في المدينة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

(Orang ramai mendengar bunyi letupan di bandar.)

٩. صوت الورق، نحو: أصدرَ الورقُ خشخشةً عند تقليبه.

(Kertas berbunyi "krek krek" apabila dibalik.)

الأمثلة للأسماء الأصوات في اللغة الملايوية في الجملة وترجمتها إلى اللغة العربية:

	اللغة الملايوية	اللغة العربية
١.	Bunyi deruan ombak mengasyikkan telinga.	صوت هدير الأمواج يطرب الأذن.
٢.	Saya mendengar bunyi dentingan sudu pada cawan.	سمعتُ صوت رنين الملعقة على الفنجان.
٣.	Bunyi gemerincing kunci kedengaran dari jauh.	صوت طنين المفاتيح يُسمع من بعيد.
٤.	Bunyi deru enjin kapal terbang semakin kuat.	صوت هدير محرك الطائرة يزداد قوة.
٥.	Bunyi gemersik daun bambu ditiup angin begitu indah.	صوت حفيف أوراق الخيزران عند هبوب الرياح جميل جدًا.

الخاتمة

أسماء الأصوات هي كلمات تحاكي الأصوات الطبيعية، والحيوانية، والبشرية، وأصوات الاصطدامات. تختلف هذه الكلمات بين اللغات بناءً على البيئة والثقافة والبنية الصوتية. في اللغة العربية، تميل أسماء الأصوات إلى استخدام جذور صرفية مثل "زئير" و"صهيل"، بينما في الملايوية تكون أبسط وأقرب إلى الصوت الفعلي مثل "mengiau" و"bom". كما تتأثر الملايوية باللغات الأجنبية مثل الإنجليزية، في حين تحافظ العربية على تراكيبها اللغوية المميزة. تعكس هذه الفروقات العلاقة بين اللغة والثقافة في التعبير عن الأصوات. تؤكد هذه الدراسة أن أسماء الأصوات في اللغتين العربية والملايوية تتأثر بالعوامل الصوتية والثقافية والبيئية. ورغم وجود بعض أوجه التشابه، فإن الاختلافات في البنية اللغوية والخلفية الثقافية تؤدي إلى تنوّع في تكوين أسماء الأصوات. تسهم هذه النتائج في تعميق الفهم حول العلاقة بين اللغة والثقافة، وأهمية أسماء الأصوات في التواصل اليومي.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع

تومسون، ب.، وإيستس، ز. (٢٠١١). التسمية الرمزية الصوتية للأجسام المتحركة. علم الإدراك.

حسن، أ. (٢٠٠٥). قواعد اللغة ديوان. ديوان اللغة والأدب. (الطبعة الرابعة).

العاني، س. ح. (١٩٧٠). علم الصوتيات العربية: دراسة سمعية وفسيولوجية. موتون.

فكار & عاطف. (٢٠١٤). أسماء الأصوات في لهجة قري مركز أبو تشت: دراسة وصفية. مجلة كلية الآداب.

كريستال، د. (٢٠٠٨). قاموس علم اللغة والصوتيات. دار بلاكويل للنشر. (الطبعة السادسة)

مارسيل، م.، بوريلّا، د.، غرين، م.، كير، إ.، وروجرز، س. (٢٠٠٠). التسمية التصادمية للأصوات البيئية. مجلة علم النفس العصبي السريري والتجريبي. https://doi.org/10.1076/jcen.22.6.830.949.

المؤذن & نوف محمد عبد الله. (٢٠٢٤). أسماء الأصوات في معجم التقفية في اللغة للبندنيجي دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية بالمنصورة.

هاسبلماث، م. (٢٠٠٩). حول القابلية للاستعارة وحدود المنهج المقارن: حالة الكلمات المحاكية للأصوات (الأنوماطوبيا). دراسات برلين في اللسانيات.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الثامن عشر

الأخطاء في استعمال الأفعال المتعدية بحرف الجر في الكتابة الإبداعية: دراسة وصفية

محمد فكري سمن، أزلان سيف البحاروم
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية(USIM)

ملخص البحث

تُعَدُّ اللغة العربية واحدة من بين عشر لغات الأكثر انتشارًا في العالم، وهي تُدرَّس في جميع مستويات المؤسسات التعليمية، بدءًا من المدارس الابتدائية والثانوية وصولًا إلى مؤسسات التعليم العالي. وتمتلك اللغة العربية نظامًا نحويًّا معقدًا يشمل استخدام الأفعال والأسماء والحروف، لا سيما في الكتابة. ومع ذلك، يواجه العديد من الطلبة صعوبات في الكتابة، خاصة عند استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر بطريقة صحيحة، مما يؤدي إلى ضعف جودة النصوص المكتوبة. لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الأخطاء المرتكبة في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر من خلال تحليل الكتابات الإبداعية باللغة العربية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي، حيث يتم تحليل الكتابات الإبداعية كأداة للدراسة التي كتبها الطلبة. وتشمل عينة الدراسة خمسة عشر طالبًا من برنامج اللغة العربية مع الاتصالات في السنة الثالثة بالجامعة. وتشير النتائج إلى أن الطلبة لا يزالون يعانون من ضعف في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر أثناء كتابة النصوص الإبداعية.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء، الكتابة الإبداعية، الأفعال المتعدية بحرف الجر

المقدمة

تُعَدّ اللغةُ العربية، كغيرها من اللغات، لغةً تنقسم مهاراتها إلى أربعة مجالات رئيسة، ألا وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وبفضل هذا التنوع، أصبحت اللغة العربية ذات صلة وثيقة بالمجال الأكاديمي، حيث يتم تدريسها في مؤسسات تعليمية متعددة في ماليزيا، ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال، ثم التعليم الابتدائي والثانوي، وانتهاءً بالمؤسسات الجامعية. وتجدر الإشارة إلى أن تعليم اللغة العربية لا يقتصر على

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

البرامج الدينية فقط، بل يمتد ليشمل مجالات علمية أخرى تُدرَّس فيها العربية بوصفها مادة أساسية (محمد صبري سهرير، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من هذا الانتشار الواسع في تعليم اللغة، لا يزال عدد كبير من الطلبة يواجهون صعوبات ملحوظة في اكتساب مهاراتها، وخاصة في جانب الكتابة المقالية. وقد دفعت هذه التحديات الباحثين إلى إجراء دراسات تهدف إلى كشف الأخطاء الشائعة في الكتابة وتحسين مستواها. ومن أبرز العوامل المؤثرة في جودة النصوص المكتوبة هو الالتزام بالقواعد النحوية، إذ إنّ الوقوع في الخطأ النحوي من شأنه أن يُربك المعنى أو يُحرفه.

وفي هذا الإطار، تناولت دراسة سليمان إسماعيل وآخرون (٢٠٢١) الموسومة بـ "تحليل الأخطاء النحوية في الكتابة العربية لدى الطلبة الناطقين بالملايوية" (Analisis Kesilapan Sintaksis Bahasa Arab dalam Penulisan Karangan Pelajar Natif Bahasa Melayu) هذا الإشكال، حيث أظهرت نتائجها أن الطلبة كثيرًا ما يقعون في أخطاء نحوية متكررة، مما يعكس وجود فجوة بين اللغة الملايوية بصفتها لغة أولى، واللغة العربية كلغة ثانية من الناحية النحوية.

أما دراسة فرحان وغفران معصوم (2022) التي جاءت بعنوان "التصنيف اللساني وتحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة الإنشائية" (Taksonomi Linguistik, Analisis Kesalahan Bahasa dalam Insya)، فقد خلصت إلى أن الطلبة يُواجهون صعوبة في اختيار الألفاظ المناسبة، إلى جانب ضعف في تحويل الكلمة حسب الوظيفة النحوية لها، وهو ما قد يُفضي إلى اضطراب المعنى وسوء في جودة التعبير الكتابي.

وتتجلى إحدى صور هذا الخلل في عدم إتقان الطلبة لاستخدام الأفعال المتعدية بحروف الجر. فعلى سبيل المثال، استخدامهم لعبارة: "يفكر علي عن طرق حل المشكلة"، يتضمن خطأً في اختيار حرف الجر "عن"، الذي تأثر على ما يبدو بالترجمة الحرفية من اللغة الملايوية: Ali memikirkan tentang cara-cara menyelesaikan masalah. فرغم أن "عن" تُقابل غالبًا "tentang "، فإن الصياغة الصحيحة في اللغة العربية هي: "يفكر علي في حل المشكلة". وتجدر الإشارة إلى أن حرف الجر "في" يُترجم إلى الملايوية بعدة صيغ مثل "di"، "dalam"، "pada"، ”“ مما يُسهم في وقوع الطلبة في الحيرة أثناء الكتابة. لذلك، من الضروري ترسيخ الوعي لدى المتعلمين بأهمية اختيار حرف الجر المناسب حتى وإن لم يوجد له مقابل دقيق في لغتهم الأولى.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق، تُعدّ إشكالية ضعف المفردات من أبرز العقبات التي تؤثر في جودة الكتابة لدى الطلبة. ويظهر هذا الضعف بوضوح من خلال لجوئهم إلى استخدام مفردات غير دقيقة أو مستحدثة، ما ينعكس سلبًا على جودة النصوص المنتجة. وقد حذر كل من سمية سليمان وآخرون (٢٠١٨) وحاسنورول هاشم وآخرون (٢٠٢٠) من خطورة استمرار هذا الخلل دون تدخل تربوي مناسب، لما له من تأثير مباشر في الأداء الكتابي الأكاديمي.

وفي السياق ذاته، شددت إيكا خير النساء وآخرون (٢٠٢٠) على أن امتلاك حصيلة لغوية قوية يُعد من الدعائم الأساسية في عملية تعلم اللغة العربية. فضعف اكتساب المفردات لا يُعيق فقط التعلّم الفعّال، بل يؤثر كذلك على مستوى الكفاءة اللغوية العامة للطلبة. وأوضح صفوة الفؤادة (2021) أن الاستخدام الصحيح للمفردات يسهم في تعزيز مهارات التعبير الكتابي والشفوي على حدّ سواء. ومن بين مظاهر هذا الضعف ما يتعلق باستخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر. فاختيار حرف جر غير مناسب قد يؤدي إلى تغيير دلالي كبير في المعنى، كما هو الحال في الجملة: "يرغب علي في تعلم اللغة العربية"، حيث يؤدي استبدال "في" بـ"عن" إلى إرباك المعنى المقصود.

وقد تناولت عدة دراسات هذه الظاهرة، ومنها دراسة أُجريت على طلبة MAN إنسان جنديكيا في جنوب تابانولي، شمال سومطرة، والتي كشفت تأثر اختيارات الطلبة اللغوية باللغة الإندونيسية، ما أدى إلى كثرة الأخطاء في استخدام حروف الجر أثناء الكتابة (رحمت، ٢٠٢١). كما أظهرت دراسة أخرى أُجريت على طلبة قسم اللغة العربية في جامعة إسلامية حكومية في بونوروجو استمرار القصور في إتقان الأفعال المتعدية بحرف الجر، حيث لم يتمكن معظمهم من بلوغ المستوى المتوقع (ستي ألفية، ٢٠٢٣).

وبناءً على هذه المشكلات، يسعى هذه الدراسة إلى دراسة الأخطاء المتعلقة باستخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر لدى طلبة برنامج اللغة العربية في كلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية. ويهدف هذا العمل إلى تقديم إضافة علمية تُمكّن الطلبة والمعلمين من فهم الأطر الصحيحة لاستخدام هذه الأفعال، بما يسهم في رفع مستوى جودة الكتابة العربية لدى المتعلمين.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أسئلة الدراسة

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما الأخطاء الشائعة التي يقع فيها طلبة برنامج اللغة العربية بكلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM) عند استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر؟

٢. ما العوامل التي تؤدي إلى ارتكاب هذه الأخطاء من قبل طلبة برنامج اللغة العربية بكلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)؟

أهداف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الهدفين التاليين:

١. التعرف على الأخطاء المرتكبة في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر لدى طلبة برنامج اللغة العربية بكلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM).

٢. تحليل العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى ارتكاب هذه الأخطاء من قبل طلبة برنامج اللغة العربية بكلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM).

منهجية الدراسة

أُتّبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لتحليل الأخطاء اللغوية كما تظهر في واقع استعمال الطلبة. وقد تم اختيار عينة الدراسة المكوّنة من خمسين طالبًا من السنة الثالثة، في برنامج اللغة العربية مع الاتصالات، في الفصل الدراسي الثاني، بكلية الدراسات اللغوية الرئيسة، بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM).

وقد تمثلت أداة الدراسة في الكتابة الإبداعية التي كُلّف بها الطلبة كجزء من متطلبات المقرر الدراسي، والتي خضعت لتحليل دقيق للكشف عن الأخطاء اللغوية، لا سيما في استعمال الأفعال المتعدية بحرف الجر. أما طريقة تحليل البيانات، فقد اعتمدت على النهج الذي قدّمه كوردر (١٩٧٤)، والذي يتضمن أربع مراحل منهجية وهي تحديد الأخطاء اللغوية ووصفها وتصنيفها وتفسير الأسباب لوقوع هذه الأخطاء. كما أضيفت مرحلة خامسة تتمثل في علاج الأخطاء، كما ورد في دراسة أحمد شيخ عبد السلام

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

(٢٠٠٦). وبذلك، فإن منهجية التحليل في هذه الدراسة تشمل خمس مراحل تحليلية، تجمع بين نموذج كوردر ونموذج أحمد شيخ عبد السلام، مما يوفّر إطارًا متكاملًا لتحليل الأخطاء وتصحيحها.

وقد استند التحليل اللغوي في هذه الدراسة إلى عدد من المراجع اللغوية الموثوقة التي تميزت بدقتها وثرائها العلمي. من أبرز هذه المراجع معجم الأفعال المتعدية بحرف لمؤلفه موسى بن محمد بن المليباني الأحمدي، لما يحتويه من تصنيف دقيق وشامل للأفعال المتعدية بحروف الجر في اللغة العربية. كما استفادت الدراسة من آراء خبراء اللغة في مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، لما تتسم به من عمق لغوي ودقة تحليلية. وقد تم الرجوع أيضا إلى مجموعة من المعاجم المعتمدة، منها، معجم الغني، والمعجم الوسيط، ومعجم اللغة العربية المعاصرة، بالإضافة إلى معجم الأخطاء الشائعة لمحمد العدناني، الذي يعد من أهم المراجع في تتبع الأخطاء اللغوية الشائعة وتصويبها.

نظريات الدراسة

تنقسم هذه المناقشة إلى الأمور الآتية:

١ – الفعل المتعدي

فالفعل المتعدي هو الذي يصل أثره إلى مفعوله مباشرة دون الحاجة إلى حرف جر، كما في قولنا: "ضربتُ زيدًا". ويتميّز هذا النوع من الأفعال بأنه ينصب مفعوله إذا لم يُذكر فاعله، مثل: "تدبّرتُ الكتبَ". أما إذا ناب المفعول به عن الفاعل، وجب رفعه، كما في: "تُدُبِّرَ الكتبُ". وقد يُرفع المفعول به ويُنصب الفاعل في بعض المواضع عند أمن اللبس، كقولهم: "خَرَقَ الثوبَ المسمارُ"، إلا أن هذا الأسلوب يُعتمد فيه على السماع ولا يُقاس عليه.

ينقسم الفعل المتعدي بصورة أساسية إلى نوعين: متعدٍ بنفسه ومتعدٍ بغيره. فأما المتعدي بنفسه، فهو ما يصل إلى المفعول به دون وسيط من حروف الجر، كما في قولنا: "بريت القلم"، ويُطلق على مفعوله اسم "المفعول الصريح". وأما المتعدي بغيره، فهو الذي لا يبلغ المفعول به إلا عبر حرف الجر، نحو: "ذهبت بك" أي "أذهبتك"، ويُعرف مفعوله بأنه "غير صريح". وقد يتعدى الفعل أحيانًا إلى مفعولين، أحدهما صريح والآخر غير صريح، مثل قوله تعالى: "أدوا الأمانات إلى أهلها"، فـ"الأمانات" مفعول به صريح، أما

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

"أهل" فهو مفعول غير صريح مجرور لفظًا بحرف الجر، لكنه منصوب في المحل على أنه مفعول به غير صريح (مصطفى الغلاييني، ١٩٩٤).

٢- *حروف الجر*

تُعدُّ حروف الجر من أهم الأدوات النحوية في اللغة العربية، وقد حُصرت في عشرة أحرف رئيسية، وهي: من، إلى، عن، على، في، رُبَّ، الباء، الكاف، اللام، بالإضافة إلى حروف القسم، وهي: الواو، الباء، والتاء (الصنهاجي، ١٩٩٨).

وقد سُمّيت "حروف الجر" بهذا الاسم لسببين: إما لأنها تجرّ معنى الفعل الذي قبلها إلى الاسم الذي بعدها، أو لأنها تجرّ ما بعدها من الأسماء أي تُخفضها إعرابيًا. ولهذا السبب، تُعرف كذلك باسم حروف الخفض. كما يُطلق عليها أيضًا حروف الإضافة، لأنها تُضيف معاني الأفعال السابقة لها إلى الأسماء التالية لها، فتربط بينها دلاليًا ونحويًا. ومما يُعزّز هذا التفسير، أن بعض الأفعال لا تستطيع الوصول إلى المفعول به دون مساعدة هذه الحروف، لضعفها أو لكونها لازمة. ومن الأمثلة على ذلك قولنا: "عجبتُ من خالدٍ" و "مررتُ بسعيدٍ". ولو قيل: "عجبتُ خالدًا" أو "مررتُ سعيدًا" دون استخدام الحرف، لكان ذلك غير جائز في العربية، لأن هذه الأفعال غير متعدية بطبعها، وتحتاج إلى حروف الإضافة لتُتمّ معناها (مصطفى الغلاييني، ١٩٩٤).

٣- *أقسام الأفعال المتعدية بحرف الجر*

تنقسم الأفعال المتعدية بحرف الجر إلى خمسة أقسام، وهي (عفيف الدين دمياتي، ٢٠١٦):

أ- الفعل الذي يتعدى إلى مفعول به واحد، إما مباشرة أو بواسطة حرف جر:

الرقم	الفعل المتعدي وحروف جره	الجملة
١.	أتى (-/إلى)	أتى الرجل الخليفة عثمان بن عفان
		أتى الرجل إلى الخليفة عثمان بن عفان
٢.	استمع (-/ل/إلى)	استمع الطلاب شرح معلميهم
		استمع الطلاب لشرح معلميهم
		استمع الطلاب إلى شرح معلميهم

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٣.	أوى (-/إلى)	أوى العجوز تلك البناية
		أوى العجوز إلى تلك البناية

ب- الفعل الذي يتعدى إلى مفعول به واحد من خلال أكثر من حرف جر باختلاف في المعنى:

الرقم	الفعل المتعدي وحروف جره	الجملة
١.	رغب (عن وفي)	رغب الطفل في لعب كرة القدم
		رغب الطفل عن لعب كرة القدم
٢.	نظر (إلى وفي)	نظر الرجل إلى ابنه
		نظر الرجل في هذه المسألة
٣.	تاب (إلى وعلى)	تاب المذنبُ إلى الله
		تَابَ اللهُ عَلَيْهِ

جـ- الفعل الذي يتعدى إلى مفعول به واحد بأكثر من حرف جر مع تطابق في المعنى:

الرقم	الفعل المتعدي وحروف جره	الجملة
١.	احتاج (ل/إلى)	احتاج الصبي لأمه
		احتاج الصبي إلى أمه
٢.	أثّر (على/في/ب)	أثّر التدخين على صحته
		أثّر التدخين في صحته
		أثّر التدخين بصحته
٣.	طمع (ب/في)	طمع الطفل بالحلوى
		طمع الطفل في الحلوى

د- الفعل الذي لا يتعدى إلى مفعوله إلا بواسطة حرف جر واحد فقط:

الرقم	الفعل المتعدي وحروف جره	الجملة
١.	اقترب (من)	اقترب النمر من فريسته

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٢.	اتفق (على)	اتفق الصديقان على القرار
٣.	اتصل (ب)	اتصل عمر بزوجته
٤.	ابتعد (عن)	ابتعدت فاطمة من زميلها المشاكس
٥.	تمسك (ب)	تمسك صياد السمك بحبل

هـ- الفعل الذي يتعدى إلى مفعولين باستخدام حرف جر:

الرقم	الفعل المتعدي وحروف جره	الجملة
١.	أبدى + المفعول به + (ل)	أبدى الطالب رأيَه لمعلمه
٢.	أتاح + المفعول به + (ل)	أتاح المعلم الفرصةَ لطالبه
٣.	أضاف + المفعول به + (إلى)	أضاف البائع الزيوت إلى البرميل

الدراسات السابقة

جاءت دراسة سيفول رحمت بانغغابيان (٢٠٢١) بعنوان "أخطاء الدارسين في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر"، فقد جاءت في شكل مقالة علمية تناولت موضوع الأخطاء اللغوية التي يقع فيها طلاب الصف الأول في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر. وقد أُجريت الدراسة في مدرسة "الإنسان تشنديكيا الثانوية الإسلامية الحكومية" بتافانولي الجنوبية في سومطرة الشمالية، وشملت عينة من 30 دارسًا، أي ما يعادل 50% من المجتمع الأصلي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل الأخطاء، وتوصلت إلى وجود أربعة أسباب رئيسية تؤدي إلى الأخطاء في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر، وهي: الجهل بقيود القاعدة، والافتراضات الخاطئة، وتداخل اللغة الأم، والعوامل النفسية مثل النسيان والتسرع والقلق والكسل والمرض.

تعدّ دراسة أجي سوفندي (٢٠٢٢) التي جاءت بعنوان "تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية في استخدام حروف الجر في مادة الإنشاء لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة بمعهد الكوثر بكنبارو" من الدراسات الحديثة التي تناولت موضوع استخدام حروف الجر في الكتابة. هدفت الدراسة إلى رصد وتحليل الأخطاء اللغوية في استخدام حروف الجر في مادة الإنشاء لدى طلاب الصف الثاني بمدرسة متوسطة خلال العام

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١. وقد استخدم الباحث المنهج الكيفي معتمداً على ثلاث وسائل لجمع البيانات، وهي: التحليل، والاختبار، والتوثيق. وتمت عملية تحليل الأخطاء وفق أربع مراحل رئيسية: تحديد الأخطاء، وتصنيفها، وتصويبها، وشرحها. أظهرت النتائج أن عدد الأخطاء بلغ 120 خطأ لغويًا، توزعت على النحو التالي: استخدام غير ضروري لحروف الجر (43 خطأ = 35.83%)، استخدام غير مناسب (٢٠ خطأ = 16.66%)، أخطاء في كتابة الحروف (48 خطأ = 40%)، وتجاهل إضافة حرف الجر (7 أخطاء = 5.83%).

قامت ستي ألفية (٢٠٢٣) بإجراء دراسة تحليلية بعنوان "استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر في البحث العلمي لطلاب قسم تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو (٢٠٢٠ – ٢٠٢٢)"، هدفت إلى وصف وتحليل استخدام هذه الأفعال سواء بالشكل الصحيح أو الخاطئ في كتابات الطلاب البحثية. وقد بُنيت الدراسة على ملاحظة أن اللغة العربية، بما لها من خصائص صرفية ونحوية ودلالية تختلف عن اللغة الإندونيسية، قد تؤدي إلى ارتباك الطلاب في أثناء تأليف أبحاثهم، خاصة في ما يتعلق باستخدام الأفعال المتعدية بحروف الجر، وهو ما قد يُحدث تغيرًا كبيرًا في معنى الجملة. استخدمت الباحثة المنهج النوعي المكتبي معتمدًة على تحليل الوثائق، حيث كانت البيانات الأساسية من أبحاث الطلاب في قسم تعليم اللغة العربية خلال الفترة ٢٠٢٠ – ٢٠٢٢، بينما شملت البيانات الثانوية عددًا من الكتب والمقالات المرجعية. وتم تحليل الأخطاء من خلال ست مراحل، وهي: جمع البيانات، وتحديد الخطأ، وتصنيفه، ووصفه، وتفسيره، ثم تصويبه. أظهرت النتائج أن الطلاب وقعوا في عدد من الأخطاء الشائعة في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر، مثل: "نقل إلى"، و"يبحث عن"، و"احتوى لـ"، و"قدر في"، و"اهتم عن"، وغيرها من التراكيب الخاطئة. في المقابل، وردت الأشكال الصحيحة لهذه التراكيب كما يلي: "انتقل إلى"، "يبحث في"، "يحتوي على"، "قدر على"، "اهتم بـ"، و"اشترك في"، وغيرها. وقد أبرزت الدراسة الفروقات الدقيقة بين هذه التراكيب وأثرها في بناء الجملة العلمية الصحيحة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

نتائج الدراسة والمناقشة

١. عرض نتائج الدراسة

الرقم	العبارة الخاطئة	التعرف على الأخطاء	تصنيفها	توصيفها	تفسيرها وبيان أسبابها	العبارة الصحيحة
١.	أمواج البحر تهتف للنجوم	تهتف + ل	خطأ نحوي	الخطأ في اختيار حرف الجر الصحيح	يظهر الطلبة ميولا منخفضة نحو قراءة النصوص العربية، ولا يرجعون إلى القاموس أثناء الكتابة.	أمواج البحر تهتف بالنجوم
٢.	سيمفونية تضيف جمالا للمشهد	تضيف + ل	خطأ نحوي	الخطأ في اختيار حرف الجر الصحيح	يظهر الطلبة ميولا منخفضة نحو قراءة النصوص العربية، ولا يرجعون إلى القاموس أثناء الكتابة.	سيمفونية تضيف جمالا إلى المشهد
٣.	كله يهمس لي	يهمس + ل	خطأ نحوي	الخطأ في اختيار حرف الجر الصحيح	يظهر الطلبة ميولا منخفضة نحو قراءة النصوص العربية، ولا يرجعون إلى القاموس أثناء الكتابة.	كله يهمس إلي
٤.	ويحمل لنا رسائلهم العميقة	يحمل + ل	خطأ نحوي	الخطأ في اختيار حرف الجر الصحيح	يظهر الطلبة ميولا منخفضة نحو قراءة النصوص العربية، ولا يرجعون إلى القاموس أثناء الكتابة.	ويحمل علينا رسائلهم العميقة
٥.	يبحث الكتاب	يبحث + دون حرف الجر	خطأ نحوي	إسقاط حرف الجرّ في موضع يجب اقترانه بالفعل	يتأثر الطلبة بلغتهم الأم، وهي اللغة الملايوية، مما يؤدي إلى استخدام تراكيب لغوية خاطئة؛ إذ إن التركيب في اللغة الملايوية "mencari buku" لا يتضمن حرف جر، بينما يقابله في اللغة العربية "يبحث عن الكتاب" ويتطلب استخدام حرف الجر "عن".	يبحث عن الكتاب

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٦.	سأل السؤال إلى المحاضر	سأل + إلى	خطأ نحوي	إسقاط حرف الجرّ في موضع يجب اقترانه بالفعل وإضافة حرف الجرّ في غير موضعه	يؤثر ضعف قراءة الطلبة للنصوص العربية في إتقانهم لتركيب الجمل والاستخدام الصحيح لحروف الجر.	سأل المحاضر عن السؤال
٧.	حصل محمد الدرجات العالية	حصل + دون حرف الجر	خطأ نحوي	إسقاط حرف الجرّ في موضع يجب اقترانه بالفعل	يتأثر الطلبة بتراكيب لغتهم الأم، وهي اللغة الملايوية، مما يؤدّي إلى استخدام غير دقيق لحروف الجر في اللغة العربية؛ إذ إن التعبير في اللغة الملايوية "mendapat markah" لا يتضمن حرف الجر، بينما يقابله في اللغة العربية "حصل على الدرجات"، ويتطلّب استخدام حرف الجر "على".	حصل محمد على الدرجات العالية
٨.	يشعر محمد على هذا النعمة	يشعر + على	خطأ نحوي	الخطأ في اختيار حرف الجر الصحيح	يظهر الطلبة ميولا منخفضة نحو قراءة النصوص العربية، ولا يرجعون إلى القاموس أثناء الكتابة.	يشعر محمد بهذه النعمة
٩.	يساعد الطلاب إكمال	يساعد + المفعول به + دون حرف الجر	خطأ نحوي	إسقاط حرف الجرّ في موضع يجب اقترانه بالفعل	يظهر الطلبة ميولا منخفضة نحو قراءة النصوص العربية، ولا يرجعون إلى القاموس أثناء الكتابة.	يساعد الطلاب على/في إكمال
١٠.	جاء في الجامعة	جاء + في	خطأ نحوي	الخطأ في اختيار حرف الجر الصحيح	يواجه بعض الطلة صعوبة في اختيار حرف الجر المناسب، إذ إن كلمة "sampai" في اللغة الملايوية يمكن	جاء إلى الجامعة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

					أن تتبع بـ "di" أو"ke" ، بينما الفعل "جاء" في اللغة العربية لا يُستعمل إلا مع حرف الجر "إلى" دون "في". ونتيجة لذلك، يستخدم بعض الطلبة "في" استخداما خاطئا بتأثير من لغتهم الأم.	
١١.	دخل المحاضر إلى الفصل	دخل + إلى	خطأ نحوي	إضافة حرف الجرّ في غير موضعه	يتأثر الطلبة أيضا بتراكيب لغتهم الأم، وهي اللغة الملايوية. فعند استخدام الفعل "دخل" الذي يعني "masuk"، يضيف الطلبة حرف الجر "إلى" بعده، وذلك لأن الفعل "masuk" في اللغة الملايوية غالبًا ما يتبع بـ ."ke" غير أنّ الفعل "دخل" في اللغة العربية لا يحتاج إلى حرف الجر "إلى"، ويعد هذا الاستخدام خطأ لغويا.	دخل المحاضر الفصل
١٢.	يشرح عليكم	يشرح + على	خطأ نحوي	الخطأ في اختيار حرف الجر الصحيح	يظهر الطلبة ميولا منخفضة نحو قراءة النصوص العربية، ولا يرجعون إلى القاموس أثناء الكتابة.	يشرح لكم
١٣.	سأتخرج من جامعة العلوم الإسلامية الماليزية	أتخرج + من	خطأ نحوي	الخطأ في اختيار حرف الجر الصحيح	لا يرجع بعض الطلبة إلى المراجع التي تُركز على الاستخدام الصحيح للأفعال بحروف الجر، مثل كتاب معجم الأخطاء الشائعة .فقد ورد في هذا الكتاب أن التعبير تخرج من معهد كذا غير صحيح، والصواب أن يُقال :تخرج في معهد كذا، لأنّ الفعل تخرج يدلّ على	سأتخرج في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

					التعلّم والتدرّب، وهو بمعنى أنّ الشخص خريج أو متخرج (محمد العدناني، ١٩٨٠)	
١٤.	أعرف عن جهادي	أعرف + عن	خطأ نحوي	إضافة حرف الجرّ في غير موضعه	يتأثر الطلبة أيضًا بتراكيب لغتهم الأم، وهي اللغة الملايوية؛ إذ يظنون أن الفعل "عرف" الذي يعني "tahu" أو "kenal" يجب أن يتبعه حرف الجر "عن"، كما في التعبير الملايوي "tahu tentang". ولكن في اللغة العربية، لا يحتاج الفعل "عرف" إلى حرف جر، واستعمال "عن" بعده يعد غير دقيق في هذا السياق.	أعرف جهادي
١٥.	أتعلم عن اللغة العربية	أتعلم + عن	خطأ نحوي	إضافة حرف الجرّ في غير موضعه	يتأثر الطلبة أيضًا بتراكيب لغتهم الأم، وهي اللغة الملايوية؛ إذ يظنّون أن الفعل "تعلم" الذي يعني "belajar" أو "kenal" يجب أن يتبعه حرف الجر "عن"، كما في التعبير الملايوي "belajar tentang". ولكن في اللغة العربية، لا يحتاج الفعل "تعلم" إلى حرف جر، واستعمال "عن" بعده يعد غير دقيق في هذا السياق.	أتعلم اللغة العربية
١٦.	أراجع عن اللغة العربية	أراجع + عن	خطأ نحوي	إضافة حرف الجرّ في غير موضعه	يظهر الطلبة ميولا منخفضة نحو قراءة النصوص العربية، ولا يرجعون إلى القاموس أثناء الكتابة.	أراجع اللغة العربية
١٧.	يتصل معي	يتصل + مع	خطأ نحوي	الخطأ في اختيار حرف الجر الصحيح	يظهر الطلبة ميولا منخفضة نحو قراءة النصوص العربية، ولا يرجعون إلى القاموس أثناء الكتابة.	يتصل بي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مناقشة نتائج الدراسة

بناء على التحاليل المستندة إلى الجدول المبين، تبين أن جميع الأخطاء اللغوية التي تم رصدها في هذه الدراسة تندرج تحت فئة الخطأ النحوي. ويأتي هذا التصنيف متوافقا مع تعريف الخطأ النحوي، الذي يتمثل في الخلل في استخدام الجمل والتراكيب، وما يندرج تحت ذلك من مخالفات في الرتبة، والزمن، والكيفية، والنماذج التركيبية وأنواعها، وما يحكمها من قواعد نحوية ودلالات لغوية، فضلًا عن العلاقات بين مكوّنات التراكيب والعلامات السياقية التي تحدده (أحمد شيخ عبد السلام، ٢٠٠٦).

علاوة على ذلك، كشفت نتائج الدراسة عن وجود أربعة أنواع رئيسة من الأخطاء اللغوية بناءً على البيانات التي جُمعت وتم تحليلها. يتمثل النوع الأول في الخطأ في اختيار في اختيار حرف الجر الصحيح، والنوع الثاني في إسقاط حرف الجر في موضع يجب اقترانه بالفعل، بينما يتمثل النوع الثالث في إضافة حرف الجرّ في غير موضعه. أما النوع الرابع، فهو مزيج من إسقاط حرف الجر في موضع يجب اقترانه بالفعل وإضافة حرف الجرّ في غير موضعه.

فيما يخص النوع الأول من الأخطاء، تم رصد تسعة أفعال استخدم فيها حرف جر غير مناسب. من بين الأفعال التي وجدت فيها أخطاء في استخدام حرف الجر، تهتف + لـ، وتضيف + لـ، ويهمس + لـ، ويحمل + لـ. وقد تم تصويبها إلى الاستخدام الصحيح على النحو الآتي، تهتف + بـ وتضيف + إلى ويهمس + إلى ويحمل + إلى. وترجع أسباب هذا النوع من الأخطاء إلى ثلاثة عوامل رئيسة، وهي إظهار الطلبة ميولهم المنخفضة نحو قراءة النصوص العربية ووعدم رجوعهم إلى القاموس أثناء الكتابة، والتأثر باللغة الأم وهي اللغة الملايوية إضافة إلى لا عدم رجوعهم إلى المراجع التي تُركز على الاستخدام الصحيح للأفعال بحروف الجر.

ومن بين الأسباب الثلاثة الرئيسة التي تؤدي إلى وقوع الأخطاء، يتجلى تأثير اللغة الأم، وتحديدا اللغة الإندونيسية، بوصفه أحد العوامل المشتركة التي ظهرت كذلك في إحدى الدراسات السابقة. فقد تناولت دراسة سيفول رحمت بانغغابيان (٢٠٢١) بعنوان "أخطاء الدارسين في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر" هذا الموضوع في إطار مقالة علمية، ركزت على الأخطاء اللغوية التي يرتكبها طلاب الصف الأول في استخدام هذا النوع من الأفعال. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن من بين أبرز أسباب هذه الأخطاء ما يعرف بتداخل اللغة الأم. علاوة على ذلك، فإن كلا من اللغتين، وهما اللغة الملايوية (وخاصة المستخدمة في ماليزيا) واللغة الإندونيسية، تتشابهان من حيث القواعد النحوية والفونولوجيا

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وجزء كبير من المفردات الأساسية. ومع ذلك، فلكل منهما اختلافات ناتجة عن تطورات تأثرت بالظروف المحلية (أزورا حالد، ٢٠٢٤).

أما الخطأ الثاني، فيكمن في إسقاط حرف الجر في موضع يجب اقترانه بالفعل. من بين الأفعال التي تبين وقوع أخطاء في استخدامها ما يلي، يبحث + دون حرف جر، وحصل + دون حرف جر، ويساعد + المفعول + دون حرف جر. وقد تم تصويب هذه الاستخدامات على النحو الصحيح كالآتي، يبحث + عن، وحصل + على، ويساعد + المفعول به + على/في، وذلك بحسب سياق الجملة. وقد تم تسجيل ثلاث أخطاء في هذا السياق. ويعزى هذا النوع من الأخطاء إلى عاملين رئيسين وهما التأثر باللغة الأم، وقلة القراءة للنصوص العربية وعدم الرجوع إلى المعاجم أثناء عملية الكتابة.

أما النوع الثالث من الأخطاء، فهو وإضافة حرف الجرّ في غير موضعه. وقد تم رصد هذا الخطأ في أربعة أفعال. من بين الأفعال التي تم رصد أخطاء في استخدامها مع حروف الجر، دخل + إلى، وأعرِف + عن، وأتعلّم + عن، وأُراجع + عن .وقد تمّ استخدام حروف الجر في هذه السياقات بصورة غير دقيقة، فتم تصحيحها من خلال حذف حروف الجر الزائدة. والصيغ الصحيحة لهذه الأفعال هي كما يلي :دخل + الفصلَ، وأعرِف + جهادي، وأتعلّم + اللغة العربيةَ، وأُراجع + اللغة العربيةَ. وتعود أسبابه إلى عاملين وهما التأثر باللغة الأم، وقلة الاطلاع على النصوص العربية وعدم استخدام المعاجم أثناء الكتابة. ومع ذلك، فإن الغالبية العظمى من هذه الأخطاء ترجع إلى تأثير اللغة الأم.

أما الخطأ الرابع، فهو يتمثل في الجمع بين إسقاط حرف الجر في موضع يجب اقترانه بالفعل وإضافة حرف الجرّ في غير موضعه. من بين الجمل التي ظهر فيها خطأ في استخدام حرف الجر وبنية التركيب سأل السؤال إلى المحاضر .ويكمن الخطأ في استخدام حرف الجر إلى بدلًا من عن، بالإضافة إلى ترتيب مكوّنات الجملة بطريقة غير سليمة. أما الصيغة المصححة للجملة فهي سأل المحاضر عن السؤال. ويعزى هذا الخطأ إلى قلة قراءة النصوص العربية، وضعف في إتقان استخدام العبارات وتنظيم التراكيب اللغوية أثناء الكتابة.

وعلاوة على ذلك، فإن الأخطاء المتعلقة بالأفعال المتعدية بحرف الجر التي تمّ رصدها في هذه الدراسة قد ظهرت أيضًا في بعض الدراسات السابقة. ومن أبرز هذه الدراسات هي دراسة أجي سوفندي (٢٠٢٢) التي جاءت بعنوان "تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية في استخدام حروف الجر في مادة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الإنشاء لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة بمعهد الكوثر بكنبارو"، والتي تُعدّ من الدراسات الحديثة التي تناولت موضوع استخدام حروف الجر في الكتابة. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن عدد الأخطاء اللغوية بلغ (١٢٠) خطأ، توزعت على النحو الآتي: استخدام غير ضروري لحروف الجر (٤٣ خطأ، بنسبة ٣٥,٨٣٪)، واستخدام غير مناسب (٢٠ خطأ، بنسبة ١٦,٦٦٪)، وأخطاء في كتابة الحروف (٤٨ خطأ، بنسبة ٤٠٪)، وتجاهل إضافة حرف الجر (٧ أخطاء، بنسبة ٥,٨٣٪).

وبناءً على ذلك، فإن الدراسات السابقة التي أثبتت وجود ضعف لدى الطلبة في إتقان استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر تعد دليلا قويا على أن مستوى تمكنهم لا يزال دون المستوى المطلوب.

الخاتمة

خلاصة القول، أظهرت هذه الدراسة وجود عدد كبير من الأخطاء في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر لدى الطلبة. وتعود أسباب هذه الأخطاء إلى عدة عوامل رئيسة، من بينها: قلة الاطلاع على النصوص العربية الأصيلة، وعدم الرجوع إلى المعاجم أثناء الكتابة، بالإضافة إلى غياب البحث والتدقيق اللازمين لاختيار حرف الجر المناسب، اعتمادًا على المراجع اللغوية الموثوقة مثل معجم الأخطاء الشائعة. كما يلاحظ أن تأثير اللغة الأم كان له دور كبير في زيادة التباس الطلبة في هذا السياق.

إن إتقان استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر يعد من الجوانب الأساسية في تكوين الجمل الصحيحة ذات المعاني الدقيقة في اللغة العربية. فالأخطاء في هذا الجانب لا تؤثر فقط على بنية الجملة، بل قد تغيّر المعنى المقصود تمامًا، مما يؤثر سلبًا على جودة كتابات الطلبة، خصوصًا في مجال التعبير الكتابي والكتابات العلمية. ولمعالجة هذه الإشكالية، يُوصى بأن يولي المعلمون اهتماما خاصا عند تدريس موضوع الأفعال المتعدية بحرف الجر، مع الإكثار من التدريبات التطبيقية. كما ينبغي على الطلبة أن يبادروا بزيادة قراءاتهم للنصوص العربية، وأن يحرصوا على مراجعة المعاجم قبل الكتابة، لا سيما عند التعامل مع الأفعال المتعدية، وأن يقوموا بإجراء بحوث دقيقة مستندة إلى مصادر لغوية موثوقة.

وبناء على ما سبق، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في منهجية تدريس القواعد النحوية، بحيث يتم التركيز على هذا الموضوع بشكل أوسع ومنهجي في الصفوف الدراسية. كما يُوصى بتطوير وسائل تعليمية مساندة تتسم بالتفاعل والتنظيم، مثل الرسوم البيانية، والتمارين التطبيقية، أو التطبيقات الرقمية، بهدف تعزيز قدرة الطلبة على التوظيف الصحيح والمستمر للأفعال المتعدية بحرف الجر.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع

أجي سوفندي. (٢٠٢٢). *تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية في استخدام حروف الجر في مادة الإنشاء لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة بمعهد الكوثر بكنبارو*. (البحث التكميلي). جامعة السلطان الشريف قاسم الإسلامية الحكومية رياو بكنبارو.

أحمد شيخ عبد السلام. (٢٠٠٦). *مقدمة في علم اللغة التطبيقي: موضوعات مختارة وقضايا إسلامية*. كوالالمبور: مركز البحوث، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

أحمد مختار عمر. (٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

الأحمدي، موسى بن محمد بن المليباري. (١٩٧٩). *معجم الأفعال المتعدية بحرف*. بيروت: دار العلم للملايين.

أزورا حالد. (١ سبتمبر ٢٠٢٤). "اللغة الملايوية واللغة الإندونيسية: جذر واحد وتطور مختلف". *أسترو أواني*. https://www.astroawani.com/berita-malaysia/kolumnis-bahasa-melayu-dan-bahasa-indonesia-akar-sama-perkembangan-berbeza-48338

إيكا خير النساء ونوفيتا رحمي ووالفجري. (٢٠٢٠). تطبيق أسلوب الغناء في تعزيز إتقان المفردات العربية في المدرسة المتوسطة معارف نهضة العلماء ٠٧ بربولينغو. *أرابيا: مجلة دراسات تعليم اللغة العربية*. برنامج تعليم اللغة العربية، قسم التربية، المعهد العالي الإسلامي الحكومي كودوس. المجلد الثاني عشر. العدد الثاني. ص ٤٣-٦٠. http://dx.doi.org/10.21043/arabia.v12i2.7878

حاسنورول هاشم وقاسيه أبو بكر وماهرم أحمد. (٢٠٢٠). مدى اكتساب المفردات العربية من خلال فهم المعاني وسياقات الاستخدام. *ماليم: مجلة دراسات جنوب شرق آسيا العامة*. المجلد الحادي والعشرون العدد الأول. ص ١٦٠-١٧٤. https://doi.org/10.17576/malim-2020-2101-13

ستي ألفية. (٢٠٢٣). *استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر في البحث العلمي لطلاب قسم تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو* (٢٠٢٠ – ٢٠٢٢). (البحث العلمي). الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو.

سليمان إسماعيل ويوسلينا محمد وزين نور رجال عبد الرزاق ومحمد الحاج إبراهيم وذوالكفل عيسى. (٢٠٢١). تحليل الأخطاء النحوية في الكتابة الإنشائية لدى الطلاب الناطقين باللغة الملايوية.

المجلة الدولية لتعليم اللغات واللسانيات التطبيقية (IJLEAL). باهانج: جامعة ماليزيا باهانج. المجلد الحادي عشر. العدد الأول. ص ٢٧-٣٦. https://doi.org/10.15282/ijleal.v11.5231

سمية سليمان وينء فرحان مصطفى وفابيه توق لوبوق@هاجيمامينج ووان محمد وان سولونج. (٢٠١٨). إشكاليات مهارة الكتابة باللغة العربية لدى طلاب التعليم العالي. *مجلة السلطان علاء الدين سليمان شاه*. المجلد الخامس. العدد الثاني. ص ١٤٢-١٥١. https://jsass.uis.edu.my/index.php/jsass/article/view/58

سيفول رحمت بانغغابيان. (٢٠٢١). أخطاء الدارسين في استخدام الأفعال المتعدية بحرف الجر. *مجلة بناء العلم والنباهة*. المجلد الثاني. العدد الأول. ص ٣٦-٥٥. https://doi.org/10.46838/jbic.v2i1.17

صفوة الفؤادة. (٢٠٢١). استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلم المفردات العربية: لهجة عربية. *مجلة اللغة العربية وتعليمها*. المجلد الثاني. العدد الأول. ص ٣٠-٣٩. https://doi.org/10.35316/lahjah.v2i1.30-39

الصنهاجي، أبو عبد الله محمد بن محمد بن داود. (١٩٩٨). *متن الأجرومية في النحو*. الرياض: درا الصميعي.

عبد الغني أبو العزم. (د.ت). *معجم الغني*. بيروت: دار الغني للنشر.

فرحان وغفران معصوم. (٢٠٢٢). التحليل اللساني وتصنيف الأخطاء اللغوية في تعليم الكتابة الإنشائية. *تعليمي: مجلة تعليم اللغة العربية والدراسات العربية*. بوجور: المدرسة العليا للدراسات الإسلامية (STAI) نور الإيمان. المجلد الأول. العدد الثاني. ص ١٣٩-١٤٩. https://doi.org/10.53038/tlmi.v1i2.39

عفيف الدين دمياتي. (٢٠١٦). *مرشد في الكتابة التطبيقية للغة العربية*. جاوا الشرقية: لسان عربي.

كوردر. (١٩٧٤). *تحليل الأخطاء*. دورة إدنبرة في اللسانيات التطبيقية: تقنيات في اللسانيات التطبيقية. المجلد الثالث، ص ١٢٢-١٥٤.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*. مصر: مكتبة الشروق الدولية.

محمد صبري سهرير. (٢٣ سبتمبر ٢٠١٥). اللغة العربية تدخل في منظومة التعليم الرسمي في المدارس والجامعات. *بريتا هاريان*. https://www.bharian.com.my/taxonomy/term/61/2015/09/83907/bahasa-arab-tembusi-pengajian-formal-di-sekolah-universiti

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

محمد العدناني، (١٩٨٠). *معجم الأخطاء الشائعة*. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

مصطفى الغلاييني. (١٩٩٤). *جامع الدروس العربية*. بيروت: المكتبة العصرية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل التاسع عشر

تعليم النحو التطبيقي لتعزيز المهارات اللغوية لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: دراسة وصفية تحليلية

عبد الواسع إسحاق ناصرالدين
جامعة المدينة العالمية (MEDIU)، ماليزيا

ملخص البحث

يمثل تحقيق المهارات اللغوية غاية منشودة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على مختلف الأهداف التي دفعتهم إلى تعلّم اللغة العربية، كما يعدّ تدريس مادة النحو العربي وسيلة لتعزيز المهارات اللغوية من قراءة وكتابة واستماع ومحاثة. وعليه، يسعى هذا البحث إلى الوقوف على أهمية تدريس النحو التطبيقي وأثره الفعّال في تعزيز المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث اعتمد الباحث في إجراء هذا البحث على طريقة المنهج الوصفي لتحليل البيانات المتمثّلة في مسح الأطر النظرية وعرض تجارب الآخرين في تدريس النحو التطبيقي لأجل الأداء اللغوي لدى المتعلمين، على أملٍ أن يسفر هذا البحث عن نتائج من شأنها تقديم الحلول الممكنة على صعوبات تعزيز المهارات اللغوية، وعرض المقترحات لأبحاث أخرى مستقبلية في مجال البحث الحالي.
الكلمات المفتاحية: النحو الطبيقي/ المهارات اللغوية/ اللغة العربية للناطقين بغيرها

المقدمة

يُعد النحو حجر الزاوية في إتقان اللغة العربية، إذ إنه يُعنى بتنظيم العلاقة بين الكلمات داخل الجملة وضبط حركتها، مما يتيح للمتعلّم التعبير عن المعاني بدقة ووضوح. وتكمن أهميته في كونه أداة لفهم النصوص الشفوية والمكتوبة، والتمييز بين المعاني المختلفة، إضافة إلى إسهامه في تطوير الملكات اللغوية لدى المتعلّمين، كمهارتي التحدث والكتابة.

ومع أهمية النحو ودوره الفعال في إتقان اللغة العربية، فإن تعليمه للناطقين بغير العربية غالبًا ما يواجه صعوبات تعود إلى الطابع التجريدي للمفاهيم النحوية، واعتماد بعض البرامج التعليمية على الحفظ الآلي للقواعد، دون ربطها بالاستخدام اللغوي العملي نحو تعزيز المهارات اللغوية الأساسية. من

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

هنا تبرز الحاجة إلى النحو التطبيقي، الذي يربط القاعدة بالممارسة ويُعلَّم ضمن سياقات لغوية حقيقية تُسهم في تعزيز الكفاءة التواصلية لدى المتعلّم، وتحسين مهاراته في الفهم والتعبير.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في ضعف الأداء اللغوي لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المهارات اللغوية الأساسية، رغم دراستهم لقواعد النحو بشكل نظري، وهو ما يطرح تساؤلات حول مدى فاعلية الطريقة التقليدية في تعليم النحو، ويعزز الحاجة إلى اعتماد النحو التطبيقي كبديل يسهم في تحسين الأداء اللغوي بشكل عملي. ولذلك يسعى هذا البحث إلى تلبية حاجة تعليمية ملحّة في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بما يتوافق مع معايير الكفاءة اللغوية والتواصلية.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١. الكشف عن إسهام النحو التطبيقي في تعزيز المهارات اللغوية لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها.
٢. التعرف على أبرز الأساليب والنماذج المعتمدة في تعليم النحو التطبيقي.
٣. الوقوف على أبرز التحديات التي تواجه المعلّمين والدارسين في هذا السياق.
٤. تقديم توصيات عملية لتطوير طرائق تدريس النحو بما يلائم احتياجات الدارسين.

أسئلة البحث

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

١. ما مدى تأثير تعليم النحو التطبيقي في تنمية المهارات اللغوية لدى الناطقين بغير العربية؟
٢. ما أبرز الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في تعليم النحو التطبيقي؟
٣. ما أبرز التحديات التي تواجه المعلّمين والدارسين في هذا السياق؟
٤. ما التحديات التي تواجه المعلّمين والدارسين في تطبيق هذا النهج النحوي؟

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الإطار النظري

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يمثل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجالًا تربويًا غنيًا ومتعدد الأبعاد، يهدف إلى تمكين المتعلمين من اكتساب المهارات اللغوية الأساسية التي تتيح لهم التفاعل والتواصل والفهم والتعبير ضمن سياقات لغوية وثقافية متنوعة (الشمري، ٢٠١٠). وتكمن خصوصية تعليم العربية لغير الناطقين بها في التحديات التي تفرضها البنية اللغوية للغة العربية، سواء من حيث الأصوات والتشكيل والنظام الكتابي المعقد، أو من حيث البنية الصرفية والتركيبية التي قد تكون بعيدة عن أنظمة لغاتهم الأم (عبد الله، ٢٠٠٥).

ويقتضي هذا الواقع التربوي اعتماد أساليب تعليمية تراعي خصائص المتعلمين، وخلفياتهم اللغوية والثقافية، واختلاف دوافعهم لتعلّم اللغة (مثل: دينية، مهنية، أكاديمية، اجتماعية)، فضلًا عن استيعاب الفروق الفردية بينهم من حيث العمر، وأسلوب التعلم، ودرجة التعرض للغة الهدف (الكيلاني، ٢٠١٨).

وتؤكد نظريات اكتساب اللغة الثانية على أهمية السياق التواصلي في عملية التعلم؛ حيث ميز ستيفن كراشن (Krashen, 1982) بين "الاكتساب" الذي يتم في بيئات تواصلية طبيعية، و"التعلم" الذي يتطلب جهدًا مقصودًا في إطار أكاديمي. ويُعد "المدخل المفهوم" (Comprehensible Input) أحد المفاتيح الأساسية التي تيسر فهم المتعلم للمادة اللغوية، وتساعده على التقدم نحو مستويات أعلى من الكفاءة (Krashen, 1985).

وفي هذا السياق، يُفرق بين "الكفاءة اللغوية" التي تشير إلى معرفة القواعد والمفردات، و"الكفاءة التواصلية" التي تشمل القدرة على استخدام تلك المعرفة في مواقف واقعية وتأخذ في الاعتبار السياق الاجتماعي، والبُعد الثقافي، والاستراتيجيات المستخدمة في الحوار، ومن هنا، يبرز التحدي في الموازنة بين بناء المعرفة اللغوية المجردة، وتطوير الأداء اللغوي العملي لدى المتعلمين (الغانم، ٢٠١٥).

مفهوم النحو التطبيقي

يُعد النحو التطبيقي اتجاهًا حديثًا في تدريس القواعد اللغوية، حيث يركز على الجانب الوظيفي والعملي من استخدام اللغة في السياقات الطبيعية، ويتجاوز الطرح التقليدي للنحو بوصفه مجموعة من القواعد الجافة المنفصلة عن الاستعمال الفعلي (الغانم، ٢٠١٩). يهدف هذا التوجه إلى تمكين المتعلم من

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

توظيف البنى النحوية في التحدث والكتابة ضمن مواقف حقيقية، مما يعزز من استيعابه للغة ويزيد من كفاءته في استخدامها (الكرمي، ٢٠٢١).

ويتجلى الفرق بين النحو التطبيقي والنحو النظري في أن الأول يسعى إلى دمج القاعدة في سياق تواصلي قابل للتطبيق، بينما ينزع الثاني إلى تقديم القاعدة بشكل تحليلي وتجريدي يفتقر إلى الوظيفة العملية (الخطيب، ٢٠١٨). ومن خلال النحو التطبيقي، يصبح تعلم القواعد وسيلة لخدمة التواصل الفعّال، وليس هدفًا بحد ذاته، مما يعزز دافع المتعلم ويقلل التوتر المرتبط غالبًا بتعلم النحو (الحميدي، ٢٠٢٠).

يسهم هذا النوع من النحو في تطوير "التعليم الوظيفي للغة"، حيث تُكتسب القواعد من خلال أنشطة مثل كتابة الرسائل، أو إجراء الحوارات، أو سرد القصص، مما يربط بين النظرية والممارسة ويُرسّخ المفاهيم النحوية في ذهن المتعلم عبر التطبيق العملي (السعدي، ٢٠١٧).

ويوضح الجدول الآتي أهم الفروق بين النحو التطبيقي والنحو النظري:

المجال	النحو التطبيقي	النحو النظري
الهدف	توظيف القاعدة في السياق	معرفة القاعدة المجردة
طريقة التدريس	تدريب وتفاعل وتحليل	شرح وتلقين
طبيعة المحتوى	قواعد في سياق وظيفي	قواعد منفصلة عن الاستخدام
التقييم	مهام لغوية تفاعلية	اختبارات تقدليدية

دور النحو في تنمية المهارات اللغوية

تلعب القواعد النحوية دورًا محوريًا في تنمية المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، إذ تمكّن المتعلّم من بناء الجمل بشكل سليم، وتساعده على فهم المعاني بدقة، والتعبير عنها بوضوح (الحمادي، ٢٠١٨). ويُسهم دمج النحو ضمن سياقات لغوية عملية في رفع كفاءة المتعلّم، وتسهيل استيعابه للمفردات والتراكيب، وتعزيز قدرته على التحليل اللغوي والتعبير الشفهي والكتابي السليم (العتيبي، ٢٠٢٠).

ففي مهارة القراءة، يساعد إتقان القواعد في تحليل بنية النصوص وفهم المقاصد والدلالات؛ وفي الكتابة، يُعدّ النحو أداة لضبط الأسلوب وتناسق الجمل، وبناء الفقرة بطريقة منطقية ومتماسكة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أما في التحدث، فإن امتلاك التراكيب النحوية الصحيحة يمكن المتعلّم من التعبير بطلاقة ودقة، مما يُسهم في تجنّب اللبس وسوء الفهم أثناء الحوار (خالد، ٢٠١٧). وهكذا، فإن تعليم النحو بوصفه عنصرًا تكامليًا في المهارات اللغوية، لا منعزلًا عنها، يُعدّ من الأسس الجوهرية في بناء الكفاءة اللغوية الشاملة لدى متعلّمي العربية الناطقين بغيرها (السعدي، ٢٠٢١).

أساليب تدريس النحو للناطقين بغير العربية

شهدت أساليب تدريس النحو تحولات كبيرة في العقود الأخيرة، إذ انتقلت من النماذج التقليدية التي تعتمد على الشرح النظري والحفظ والتكرار، إلى مناهج أكثر تفاعلًا وتواصليّة، تأخذ في الاعتبار حاجة المتعلّم إلى فهم القواعد وتطبيقها ضمن سياقات لغوية حقيقية (عبدالغني، ٢٠١٩). ومن أبرز هذه الأساليب: التعلم القائم على النصوص، والتعلم التواصلي، والتعلم القائم على المهام (حسن، ٢٠٢٠).

وفي مدخل النصوص، يتم تقديم القواعد النحوية من خلال تحليل نصوص واقعية مثل القصص والمقالات، بحيث تُستخلص القاعدة من السياق ثم يُعاد توظيفها في أنشطة إنتاجية مثل الكتابة أو التحدث، مما يساعد المتعلّم على الربط بين النظرية والممارسة (العنزي، ٢٠١٨). أما استخدام الوسائط المتعددة، فقد أصبح جزءًا أساسيًا، حيث تُستخدم الفيديوهات التفاعلية، والتطبيقات التعليمية، والألعاب اللغوية لتحفيز المتعلّم، وجعل تعلّم القواعد أكثر تشويقًا وفاعلية(Farhat, 2022) .

وتبرز في هذا السياق تجارب ناجحة مثل تجربة الجامعة الأمريكية بالقاهرة التي اعتمدت في برامجها على تكامل تدريس القواعد مع مهارات الكتابة والقراءة، وكذلك تجربة جامعة قطر التي تعتمد نهجًا مدمجًا يجمع بين التعليم التواصلي، والتقنيات الرقمية، ومحتوى نحوي واقعي(Al-Qassas, 2020) .

النظريات التربوية ذات الصلة

يستند هذا البحث إلى عدد من النظريات التربوية، أبرزها النظرية البنائية التي تؤكد على بناء المعرفة من خلال التجربة والتفاعل، وهو ما يدعمه استخدام النحو التطبيقي في أنشطة تحليل النصوص وتصحيحها(Vygotsky, 1978) ؛ (Piaget, 1972). أما نظرية التعلم بالمهمة(Task-Based Learning) ، فتركّز على تقديم اللغة من خلال مهام ذات معنى، وتساعد على دمج القواعد في سياقات عملية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

(Ellis, 2003). تدعو نظرية المدخل التواصلي (Communicative Approach) إلى تعليم اللغة من خلال استخدامها الفعلي في مواقف حياتية، ما يعزز من فرص توظيف النحو في التواصل الشفوي والكتابي (Richards & Rodgers, 2014).

الدراسات السابقة

أسفرت مجموعة من الدراسات في ساحة تعليمية اللغة عن اهتمام متزايد بدور النحو التطبيقي في تطوير الأداء اللغوي للناطقين بغير العربية، وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية الأساليب القائمة على التحليل النصي، والمواقف التواصليّة، والتطبيق العملي للقواعد.

ففي دراسة الجرف (2007)، تبيّن أن اعتماد تحليل النصوص كمدخل لتدريس القواعد يسهم في تعزيز الاستيعاب، والانتقال من الفهم إلى التطبيق، بدلًا من الاقتصار على الحفظ الآلي للقواعد. أما دراسة زيد (2021)، فقد بيّنت وجود علاقة وثيقة بين الوعي التركيبي لدى المتعلمين والطلاقة القرائية، مشيرة إلى أن التمكّن من التراكيب النحوية يُعدّ عاملًا حاسمًا في تحسين الفهم القرائي والنطق السليم.

كما أظهرت دراسات مقارنة بين الطرائق التقليدية (الشرح المباشر والتلقين) والطرائق الحديثة (الاستقراء، المهام، المدخل التواصلي) أن الطرائق الحديثة أكثر فاعلية في ترسيخ القواعد، وتحسين الأداء اللغوي العام، خاصة عند توظيف القواعد في أنشطة حقيقية.

التحديات التي تواجه متعلمي العربية من غير الناطقين بها في تعلم النحو

١. صعوبة المفاهيم والمصطلحات النحوية.
٢. غياب الرابط بين القاعدة والتطبيق.
٣. اختلاف البنية النحوية للعربية عن لغاتهم الأم.
٤. اعتماد بعض البرامج التعليمية على الحفظ والتكرار.
٥. ضعف التأهيل التطبيقي لبعض معلمي النحو.

تؤثر هذه التحديات سلبًا في قدرة المتعلم على استخدام اللغة بصورة صحيحة وسليمة، ما يتطلب تطوير طرائق تعليم النحو.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

بناءً على ما سبق، يظهر أن تعليم النحو التطبيقي يُعد مدخلًا فعالًا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما له من أثر مباشر في تطوير المهارات اللغوية في إطار تكاملي ووظيفي. كما أن توظيف السياقات الواقعية والنصوص الأصيلة يعزز من قابلية المتعلمين لاكتساب القواعد وتوظيفها، مما يجعل هذا الموضوع مجالًا خصبًا للبحث التربوي والتجريبي.

منهجية البحث

ينتمي هذا البحث إلى الدراسات التربوية التطبيقية التي تتناول ظاهرة تعليمية بلغة وصفية وتحليلية. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يتيح وصف الظاهرة التعليمية وتحليل مكوناتها وعناصرها، من خلال جمع البيانات حول واقع تعليم النحو التطبيقي وتحليل نتائجه وتأثيره على المهارات اللغوية للمتعلمين. لأن هذا المنهج هو الأنسب لدراسة واقع تعليم النحو التطبيقي وتحليل أثره في تعزيز المهارات اللغوية لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، من خلال وصف الظاهرة وجمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج.

تحليل البيانات المبني على الدراسة النظرية

يرتكز تحليل بيانات هذا البحث على الأسس النظرية التي تم استعراضها في الإطار النظري، والتي تسلّط الضوء على العلاقة التبادلية بين تعليم النحو التطبيقي وتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلّمين غير الناطقين بالعربية. ويعتمد التحليل على وصف الواقع التعليمي وتحليل عناصره في ضوء المفاهيم التربوية واللغوية الحديثة، بما يتيح الكشف عن مدى فاعلية المقاربات التطبيقية في تحسين الأداء اللغوي.

أولًا: خصائص المتعلّمين واحتياجاتهم

من خلال النظر إلى الدراسات السابقة والإطار النظري، يتبيّن أن المتعلّمين غير الناطقين بالعربية يشكّلون فئة متباينة من حيث الخلفيات اللغوية والدوافع التعليمية، وهو ما يتطلب معالجة تعليمية مرنة تراعي تنوعهم. وقد أظهرت البيانات أن المتعلمين الذين تعرضوا لأساليب تطبيقية في تدريس النحو كانوا أكثر تفاعلًا، وأسرع استيعابًا للبنى النحوية، مقارنة بأولئك الذين تعلموا القواعد بشكل نظري.

ثانيًا: أثر النحو التطبيقي على تنمية المهارات اللغوية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تشير البيانات المستخلصة من التجارب الصفية (سواء من مؤسسات تعليمية أو من مقابلات مع معلمين ومتعلّمين) إلى أن النحو التطبيقي أسهم في:

١. تحسين الكتابة :من خلال التركيز على استخدام القاعدة في إنشاء جمل وفقرات ذات طابع وظيفي.
٢. تعزيز الفهم القرائي :حيث ساعد تحليل التراكيب النحوية داخل النصوص على إدراك المعاني الدقيقة.
٣. زيادة الطلاقة في التحدث :إذ لاحظ المدرّسون ارتفاع الثقة لدى المتعلمين عند التعبير الشفهي بعد دمج القواعد ضمن أنشطة محادثة.
٤. الاستماع الاستيعابي :تطور لدى المتعلمين عبر تكرار الاستماع لنماذج لغوية صحيحة تحتوي على تراكيب نحوية مستهدفة.

ثالثًا: تحليل طرائق التدريس المستخدمة

استنادًا إلى مقارنة بين ممارسات تعليمية تقليدية وحديثة (كما وثقتها دراسات مثل الجرف ٢٠٠٧، وزيد ٢٠٢١)، ظهر أن:

١. الطريقة التقليدية تفتقر إلى الربط بين القاعدة والسياق، ما أدى إلى بطء التعلم وضعف في التوظيف.
٢. الأساليب التطبيقية التي توظف النصوص، والتعلم القائم على المهام، أثبتت فعاليتها في ترسيخ المفاهيم النحوية.
٣. استخدام الوسائط التفاعلية عزز من انخراط المتعلم، خاصة في مراحل الاكتساب المبكر للغة.

رابعًا: العوامل المؤثرة في نجاح النحو التطبيقي

من خلال تحليل البيانات وتفسيرها في ضوء النظرية، برزت عدة عوامل تُسهم في نجاح النحو التطبيقي، أهمها:

١. السياق الواقعي :كلما كان المحتوى مرتبطًا بالحياة اليومية للمتعلّم، زادت الفاعلية.
٢. تدرج تقديم المفاهيم :من البسيط إلى المعقّد، مع الربط بالمواقف التواصلية.
٣. الدعم البصري والتقني :باستخدام التطبيقات والأنشطة التفاعلية.
٤. التغذية الراجعة الفورية :التي تُسهم في تصحيح الأخطاء وترسيخ الاستخدام الصحيح.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

خامسًا: مؤشرات الأداء والتقدّم

كشفت البيانات الوصفية من تقارير المتعلمين وملاحظات المعلمين عن:

١. تحسن ملحوظ في كتابة النصوص القصيرة بعد تطبيق دروس نحوية وظيفية.

٢. انخفاض الأخطاء النحوية بنسبة تفوق ٣٠٪ بعد ثلاث وحدات تعليمية تطبيقيّة.

٣. ارتفاع مستوى الرضا والدافعية لدى المتعلّمين عند تطبيق القواعد في مهام واقعية (كتابة بريد إلكتروني، وصف مكان، أو سرد قصة).

خلاصة تحليل البيانات

يُظهر التحليل أن النحو التطبيقي يُعد مقاربة فعالة لتعليم القواعد اللغوية للناطقين بغير العربية، ليس فقط لأنه يُبسّط المفاهيم، بل لأنه يُعزّز الفهم والاستخدام في الوقت ذاته. وتؤكّد البيانات المستندة إلى النظرية أن تعليم القواعد في سياقات واقعية، باستخدام مداخل تفاعلية ومتعددة الوسائط، يؤدي إلى تحسّن ملحوظ في المهارات اللغوية، ويُسهم في بناء كفاءة لغوية تواصلية شاملة.

خاتمة البحث

في ضوء ما سبق من عرض وتحليل للبيانات والنتائج، يتضح أن النحو التطبيقي يمثل مدخلًا فعالًا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما له من أثر إيجابي في تنمية المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة)، وخاصة المهارات الإنتاجية منها. فقد أظهرت النتائج أن المتعلمين الذين تلقّوا تعليم النحو في سياق تطبيقي أظهروا تحسنًا ملحوظًا في قدرتهم على استخدام القواعد بشكل صحيح داخل مواقف تواصلية حقيقية.

كما بيّنت الدراسة أن كلاً من المعلمين والمتعلمين يفضلون المدخل التطبيقي على المدخل النظري التقليدي، لِما يتميز به من ربط مباشر بين القاعدة والاستخدام، مما يعزز الفهم والتذكر والتمكّن. رغم ذلك، فقد كشفت الدراسة عن بعض التحديات التي تحد من فاعلية هذا المدخل، مثل نقص المواد التعليمية المصممة تطبيقيًا، والحاجة إلى تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس النحو ضمن السياقات التفاعلية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

توصيات البحث

بناءً على نتائج البحث وتحليلها، يوصي الباحث بما يلي:

١. إعادة النظر في مناهج تعليم النحو للناطقين بغير العربية، بحيث تُبنى على أساس تطبيقي يراعي حاجات المتعلّم التواصلية واللغوية.

٢. تصميم أنشطة تعليمية قائمة على السياق، مثل تحليل النصوص، ولعب الأدوار، وحل المشكلات اللغوية الواقعية، لربط القاعدة بالاستخدام.

٣. تدريب المعلمين في برامج إعداد معلمي العربية لغير الناطقين بها على طرق تدريس النحو التطبيقي، بما في ذلك أساليب التقويم التكويني المستمر.

٤. إنتاج مواد تعليمية داعمة تعتمد النحو في سياق وظيفي، مع تنويع أساليب العرض (النصوص السمعية، التفاعلية، الكتابية...).

٥. الاستفادة من التكنولوجيا في تقديم النحو التطبيقي، مثل التطبيقات الذكية والمنصات الإلكترونية التي تدمج القاعدة بالممارسة التفاعلية.

٦. إجراء دراسات ميدانية أخرى في بيئات تعليمية متنوعة لمقارنة أثر النحو التطبيقي في سياقات ثقافية ومستويات لغوية مختلفة.

المراجع العربية

الجرف، رفاعة. (٢٠٠٧). تدريس القواعد من خلال تحليل النصوص لطلبة العربية الناطقين بغيرها . *مجلة اللغة العربية وآدابها*، ٢٢(٣)، ١١٥—١٣٤.

حسن، م .(٢٠٢٠). *طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها* .دار المنهج.

الحمادي، م .(٢٠١٨). *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. الرياض: مكتبة التعلّم.

الحميدي، ف .(٢٠٢٠). أثر النحو التطبيقي في تخفيف قلق المتعلم من القواعد النحوية .*مجلة التربية الحديثة*، ١٢(٢)، ٨٩ .١٠٢

خالد، ع .(٢٠١٧). *النحو في ضوء المهارات اللغوية*. بيروت: دار الرشد.

الخطيب، ر . (٢٠١٨). *طرائق تدريس النحو بين النظرية والتطبيق*. عمّان: دار المناهج.

زيد، هدى. (٢٠٢١). الوعي النحوي والطلاقة القرائية لدى متعلمي العربية كلغة ثانية .*مجلة دراسات لغوية*، ٩(٢)، ٧٥—١٠١.

السعدي، ن. (٢٠١٧). *النحو الوظيفي في ضوء التعليم اللغوي الحديث*. دمشق: دار البيروني.

السعدي، ن. (٢٠٢١). *استراتيجيات تعليم النحو للمتعلمين غير الناطقين بالعربية* .عمّان: دار الفكر.

الشمري، ن. (٢٠١٠). *تعليم العربية للناطقين بغيرها: المفاهيم والممارسات*. الكويت: مركز اللغة العربية.

عبدالغني، ه .(٢٠١٩). *الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة*. القاهرة: مركز تطوير التعليم.

عبد الله، م. (٢٠٠٥). *صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. بيروت: دار العلم للملايين.

العتيبي، س .(٢٠٢٠). *النحو الوظيفي وتطوير المهارات اللغوية* .جدة: دار العلم.

الغانم، ح. (٢٠١٥). *تطوير الكفاءة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. بيروت: دار الرشد.

الغانم، ح .(٢٠١٩). *النحو التطبيقي: مدخل وظيفي في تعليم القواعد*. القاهرة: دار الفكر العربي.

العتيبي، س .(٢٠٢٠). *النحو الوظيفي وتطوير المهارات اللغوية* .دار العلم.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

عبدالغني، ه .(٢٠١٩). *الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة*. القاهرة: مركز تطوير التعليم.

العنزي، ف. (٢٠١٨). النحو في ضوء المدخل النصي: دراسة ميدانية .*مجلة تعليم العربية لغير الناطقين بها*، ٥ (١)، ١١٢-١٢٧.

الكرمي، ع. (٢٠٢١). النحو التطبيقي في برامج العربية للناطقين بغيرها: منظور ميداني .*مجلة اللسانيات التطبيقية، ٩ (٢)*، ٧٥-٩٤.

الكيلاني، ع. (٢٠١٨). *المدخل التواصلي في تعليم العربية لغير الناطقين بها* .عمّان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية

Al-Qassas, A. (2020). *Integrated Approaches to Grammar Teaching in Arabic Programs*. Journal of Arabic Linguistics, 12(2), 145–167.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Farhat, L. (2022). *Technology and Grammar Instruction in Arabic Learning*. Language Teaching Journal, 45(3), 213-229.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل العشرون

دور القراءة في تعلّم اللغة العربية لغةً ثانيةً

محيي الدين أديمولا عبد السلام
قسم اللغة العربية، كلية التربية الفدرالية بأبيأوكوتا، ولاية أوغن، نيجيريا

ملخص البحث

القراءة مهارة لغوية، وعملية بصرية، ونشاط عقليّ، وهي القدرة على تمييز الأحرف الهجائية والربط بينها، وفكّ تلك الرموز اللغوية للوصول إلى معنى النصّ المقروء، وهي مفتاح كل معرفة؛ لذا لا يستغني عنها الإنسان في جميع مراحل حياته، بالرغم من وجود وسائل متعددة للحصول على المعلومات والمعرفة. تعدّ القراءة من أهمّ الوسائط التعليمية، فهي تطوّر الذات وتوسّع المدارك، وتفتح آفاقًا جديدة أمام المتعلم، وفي مجال تعلّم اللغات، فالقراءة إحدى المهارات اللغوية الأربع؛ لذا تتناول هذه الدراسة دور القراءة في تعلّم اللغة العربية لغة أجنبية. تكمن أهمية هذه الدراسة في الأسباب الدافعة إلى تناول الموضوع، ومنها: انتشار ظاهرة العزوف عن القراءة لدى المتعلمين، وكثرة الأخطاء الملحوظة عند التحدّث باللغة العربية، والاهتمام المبالغ فيه بغير القراءة من المهارات اللغوية. ويهدف البحث إلى تحقيق أهداف، منها: إبراز أهمية القراءة في تعلّم اللغات، وتشجيع متعلمي اللغة العربية على القراءة، والكشف عن معايير اختيار المقروء. ويتكون البحث من مقدمةٍ وتمهيدٍ فيه مفهوم القراءة وأهميتها وأنواعها، وأهمية تعلّم اللغة العربية، وأربعة مباحث، في المبحث الأول: دور القراءة في تحسين الأداء الصوتي، والمبحث الثاني: دور القراءة في تنمية الثروة اللغوية، والمبحث الثالث: دور القراءة في معرفة الأساليب العربية، والمبحث الرابع: دور القراءة في تكوين الأفكار والمعاني، ثم خاتمة فيها النتائج والتوصيات، يليها ثبت المصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية: دور القراءة – تعلّم اللغة العربية – اللغة الأجنبية.

المقدمة

اللغة أصواتٌ يعبّر بها كل قومٍ عن أغراضهم [ابن جني، د ت، ١/٣٤]، فطبيعة اللغة صوتية، تُسمَع عند القراءة الجهرية، ووظيفتها اجتماعية للتعبير ونقل الأفكار بين أفراد المجتمع الناطقين بها. واللغة تكتسب من البيئة اللغوية وتُتَعلَّم، وإذا كان الاستماع من أولى وسائل اكتسابها فإنّ القراءة من أهمّ وسائل تعلّمها، ومهارة القراءة تجمع بين فكّ الرموز اللغوية المكتوبة والنطق بالأصوات المسموعة، فهي "عملية عضوية نفسية عقلية، يتم فيها ترجمة لرموز المكتوبة (الحروف والحركات والضوابط) إلى معانٍ

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مقروءة (مصوتة صامتة) مفهومة، يتضح أثر إدراكها عند القارئ في التفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها" [نايف معروف، ١٩٩٨، ص: ٨٥].

ارتباط اللغة العربية بدين الإسلام جعل الإقبال عليها من جميع المسلمين بشتى جوانب، فمنهم من خدموها بجمع قواعدها وآدابها، ومنهم من خدموا أصواتها ولهجاتها وجمعوا مفرداتها، ومنهم من خدموها بالتأليف فيها وشرح مؤلفات المتقدمين، ومنهم من نشروها عن طريق الحلقات العلمية والدروس اللغوية. ومتعلم اللغة العربية من غير أهلها غالبًا ما يبدأ من التعرُّف على حروفها الهجائية، والتدرّب على النطق الصحيح بأصواتها مع صفاتها، وهذا البحث يتناول "دور القراءة في تعلّم اللغة العربية لغة ثانية".

التمهيد

أوّلًا: مفهوم القراءة وأهميتها وأنواعها:

هناك تعريفات كثيرة للقراءة، حيث تتعدد الجوانب الملحوظة عند التعريف بها، فبينما عُرِّفت بأنه عملية تفكيرية تشتمل على فكّ الرموز المختلفة للوصول إلى المعنى المرجوّ، عرّفها الآخرون بأنها "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج النقد والحكم والتذوّق وحلّ المشكلات" [شلبي وموسى ٢٠١١، ص: ١١١]. فهي وسيلة الوصول إلى المراد من النصّ المقروء مع الاستعانة بالمعرفة السابقة؛ لأنّ الإنسان يستخدم معلوماته السابقة لتنظيم أفكار النص المقروء واستيعابه. وفهم المقروء يتطلب التركيز والتحليل والاستنتاج؛ لذا تعدّ القراءة مهارة لغوية عقلية وبصرية وعاطفية؛ لأنّ القارئ ينبغي أن يتفاعل مع النصّ الذي أمامه إيجابًا أو سلبًا.

للقراءة أهمية كبيرة، تتمثل في الأهداف التي تحقق للفرد والمجتمع، ومن أبرزها:

أ- إنها الوسيلة الناجحة لنقل الأفكار من جيل إلى جيل، والبوابة الواسعة التي يعبر من خلالها فكر الإنسان ليتعرف إليه الآخرون، وهي الجسر الوطد الذي يمكّن الفرد من التعرف إلى الثقافات المختلفة. [شلبي وموسى ٢٠١١، ص: ١١٢].

ب- إنها أداة مؤثرة في تشكيل شخصية الفرد، وعطائه سمات مميزة، ذلك أنّ المداومة على القراءة تزيد من نموّ المعلومات، وكسب المعارف، فالمعلومات المدفونة في بطون الكتب لا ترى النور ولا تفيد البشرية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

إلى بعد قراءتها والاطلاع عليها، فعن طريق القراءة يكتسب الإنسان معلومات جديدة ومفيدة، وكلما ازدادت المعرفة كلما تعلّم صاحبها طريقة مواجهة الحياة ومتاعبها.

ج- إنها تمني الثروة اللغوية للفرد، وتقرّب إليه أساليب التعبير، والعبارات الجاهزة، والأمثال السائرة، والحكم البالغة، ومن ثَمّ، يتفوق على غيره ويتقدم.

د- إنها تزوّد العقل بكل فكر جديد وتحفّزه على اتصال مستمر بالأحداث الجارية من وقائع وعلوم ومخترعات، وتنشّط الذاكرة، ولا يعرف الخمول والكسالكل سبيلًا إلى المداوم على القراءة.

هـ- إنها تنمي القدرة على التحليل والنقد، حيث يلحظ القارئ تفاصيل النصّ المقروء، وقد يحدّد مواطن الجمال والقبح فيه، ومحاسنه ومساويه، ويستطيع الكشف عن بصمات الكتّاب الذين يقرأ لهم بانتظام.

و- إنّ تقلّل القراءة من التوتّر الذي يمرّ به الإنسان صباحًا ومساءً، فهي من أنفع طرق التخلّص من التوتّر، فمن تعوّد على تلاوة القرآن أو ترداد الأذكار أو استذكار الأناشيد المحفوظة وجد متعته فيما تعوّد عليه عن طريق القراءة المنطوقة أو المسموعة (الجهرية)، فاللهم اجعل القرآن الكريم ربيع صدور وجلاء أحزاننا، وذهاب همومنا وغمومنا.

ز- تعزيز مهارة الكتابة: الكتابة والقراءة وجهان لعملة واحدة، فإذا كانت الكتابة مهارة إنتاجية فإنّ هذه الإنتاحية لا تأتي عن فراغ، بل تصدر عن مخزوناتٍ، والقراءة من أبرز وسائل تخزين المعلومات وادخارها، وكثرة المدخّرات قد تدفع صاحبه إلى الإنتاجية ونشر ما اطلعت عليه عينه.

ح- إنها من عوامل تطوّر الفرد الذي يؤدي إلى تطور المجتمع بأكمله، فالمجتمع القارئ يدرك مفاهيم عصره ومتطلباته، وبالتالي يعرف ما له وما عليه، ، فيقل فيه التصادم، ويسود الأمن والسلام.

أما عن أنواع القراءة وأقسامها فهي تتنوع وتصنّف من حيثيات متعددة، وأكتفي هنا بحيثيتين لارتباطهما الوثيق بمباحث هذه الدراسة، إحداهما من حيث طريقة الأداء ورفع الصوت بها، فهي تنقسم إلى جهرية وصامتة.

والقراءة الجهرية هي التي تتم مع النطق الصحيح بالحروف المكتوبة بصوت مسموع وواضح يؤدي إلى معنى مفهوم مع الحرص على الدقة في نطق الكلمات وسلامتها، وتتطلب من القارئ أن يبرز للمستمع الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة المقروءة من خلال علامات التنغيم والسرعة المناسبة والوقوف عند المواقف الدالة على معنى. [شلبي وموسى ٢٠١١، ص: ١١٧].

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

والقراءة الصامتة هي المطالعة بالنظر دون النطق، ويعتمد القارئ على رؤية الرموز وإدراك معانيها.

وتنقسم القراءة من حيث الغرض منها إلى أقسام عديدة، وفي مقدمتها ما يلي:

أ- القراءة الدراسية، وهي القراءة المدرسية التي يمارسها الطلاب في الفصول الدراسية والقاعات، والغرض منها تدريب الطلاب على مهارة القراءة، واجتياز الاختبار الخاص بالمادة التي يقرؤونها.

ب- القراءة السريعة، حيث يُتصفّح ما هو مكتوب بسرعة دون الإمعان في الفهم، وهي من المهارات الضرورية للإنسان المعاصر لمواجهة ثورة المعلومات التي أصبحت تحاصره في كل مكان، والغرض منها الوصول بسرعة إلى معومات محددة.

ج- القراءة الفاحصة، وهي نوع من القراءة المتأنية، وهي تعتمد على التفاعل الفكري الناقد بين القارئ والمادة المقروءة، وتقوم على فهم الأفكار وتقويمها والحكم عليها، وهي من القراءات المتقدمة التي يمارسها الباحثون والمدقّقون اللغويون والمحللون، والغرض منها الكشف عن مواطن القوة والضعف في النصّ المقروء، وتصحيح الأخطاء الواردة فيه.

د- القراءة الباحثة، وغرضها البحث عن معلومات معينة، ويضع القارئ نصب عينيه تحيقيق هدفه.

ثانيًا: أهمية تعلّم اللغة العربية:

تكتسب اللغة العربية أهمية تعليمها وتعلّمها من ارتباطها الوثيق بالإسلام، فهي وعاء الدين الذي يحمل تعاليمه ومبادئه، ومن هنا يتعلم المسلمون اللغة العربية بغرض دينيّ يتمثل في الوقوف على الإسلام وكل ما يتعلق به من شرائع وأحكام بطريقة مباشرة، ويضاف إلى ذلك أغراض أخرى تُتعلَّم اللغة العربية من أجلها، ومنها أغراض أكاديمية ومهنية وأغراض خاصة، ولا سيما بعد أن أصبحت من اللغات العالمية، والمعترف بها في جلسات الأمم المتحدة.

توصّل أحد الباحثين إلى "ضرورة العمل على تصميم المقررات والبرامج التعليمية التي تقوم على أسس كثيرة، أهمها ضرورة تحديد حاجات الدارسين ومتطلباتهم قبل تصميم البرنامج التعليمي الخاص" [صالح سبوعي، ٢٠٢٠، ص: ٤٠]. وحاجة المتعلم تنبني على غرضه الذي يدفعه إلى تعلمّ العربية، ومن أبرز الأغراض الدافعة إلى تعلّم العربية ما يلي:

أ- الغرض الديني: وهو الغرض الأساس الذي يتعلم المسلمون في أرجاء المعمورة اللغة العربية من أجلها، حيث نزل بها المصدر الأول للتشريع وهو كتاب الله العزيز الذي لا يأتيه الباطل من بين

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يديه ولا خلفه، ولا يمسه إلا المطهّرون، وهي لسان نبيّ الإسلام -ﷺ-، وتعتبر المفتاح الرئيس المباشر للدخول إلى الإسلام وممارسة بعض مشاعره، فكلمة التوحيد تنطق باللغة العربية، والصلوات الخمس التي هي عماد الدين تحوي كثيرًا من التعبيرات العربية، والتلبية في الحجّ.

ب- الغرض التعليمي والأكاديمي: اللغة العربية خدمها العلماء المتقدمون منذ القرن الأول الهجري، وتركوا للأجيال اللاحقة تراثًا كبيرًا ينتظر الباحثين لإخراجها إلى النور بعد التحقيق والدراسة، ومن هنا تتعلم العربية بغرض تعليمي، لنشرها وتعليمها وتحقيق تراثها ودراستها، إذ لا تصلح هذه الأعمال العلمية إلى لمن أتقنها. وقريبٌ مما سبق الغرض الأكاديمي المتمثل في أقسام اللغة العربية في الكليات والجامعات في معظم دول العالم، فهيئة التدريس فيها تترقى في تعلّم العربية وتعليمها وكتابة البحوث العلمية ونشرها في المجلات المحكمة.

ج- السياسي: اللغة العربية لغة رسمية في جميع الدول العربية المتوزعة في قارتي آسيا وأفريقيا، ومنها دول الخليج العربي الغنية بالنفط والغاز، والمملكة العربية السعودية المشرفة ببيت الله الحرام الذي يحجّ إليه المسلمون القادرون سنويًّا ويقصده المعتمرون على مدار السنة. فكل هذا قوّى العلاقة الدبلوماسية بين الدول العربية وغيرها من دول العالم، والتخاطب لا يتم إلى عن طريق اللغة، ومن هنا يحرص السفراء المبعوثون إلى الدول العربية على الاهتمام باللغة العربية للتخاطب المباشر، أو تتكلف السفارة تكاليف المترجمين المهرة.

د- الغرض الاقتصادي: هناك وظائف شاغرة في بعض الدول العربية ولا سيما دول الخليج العربي، يتقدم إليها الخبراء من الدول النامية حتى المتقدمة في بعض الوظائف، منها تعليم اللغات الأجنبية، والمهن الطبية والخدمات المنزلية. واللغة تلعب دورًا حسّاسًا في هذا الجانب، وإتقان اللغة العربية تعدّ ميزة للمتقدم للعمل، وقد تضمن له الفرصة إذا كان هناك منافسة مع كثرة الطلبات.

هـ- الغرض الثقافي: كان تعلّم العربية هو أساس العمل في الدواوين في العصر الأموي، وأقبل كثير من غير العرب على هذه الأعمال بعد تعلمهم للعربية وإجادتهم للكتابة بها، وكان ينظر إلى إجادة النطق بالعربية على أنها صفة من صفات الأرستقراطية العربية. وأقبل كثير من الأعاجم على العربية لا لمجرد التعبير بها تعبيرًا يفي بمطالب الحياة اليومية بل كي يرتفع في المجتمع. فزياد الأعجم تعلّم العربية لينطلق إلى التأليف في الشعر، وقد كان شعره القديم على النمط القديم حتى إنّ سيبويه لم يجد غضاضة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

في الاستشهاد بأبيات من شعره. [حجازي، د ت، ص: ٢٤٤]. ويدخل في هذا تعلّم أغلب المستشرقين للغة العربية.

هذه أبرز الأغراض، وغيرها كثيرة، "تعليم اللغة لأغراض أكاديمية، وتعليم اللغة العربية لأغراض دينية، وتعليم اللغة لأغراض تجارية، وتعليم اللغة لأغراض وظيفية، وتعليم اللغة لأغراض طبية، والقائمة قد تطول بما يستجدّ من مجالات وعلوم تستلزم تخصّصًا ومعرفة تلبية لحاجات الدارسين التخصصة" [صالح سبوعي، ٢٠٢٠، ص: ٤٤].

المبحث الأول: دور القراءة في تحسين الأداء الصوتي

أقلّ الوحدات اللغوية الحرف والصوت، ومنهما يبتدئ تعلّم اللغة الأجنبية، وينبغي لمتعلم العربية أن يتعرف على الحروف الهجائية وأشكالها المتنوعة، حيث يتغير شكل الحرف عند اتصاله بغيره، فكل حرفٍ له شكله عند انفراده: (أ ب ت ث ج ح خ ....)، وإذا وقع في بداية الكلمة اختلف شكل بعض الحروف العربية عما عليه عند انفراده: (بيت، جمل)، وكذلك إذا وقع في وسط الكلمة أو تطرّف، خذ حرف العين مثلًا: (ع عين معين سميع).

غالبًا ما تقدَّم الحروف مع الأصوات لمتعلم العربية، فقراءة الحروف المرئية تتيح له فرصة النطق الصحيح بالأصوات اللغوية؛ لذا يجب أن يكون المعلّم فصيحًا لأنه القدوة للمتعلم، وكيفما يكون المربِّي يكون المربَّى.

أصوات اللغة العربية مخدومة من فجر الإسلام، حيث تطرّق إليها الخليل (ت ١٧٠هـ) في معجم العين، وتلميذه سيبويه (ت ١٨٠هـ) في كتابه، وأفرد مسائلها ابن جني (ت ٣٩٢هـ) في المحتسب وسر صناعة الإعراب، وخصِّص الصوت القرآني وهو جزء من الأصوات العربية بعلمٍ مستقلٍّ وهو علم التجويد.

قالت الباحثة كريمة صيام (٢٠٢٣): "وتعتمد القراءة المقطعية على محددات الوعي الصوتي والتطابق الصوتي الإملائي، والطلاقة في الكلام الشفوي، واكتساب الألفاظ اللغوية والفهم القرائي، ويعتبر الصوت مركز اهتمام المتعلم من حيث الوعي به وإخراج الحرف دون أن يرتبط ذلك بحركة قصيرة أو طويلة أو تنوين".

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

والأداء الصوتي مرتبطٌ بالقراءة، فجودة القراءة من أنجع وسائل تحسين الأداء الصوتي، والوعي الصوتي أو الفونولوجي هو ميكانيزم تعلّم ذاتيّ قويّ يرتبط بالكتابات الأبجدية، بحيث يتعلم متعلم العربية من غير أهلها المبدأ الأبجدي، ثم يكتسب بعده عددًا كافيًا من المتطابقات بين الحروف والأصوات للبدء في فكّ الترميز، ويبدأ هذا التطابق بين الحرف والصوت تدريجيًّا ليصبح فيما بعد عملية آلية. وإنّ أسلوب تعليم اللغة العربية الذي يربط الحرف بالصوت ينطبق على المدارس القرآنية أثناء تعليم القرآن الكريم وتحفيظه ثم التسميع والاستذكار؛ إذ يقوم هذا الأسلوب على تنمية الوعي الصوتي بواسطة الحفظ الصوتي للقرآن الكريم، واعتبر بعض الباحثين أن مستوى وعي المتعلم بالفونيم والفونولوجيا مؤشّرٌ حقيقيٌّ للتنبّؤ بمستواه القرائي كما يمكن اعتباره سببًا رئيسيًّا لعسر القراءة لدى الطلاب ووسيلة علاجية لمن لديه صعوبة في التعلّم. [ينظر: كريمة صيام، ٢٠٢٣، ص: ٥٤٣-٥٤٨]. ومما يجدر ذكره هنا أن المتعلم المستفيد من التعليم القرآني يقدر على الأداء الجيد للأصوات الشديدة وإعطاء الأصوات حقّها ومستحقّها من الصفات. وأنّ الأصوات المتقاربة في النطق يعاني متعلم العربية في التمييز بينها مثل الأصوات الحلقية، فمن المتعلمين من لا يفرق بين (أَسَد) و(حَسَد)، وبين (حليل) و(عليل)، وبين (أَلَم) و(عَلَم)، ويزداد الأمر سوءًا إذا كانت تلك الأصوات غير موجودة في اللغة الأمّ للمتعلم، مثل الأمر مع لغة يوربا التي لا توجد فيها الأصوات الحلقية إلا الهمزة فقط، فينطق اليوربوي (حَامِد) (عائشة) (خالد) (هداية) كلها بالهمزة (آمد) (آئشة) (آلد) (إداية) مع بعض تغييرات صوتية تبعد الكلمات من أصولها العربية. فهذا العجز الصوتي يمكن أن يعالج من خلال القراءة الجهرية، فمن أهداف القراءة الجهرية تجويد الأداء الصوتي، حيث "ينطق في القراءة الجهرية؛ ليحقّق حسن الأداء، ومراعاة الترقيم، والسرعة الملائمة" [العطوي والنزاوي، ١٤٣٩، ص: ١٧].

المبحث الثاني: دور القراءة في تنمية الثروة اللغوية

ناقش دكاترة هذا الموضوع في البوابة التعليمية التابعة لوزارة التربية لسلطنة عمان، تقول بسمة بنت سليم الخاطرية وهي معلمة وكاتبة مهتمة بأدب الطفل: "نحن كأدباء لا بدّ أن نكون على اطلاع بالحصيلة اللغوية للطفل في المراحل العمرية المختلفة، فعندما نوجّه نصًّا سواء كان قصة أو شعرًا أو مسرحية إلى فئة عمرية محددة، نحن نحاول أن تتمحور كلمات نصّنا في إطار الحصيلة اللغوية للطفل، ونضيف إليها بعض الكلمات الجديدة التي تثري حصيلته اللغوية، فتكون في سياق الكلام أو ضمن الجملة فيكتسبها

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

بلا وعي، ويستخدمها استخدامًا صحيحًا دون أن يسأل عن معناها؛ لأنّ معناها سيستقيه من سياق الجملة، وبالتالي هو يكتسب بعض الكلمات الجديدة".

وتقول زكية بنت ناصر الشبيبية، وهي أيضًا معلمة وكاتبة مهتمة بأدب الطفل بمحافظة جنوب الباطنة: "قبل أن نسعى ككتّاب ومعلمين لتطوير لغة الطالب ومنحها ثراءً أكبر علينا أن نعود إلى نقطة مهمة تشاغل عنها الآباء باعتبارها مجرد شأن مدرّسيّ، وهي القراءة، والتي يجب أن تكون جزءًا لا يتجزأ من حياة الطالب داخل المدرسة وخارجها ومنذ الطفولة المبكرة، فمؤسف أن لا يعرف الطالب سوى النصوص المقررة عليه من خلال المناهج الدراسية، فمن أين سيأتي هذا الطالب بالخيال المحرك والجامح والمفردات والتعابير اللغوية الجميلة التي من شأنها أن تكسبه لغةً فصيحةً سليمةً خصبة بالمشاعر والتعابير المختلفة، فالقراءة المبكرة هي الأساس والمحرك والفتيل الذي سيشعل المهارة اللغوية لدى الطالب، والاستمرار عليها وممارستها بشكل دائم سيقوّيها ويهذّبها ويصقلها، والسؤال الذي يجب أن نطرحه للآباء اليوم هل خصصت ركنًا في بيتك يضمّ رفوفًا للكتب؟ المكتبة هي المصدر الرئيسي لإنعاش الطالب وإمداده بالثراء اللغوي".

ويقول الدكتور الأزهر بن زهران البراشدي عضو مناهج تعليمية (اللغة العربية) بوزارة التربية والتعليم: "القراءة إحدى مهارات اللغة العربية الأربع بجانب الاستماع والتحدّث والكتابة، وتعدّ القراءة المحرك الأساس لممارسة المهارات الأخرى؛ إذ تكسب القراءة المتعلم الملكة اللفظية التي تؤهله لفهم اللغة (الاستماع) وإنتاجها تحدُّثًا وكتابة، فمن خلال القراءة يكتسب المتعلم ألفاظًا جديدة، وتراكيب لغوية في سياقات مختلفة، وأساليب لغوية متنوعة، والألفاظ كما نعلم هي المادة الخام لبناء أيّ منتج لغوي سمعي أو كتابي، والعنصر الأساس للتواصل الاجتماعي والنجاح في الحياة، واكتساب تلك المفردات والتراكيب والأساليب وفهمها يساعد المتعلم على فهم ما يستمع إليه من جهة، وعلى بناء الحديث والكتابة بوعي وفهم من جهة أخرى؛ بل إنّ فائدة الثروة اللفظية التي يكتسبها المتعلم بالقراءة يمتدّ أثرها إلى تقوية شخصيته بتمكّنه من التواصل اللغوي واستعمال اللغة أمام الآخرين" [موقع https://home.moe.gov.om/topics/1/show/7445]. وبهذا الشكل يتفق اللغويون والتربويون على أنّ القراءة تثري الملكة اللغوية تزيد الرصيد اللغوي، قالت الباحثة كريمة صيام بعد أن ذكرت ارتباط الوعي الصوتي بالقراءة المقطعية: "وإلى جانب ذلك، تزوّد القراءة المقطعية المتعلم بالعديد من المفردات التي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تضاف إلى رصيده اللغوي، والتي تسهم في جعل القارئ قادرًا على فهم المقروء" [كريمة صيام، ٢٠٢٣، ص: ٥٤٢].

تقديم المفردات الجديدة للمتعلم عن طريق القراءة يكفيه عناء التفكير في طريقة استعمالها، حيث يضع أمامه نموذجًا لاستعمالها، ويجنّبه ملل تلقينه المفردات مجرّدة وحفظ القوائم الطويلة.

المبحث الثالث: دور القراءة في معرفة الأساليب العربية

اللغة العربية غنية بأساليبها المتنوعة، مثل أساليب الشرط والنفي والاستفهام والعرض والتحضيض والتعجّب، وأسلوب المدح والذم والحقيقة والمجاز، قال فاضل السامرائي (١٤٢٠هـ، ٢١٩/٤): "وقد يذكر القيد، والمراد نفي الأصل، وذلك نحو قوله تعالى: "لَا يَسْتَغْلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا" [البقرة: ٢٧٣]، والمراد نفي السؤال أصلًا بإلحافٍ أو بغيره، ومنه قوله تعالى: "لَا يَشْتَرُونَ بِآيَاتِ اللهِ ثَمَنًا قَلِيلًا" [آل عمران: ١٩٩]، والمقصود نفي الشراء بآيات الله أصلًا، لا ثمنًا قليلًا ولا كثيرًا؛ لأنّ كل ثمن هو قليل بالنسبة إلى آيات الله، جاء في (البرهان): "ومنه نفي الشيء مقيَّدًا، والمراد نفيه مطلقًا، وهذا من أساليب العرب يقصدون به المبالغة في النفي، وتأكيده كقولهم (فلانٌ لا يرجى خيره) ليس المراد أنّ فيه خيرًا لا يرجي، وإنما غرضهم أنه لا خير فيه على وجهٍ من الوجوه".

فهذه الأساليب يتدرّب عليها متعلمو اللغة العربية عن طريق القراءة، و"يستخدمون كفاءتهم في قواعد اللغة العربية ليقرؤوا الكتب الصفراء، أي: النصوص القديمة، ثم يناقشون المباحث في هذه الكتب مع الآخرين باستخدام اللغة الوطنية" [مؤمن ونور الهداية، د ت، ص: ٩٧].

الوقوف على الأساليب العربية مهمٌّ جدًّا لمتعلمي اللغة؛ كي يتفادى الأخطاء، "وقع المتعلمون في أخطاء، وعدم احترام الحركات الإعرابية للنص، وإضافة التضعيف في غير محله الأصلي في الكلمات، كما تشهد قراءة المتعلمين زيادة مقاطع غير موجودة في بعض الكلمات، وإضافة المدّ في غير مواطنه، والانطلاق في قراءة بعض الفقرات بإضافة حرف العطف (و) غير الموجود البتة، والذي يستغله المتعلم لتعويض ضعف سرعته وطلاقته" [كريمة صيام، ٢٠٢٣، ص: ٥٥٨]. ومن تلك الأخطاء تضعيف الزاي في "جزَّاك الله"، والتجزئة غير الجزاء، وتضعيف الفاء في "الذين كفّروا بربهم" بدلًا من "كفروا"، والتكفير يختلف عن الكفر، ويخفّف بعض المتعلمين "إلّا" فيقول: إلى، فينقلب حرف الاستثناء إلى حرف الجرّ.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

كما تقع الأخطاء في قراءة بعض الكلمات التي تحتلّ موقعًا تركيبيًّا كالنعت في التوابع والممنوع من الصرف، وهناك قراءات تتخللها وقفاتٌ في غير محلها الأصلي بسبب صعوبة تعرفهم على بعض الحروف وتأخّرهم في تذكّرها. وقراءة الجمل الاستفهامية والإخبارية والتعجبية والندائية تتم بشكل سليم لغويًّا غير مصحوب بما يشعر الانفعالات التي تحملها كل جملة، أي: أنهم لا يتقنون إرفاق كل جملة بأدائها وإيقاعها الذي تفترضه علامة الترقيم في آخرها.

فهذه الأخطاء وغيرها من الأخطاء الشائعة المنتشرة على ألسنة متعلمي اللغة من غير أهلها يمكن تفاديها من خلال التدرّب على قراءة النصوص الراقية، ويعلّق المعلّم على القراءة بالتوجيه والشرح وبيان الأساليب الواقعة في المقروء، وذلك يزيد من فهم المتعلم للنص المقروء.

أما عن الإستراتيجيات أو الأساليب التي يتخذها المعلم لتحقيق ذلك، فإنه يختار نصوصًا راقية بغرض تطوير المهارات اللغوية للطالب، فيها استخدام الاستعارات والفنون البلاغية والصور الجميلة، حسب الفئة العمرية للمتعلمين.

المبحث الرابع: دور القراءة في تكوين الأفكار والمعاني

قال الدكتور إيناس محروس بوبس (٢٠٢٤) عن أهمية القراءة في تعلّم اللغة وبناء الإنسان: "تجمع القراءة بين البناء الفكري والمهارة التطبيقية وفاعلية التنفيذ، فهي سلوك ناتج عن رغبة فردية وتجربة ذاتية، وهي إحدى المهارات التي يكتسبها الإنسان من خلال مجموعة من مصادر الإدخال -إذا جاز التعبير - كالكتب بأنواعها المتعددة والصحف والمجلات، ومما لا شبهة فيه أنها تسهم إسهامًا كبيرًا في بناء حياة الإنسان، ورقيه المعاشي، وتطوره الذاتي، وفي أدائه الجمعي باعتبارها البوابة الأولى للمعرفة والثقافة، إذ تعدّ القراءة -عامة- المصدر الرئيس والخطوة الأولى نحو تعلّم أيّ لغة، فهي أداة الدراسة ووسيلة التعلّم الأولى .... وقد أثبتت الدراسات الحديثة أنّ القراءة عملية معرفية وفكرية، تحفّز عقل القارئ وتدفعه نحو البقاء في حالة النشاط باستمرار، ومن فوائدها العظيمة أنها تحدّ من حدوث الأمراض العقلية المختلفة، وتحافظ على سلامة الدماغ وتزيد من قدرته على التركيز والتحليل والاستنتاج السليم، وأكدت الدراسات أيضًا أنه كلما ازدادت معرفة المرء بتوسيع دائرة قراءاته صار أكثر قدرة على مواجهة مصاعب الحياة والتعامل معها، وذلك بوساطة ما يكتسبه من معارف وآليات وطرق حياتية لتذليل ما يعترض طريقه من مشاق ومفاجآت غير سارة .... ومن جميل شأن القراءة أنها تنمّي خيال المرء، فعندما يقرأ

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

حكاية أو رواية ما فإنه يستعمل خياله في رسم الأماكن وتحديد الزمن ودرجة الإضاءة التي تحيط بالشخصيات، ويرسم الوجوه ويتخير الألوان وفقًا لما تصوره له مخيلته، فتتسع بذلك مداركه، وتقوى مخيلته بمرور الزمن، ويكتسب قدرة على استكشاف العوالم المختلفة من حوله والجرأة على الدخول في مغامرات وتجارب جديدة من نوعها".

ومن هنا يتعين على المعلّم حسن اختيار المحتوى المقروء، "إنّ المحتوى الذي نتحدث عنه هو المحتوى التعليمي الذي ينبغي اختياره على أسس نفسية تربوية تعليمية معرفية، إضافة إلى الأسس المنطقية للعلم المعنيّ ذاته؛ لذلك ينبغي مراعاة هذه الأسس لدى تنظيم المحتوى وخلق توازن بين الجانب المنطقي والجانب للسيكولوجي للتعلّم، من خلال تدرّج الصعوبة ومستوى التجريد، وألّا تعطى لهم معارف جديدة قبل اكتسابهم لأساسها، فنقوم بتنظيم المحتوى بحيث يساعد التلاميذ على التعلّم المستمرّ، ويساهم في تطوير رغباتهم واستعدادتهم ودوافعهم للتعلّم" [ستي صالحة، ٢٠١٩، ١٥٧-١٥٨].

فالقراءة بشتى أنواعها تنمّي المتعلم لغويًّا وفكريًّا؛ لأنّ من أهدافها "اكتساب القارئ للعديد من الألفاظ والتعبيرات اللغوية الصحيحة من خلال ما يقرأ في الوسائل المعرفية المشار إليها، حيث تلتزم باللغة الفصحى، وهي لغة الثقافة والفنون، فضلًا يطلع عليه من أفكار ومعارف متنوعة يمكن أن يكون لها تأثير على حياته العلمية والفكرية من خلال قراءته لما تضمنت الوسائل المعرفية" [العطوي والنزاوي، ١٤٣٩، ص: ٢٧].

الخاتمة

القراءة مهارة يحتاج إليها المرء في جميع مراحل حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، وإنما يختلف الهدف من القراءة ومحتوى النص المقروء، والقراءة تعلب دورًا كبيرًا في تعلّم اللغة الثانية. وقد أقبل الناس على تعلّم اللغة العربية لأغراض متنوعة تقدمها الأغراض الدينية. والقراءة الجهرية تطوّر الأداء الصوتي للقارئ، كما تثري القراءة بأنواعها الثروات اللغوية للمتعلمين، وعن طريقها يقفون على أساليب العرب في تخاطبها وكتاباتها، ولا شكّ في أنّ القراءة كما ذكرت

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الباحثة ستي صالحة "في حياة الفرد هي نافذة تطلعه على الفكر الإنساني، وتمكّنه من الاتصال بالثقافات والمعارف الغابرة والمعاصرة".

وقد توصّل هذا البحث إلى أنّ القراءة لا يستهان بدورها في تعلّم اللغة العربية لغة ثانية، وأنّ اللغة العربية غنية في أصواتها ومفرداتها وأساليبها ومعانيها، والقراءة من وسائلها الكشف عنها؛ لذا يوصي الباحث معلّمي العربية بمزيد العناية بالقراءة بأنواعها المتنوعة، وحسن انتقاء النصوص المقروءة وتعويد المتعلمين عليها.

وفي الختام، أسأل الله تعالى أن ينفع بهذه الورقة، ويشكر لمنظمي هذا المؤتمر، إنه نعم المولى ونعم النصير.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع

القرآن الكريم

ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (د ت)، *الخصائص*، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

إيناس محروس بوبس.(٢٠٢٤). أثناء القراءة يستدعي القارئ معارفه وخبراته السابقة ليفهم ويعي ما يقرأ (مواقع التواصل). *مقالة منشورة على موقع الجزيرة*. https://www.aljazeera.net/culture/2024/1/24

حجازي، محمود فهمي (د ت)، *علم اللغة العربية*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

ستي صالحة. (٢٠١٩). مهارة القراءة مشكلتها وأهميتها في تعليم اللغة العربية. *الملتقى العلمي الوطني ٢٠١٩*، قسم تعليم اللغة العربية، جامعة السلطان حسن الدين، بانتين

شلبي، مصطفى رسيلان، وموسى، محمد محمود. (٢٠١١). *مهارات الاتصال باللغة العربية*. دار القلم للنشر والتوزيع، بر دبي، دولة الإمارات العربية، الطبعة الثالثة، ١٤٣٢هـ- ٢٠١١م.

صالح سبوعي. (٢٠٢٠). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض خاصّة: دواعيه وأسسه، جامعة السلطان الشريف عليّ الإسلامية نموذجًا. *مجلة لسانيات اللغة العربية وآدابها*. إصدار كلية اللغة العربية، العدد ٤، نوفمبر.

العطوي، هيا محمد، والنزاوي، بشاير ناجي. (١٤٣٩). مهارة القراءة والكتابة ودورها في تعلّم اللغة العربية. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

فاضل السامرائي صالح. (١٤٢٠هـ). *معاني النحو*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع-الأردن، الطبعة: الأولى. ١٤٢٠ هـ- ٢٠٠٠م.

كريمة صيام. (٢٠٢٣). دور القراءة المقطعية في تنمية الوعي الصوتي والقدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي. المدرسة العليا للأساتذة لوزريعة- الجزائر، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*. المجلد ١٢، العدد: ٠١ (٢٠٢٣)، ص: ٥٣٧-٥٦٦.

نايف معروف. (١٩٩٨). *خصائص العربية وطرائق تدريسها*، دار النفائس. لبنان. موقع (https://home.moe.gov.om/topics/1/show/7445).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الحادي والعشرون

التحديات والعوائق في إتقان اللغة العربية لدى طلاب قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور

محمد نوثمان بن محمد نور، ليانا بنت عبد اللطيف، نور الحسنى بنت روسلن
الجامعة سلانجور (UNISEL)، ماليزيا

ملخص البحث

تعد اللغة العربية من أهم اللغات العالمية، لارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي والثقافة الإسلامية، حيث تعتبر لغة القرآن الكريم ومصدرًا أساسيًا لفهم الشريعة الإسلامية والعلوم الدينية. مع ذلك، تواجه عملية تعلم اللغة العربية وإتقانها عددًا من التحديات والعوائق، سواء كانت أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية. تتمثل هذه التحديات في صعوبة تعلم المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة)، وقلة التعرض لبيئة لغوية طبيعية، بالإضافة إلى نقص الوسائل التعليمية الفعالة والدافعية الذاتية لدى بعض الطلاب.لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تحديد التحديات والعوائق الأكاديمية التي تواجه طلاب قسم الدراسات الإسلامية في إتقان اللغة العربية بجامعة سلانجور.تحليل العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الطلاب في إتقان اللغة العربية.اقتراح حلول واستراتيجيات لمواجهة التحديات والعوائق التي تعيق إتقان اللغة العربية لدى الطلاب.تم استخدام المنهج الكمي من خلال توزيع استبيان يتضمن أسئلة متعلقة بمهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) والعوامل التي تعيق إتقان اللغة العربية مثل طرق التدريس، بيئة التعلم، والدافع الذاتي. تم تحليل البيانات باستخدام على التكرارات، النسب المئوية، والمتوسطات. أظهرت النتائج أن غالبية الطلاب يواجهون تحديات في مهارات التحدث والكتابة باللغة العربية، مع وجود عوامل رئيسية مثل قلة التعرض لبيئة ناطقة بالعربية وطرق تدريس أقل جاذبية. تقترح الدراسة بعض خطوات التحسين مثل إدخال أنشطة لغوية تفاعلية واستخدام التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية. من المأمول أن تساعد نتائج هذه الدراسة الجامعة والمدرسين في وضع استراتيجيات أكثر فعالية لتعزيز إتقان اللغة العربية بين الطلاب.

الكلمات المفتاحية: إتقان اللغة العربية، التحديات، العوائق، طلاب قسم الدراسات الإسلامية، جامعة سلانجور، المنهج الكمي

المقدمة

تُعَدُّ اللغةُ العربيةُ من اللغات ذات الأهمية البالغة في مجال الدراسات الإسلامية، إذ إنها لغةُ القرآن الكريم والحديثِ النبويّ الشريف، فضلًا عن كونها لغةَ التراثِ الإسلاميّ وعلمائه. كما تُشكِّل هذه اللغةُ ركيزةً أساسيةً لفهم الدين وتعاليمه (ناصر وآخرون، ٢٠١٣؛ داميت وآخرون، ٢٠١٦). ومع ذلك، فإن

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

مستوى إتقان اللغة العربية لدى طلاب الجامعات لا يزال دون المستوى المطلوب، إذ لا تتجاوز حصيلتهم اللغوية نحو ١٥٠٠ إلى ٢٠٠٠ كلمة (عبد الرزاق وآخرون، ٢٠٢٠). كما أن استخدام اللغة العربية داخل الفصول الدراسية وخارجها بين طلاب الجامعات الحكومية المحلية يظل محدودًا للغاية (كامرول شكري ومحمد هزلي، ٢٠٠٨؛ عبد الحليم محمد، ٢٠٠٩).

أما مستوى مهارة التحدث باللغة العربية لدى الطلاب، فيُعدُّ متوسطًا (مستورة وقاسح، ٢٠١٢). بل إن بعض الطلاب يعجزون عن قراءة النصوص العربية المبسطة والمشكولة بطلاقة (محمد زاهيمي وحكيم زينل، ٢٠١٤). وتؤثر هذه الوضعية سلبًا في التحصيل الأكاديمي للطلاب، وفي قدرتهم على فهم المصادر الإسلامية الأصيلة، إذ إن فهم هذه المصادر يرتبط ارتباطًا وثيقًا بإتقان اللغة العربية (مهي الدين، ٢٠٠١). في جامعة سلانجور، حيث يدرس طلاب قسم الدراسات الإسلامية مقرراتٍ متنوعةً مرتبطةً باللغة العربية، تبرز حاجةٌ ملحةٌ إلى دراسة العوائق التي تحول دون إتقانهم لهذه اللغة، سواء أكانت عوامل داخلية تتعلق بالطالب نفسه، أم خارجية ترتبط بالبيئة التعليمية والمنهج الدراسي. ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة في الكشف عن تلك التحديات وتحليلها، واقتراح حلول عملية لتعزيز المهارات اللغوية لدى الطلاب.

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أبرز التحديات التي تواجه الطلاب في تعلُّم اللغة العربية، وتحليل العوامل المؤثرة في مستوى إتقانهم لها، سواء أكانت نفسية أو تعليمية أو اجتماعية، ومن ثم تقديم توصيات واستراتيجيات فعّالة لتطوير عملية تعليم اللغة العربية وتعلُّمها. ومن المتوقع أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين الأداء اللغوي للطلاب، وتعزيز جودة التعليم في القسم، بما يتوافق مع متطلبات العصر واحتياجات سوق العمل.

مشكلة البحث

تشير الدراسات والملاحظات الميدانية المتعمقة إلى أن طلاب قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور يواجهون صعوبات كبيرة ومستمرة في إتقان المهارات الأساسية للغة العربية، لا سيما في جوانب التواصل الشفهي والكتابة الأكاديمية، رغم الأهمية المحورية لهذه اللغة في مسيرتهم الأكاديمية والمهنية. وقد أظهرت دراسة المرسي وآخرون (٢٠٢١) بوضوح أن ضعف الأساس اللغوي لدى الطلاب عند التحاقهم بالجامعة يُعدّ عائقًا رئيسيًا يحدّ من تقدمهم في اكتساب اللغة على مستويات أعلى.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وغالبًا ما يُعزى هذا الضعف إلى نظام التعليم في المراحل الدراسية السابقة، الذي لا يركّز على تنمية الكفاءة اللغوية الشاملة. كما لاحظ الزهراني (٢٠٢٠) من خلال دراسة ميدانية مفصّلة أن ندرة فرص الممارسة العملية، سواء في البيئة التعليمية الرسمية أو في التفاعلات الاجتماعية اليومية، تسهم بشكل كبير في انخفاض مستوى إتقان الطلاب للغة إلى مستوى غير مُرضٍ. وتتفاقم هذه المشكلة الخطيرة عامًا بعد عام، بسبب الاستمرار في الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية القديمة التي تركز على الجانب النظري، مثل حفظ القواعد النحوية وتحليل النصوص بشكلٍ جامد، بدلاً من التركيز على التطبيق العملي في مواقف واقعية. وقد أكّد عبد الله (٢٠١٩) ذلك بوجه خاص في تحليله لمنهجيات تدريس اللغة العربية.

بالإضافة إلى ذلك، يشير الحارثي (٢٠٢٢) بشكلٍ قاطع إلى مشكلة انخفاض الدافعية وتدهورها المستمر بين الطلاب، والتي تعود في معظمها إلى ضعف الوعي بأهمية اللغة العربية الفعلية في سوق العمل الحديث، فضلًا عن التصوّر السائد بأن هذه اللغة صعبة الإتقان بشكل فعّال. ويؤدي اجتماع هذه العوامل المترابطة إلى ضعف شامل ومزمن في إتقان المهارات اللغوية الأربع الأساسية؛ الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، مما يستدعي البحث العاجل عن حلولٍ عملية مبتكرة لتعزيز وتطوير عملية تعلّم اللغة العربية في هذا السياق الأكاديمي المتزايد التحديات.

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد التحديات الرئيسية في إتقان مهارات اللغة العربية لدى الطلاب قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور.

٢. تحليل العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على أداء إتقان اللغة العربية لدى الطلاب قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور.

٣. اقتراح حلول واستراتيجيات لمواجهة التحديات والعوائق التي تعوق إتقان اللغة العربية لدى الطلاب قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور.

أسئلة البحث

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

١. ما هي التحديات الرئيسية في إتقان مهارات اللغة العربية لدى طلاب قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور؟

٢. ما هي العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على أداء إتقان اللغة العربية لدى الطلاب قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور؟

٣. ما الحلول والاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها لمواجهة التحديات والعوائق في إتقان اللغة العربية لدى الطلاب قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور؟

أهمية البحث

تكتسب هذه الدراسة أهمية كبيرة في سياق تعليم اللغة العربية، خاصةً لطلاب قسم الدراسات الإسلامية على مستوى الجامعة. ويُعدّ إتقان اللغة العربية أساسًا رئيسًا لفهم النصوص الدينية، بما في ذلك القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، فضلًا عن مؤلفات العلماء الكلاسيكيين والمعاصرين. ومع ذلك، يواجه الطلاب غالبًا تحديات متعددة في تعلم اللغة العربية، مثل صعوبة فهم القواعد، وضعف المفردات، واعتماد طرق تدريس غير فعالة. وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد هذه المشكلات، واقتراح منهجيات تدريس أكثر ملاءمة لتعزيز مهارات اللغة العربية لدى الطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، من المتوقع أن تُشكّل نتائج هذه الدراسة مرجعًا مهمًا للجامعة في تصميم مناهج أكثر ديناميكية وفعالية، بما يُسهم في تخريج طلاب لا يبرعون في الدراسات الإسلامية فحسب، بل يمتلكون أيضًا قدرة عملية على استخدام اللغة العربية بكفاءة. وبالتالي، لا تقتصر إسهامات هذه الدراسة على تحسين جودة تعليم اللغة العربية، بل تُسهم كذلك في تعزيز التميز الأكاديمي والمهني للطلاب في مجال الدراسات الإسلامية.

حدود البحث

تتميّز هذه الدراسة بجملةٍ من الحدود البحثية التي ينبغي الوقوف عندها بدقة؛ إذ تقتصر مكانيًا على طلاب قسم الدراسات الإسلامية بجامعة سلانجور، دون غيرهم من مؤسسات التعليم العالي الأخرى.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أما زمنيًا، فقد اقتصر جمع البيانات على الفصل الدراسي الحالي فقط، مما يحدّ من إمكانية تعميم النتائج على فترات زمنية مختلفة.

ومن حيث الموضوع، تركز الدراسة تركيزًا حصريًا على التحليل العلمي للتحديات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية المرتبطة بتعلّم اللغة العربية، مع استبعاد العوامل الأخرى ذات الصلة، مثل المعوقات المادية أو المالية أو التقنية. وعلى الرغم من أن هذه الحدود تخدم هدف الدراسة المتمثل في تحقيق عمقٍ ودقةٍ في التحليل، فإنها تقيّد إلى حدٍّ ما إمكانية تعميم النتائج على سياقات بحثية أوسع نطاقًا.

منهجية البحث

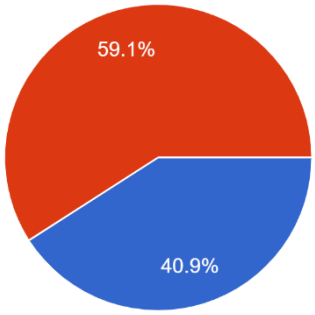
اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الكمي في جمع البيانات وتحليلها، حيث تم اختيار طلاب قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور كمجتمع للدراسة. تكونت عينة البحث من ٤٤ طالبا ينتمون إلى مستويات دراسية مختلفة. وقد استخدمت الدراسة استبيانًا بوصفه الأداة الرئيسية لجمع البيانات، وتضمّن أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة تهدف إلى تقييم التحديات والعوائق التي تواجه الطلاب في قسم الدراسات الإسلامية في جامعة سلانجور.

أما طريقة جمع البيانات فتمت من خلال توزيع الاستبيانات على الطلاب ثم جمع الإجابات وتحليلها لاحقًا. ولتحليل البيانات الكمية التي تم الحصول عليها، استعانت الباحثة ببرنامج SPSS الذي يُستخدم في التحليل الإحصائي، كما اعتمدت الدراسة على المراجع العلمية ذات الصلة بهدف دعم النتائج والاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير البيانات ومقارنتها.

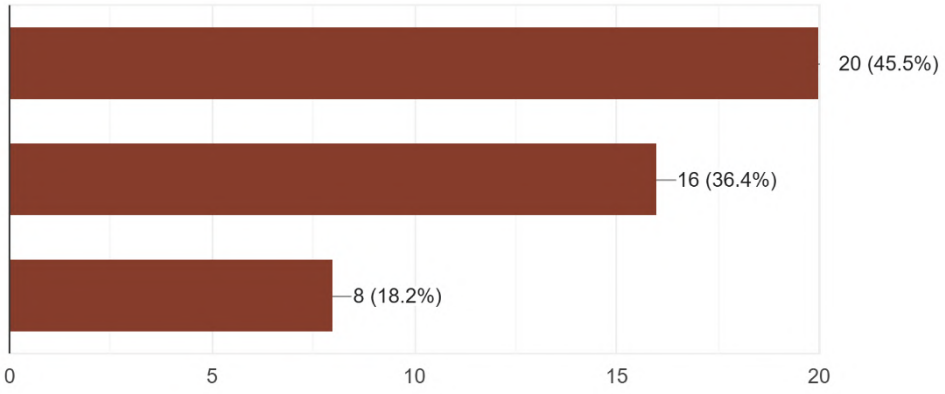
نتائج الدراسة

بلغ إجمالي عدد المستجيبين في الدراسة ٤٤ شخصًا، منهم الذكور بنسبة ٤٠,٩٪، وهي نسبة تقلّ قليلًا عن نسبة الطالبات الإناث التي بلغت ٥٩,١٪.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)



بلغ إجمالي عدد المستجيبين ٤٤ شخصًا. وقد شملت الفئة الأولى ٢٠ شخصًا تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٠ عامًا، أي ما نسبته ٤٥,٥٪. تلتها الفئة العمرية من ٢١ إلى ٢٣ عامًا بعدد ١٦ شخصًا، بنسبة ٣٦,٤٪. أما الفئة الثالثة، وهي من تبلغ أعمارهم ٢٤ عامًا فأكثر، فقد بلغ عدد أفرادها ٨ أشخاص، بما يعادل ١٨,٢٪.



من بين ٤٤ مستجيبًا، جاءت النتائج حسب المستوى الدراسي على النحو التالي:

- مرحلة البكالوريوس: ١٦ مستجيبًا، بنسبة ٣٦,٤٪.
- مرحلة الدبلوم: ٢٨ مستجيبًا، بنسبة ٦٣,٦٪.

ويمثّل طلاب مرحلة الدبلوم الغالبية العظمى من العينة، إذ يزيد عددهم على ضعف عدد طلاب البكالوريوس. وقد يعكس هذا التفاوت الحاجة إلى دراسة الفروق في الاحتياجات التعليمية بين الفئتين، خاصة عند تصميم البرامج الأكاديمية أو الأنشطة التعليمية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تُعد صعوبة فهم القواعد النحوية والصرفية من أكبر التحديات التي يواجهها الطلاب في تعلُّم اللغة العربية، إذ برزت هذه المشكلة كأبرز عائق بناءً على عدد كبير من الإجابات. وفي المقابل، ظهرت تحديات أخرى أقل انتشارًا، مثل نقص التدريب العملي، وقلة التعرض لوسائل الإعلام والمواد العربية، بالإضافة إلى بيئة التعلم غير الداعمة. وبشكل عام، تُظهر النتائج أن التركيز على تبسيط قواعد اللغة العربية، وتوفير المزيد من التمارين التطبيقية، من شأنه أن يُسهم في تحسين عملية التعلُّم.

أظهرت النتائج أن "المزيد من التدريب على الكتابة والمحادثة" كان الاقتراح الأكثر شيوعًا بنسبة ٦٢,٨٪ (٢٨ من أصل ٤٤ إجابة)، مما يعكس الحاجة الماسّة إلى تعزيز المهارات التطبيقية في اللغة. وجاء في المرتبة الثانية اقتراح "استخدام تطبيقات التعلُّم" بنسبة ١٦,٣٪ (٧ إجابات)، تلاه اقتراح "تقديم حصص إضافية أو دروس خصوصية" بنسبة ١٤٪ (٦ إجابات).

أما الاقتراحات الأقل انتشارًا فشملت:

- "برامج التبادل اللغوي مع المجتمع العربي" بنسبة ٩,٣٪ (٤ إجابات).
- "أنشطة نادي اللغة العربية" بنسبة ٤,٧٪ (إجابتين) فقط.

ينصبُّ تركيز معظم الطلاب على التطبيق العملي، لا سيما في مهارتي الكتابة والمحادثة، بينما تظلُّ الحلول التكنولوجية (مثل التطبيقات) والدعم الأكاديمي (كالحصص الإضافية) خياراتٍ ثانويةً، لكنها ملحوظة. ويمكن للمؤسسات التعليمية الاستفادة من هذه النتائج في تصميم برامج متوازنة تلبي هذه الاحتياجات.

تُعَدُّ تطويرُ طرق تدريس اللغة العربية في الجامعات أمرًا ضروريًا لتعزيز إتقان الطلاب لها. ومن أبرز المقترحات في هذا الصدد اعتمادُ منهجيةٍ تعليميةٍ تفاعليةٍ تشمل استخدام التكنولوجيا الحديثة، مثل منصات التعلُّم الإلكتروني وتطبيقات الهواتف الذكية، إلى جانب تنظيم ورش عمل عملية تركّز على مهارات المحادثة اليومية. كما يُوصى بإدخال أنشطةٍ ممتعةٍ كالألعاب التعليمية والأغاني الهادفة لتسهيل فهم قواعد النحو والصرف، مما يجعل عملية التعلُّم أكثر تشويقًا وتأثيرًا.

ولا بدَّ أيضًا من تعزيز الجانب التطبيقي للغة العربية، من خلال جعلها لغة التواصل الأساسية داخل الفصول الدراسية، وتخصيص يومٍ أسبوعيٍّ للتحدث بها حصريًا في الحرم الجامعي. كما يمكن الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي لبثِّ دروسٍ قصيرةٍ ومبسطة، وإقامة برامج تبادلية مع مؤسسات تعليمية عربية لتحسين مهارات الاستماع والتحدث. بالإضافة إلى ذلك، يُنصَح بتوفير مواد

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تعليمية مساندة، مثل القواميس المصورة والملخصات القاعدية المبسطة، لتلبية احتياجات الطلاب المبتدئين.

الخاتمة

أخيرًا، ينبغي تشجيع الطلاب على الانغماس في البيئة اللغوية من خلال تنظيم رحلات تعليمية إلى الدول الناطقة بالعربية، أو إقامة نوادٍ ثقافية تُعرَض فيها الأفلام والمسلسلات العربية مع مناقشتها. كما يمكن تطوير نظام تقييم شامل يركّز على تقدّم الطالب الفعلي من خلال ملفات إنجاز إلكترونية وتسجيلات صوتية لممارسات المحادثة. وبذلك، يصبح تعلّم اللغة العربية تجربة شاملة تحقق الفائدة العلمية، وتغرس حبّ اللغة في نفوس الدارسين.

المراجع

أبو حليم محمد. (٢٠٠٩). مستوى التواصل باللغة العربية لدى طلاب البكالوريوس في الجامعات الحكومية الماليزية. *مجلة التربية الإسلامية والعربية*، ١(١)، ٢٠٠٩، ١-١٤.

داميت، س.، قاسم، ن.، ومناف، ن. ع. (٢٠١٦). اللغة العربية في العبادة: دراسة لفهم الطلاب في جامعة ماليزيا صباح (UMS). *مجلة مركز تنمية المعرفة واللغة*. (مانو)، ٢٤، ٦٧-٨٩.

عبد الرزاق، ز. ر.، صامه، ر.، وإسماعيل، س. (٢٠٢٠). مستوى إتقان مفردات اللغة العربية لدى طلاب الجامعة: دراسة كوربوس في الجامعة الإسلامية العلمية بماليزيا. *المجلة الدولية لتعليم اللغة واللغويات التطبيقية* (IJLEAL)، ١٠ (١)، ٧١-٨٠.

محمد زاهيمي محمد زاهد وحكيم زينل. (٢٠١٤). تأثير إتقان قراءة القرآن على إتقان قراءة النصوص العربية: دراسة حالة في الكلية الجامعية الإسلامية الماليزية. *وقائع ندوة تعليم وتعلم اللغة العربية ٢٠١٤* . (تحرير) زمري عارفين، ماهرام أحمد، سهيلا زيلاني @ حاج أحمد، لزيم عمر، محمد زايدين مت @ محمد، خزري عثمان، المسلم مصطفى، ومحمد شهريزال ناصر. كلية الدراسات الإسلامية، UKM وكلية الدراسات الإسلامية المعاصرة، UNISZA.

مستورة بنت أرشاد وقاصح بنت أبو بكر. (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات تعلم مهارة التحدث باللغة العربية: دراسة في مركز الأساسيات بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. *المؤتمر الوطني لتعليم وتعلم اللغة العربية ٢٠١٢ (PKEBAR12)*. حرره: محمد شكري حمزة، خزري عثمان، مكتار حسين، سهيلا زيلاني @ حاج أحمد، سلامة عبد الغني، حكيم زينل، وزين الدين إسماعيل. وحدة اللغة العربية، كلية الدراسات الإسلامية، الجامعة الوطنية الماليزية، بانجي. http://www.ukm.my/uba/sebar2012/prosiding.htm

مهي الدين عشاري. (٢٠٠١). تعليم القرآن الكريم وتنمية القدرة على التفكير. *مجلة التربية الإسلامية*، المجلد ٩، العدد ٤، نوفمبر ١٤٢٢/٢٠٠١.

ناصر، م. س.، يحيى، م. ف.، وصحرير، م. س. (٢٠١٣، يوليو). تعلم اللغة العربية لغاية العبادة كحاجة للمجتمع العام. *في المؤتمر الدولي الماليزي للغات الأجنبية (MICFL ٢٠١٣)* (المجلد ١).

كامرول شكري مت ته ومحمد هزلي يه@ علياس. (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية في ماليزيا: استعراض أدبي حول مستوى إتقان اللغة. *تعليم اللغة (DP)*، المجلد ٨، العدد ٢/٢٠٠٨.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الثاني والعشرون

متطلّبات تعليم وتعلّم علم البلاغة للطلاب الناطقين بغير العربية في بعض مؤسّسات التعليم العالي الماليزية

وازينب بنت إسماعيل[١]، روسني بن سامة[٢]، أزلان بن سيف البحاروم[٢]،
[١]الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)
[٢]جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)

ملخص البحث

البحث يجمع معلومات ميدانية ذات صلة بمطلبات تعليم وتعلم علم البلاغة من خلال دراسة صغيرة شملت ٤٤ طالبًا وطالبة من أربع جامعات ماليزية. وهي الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)، وجامعة السلطان زين العابدين (UniSZA)، وجامعة بوترا ماليزيا (UPM)، وجامعة السلطان عبد الحليم معظم شاه الإسلامية العالمية (UniSHAM). واستنادًا إلى التحليل الاستنتاجي لبعض الدراسات السابقة، حدّد البحث مجموعة من المتطلبات الأساسية لتعليم وتعلم علم البلاغة للطلاب الناطقين بغير العربية، وهي تصرفات الطالب (الرغبة والجهد)، والتمكن من علوم اللغة كالنحو والصرف والدلالة، والمحاضر المبدع، ومختلفة التقنيات، والإتقان في قواعد علوم البيان والمعاني والبديع، وآلة مساعدة تعليمية (مختلفة وليس الإنترنت فقط).
الكلمات المفتاحية: متطلبات، تعليم وتعلم، علم البلاغة، الناطقين بغير العربية

المقدمة

تُعَدّ قضية تعليم اللغة العربية وتعلّمها من الموضوعات التي لا تزال محلّ نقاشٍ مستمرٍّ بين الباحثين. وقد أشارت الدراسات إلى أنّ معظم معلمي اللغة العربية يشجّعون على الابتكار والابداع أثناء التدريس، إلا أن بعضهم ما زالوا يعتمدون على الطرائق التي تركز على المعلم أكثر من المتعلّم، وهو ما لا يسهم كثيرًا في تنمية الإبداع النفسي لدى الطلاب (Muhammad Rusdi & Zawawi، 2017).

وتدور المشكلات الرئيسة في عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها غالبًا حول ثلاثة عناصر: المعلم، وطرائق التدريس، والبيئة. فالمعلم، بكفاءته وتأهيله، يؤدي دورًا بالغ الأهمية. ويلي ذلك الأدوات والإجراءات المتاحة للتدريس، ثم البيئة التعليمية الداعمة (Zaini et al. ، 2019). وقد أيّد هذه النتائج

المقال الذي كتبه Hazrul Affendi (2020)، حيث أكّد أن لعاملين الرئيسيين في في تحقيق تعليم فعّال هما: المعلم، وطرائق التدريس.

مشكلة البحث

من أبرز تحديات تعليم وتعلّم علم البلاغة ضعفُ مستوى الطلبة. فقد أشارت عدة دراسات إلى أن هذا الضعف لا يزال قائمًا، ويأخذ أشكالًا متعددة. كما تختلف أسباب هذا الضعف بين الطلبة؛ فمنهم من يعاني من صعوبة في فهم مفاهيم البلاغة رغم وجود رغبة حقيقية لديه في تعلّمها، ومنهم من يضعف بسبب غياب الدافعية والرغبة، نتيجة لنقص الحوافز النفسية.

أما الغالبية، فلا يفهمون علم البلاغة فهمًا حقيقيًا، وإنما يعتمدون على حفظ الأمثلة فقط من أجل الاستعداد للامتحان. وتُعزى هذه الظاهرة إلى عدة عوامل، من أبرزها: أساليب التدريس، وشخصية المعلم، وأهداف المنهج الدراسي، وغيرها من الأسباب (Samah & Ismail، 2006؛ Sulaiman، 2012؛ Shuhaida Hanim، 2014؛ Sulaiman & Wahid، 2021).

أهداف ومنهجية البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على متطلبات تعليم وتعلّم علم البلاغة للطلاب الناطقين بغير العربية، وبيان المتطلبات الرئيسة في هذا المجال. وقد جمع البحث بيانات ميدانية ذات صلة بهذه المتطلبات من خلال دراسة ميدانية محدودة شملت ٤٤ طالبًا وطالبة من أربع جامعات ماليزية، وهي الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)، وجامعة السلطان زين العابدين (UniSZA)، وجامعة بوترا ماليزيا (UPM)، وجامعة السلطان عبد الحليم معظم شاه الإسلامية العالمية (UniSHAM).

والبيانات عن عينة البحث والنتائج المتعلقة كالتالية:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الجدوال ١ : عينة البحث

البيانات	مستوى الدراسة	العدد	النسبة %
مستوى الدراسة	التمهيدي	١٥	٣٤,١
	الدبلوم	١٢	٢٧,٣
	البكالوريوس	١٧	٣٨,٦
البيانات	**مكان العينة**	**العدد**	**النسبة %**
الجامعة	UIS	٣٩	٨٨,٦
	UniSHAMS	١	٢,٣
	UniSZA	٢	٤,٥٥
	UPM	٢	٤,٥٥

نتائج البحث

واستنادًا إلى التحليل الاستنتاجي لبعض الدراسات السابقة، حدّد البحث مجموعة من المتطلبات الأساسية لتعليم وتعلّم علم البلاغة للطلاب الناطقين بغير العربية من ٤٤ طالبا وطالبة من أربع الجامعات في بحث صغير. وهي: الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS) ٣٩ طالبا وطالبة (٨٨,٦٪)، وجامعة السلطان زين العابدين الماليزية (UniSZA) طالبان (٤,٥٪)، وجامعة بوترا ماليزيا (UPM) طالبان (٤,٥٪)، وجامعة سلطان عبد الحليم معظم شاه الإسلامية العالمية (UniSHAM) طالب (٢,٣٪).

وأما مستوى الدراسة الأكثر هم من طلاب البكالوريوس ١٧(٣٨,٦٪)، والتمهيدي ١٥ (٣٤,١٪)، والدبلوم ١٢ (٢٧,٣٪).

الجدوال ٢: متطلبات تعليم وتعلم علم البلاغة للطلاب الناطقين بغير العربية

البيانات	النسبة%	العدد
الطالب المبدع	٥٢,٣	٢٣
المحاضر المبدع	٦٨,٢	٣٠
مختلفة التقنيات	٦٥,٩	٢٩
استخدام التكنولوجيا أو تطبيقات	٥٠,٠	٢٢
المزج بين طريقة تقليدية وحديثة	٣٨,٦	١٧

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

استخدام الخريطة الذهنية	٥٢,٣	٢٣
التمكن من علوم اللغة كالنحو والصرف والدلالة	٧٠,٥	٣١
التعلم الذاتي	٣٨,٦	١٧
تصرفات الطالب (الرغبة والجهد)	٨٦,٤	٣٨
تصرفات المحاضر (الاجتهاد في مساعدة الطلبة	٥٤,٥	٢٤
آلة مساعدة تعليمية (مختلفة وليس الإنترنت فقط)	٥٩,١	٢٦
الإتقان في قواعد علوم البيان والمعاني والبديع	٦١,٤	٢٧

في هذه الدراسة، اقتصرت الباحثة على تنائج التحليل الاستنتاجي لبعض الدراسات السابقة، والتي بلغ عددها ١٢ دراسة، بهدف تحديد متطلبات تعليم وتعلم علم البلاغة للطلاب الناطقين بغير العربية في مؤسسات التعليم العالي الماليزية. وقد تمّ ترتيب هذه المتطلبات حسب العدد والنسبة المئوية على النحو الآتي:

تصرّفات الطالب (الرغبة والجهد) ٣٨ طالبا وطالبة (٨٦,٤٪)، والتمكن من علوم اللغة كالنحو والصرف والدلالة ٣١ طالبا وطالبة (٧٠,٥٪)، والمحاضر المبدع ٣٠ طالبا وطالبة (٦٨,٢٪)، ومختلفة التقنيات ٢٩ طالبا وطالبة (٦٥,٩٪)، والإتقان في قواعد علوم البيان والمعاني والبديع ٢٧ طالبا وطالبة (٦١,٤٪)، وآلة مساعدة تعليمية (مختلفة وليس الإنترنت فقط) ٢٦ طالبا وطالبة (٥٩,١٪)، وتصرّفات المحاضر (الاجتهاد في مساعدة الطلبة) ٢٤ طالبا وطالبة (٥٤,٥٪)، واستخدام الخريطة الذهنية ٢٣ طالبا وطالبة (٥٢,٣٪)، والطالب المبدع ٢٣ طالبا وطالبة (٥٢,٣٪)، واستخدام التكنولوجيا أو تطبيقات ٢٢ طالبا وطالبة (٥٠,٠٪)، والمزج بين طريقة تقليدية وحديثة ١٧ طالبا وطالبة (٣٨,٦٪)، والتعلّم الذاتي ١٧ طالبا وطالبة (٣٨,٦٪).

باختصار نرى أن دور الطالب والمحاضر مهم جدا في تحسين عملية تعلم وتعليم علم البلاغة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الخاتمة والتوصيات

إن الطلاب بحاجة إلى الدعم لاستخدام تقنيّات وأساليب تعليمية متنوعة، تتناسب مع خلفياتهم ومستوياتهم. وتحتاج عمليّة التعليم والتعلُّم في علم البلاغة إلى دراسة وتحسين مستمر. وقد تمّ تلخيص متطلّبات تدريس وتعلُّم علم البلاغة في ١٢ عنصرًا. من بين هذه العناصر، برزت ثلاثة عناصر بِنِسَبٍ مرتفعة، وهي:

١ . اتجاهات وميول الطلاب (٨٦,٤٪)

٢. إتقانهم لأساسيّات اللغة العربية مثل النحو، والصرف، والدلالة (٧٠.٥٪)

٣ . إبداع المحاضر أو الأستاذ الجامعي (٦٨,٢)

وقد أقرّ الطلاب أنفسهم بأن اتجاهاتهم وميولهم نحو علم البلاغة تؤثّر بشكل إيجابي على عملية التعليم والتعلُّم. فكلما زاد الحُب لهذا العلم، زاد الجهد في تعلّمه وإتقان علومه المختلفة. كما أن إبداع المحاضر يُساعد في توجيه الطلاب نحو محاولات جادة لترسيخ الشغف والرغبة في إتقان علوم مثل النحو، والصرف، والدلالة. وأما باقي العناصر فجاءت بنسب متقاربة، منها:

- تنوع الأساليب التعليمية (٦٥,٩٪)
- استخدام الوسائل المساعدة (كالإنترنت وغيرها) (٥٩,١٪)
- استخدام الخرائط الذهنية (٥٢,٣٪)
- استخدام تكنولوجيا المعلومات أو التطبيقات (٥٠,٠٪)
- سلوك المحاضر (من اجتهاد وتشجيع وبذل جهود متعددة) (٥٤,٥٪)
- إتقان طرق علم البيان، والمعاني، والبديع (٦١,٤٪)
- إبداع الطالب نفسه (٥٢,٣٪)
- التعلُّم الذاتي للطالب (٣٨,٦٪)
- والمزج بين الطُرق التقليدية والحديثة (٣٨,٦٪)

لذلك، ينبغي أن يكون تعليم علم البلاغة جذابًا للطلاب، ويعتمد على تنوّع الأساليب، وإبداع المحاضر، وسلوكياته التحفيزية، بهدف تمكين الطلاب من إتقان العلوم الأساسية للغة العربية، وبالتالي التمكّن الجيد من علم البلاغة. ومن هنا، فإن المعرفة الدقيقة بخلفيات الطلاب تُسهم في فتح آفاق

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

لتحسين تعليم اللغة العربية، وخاصة علم البلاغة، لأن الطالب هو العنصر الأهم في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أقصى استفادة منها.

المراجع

Hazrul Affendi Mohmad Razali. (2020). Elemen Pengajaran Berkesan Bahasa Arab. *Journal of Asian Islamic Higher Institutions.* https://irjl.unishams.edu.my/images/ARTIKEL_8_8.pdf

Muhammad Rusdi Bin Majid & Zawawi Ismail. (2017). Kreativiti Pengajaran Guru Bahasa Arab di Malaysia. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan.* Vol. 4. (4).

Sulaiman, R. R. H., & Wahid, N. A. (2021). Faktor-faktor Kelemahan Pembelajaran Balaghah (Factors of Weaknesses in Learning Balaghah). *International Journal of Contemporary Education, Religious Studies and Humanities*, *1*(2), 111-120.

Sulaiman, R. R. H. (2012). Penguasaan Balaghah dalam Kalangan pelajar IPT. (*Master Thesis*). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

Samah, R. & Ismail, M. M. (2006). *Laporan Penyelidikan: Penguasaan Al-Balaghah dan Permasalahannya di Kalangan Pelajar Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM); Kajian di Sekolah-Sekolah Agama di Selangor*. Kod:PPPP(J)/2005. Kolej Universiti Islam Malaysia. http://ddms.usim.edu. my/ handle/123456789/1506

Shuhaida Hanim Mohamad Suhane, Muzammir Anas, Raja Hazirah Raja Sulaiman, Nurazan Mohd Rouyan & Kamariah binti Yunus. (2014). Kepentingan Memperkenalkan Model Strategi Pengajaran Balaghah Peringkat IPT di Malaysia. *Seminar Pengajaran & Pembelajaran Bahasa Arab*. Disunting oleh: Zamri Arifin, Maheram Ahmad, Suhaila Zailani @ Hj. Osman, Al Muslim Mustafa & Mohd Shahrizal Nasir. Fakulti Pengajian Islam, UKM & Fakulti Kontemprari Islam, UniSZA. <https://seminarpnparab2014.files.wordpress. com/2014/06/shuhaida-hanim-mohd-suhane.pdf>

Zaini, A. R., Zakaria, N., Hamdan, H., Ghazali, M. R., & Ismail, M. R. (2019). Pengajaran Bahasa Arab di Malaysia: Permasalahan dan Cabaran: Teaching of Arabic in Malaysia: Problems and Challenges. *Jurnal Pengajian Islam*, *12*(1), 47–57. https://jpi.uis.edu.my/index.php/jpi/article/view/4

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الثالث والعشرون

دراسة تطبيقية لتعليم اللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية أنموذجًا

زاليكا بنت آدم[١]، ندى إبراهيم الربدي[٢]
[١]جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)، ماليزيا
[٢]جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، السعودية

ملخص البحث

تُعد اللغة العربية من اللغات ذات الأهمية الكبرى، خاصة في السياقات الدينية، الثقافية، والتعليمية. ومع ذلك، فإن العديد من الطلبة يواجهون صعوبات في اكتساب المهارات اللغوية، خصوصًا في ممارستها بشكل فعّال. وشارك البحث ١٠ طلاب من السنة الأخيرة في عملية تطبيقية في التدريس؛ وكان التطبيق من واجبات لمادة تعليم اللغة العربية. ومن أهداف البحث تحليل مستوى قدرة الطلبة على ممارسة اللغة العربية، ودراسة أثر المنهج التطبيقي في تحسين مهارات اللغة العربية، وتحديد التحديات التي تواجه الطلبة في التطبيق العملي للغة. اعتمد البحث على المنهج التطبيقي، حيث تم تنفيذ أنشطة عملية داخل الفصل وخارجه، شملت المحادثة، الكتابة. لقد توصلت نتائج البحث منها؛ أن معظم الطلبة ما زالوا يحتاجون إلى تدريب تطبيقي مستمر حتى يتمكنوا من ممارسة اللغة العربية بطلاقة. وأكدت الدراسة أهمية التعلم التطبيقي في تطوير مهارات الاستماع، والتحدث، والكتابة. وانتهى البحث بالتوصيات والاقتراحات؛ منها: ضرورة دمج الأنشطة التطبيقية في مناهج تعليم اللغة العربية، إعداد برامج دعم لغوي خارج الفصل لتعزيز الممارسة الواقعية، تدريب المعلمين على استخدام أساليب تعليم تفاعلية وتطبيقية.
الكلمات المفتاحية: الوسائط التعليمية، الأنشطة التطبيقية، التدريب، مواقف الحياة

مقدمة

اللغة العربية لغة القرآن الكريم تدرس فيها في المدارس الابتدائية والثانوية وحتى الجامعات الإسلامية تهتم هذه المادة وتجعلها من المتطلبات الجامعية. وقدرة الطلاب في اكتساب مهارات اللغة العربية مختلفة، منهم يستوعبون بالسهولة ومنهم يشعرون صعوبة فهمها. لذا، نحتاج إلى المعلمين الأخصائيين في هذا المجال (M. Khalilullah، 2011).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعد مجالًا حيويًا في الدراسات اللغوية والتربوية، حيث يهدف إلى تمكين غير الناطقين بالعربية من اكتساب المهارات اللغوية اللازمة للتواصل الفعّال. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM) تُعد نموذجًا بارزًا في هذا المجال، حيث تعتمد على مناهج تطبيقية تجمع بين النظريات اللغوية الحديثة والتقنيات التعليمية المتطورة لتعزيز تعلم اللغة العربية.

تدرس مادة تعليم اللغة العربية لأول مرة في الفصل الخامس سنة ٢٠٢٤م/٢٠٢٥م اختيارا مع مادتين الآخرين وهي بلاغة القرآن ومهارة الترجمة للطلبة في مرحلة بكالوريوس ببرنامج اللغة العربية مع الاتصالات، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. قدمت المادة بعدما اقترح مقيم لهذا البرنامج بسبب تدرب بعض الطلاب في التدريب العملي في المدارس الدينية الخاصة وليس لديهم حبرة في التدريس.

لقد تسائل الطلاب أساتذتهم عن هذه المادة لأن ليس لديهم خبرة من الطلاب السابقين منهم. فمنهم خائفون حينما وضح الأستاذين عن هذه المادة فيها الامتحان النصفي، وتصميم خطة التدريس والتطبيق العملي. وحينما درسوا في منتصف الفصل وفي مرحلة كتابة الخطة والتطبيق العملي ظهر في أوجههم على حبهم في مهنة التدريس. وهذا دليل على أنهم يحبون مجال التدريس.

أهداف الدراسة

ومن أهداف هذه الدراسة ما يلي:

١. معرفة مدى فهم الطلاب لمادة تعليم اللغة العربية.
٢. اكتشاف قدرة الطلاب في تطبيق تعليم اللغة العربية.

منهجية الدراسة

انتهجت الدراسة على المنهج التطبيقي من تقديم الطلاب في تعليم اللغة العربية؛ حيث حللت الباحثتان من تقديم ١٠ طلاب من خلال فيديو تدريسهم الذي قدموا وطبقوا خلال ٣٠ دقيقة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومنها: دراسة حول تعليم اللغة العربية بين الأغراض الخاصة وأغراض الحياة، والتي تقارن بين تعليم العربية لأغراض أكاديمية وتعليمها لأغراض عامة، مع تحليل استراتيجيات التدريس المستخدم، وبحث في تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، والذي يركز على تحليل الأخطاء اللغوية وتطبيق اللسانيات التقابلية في تعليم العربية، وقاعدة بيانات بحوث تعليم العربية للناطقين بغيرها، والتي توفر مجموعة واسعة من المقالات العلمية والدراسات التطبيقية حول الموضوع، وإصدار الإيسيسكو لسلسلة من الدراسات الأكاديمية التي تتناول استراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما في ذلك تدريس الثقافة العربية واستراتيجيات تنمية الوعي اللغوي.

استخدام التكنولوجيا الرقمية في تعليم اللغة العربية– أشارت دراسة (Maimun Aqsha Lubis et al.، 2019) إلى أهمية الابتكار في استراتيجيات تدريس اللغة العربية، خاصة في عصر الجيل الرابع ٤,٠. وتشمل هذه الاستراتيجية استخدام التطبيقات التعليمية، الفيديوهات التفاعلية، والمنصات الرقمية لتحسين فعالية التعليم.

أجرى (Nadhilah & Kamarul Shukri، 2019) دراسة استكشافية حول استراتيجيات تعلم مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة لدى طلاب المدارس الثانوية الدينية. وقد بينت النتائج أن الطلاب بحاجة إلى التوجيه لتنويع أنشطة التعلم حتى تُطبّق الاستراتيجيات بشكل أكثر فعالية.

وقد ناقش (.Mustari et al ، 2012) حول نموذج التدريس والتعلم في اللغة العربية؛ حيث أنّ مجموعة من المناهج والاستراتيجيات مثل النهج التواصلي، الطريقة المباشرة، وتقنية التكرار في تعليم اللغة العربية. ويركز هذا النموذج على دمج النظرية التربوية بالتطبيقات الصفية العملية. تؤكد هذه الاستراتيجية على مشاركة الطلاب النشطة في عملية التعلم، وخصوصًا في مهارتي الاستماع (الاستماع) والتحدث (التكلم). ومن هذه الاستراتيجية يُشجَّع الطلاب على التفاعل، والمناقشة، وتبادل الآراء باللغة العربية، بينما يكون المعلم مرشدًا وميسرًا.

ركزت الدراسة (Nadhilah & Kamarul Shukri، 2019) الاستراتيجية على العمل الجماعي بين الطلاب لحل المهام أو المشكلات باستخدام اللغة العربية، مما يعزز التواصل والتفكير النقدي واستخدام

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

اللغة بشكل طبيعي. ويربط (Maimun Aqsha Lubis et al.، 2019) في النهج السياقي (التعليم السياقي) بين محتوى الدرس وحياة الطلاب الواقعية، مما يساعدهم على فهم المعاني اللغوية من خلال الخبرات والتطبيقات الحياتية. مثلًا، يمكن للمعلم محاكاة سوق عربي أو إجراء حوارات يومية داخل الصف.

مفهوم التدريس وفوائده وآراء العلماء حول خصائصه في المهنة

التدريس هو عملية تربوية تهدف إلى نقل المعرفة والمهارات من المعلم إلى المتعلم بطريقة منظمة وفعالة. يُعتبر التدريس من أهم المهن التي تؤثر في بناء المجتمعات، حيث يسهم في تطوير الفكر وتنمية القدرات الفردية والجماعية.

فوائد التدريس للطلاب المدربّين

١. تنمية مهارات التفكير العليا: التدريس يساعد الطلاب المدربّين على تطوير مهارات مثل التفكير النقدي، الإبداعي، والاستدلالي، مما يعزز قدرتهم على حل المشكلات بطرق مبتكرة.
٢. تحقيق الذات والشعور بالإنجاز: عندما يُمنح الطالب المدربّ فرصة لتعليم الآخرين أو المشاركة في العملية التعليمية، يشعر بقيمته ويزداد دافعه للتعلم.
٣. تعزيز مهارات التواصل والتعاون: التدريس يُنمّي مهارات التواصل الفعّال، خاصة عند استخدام استراتيجيات مثل التعلم التعاوني أو التعلم القائم على المشاريع.
٤. تطوير مهارات القيادة وتحمل المسؤولية: من خلال التدريس، يتعلم الطالب كيف يكون قدوة، وكيف يوجه الآخرين، مما يعزز ثقته بنفسه ويطوّر حس المسؤولية لديه.
٥. توسيع المعرفة وتعميق الفهم: التدريس يتطلب من الطالب أن يراجع المعلومات ويعيد تنظيمها، مما يرسّخها في ذهنه ويعمّق فهمه لها.

آراء الغزالي حول التدريس

الإمام أبو حامد الغزالي كان له تأثير كبير في الفكر التربوي، حيث ركّز على أهمية التعليم في بناء الشخصية الأخلاقية والدينية. في كتابه "إحياء علوم الدين"، شدد الغزالي على ضرورة الجمع بين العلم

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

والعمل، وأكد أن التعليم يجب أن يكون وسيلة لتطهير النفس وتحقيق التقوى. كما أشار الغزالي إلى أن المعلم يجب أن يكون قدوة حسنة لطلابه، وأن التعليم لا يقتصر على نقل المعلومات فقط، بل يشمل أيضًا التربية الأخلاقية والسلوكية.

إنّ خصائص التدريس كمهنة منها؛ الالتزام الأخلاقي أي يجب أن يتحلى المعلم بالقيم الأخلاقية العالية، والتواصل الفعّال هو القدرة على إيصال المعلومات بوضوح، والتطوير المستمر هو السعي المستمر لاكتساب مهارات جديدة وتحسين الأداء، والتأثير الإيجاب مع القدرة على إلهام الطلاب وتحفيزهم على التعليم (بوساحة، ٢٠٢٣).

تحليل النتائج

فيما يلي تحليل نتائج الدراسة:

جدول رقم (١): عملية تطبيق التدريس في الفصل

الرقم	بناء خطة التدريس	اللغة المستخدمة في الفصل	طريقة التدريس	وسائل التدريس	التقويم
١	تم بناء خطة التدريس قبل عملية التدريس.	اللغة العربية الفصحة	ترجمة مباشرة	استخدام وسائل التدريس	تدريبات
٢	تم بناء خطة التدريس قبل عملية التدريس.	اللغة العربية الفصحة	المباشرة	استخدام وسائل التدريس	تدريبات
٣	تم بناء خطة التدريس قبل عملية التدريس.	اللغة العربية الفصحة	خليط بين المباشر والترجمة	استخدام وسائل التدريس	تدريبات
٤	تم بناء خطة التدريس قبل عملية التدريس.	اللغة العربية الفصحة	خليط بين المباشر والترجمة	استخدام وسائل التدريس	تدريبات
٥	تم بناء خطة التدريس قبل عملية التدريس.	اللغة العربية الفصحة	خليط بين المباشر والترجمة	استخدام وسائل التدريس	تدريبات
٦	تم بناء خطة التدريس قبل عملية التدريس.	اللغة العربية الفصحة	خليط بين المباشر والترجمة	استخدام وسائل التدريس	تدريبات
٧	تم بناء خطة التدريس قبل عملية التدريس.	اللغة العربية الفصحة	خليط بين المباشر والترجمة	استخدام وسائل التدريس	تدريبات

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٨	تم بناء خطة التدريس قبل عملية التدريس.	اللغة العربية الفصحة	خليط بين المباشر والترجمة	استخدام وسائل التدريس	تدريبات
٩	تم بناء خطة التدريس قبل عملية التدريس.	اللغة العربية الفصحة	خليط بين المباشر والترجمة	استخدام وسائل التدريس	تدريبات
١٠	تم بناء خطة التدريس قبل عملية التدريس.	اللغة العربية الفصحة	خليط بين المباشر والترجمة	استخدام وسائل التدريس	تدريبات

أشار جدول رقم ١: عملية التدريس في الفصل أعلاه إلى أن الطلاب عندهم رغبة عالية في مجال التدريس. مادام الطلاب ليس لديهم خبرة في التدريس؛ ولكن حينما أخذوا المادة دليل على أنهم يحبون مهنة التدريس ويكون مستقبلهم معلما أو معلمة.

وقبل عملية التدريس، لقد استكمل الطلاب خطة التدريس، ثم اعدّوا وسائل التدريس المناسبة حسب الموضوع المختار. منهم اشتروا الأدوات التدريسية لتطبيق عملية التدريس حتى يكون فصولهم حيوية.

وأثناء التدريس، استخدموا شرائح لتقديم المواد المدروسة. واستخدموا أساليب التدريس الرائعة لانتباه الطلاب في الفصل. والطلاب المدربون شرحوا الدروس البسيطة، ثم طرحوا الأسئلة إلى الطلاب الآخرين لمعرفة مدى فهمهم الدرس. ولمن أجاب إجابة صحيحة قدموا لهم الهدايا للتعزيز منها؛ بيسكويت والشوكولاتة، والحلويات. ويستطيع الطلاب أن يتكيفوا ويسيطروا فصولهم التدريس وبعد عملية التدريس، جمعوا منهم أوراق الأجوبة للتدريبات.

نتائج الدراسة

من خلال تحليل نتائج الدراسة، لقد لاحظت الباحثتان في الأمور التالية:

١- إيجابيات

- معرفة الطلاب بناء خطة التدريس فيها عناصر (أهداف التدريس، والمحتوى، والوسائل التعليمية، والتقويم).
- لقد اكتشف الطلاب طريقة تقديم الدروس في الفصل مع استخدام العناصر التعزيزية (مثل: المدح، توزيع الهدايا للمتميزين).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- لقد استطاع الطلاب سيطرة الفصول الدراسية مع عدد الطلاب الكبير.
- استخدم الطلاب الوسائل التعليمية منها؛ الصور، والفيديو، والملصقات.
- هذه خبرة جديدة لدى الطلاب (السنة الأخيرة) للتدريب عملية التدريس في الفصل.

٢- السلبيات والقصور

هناك نظرة شاملة على أبرز القصور والنقائص التي قد يُلاحظها المشرفون على الطلاب المتدربين، خصوصًا في مجالات التعليم أو الترجمة:

- قصور معرفي ومهاري
- ضعف في المفاهيم الأساسية :مثل النحو أو قواعد الترجمة، مما يؤدي إلى أخطاء متكررة.
- عدم الإلمام بالسياقات الثقافية :في الترجمة، قد يغفلون عن البُعد الثقافي للنص المصدر.
- محدودية المفردات :خاصة في اللغة الهدف، مما يؤدي إلى ترجمة حرفية أو ركيكة.
- قصور في المهارات التطبيقية
- عدم القدرة على التخطيط للدروس أو المهام الترجمية :يفتقر البعض إلى منهجية واضحة في العمل.
- ضعف في استخدام التقنيات الحديثة :مثل برامج الترجمة بمساعدة الحاسوب (CAT Tools) أو أدوات العرض.
- صعوبة في التكيّف مع المواقف الصفّية المتغيرة أو النصوص المتخصصة.
- نقائص في المهارات الاجتماعية والمهنية
- ضعف مهارات التواصل :سواء مع الزملاء، أو المتدربين الآخرين، أو المشرفين.
- تردد في اتخاذ المبادرة :كثيرون ينتظرون التوجيه ولا يبادرون بالمشاركة أو الاقتراح.
- عدم الالتزام بالوقت أو التعليمات المهنية.
- قصور في التفكير النقدي والانفتاح العلمي
- صعوبة في التقييم الذاتي :لا يستطيع بعض المتدربين التعرف على أخطائهم أو اقتراح بدائل.
- غياب التأمل بعد الأداء :فلا يستفيدون من التغذية الراجعة في تطوير أنفسهم.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

خاتمة

التدريس هو أحد أعظم المهن التي تؤثر في الأفراد والمجتمعات على حد سواء. فهو ليس مجرد نقل للمعرفة، بل هو عملية بناء العقول وتوجيهها نحو الإبداع والتفكير النقدي. إن فوائد التدريس تمتد إلى تحسين المهارات، وتعزيز الثقة بالنفس، والمساهمة في نهضة المجتمعات من خلال إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل. لذا، يبقى التعليم رسالة سامية لا يمكن الاستغناء عنها، فهو أساس كل تطور وركيزة كل تقدم. ويحتاج الطلاب المتدربون تطبيقات متكررة ومستمرة حتى يحصلون على خبرات عالية في مجالهم. وحقّا أن مهنة التدريس رائعة. وتحتاج المعلم إلى الصبر والرضى؛ لأن المعلم الناجح سينشأ إنسان ذي ثقافة عديدة متماشيا تطور التكنولوجيا. فالمعلم الناجح لا يقتصر دوره على تقديم المعرفة؛ بل هو معمار الهوية والقيم والطموح لدى الجيل القادم.

المراجع العربية

أحمد كيلاني محمد. (٢٠٠١). *نظرية التدريس وتعلم اللغة العربية في المدارس الثانوية الدينية في ماليزيا*، جامعة تكنولوجيا ماليزيا.

بوساحة بشير وفرطاس أيمان. (٢٠٢٣م). الفكر التربوي والرؤية الاسلامية الكونية عند أبي حامد الغزالي، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، ع١٠، رقم ٤، ص٩٠-١١٩.

سيد حجار عبد العزيز. (٢٠٠٩). تأثير نظرية السلوكية في تدريس اللغة العربية، *مجلة التعليم العربي*.

الخيكاني، زيد وآخرون. (٢٠٢١) . استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية .جامعة البصرة. رابط مباشر للكتاب بصيغةPDF

المراجع الأجنبية

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). *Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes*. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory (Vol. 2, pp. 89–195). Academic Press.

M. Khalilullah, S.Ag. MA. (2011). *Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Aktif (Kemahiran Istima'dan Takallum) Jurnal Sosial Budaya*, Vol. 8 No. 02 Juli-Desember 2011.

Maimun Aqsha Lubis Abdin Lubis, Siti Hajar Taib, Mohd Azaharin Ismai. (2019). *Inovasi Sistem Pendidikan Dan Strategi Pengajaran Bahasa Arab di Era Milenial 4.0*, ASEAN Comparative Education Research Journal on Islam and Civilization (ACER-J) 9 Volume 3(2) Sep 2019, 9-20. eISSN: 2600-769X.

Mustari, M. I., Jasmi, K. A., Muhammad, A. & Yahya, R. (2012). *Model Pengajaran dan Pembelajaran,* Bahasa Arab in Seminar Antarabangsa Perguruan dan Pendidikan Islam [SEAPPI2012] (International, Seminar on Teacher and Islamic Education *[SEAPPI2012])* at Le Grandeur Palm Resort, Senai, Johor, Bahru on 8-9 March 2012, pp. 867-878. ISBN 99917-44-89-4.

Nadhilah Abdul Pisal & Kamarul Shukri Mat Teh. (2019). *Kajian Rintis Strategi Pembelajaran Kemahiran Berbahasa Arab (Pilot Study on Strategies for Arabic Language Learning Skills)* Vol. 16. No.7 (1-12), ISSN: 1823-884x.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الرابع والعشرون

تحليل الحاجات إلى تصميم الوحدات النموذجية لتعليم قواعد اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية بمدارس الامتياز بترنجانو

محمد لقمان إبراهيم[١] أزلان سيف البحاروم[٢]
[١] جامعة كوالا لمفور (UniKL)
[٢] جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)

ملخص البحث

يتزايد اهتمام الجمهور من الناس بالقرآن حاليا، وقد تم عقد برامج مختلفة لجذب الناس إلى حب القرآن الكريم. تهدف هذه الدراسة لتحليل الحاجات إلى تصميم الوحدات النموذجية لتعليم قواعد اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية بمدارس امتياز بترنجانو. وتركز الدراسة أساسًا على استقصاء حاجات طلاب التحفيظ إلى منهج تعليمي في اللغة العربية قائما على نصوص القرآن الكريم، بما يتماشى مع خصوصيات وخلفيات هؤلاء الطلاب الذين يحفظون القرآن الكريم ويتلقون تعليمًا دينيًا مكثفًا.ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج النوعي من خلال المقابلات شبه المنظمة مع ثلاثة من معلمي اللغة العربية الذين يمتلكون خبرة في التدريس بمدارس التحفيظ. وتم بناء أسئلة المقابلة استنادًا إلى نموذج الفجوة (Diskrepansi) لماكيليب (McKillip, 1987)، الذي يركّز على المقارنة بين الوضع التعليمي القائم والوضع التعليمي المنشود، وذلك في سياق تعليم القواعد. قد أظهرت نتائج تحليل المقابلات وجود الحاجات الملحة إلى تصميم تصميم الوحدات النموذجية لذلك الهدف المنشود. وقد أشار المعلمون إلى أن الطرق التقليدية في تدريس القواعد لم تعد كافية لجذب اهتمام الطلاب أو مساعدتهم على فهم بنية اللغة العربية بشكل فعّال. وبناءً عليه، فإن إعداد هذه الوحدة التعليمية يُعد مبادرة بيداغوجية مناسبة وسياقية وفعّالة، من شأنها أن تسهم في تعزيز إتقان اللغة العربية لدى طلاب التحفيظ في مدراس امتياز الثانوية الدينية.

الكلمات المفتاحية: تحليل الحاجات، تصميم الوحدات، قواعد اللغة العربية، النصوص القرآنية، مدارس امتياز

المقدمة

يُعدُّ الاستيعاب اللغوي للغة العربية لدى طلبة تحفيظ القرآن أمراً ضرورياً، إذ إن إتقان اللغة العربية يُسهم بشكل كبير في رفع جودة حفظ القرآن الكريم. فقد وجدت نور الخميسة (٢٠٢١) في دراستها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى استيعاب المفردات العربية وجودة الحفظ لدى الطلبة،

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

حيث بيّنت أن كلما ارتفع مستوى استيعاب المفردات، ارتفعت جودة حفظ القرآن الكريم لدى طلبة التحفيظ. وذكرت .Yuniarti (٢٠٢١) أيضاً أن مستوى الطلبة في اكتساب المفردات العربية يمكن أن يُسهِم في تسهيل عملية الحفظ لديهم.

وفي السياق نفسه، أجرى Nuraznan وآخرون (٢٠١٩) دراسة تناولت العلاقة بين مستوى استيعاب طلبة تحفيظ القرآن لمادة اللغة العربية في ولاية ملاكا، وعلاقته بمستوى حفظهم للقرآن الكريم. وقد شملت الدراسة ٢٧٠ طالباً من طلبة التحفيظ، ووجد الباحثون أن اللغة العربية تؤدي دوراً مهماً في رفع مستوى حفظ القرآن الكريم. بل أشارت نتائج الدراسة إلى أن تعلم اللغة العربية قد يسهم أيضاً في رفع دافعية الطلبة لحفظ القرآن الكريم. وقد اتفقت Zahariah Husin وآخرون (٢٠١٦) مع هذه النتائج، مما يعزز أهمية إتقان اللغة العربية كعامل داعم في تحفيز الطلبة وتحسين أدائهم في حفظ القرآن.

مشكلة البحث

تنقسم هذه المناقشة إلى الأمور الآتية:

١ . ضعف طلبة تحفيظ القرآن في تعلم اللغة العربية

أصبح ضعف طلبة تحفيظ القرآن في استيعاب اللغة العربية أحد الجوانب التي يركّز عليها الباحث في هذه الدراسة. فقد أشارت .Yuniarti (٢٠٢١) في دراستها حول مستوى إتقان طلبة تحفيظ القرآن للمفردات العربية إلى أن الطلبة ما زالوا يعانون من ضعف في استيعاب المفردات، على الرغم من تنوّع الأساليب التعليمية التي يستخدمها المعلمون. وأكد Mohd Hakim وآخرون (٢٠٢١) أن معاهد تحفيظ القرآن لم تولِ اهتماماً كافياً بتعليم اللغة العربية، بل ركّزت على عملية الحفظ فقط. وقد أدى هذا الإهمال إلى ضعف فهم الطلبة للنصوص القرآنية، كما دعمت هذه النتيجة دراسة Noor Hisham Md Nawi & Nasrun Hakim Salleh (٢٠١٧).

وفي السياق ذاته، أجرى Mohamad Marzuqi وآخرون (٢٠١٨) دراسة شملت ٨٠ طالباً من طلبة دار القرآن التابع لمكتب هيئة التقدم الإسلامي الماليزية (JAKIM)، وهدفت إلى معرفة مستوى استيعابهم للنصوص القرآنية ومدى قدرتهم على ترجمتها. وقد أظهرت النتائج أن معظم الطلبة لم يتمكنوا من فهم معاني النصوص القرآنية، ولم يستطيعوا ترجمتها بشكل جيد. وانطلاقاً من هذه المعطيات، يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تصميم وحدات نموذجية لمعلمي القرآن الكريم، تساعدهم

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

على تعليم اللغة العربية بفاعلية أكبر. وقد أشار Azmil Hashim و Kamarul Azmi Jasmi (٢٠١٤) إلى أن تحقيق الرؤية والرسالة في تعليم القرآن الكريم لطلبة التحفيظ لن يتم إلا من خلال تزويدهم بمهارات استيعاب معاني النصوص القرآنية، وبتعزيز اهتمام المعلمين بهذا الجانب الحيوي.

٢ . قضايا منهج تعليم اللغة العربية في معاهد تحفيظ القرآن

لا يسهم منهج تعليم اللغة العربية وتعلُّمها في معاهد تحفيظ القرآن، بالشكل الكافي، في تمكين الطلبة من استيعاب معاني القرآن الكريم وإتقان مهاراتهم اللغوية. ومن جانب المنهج التعليمي في هذه المعاهد، أقرّ Azmil Hashim و Kamarul Azmi Jasmi (٢٠١٤) بأن منهج تعليم اللغة العربية لا يزال بحاجة إلى تحسين في بعض جوانبه، لا سيما في مضمونه. ويرى الباحث أن المنهج لا بد أن يكون مزوّدًا بالقضايا المفهومية العربية والتفاسير المستمدة من النصوص القرآنية، حتى يساعد الطلبة على فهمها وقراءتها وحفظها بفعالية. كما يجب أن نتذكر أن الرؤية والرسالة من إنشاء معاهد تحفيظ القرآن في ماليزيا تتمثل في تخريج حفظة للقرآن الكريم يتمتعون بالكفاءة في قراءة نصوص القرآن وفهمها وتعليمها للآخرين (سيد أحمد ترمذي، ٢٠٠٣).

وفي هذا السياق، أجرى Ku Fatahiyah وآخرون (٢٠١٧) دراسة تناولت وعي طلبة تحفيظ القرآن تجاه وحدات اللغة العربية في ولاية سلانغور، حيث شملت العينة ٢٧٩ طالبًا من دار القرآن، ممن يدرسون في الكلية الجامعية الإسلامية العالمية بسلانغور .(KUIS) وقد بيّنت الدراسة أن الطلبة يتمتعون بوعي مرتفع تجاه الوحدات التعليمية المستخدمة، غير أن الباحثين أوصوا في نهاية دراستهم بأن تكون وحدات اللغة العربية الخاصة بطلبة تحفيظ القرآن مختلفة عن تلك المخصصة للطلبة الآخرين. ويجب أن تُزوَّد هذه الوحدات بالمعارف التي تساعد الطلبة على فهم النصوص القرآنية وتسهل عليهم حفظها. وفي الاتجاه نفسه، يرى Azmil Hashim و Kamarul Azmi Jasmi (٢٠١٤) أن الرؤية والرسالة في منهج تعليم القرآن الكريم لن تتحقق إلا إذا ساعد المنهج الطلبة على استيعاب معاني القرآن وأثار اهتمامهم بها.

ومن المؤسف أن معظم وحدات اللغة العربية المستخدمة في معاهد تحفيظ القرآن بماليزيا لا تحقق الأهداف المنشودة، خصوصًا في ما يتعلق برفع المستوى الفردي في استيعاب معاني اللغة العربية في القرآن الكريم (Ku Fatahiyah وآخرون، ٢٠١٧). وقد أقرّ بذلك أيضًا محيي الدين أشعري (٢٠٠١)، حيث أوضح أن مناهج تعليم القرآن في معاهد التحفيظ تركّز على قراءة القرآن ودراسة القراءات

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

والمقامات، دون الاهتمام الكافي بتعليم اللغة العربية وفهم معانيها. ويرى الباحث أن تعليم القرآن في هذه المعاهد يجب أن يشمل أيضًا قواعد استيعاب معاني النصوص القرآنية، وهو ما ينبغي أن يبدأ من خلال تعليم اللغة العربية بشكل منهجي للطلبة.

ومن بين أبرز برامج تحفيظ القرآن الحكومية التي أُطلقت في المدارس الثانوية برنامج تحفيظ أولي الألباب، الذي بدأ تطبيقه في ٣ مايو ١٩٩٦. ويهدف هذا البرنامج، الذي أصبح جزءًا من النظام التعليمي في مدارس مختارة، إلى بناء نظام مدرسي يُركّز على تعليم القرآن الكريم وجعله محورًا في تكوين طلبة واعين علميًا بالقرآن. ويُتوقّع من الطلبة المشاركين في هذا البرنامج أن يتمتعوا بثلاث سمات رئيسة: القرآنية (Quranik)، والموسوعية (Ensiklopedik) والاجتهادية (Ijtihadik). فالقرآنية تعني فهم متطلبات القرآن الكريم ومضامينه من خلال القراءة والتذكر والتطبيق والنشر، بينما الموسوعية تشير إلى بناء طلبة يمتلكون فكرًا إسلاميًا شاملاً ومتمكنين من المعارف المتنوعة واللغات الأجنبية، أما الاجتهادية فتهدف إلى إعداد طلبة مبدعين، متقنين، ومبتكرين (Darul Quran JAKIM، ٢٠٢٠).

وعلى الرغم من هذه الأهداف الطموحة، كشفت دراسة Siti Khadizah (٢٠٢١) أن الجانب القرآني في برنامج تحفيظ أولي الألباب ركّز بدرجة كبيرة على الحفظ، دون أن يولي الاهتمام الكافي للجوانب المعرفية الأخرى. وقد توصّل الباحثون إلى هذه النتيجة بعد إجراء دراسة مسحية لملاحظة تنفيذ برنامج "تحفيظ أولي الألباب (Tahfiz Model Ulul Albab — TMUA) " في المدارس الحكومية بماليزيا. وأشارت الدراسة إلى أن دراسة فقه الآيات – التي من المفترض أن تُعنى بتعليم معاني القرآن للطلبة – لم تُنفذ بالشكل المرضي الذي يحقق أهداف البرنامج.

٣. قلة التدريبات القرآنية في منهج تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة

حددت وزارة التعليم الماليزية عددًا من الأهداف في منهج تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدارس الثانوية، من بينها تمكين الطلبة من الاستماع إلى آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية، واستيعاب معانيها، والمناقشة حولها (Rosni ، ٢٠٠٩). إلا أن الباحث لاحظ أن وحدات تعليم اللغة العربية ضمن المنهج الدراسي الموحّد للمرحلتين الابتدائية والثانوية (Kurikulum Standard Sekolah Rendah – KSSR) و (Kurikulum Standard Sekolah Menengah – KSSM) لا تتضمن إلا القليل جدًا من الأمثلة والتدريبات المستمدة من النصوص القرآنية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

فعلى سبيل المثال، أظهرت ملاحظة الباحث لوحدة تعليم اللغة العربية المخصصة للسنة الخامسة أن تركيزها ينصبّ على تنمية المهارات الأربع: الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة، كما ورد في مقدمة الكتاب. إلا أن الوحدة لم تُعِر اهتمامًا كافيًا لتعليم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية، حيث لاحظ الباحث أن الأمثلة والتدريبات تدور حول مفردات وجُمل مستمدة من مقالات علمية أو موضوعات عامة، دون ربط واضح بالنصوص القرآنية. بناءً على ذلك، يسعى الباحث في هذه الدراسة إلى تصميم وحدات نموذجية في تعليم اللغة العربية تستند إلى النصوص القرآنية من حيث المفردات والتدريبات، بهدف تمكين الطلبة من استيعاب معاني القرآن الكريم وتعلُّم اللغة العربية في آنٍ واحد.

علاوة على ذلك، أشارت وزارة التعليم الماليزية Kementerian Pendidikan Malaysia (١٩٩٤) إلى عدد من المشكلات المتعلقة بتعليم اللغة العربية في المدارس الدينية، حيث بيّنت أن المجتمع الإسلامي الماليزي لم يستعد بعد لتعلُّم لغة القرآن الكريم من الناحيتين الفكرية والعلمية. ولهذا، تُعد هذه الدراسة خطوة مهمة نحو رفع مستوى تعليم اللغة العربية لدى الطلبة والمجتمع، والإسهام في إعدادهم لفهم لغة القرآن الكريم بشكل أعمق وأشمل، فكريًا وعلميًا.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على حاجات معلمي معاهد تحفيظ القرآن في ثلاث مدارس امتياز ثانوية بولاية ترنغانو (دونغون، كوالا ترنغانو، وبسوت) في تعليم اللغة العربية باستخدام النصوص القرآنية.
٢. الوقوف على مدى تمكن الطلاب من استيعاب قواعد اللغة العربية وفقًا للمنهج التعليمي الحالي في مدارس الامتياز الثانوية بترنغانو (دونغون، كوالا ترنغانو، وبسوت).
٣. استقصاء موقف المعلمين من استخدام النصوص القرآنية في تعليم قواعد اللغة العربية في مدارس الامتياز الثانوية بترنغانو (دونغون، كوالا ترنغانو، وبسوت).

أسئلة الدراسة

انطلاقًا من الدراسات السابقة، تطرح هذه الدراسة الأسئلة البحثية التالية:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

١. ما حاجات المعلمين في ثلاث مدارس امتياز ثانوية بترنغانو (دونغون، كوالا ترنغانو، وبسوت) في تعليم قواعد اللغة العربية باستخدام النصوص القرآنية؟
٢. ما مدى تمكن الطلاب من استيعاب قواعد اللغة العربية وفقًا للمنهج التعليمي الحالي في مدارس الامتياز الثانوية بترنغانو (دونغون، كوالا ترنغانو، وبسوت)؟
٣. ما موقف المعلمين من استخدام النصوص القرآنية في تعليم قواعد اللغة العربية في مدارس الامتياز الثانوية بترنغانو (دونغون، كوالا ترنغانو، وبسوت)؟

حدود الدراسة

تحددت هذه الدراسة في إطار العناصر التالية:

١. الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في ثلاث مدارس امتياز ثانوية بولاية ترنغانو، وهي: دونغون، كوالا ترنغانو، وبسوت. وقد اختار الباحث هذه المدارس نظرًا لكونها أولى وأقدم المدارس التي نفّذت برنامج "نموذج تحفيظ أولي الألباب (Model Tahfiz Ulul Albab) "رسميًا في ماليزيا.
٢. الحدود الزمانية: تمت هذه الدراسة خلال فترة زمنية امتدت لثلاث سنوات، من عام ٢٠٢١م إلى عام ٢٠٢٤م.
٣. الحدود البشرية: انصبّ تركيز الدراسة على معلمي تحفيظ القرآن الكريم في ثلاث مدارس امتياز ثانوية بترنغانو (دونغون، كوالا ترنغانو، وبسوت).
٤. الحدود الموضوعية: ركّزت الدراسة على تعليم بعض قواعد اللغة العربية، وهي: الأفعال، والأسماء، والحروف، والإضافة، والنعت، وذلك من خلال نصوص قرآنية مختارة، دون التطرق إلى أهداف أخرى مثل تنمية المهارات الاتصالية أو الكتابية ونحوهما.

الدراسات السابقة

تنقسم هذه المناقشة إلى الأمور الآتية:

١- دور تعليم اللغة العربية وتعلمها في ماليزيا

كانت اللغة العربية في ماليزيا تهدف في أصلها إلى تعليم الجمهور المعاني التربوية الإسلامية، لتمكينهم من أداء عباداتهم اليومية وتعلم القرآن الكريم (Awatif Abdul Rahman وآخرون، ٢٠١٧). وقد ذكر Hasyim Asy'ari (٢٠١٦) أن اللغة العربية تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز فهم النصوص القرآنية،

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

حتى سُمِّيت بـ "لغة القرآن" و"لغة الإسلام". ويعود السبب في ذلك إلى ما تحمله هذه اللغة من خصائص مميزة وفريدة تختلف عن سائر اللغات، إذ تُعدّ لغة عظيمة تجسّد أوجه الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم.

ناقشت Rosni (٢٠٠٩) أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، وقسمتها إلى ثلاثة أهداف رئيسية، وهي:

أ. تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة، لا سيما مهارة التحدث.

ب. تزويد الطلبة بالمفردات العربية لرفع مستواهم في ممارسة اللغة.

جـ. تعزيز القيم الإسلامية والأخلاق الكريمة لدى الطلبة.

ولتحقيق هذه الأهداف، قامت وزارة التربية الماليزية Kementerian Pendidikan Malaysia (١٩٩٤) باتخاذ عدد من الخطوات اللازم اتباعها من قِبل الطلبة، منها الإكثار من الاستماع إلى تلاوة القرآن الكريم والأحاديث النبوية، ومحاولة استيعاب معانيها ومراجعتها يوميًا. بالإضافة إلى ذلك، تحثّ الوزارة الطلبة على حفظ واستيعاب ما لا يقل عن ٨٠٠ مفردة عربية. كما تركّز الوزارة كذلك على تمكين الطلبة من قواعد اللغة العربية، وممارستها من خلال المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

أقر الخولي (١٩٨٢) أن الأهداف الرئيسة لتعلُّم اللغة العربية تقتصر على هدفين أساسيين؛ أولهما: فهم القرآن الكريم، الذي يحمل رسالة عظيمة من رب العالمين إلى الناس أجمعين. وثانيهما: أن اللغة العربية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأداء العبادات في الإسلام، مثل الصلوات الخمس وأذكارها المقروءة. وانطلاقًا من ذلك، يرى الخولي (١٩٨٢) أن تعلُّم اللغة العربية ضرورة واجبة على المسلمين لتحقيق صحة عباداتهم.

٢ – أهمية تعلم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية

يُعَدّ النقاش حول أهمية تعلُّم اللغة العربية من أجل فهم القرآن الكريم أمرًا معروفًا لا يمكن إنكاره، وقد تناوله العلماء منذ القِدَم. ويعود ذلك إلى أن القرآن كتاب عظيم يُضفي حلاوة على قلوب قرّائه وسامعيه جميعًا. وقد ناقش ديه وحي الدين وتينا أسماء الحسنى (٢٠٢٠) في دراستهما لطائف معاني ألفاظ "اليسر" و"العسر" في القرآن الكريم، واكتشفا أن المعاني المتولّدة من كلمة "اليسر" تتضمن: السهولة، والأمان، والجنة، والرخاء، والفرج. أما كلمة "العسر" فقد دلت في السياق القرآني

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

على معانٍ مثل: الضيق، والمشقة، والعجز عن أداء الدَّين، وصعوبة الأمر وشدته، ويوم القيامة، والخلاف بين الزوجين، والشر، والنار.

أجرى Lukman (٢٠٢٠) دراسة حول الأسرار الأسلوبية في القرآن الكريم، وركزت دراسته على سورة الإخلاص .وقد وجد الباحث أن سورة الإخلاص تنفرد بأسلوب بلاغي خاص يميزها عن السور الأخرى في القرآن الكريم. فعلى المستوى الصوتي، تبرز هيمنة الحروف الساكنة المنفصلة، والأصوات المهموسة والمهموزة، بالإضافة إلى القوافي المنتهية بحرف الدال، مما يُضفي على السورة جمالًا صوتيًا يَشدّ أسماع القرّاء ويجذبهم. أما على المستوى النحوي والدلالي، فإن السورة تكشف للقارئ معانيَ عميقةً وساحرة، تتركّز في بيان إيماني راسخ حول وحدانية الله تعالى.

في ضوء ما سبق، استخلص الباحث بعض أوجه أهمية تعلُّم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية، ومنها:

١. إظهار جماليات المعاني الكامنة في القرآن الكريم من خلال تعلُّم اللغة العربية.
٢. تمكين الطلبة من اكتساب مفردات عربية جديدة من القرآن الكريم.
٣. تمكُّن الطلبة من تعلُّم القيم الطيبة المستنبطة من القرآن الكريم وتعلُّم اللغة العربية في الوقت نفسه.

٣- دراسات حول الوحدات الدراسية لتعلم اللغة العربية من خلال القرآن الكريم

اطّلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بتعلُّم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية، ومنها:

أ- كتاب "القواعد الميسرة للغة العربية" لـ وان محمد زهاري (٢٠١٣)

صنّف المؤلف هذا الكتاب بجمع الموضوعات الأساسية في القواعد النحوية العربية بطريقة مرتبة، مثل: المذكر والمؤنث، والضمائر المنفصلة، والضمائر المتصلة، والمفرد والمثنى والجمع، وأسماء الإشارة، والنكرة والمعرفة، والمضاف والمضاف إليه، والفعل، وحروف الجر، وظرفي الزمان والمكان. وقد تضمّنت الوحدة أمثلة من الكلمات والمفردات الأساسية، وشواهد قرآنية في كل موضوع، بالإضافة إلى بعض التمارين التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على إتقان القواعد المتوفرة في الوحدة. كما استُخدمت وسائل تعليمية مساعدة، مثل جداول الأفعال العربية والضمائر، لتسهيل مراجعة الطلبة لهذه الموضوعات.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

بعد مراجعة الباحث لهذه الوحدة، لاحظ بعض أوجه القصور التي يمكن تناولها وتحليلها في هذه الدراسة. أولًا: لم تتضمّن الوحدة شواهد قرآنية كافية تُستخدم بوصفها تمارين عملية للطلبة في تعلُّم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية، بل كانت الشواهد القرآنية محدودة جدًا. وثانيًا: اشتملت الوحدة على مفردات عربية في التمارين لا ترتبط بالمفردات الواردة في القرآن الكريم، وهو ما يحدّ من فاعلية الربط بين تعليم اللغة وفهم النصوص القرآنية.

ب- كتاب "اللغة العربية الأساسية" لـ Mohd Faizal وآخرون (٢٠١٩)

من بين الوحدات الدراسية التي اطّلع عليها الباحث، وحدة اللغة العربية الأساسية من تأليف محمد فيزال وآخرين (٢٠١٩)، وتُعدّ هذه الوحدة حديثة نسبيًا نظرًا لتصنيفها في عام ٢٠١٩. سعى المؤلفون من خلال هذا الكتاب إلى تقديم قواعد ميسّرة لتعلّم اللغة العربية للمبتدئين. وقد اتبعوا منهجًا مبسطًا يبدأ بتعليم الأصوات ومخارج الحروف والكلمات والجمل العربية، ثم تعليم معانيها، حتى يتمكّن الطلبة من تذكّرها وفهم كيفية استخدامها في الكلام.

ومن العناصر المتميزة في هذه الوحدة استخدامها للكلمات العربية البسيطة والقريبة في معناها من اللغة الملايوية، وذلك بهدف تسهيل عملية تعلّم اللغة العربية لدى الطلبة، وتمكينهم من حفظ المفردات بسهولة. كما ضمّ الكتاب تمارين مستنبطة من النصوص القرآنية وأقوال الحكماء، إلى جانب الجمل العربية البسيطة.

ومع ذلك، لاحظ الباحث في هذه الوحدة بعض أوجه القصور التي دفعته إلى إجراء هذه الدراسة. فعلى سبيل المثال، لم تُركّز الوحدة على فهم النصوص القرآنية إلا بقدر ضئيل جدًا. بالإضافة إلى ذلك، فإن بعض المفردات المستخدمة في التمارين لا ترتبط بالمفردات الواردة في النصوص القرآنية، مما يقلّل من فاعلية الربط بين تعليم اللغة وفهم القرآن الكريم.

٤- دراسات عن فعالية تعلم اللغة العربية على مستوى حفظ القرآن الكريم

إن عملية حفظ القرآن الكريم تترك آثارًا عميقة في تعلم اللغة العربية لدى حفاظ القرآن، وقد بيّنت العديد من الدراسات السابقة أن حفظ القرآن الكريم يُسهم في رفع مستوى المهارات اللغوية العربية لدى الطلبة. ناقشت Nor Yazidah (٢٠٢١) أهمية تعلّم اللغة العربية في رفع كفاءة الطلبة في حفظ القرآن الكريم. وقد رأى الباحثون أن طلبة تحفيظ القرآن لا يزالون ضعفاء في استيعاب المعاني

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

العربية في القرآن الكريم، ويُلاحظ أنهم لا يولون اهتمامًا كافيًا بتعلّم اللغة العربية ومعانيها في القرآن، رغم كونها أداةً أساسيةً لرفع مستوى حفظهم.

للتأكد من صحة هذا الزعم، أجرى الباحثون المذكورون دراسة تهدف إلى التحقق من ذلك. وقد طُبّقت الدراسة على ٢٤٦ طالبًا من أربع معاهد لتحفيظ القرآن الكريم في ماليزيا. وتوصل الباحثون في نتائجهم إلى أن الطلبة لا يولون اهتمامًا كافيًا بتعلّم اللغة العربية، مما أدى إلى ضعف في حفظ القرآن الكريم. وبناءً على ذلك، أقرّ الباحثون بأن تعلّم اللغة العربية يمكن أن يسهم في رفع كفاءة الطلبة في حفظ القرآن الكريم. إضافةً إلى ذلك، فإن تعلّم اللغة العربية يُسهم أيضًا في تعزيز دافعيتهم واهتمامهم باستيعاب معاني الكلمات العربية في القرآن الكريم.

وتتوافق نتائج الدراسة السابقة مع نتائج الدراسة التي أجرتها عيني فائزة (٢٠٢٠)، والتي تناولت فعالية تعليم اللغة العربية للطلبة ومساهمته في رفع مستوى حفظ القرآن الكريم. وقد أُجريت هذه الدراسة في مدرسة "نور الإسلام الثانوية" بتنجران، إندونيسيا، باستخدام المنهج الكمي، من خلال توزيع الاستبانات لجمع البيانات، ثم قام الباحث بتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

أشارت نتائج اختبار الفرضية إلى وجود علاقة قوية بين تعلم اللغة العربية وكفاءة الطلبة في حفظ القرآن الكريم. وقد خلصت الباحثة إلى أن تعلم اللغة العربية يلعب دورًا مميزًا في رفع مستوى حفظ القرآن لدى الطلبة. وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي أجراها محمد حبيب الله (٢٠٢٠)، حيث أشار إلى أن تعلم اللغة العربية يمكن الطلبة من رفع مستوى حفظهم للقرآن الكريم. أُجريت الدراسة في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بمدينة مالانج، باستخدام المنهج الكمي، من خلال توزيع الاستبانات وإجراء المقابلات لجمع البيانات. وقد اختار الباحث ٣٠ طالبًا من حفاظ القرآن الكريم من كلية اللغة العربية في الجامعة. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين دراسة اللغة العربية وحفظ القرآن الكريم. وبناءً على هذه النتائج، توصل الباحث إلى وجود حاجة كبيرة لدى طلبة تحفيظ القرآن لتعلم اللغة العربية، وذلك لرفع كفاءتهم في الحفظ.

ناقش نيك سيف عزيزي وآخرون (٢٠٢١) في دراستهم حاجة حفاظ القرآن الكريم إلى تعلم اللغة العربية، والعلاقة بين حفظ القرآن الكريم وفهم اللغة العربية. استخدم الباحثون منهجًا نوعيًا وصفيًا

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تحليليًا، حيث سعوا من خلال دراستهم إلى وصف أهمية تعلم اللغة العربية بغرض استيعاب النصوص القرآنية، ثم تحليل احتياجات الطلبة لتعلم اللغة العربية لتيسير عملية حفظهم للقرآن الكريم.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود حاجة ماسة لدى طلبة تحفيظ القرآن الكريم لتعلّم اللغة العربية، وذلك لأنهم يرون أن تعلم اللغة العربية يلعب دورًا كبيرًا في رفع مستوى حفظهم للقرآن الكريم. إضافة إلى ذلك، فإن تعلم اللغة العربية يساعد طلبة تحفيظ القرآن على استيعاب المعاني اللغوية الواردة في النصوص القرآنية. وانطلاقًا من هذه النتائج، اقترح الباحثون في ختام دراستهم أن يُقدِّم معلمو اللغة العربية في معاهد تحفيظ القرآن الشواهد القرآنية للطلبة أثناء التدريس، وأن يجعلوا النصوص القرآنية مصدرًا رئيسًا في تعليمهم.

اختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج الدراسة التي أجرتها نور الخميسة (٢٠٢١)، والتي سعت إلى البحث في أثر استيعاب المفردات العربية في رفع مستوى كفاءة الطلبة في حفظ القرآن الكريم. فقد وجدت الباحثة، من خلال دراستها الإحصائية، عدم وجود علاقة قوية بين استيعاب المفردات العربية ومستوى حفظ القرآن الكريم لدى الطلبة. تركزت هذه الدراسة على عينة مكوّنة من ٢٠ طالبة من معهد المودة الديني الإسلامي للبنات بإندونيسيا، من تخصص دراسة القرآن. ومع ذلك، يرى الباحث أن نتائج هذه الدراسة لا يمكن تعميمها، وذلك بسبب صغر حجم العينة، وعدم اشتمالها على صورة شاملة لموضوع الدراسة، مما أدى إلى ضعف منهجي أثر في موثوقية النتائج ومصداقيتها.

ناقشت Zahariah Husin وآخرون (٢٠١٦) أهمية تعلم النحو العربي في رفع مستوى حفظ القرآن الكريم لدى طلبة معاهد تحفيظ القرآن. قام الباحثون بتوزيع الاستبانات على الطلبة الجامعيين الذين تخرّجوا في معاهد تحفيظ القرآن ودرسوا اللغة العربية في المعهد، وذلك عبر موقع google. شارك في الدراسة ١٠٩ طلاب من ١٥ جامعة مختلفة في أنحاء ماليزيا .لاحظ الباحثون أن ٧٠٪ من المشاركين قد أتموا حفظ القرآن الكريم كاملاً، بل إنّ معظمهم حصلوا على تقدير الامتياز في امتحان شهادة التعليم الماليزية (Sijil Pelajaran Malaysia - SPM). تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد أظهرت النتائج أن دراسة النحو العربي تُعدّ ذات أهمية كبيرة في رفع مستوى حفظ القرآن الكريم، كما تساعد الطلبة على تعزيز دافعيتهم في تعلم القرآن وفهمه.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

منهجية الدراسة

تناول هذه الدراسة تحليل حاجات إنشاء وحدات نموذجية لتعليم قواعد اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية في ثلاث مدارس من مدارس الامتياز الثانوية بترنغانو (دونجون، وكوالا ترنغانو، وبسوت). وذلك من خلال استطلاع آراء المعلمين لتصميم هذه الوحدات. وتُعدّ هذه المرحلة أساسية وضرورية لكل الباحثين، إذ لا يمكن تجاوزها في المنهج التصميمي والتطويري (محمد رضوان ونور ناهة، ٢٠٢١).

وقد ذكر McArdle مك كردل (١٩٩٨) أن تحليل الحاجات هو عملية يقوم بها الباحثون لدراسة المشكلات المحتملة في سياقات معينة، وتحليلها استنادًا إلى نظريات علمية، بهدف تقديم نتائج مفيدة للآخرين. في حين أشار Mohd Fauzi (٢٠٢١) إلى أن الباحثين يستخدمون مرحلة تحليل الحاجات لجمع البيانات والمعلومات حول فئة محددة، خاصةً في المجالات الصناعية والتعليمية. وفي هذه الدراسة، تُعدّ حاجات المعلمين أمرًا مهمًا بالنسبة للباحث، ولذلك فإنه يسعى إلى استطلاع آرائهم قبل الشروع في تصميم وتطوير الوحدات. كما ذكر محمد رضوان ونور ناهة (٢٠٢١) عددًا من الأدوات المناسبة لتحليل الحاجات، منها: المقابلة، وتوزيع الاستبانات، ومنهج ديلفي (Delphi) ومنهج فازي ديلفي (Fuzzy Delphi). وانطلاقًا من ذلك، اختار الباحث منهج المقابلة، باعتباره الأنسب للحصول على البيانات في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة

تم استخدام طريقة المقابلة شبه التجريبية كأداة لجمع البيانات، حيث أُجريت المقابلات مع ثلاثة من معلمي تحفيظ القرآن الكريم في ثلاث من مدارس الامتياز الثانوية بترنغانو (دونجون، وكوالا ترنغانو، وبسوت). وقد تم اختيارهم بعد استشارة مدير المعلمين للشؤون القرآنية بمدارس الامتياز في ترنغانو. عقب ذلك، قام الباحث بتحليل نصوص المقابلات وتنظيمها في موضوعات رئيسة، استنادًا إلى نموذج التناقض لمك كيليف (١٩٨٧).

وقد قُسّم هذا التحليل إلى أربع قضايا رئيسة، وهي؛ المنهج الدراسي، والقضايا في التعليم والتعلم، وميول معلمي التحفيظ نحو تعليم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية، والحاجات المتعلقة بتصميم وحدات تعليم اللغة العربية عبر النصوص القرآنية، كما تجدر الإشارة إلى أنه تم التحقق من صدق أسئلة المقابلة من قبل ثلاثة خبراء مختصين.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

١- المنهج الدراسي

"Yang pertama aaa, antara asas utama sekolah ulul albab adalah sains tulen iaitu integrasi sains tulen, subjek-subjek Bahasa arab dan subjek hizul al-Quran. Jadi perbezaan yang sangat ketara adalah dari segi subjek iaitu di sekolah-sekolah ulul albab memang diwajibkan kepada semua pelajar untuk ambil sains tulen terutama di Imtiaz Terengganu dan diwajibkan juga untuk menghabiskan sillibus al-Quran 30 juz sepanjang 5 tahun persekolahan" (R1)

"أأ.. الأول، أحد الأهداف الرئيسية لبناء مدرسة أولي الباب هو تعليم الطلبة العلوم الطبيعية، من خلال الدمج بين العلوم الطبيعية وبين المواد العربية ومادة حفظ القرآن الكريم. لذا فإن الاختلاف الكبير جدًا هو في مواد العلوم الطبيعية، لأنه بمدارس أولي الباب، يُلزم جميع الطلبة بدراسة العلوم الطبيعية، وخاصةً في الامتياز ترينجانو، كما أنه يلزم أيضًا بإنهاء حفظ ٣٠ جزء من القرآن الكريم في ٥ سنوات من الدراسة"(م١)

"dari sudut sillibus tu saya rasa takda perbezaaan sebab kita menggunakan kurikulum kebangsaan lah perdana yang mana KSSM yang mana ditubuhkan pada 2017 so dari segi perbezaan kurikulum tu takda perbezaan sgt.. Cuma dia ada kurikulum tahfiz yang mewajibkan pelajar hafal 30 juz al-Quran..." (R2)

"من وجهة المواد الدراسية، لا أعتقد أن هناك أي فرق لأننا نستخدم المنهج الدراسي الوطني وهو KSSM الذي تم إنشاؤه في عام ٢٠١٧م، فمن حيث الاختلاف في المواد الدراسية ليس هناك فرق كبير... كل ما في الأمر أن منهج التحفيظ يتطلب من الطلبة حفظ ٣٠ جزء من القرآن الكريم"(م٢)

"kalau ikut Imtiaz memang kita, dari sudut akademik biasa sama ja, cuma, sekolah ulul albab ni menggunakan kurikulum bersepadu tahfiz (KBT), ada yang lebih kurang mcm kbt juga adalah TMUA" (R3)

"إذا نظرنا إلى امتياز، فمن وجهة نظر أكاديمية، لا يوجد أي فرق كبير، ولكن مدرسة أولي الباب تستخدم منهج التحفيظ المتكامل(KBT) ، وبعضها يشبه إلى حد ما منهج "TMUA" (م٣)

تُظهر نتائج المقابلات مع معلمي التحفيظ (م١) إلى (م٢) حول المنهج الدراسي في مدارس الامتياز الثانوية بترنغانو أن جميع المعلمين يعتقدون بعدم وجود فرق كبير بين المنهج الدراسي في مدارس الامتياز الثانوية وبين نظيراتها من المدارس الثانوية الأخرى، إذ إنهم يستخدمون نفس المناهج الدراسية الوطنية. ومع ذلك، يوجد فارق بسيط، يتمثل في أن مدارس الامتياز الثانوية تضيف مادة التحفيظ إلى البرنامج الدراسي، حيث يُطلب من الطلبة حفظ ثلاثين جزءًا من القرآن الكريم خلال خمس سنوات دراسية.

٢- قضايا في التعليم والتعلم

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تنقسم هذه القضية إلى الأمور الآتية:

١) وقت الدراسة غير كافي

"kalau nak dibincangkan dari segi sillibus, sillibus sekolah-sekolah ulul albab ni sangat-sangat padat untuk para pelajar ni" (R1)

"إذا أردت المناقشة عن المنهج الدراسي، فإن المنهج الدراسي لمدارس أولي الباب كثيف للغاية بالنسبة لهؤلاء الطلبة" (م١)

"tambah pula kita bukan ada masa yang cukup, tak tahu dah nak buat macam mana..." (R2)

"بالإضافة إلى ذلك، ليس لدينا ما يكفي من الوقت، ولا أعرف ماذا أحتاج أن أفعل..." (م٢)

"Kalau ikutkan kekangan masa tu menyebabkan kita tak sempat sangat lah, kalau ikutnya masa untuk tasmi' 2 jam, dan pelajar kena hafal baru tasmi' dan murajaah ayat-ayat yang dia dah hafal, kadang-kadang masa tu agak menjadi kekangan juga lah tambah pula nak fikir subjek-subjek lain..." (R3)

"ليس لدينا الكثير من الوقت، وإذا نظرنا إلى "التسميع" الذي مدته ساعتان، فإن على الطلبة أن يحفظوا القرآن الكريم ويسمّعونه، ثم يراجعون الآيات التي حفظوها سابقاً، فأحيانًا يصبح الوقت الدراسي ضيّقا، بالإضافة إلى أنهم يحتاجون إلى مراجعة المواد الأكاديمية الأخرى" (م٣)

ترتبط نتائج المقابلات -أعلاه- مع معلمي التحفيظ (م١) إلى (م٣) بمسألة الوقت الدراسي للطلاب. فمن خلال المقابلات، توصل الباحث إلى وجود مشكلة تتعلق بالوقت الدراسي لدى الطلبة في المدرسة الثانوية امتياز، فالطلبة ليس لديهم الوقت الكافي، ولهذا عليهم أن يوازنوا بين الدراسة المنهجية في المدرسة، وبين حفظ القرآن الكريم.

٢) قلة اهتمام الطلبة باللغة العربية

"cabaran paling tinggi adalah minat lah, kalau kita kira 100 orang pelajar, 2 3 orang je minat Bahasa arab" (R1)

"التحدي الأكبر هو الاهتمام، إذا أحصينا ١٠٠ طالب، فإن ٢ أو ٣ من الطلبة فقط يهتمون باللغة العربية" (م١)

"memang Bahasa ni satu cabaran lah, saya tanya pelajar, apa masalah awak untuk memahami Bahasa arab? Pertama dia cakap tak minat" (R2)

"اللغة هي في الواقع تحدي، قد أسأل الطلبة، ما مشكلتكم في فهم اللغة العربية؟ قالوا إنهم غير مهتمين" (م٢)

"Kalau ikut cabaran pertama, minat diorang lah tambah pula pelajar ini memang ada skeptikal mind sikit pasal Bahasa Arab kalau kita Bahasa arab biasa pun, diorang akan kata benda tu susah" (R3)

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

"إن التحدي الأول هو الاهتمام، فهذا الطالب لديه عقل متشكك في اللغة العربية. وحتى لو كنا نتحدث عن دراسة اللغة العربية الأساسية، سيقول الطلبة إن الأمور صعبة" (م٣)

تُظهر نتائج المقابلات مع معلمي التحفيظ (م١) إلى (م٣) حول اهتمام الطلبة بتعلُّم اللغة العربية في مدارس الامتياز الثانوية بترنغانو. أن معظم الطلبة لا يُبدون اهتمامًا بتعلُّم اللغة العربية، بل إن بعضهم يتبنون موقفًا متشككًا تجاهها، في حين يرى آخرون أنها لغة صعبة.

٣) عدم إتقان الطلبة للقواعد العربية الأساسية.

"dia tak boleh nak gabungkan dia tak tahu apa "root word" bagi setiap perkataan tu itu diambil daripada perkataan يعملون apa kata asas bagi perkataan tu contoh dia عمل يعلمون tak tahu pecahkan" (R1)

"لا يستطيع الطلبة الجمع بينها، فلا يعرفون أصل كل كلمة، وما أصل تلك الكلمة، ومثال ذلك كلمة "يعلمون" مأخوذ من كلمة "عمل يعمل" لا يعرفون كيفية تصريفها"(م١)

"kita ni ajar lebih-lebih, bila tak minat datang memang cabaran lah… kadang-kadang asas perkataan pun dia tak faham" (R2)

"نحن نعلّمهم بمجهودٍ أكثر، ولكن إذا لم يهتموا باللغة العربية فهذا يمثل تحديًا... أحيانًا لا يفهمون حتى أساسيات الكلمات" (م٢)

"kadang-kadang contoh macam ayat biasa je kita rasa, (إنى أعلم ما لا تعلمون) kita tanya apa beza a'lamu dengan ta'lamu pun dia xboleh nak beza" (R3)

"أحيانًا يكون المثال بمثابة جملة بسيطة نعتقد، (إني أعلم ما لا تعلمون) نسأل ما الفرق بين "أعلم" و"تعلم"، فلا يستطيعون الاجابة حتى في تصريفها"(م٣)

تُظهر نتائج المقابلات مع معلمي التحفيظ (م١) إلى (م٣) حول إتقان الطلبة للغة العربية أن الطلبة لا يتقنون اللغة العربية بشكلٍ جيد. وقد أشار المشاركون إلى أن الطلبة لا يعرفون قواعد اللغة العربية، حتى على المستوى الأساسي.

٤) عدم توحيد منهج تعلم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية.

"untuk modul-modul bahasa arab yang digunakan buku rasanya bukan modul la lebih kepada macam nota-nota bahasa arab jadi secara kasarnya untuk mengajar nahu.. ha jadi nota-nota ringkas saja diajar. At least, faham Bahasa arab mudah digunakan dalam harian... setakat ni memang tiada modul yang selaras yang boleh digunakan" (R1)

"بالنسبة لوحدات اللغة العربية المستخدمة، فهي لا تبدو وكأنها وحدة، بل تشبه الملاحظات حول اللغة العربية، فهي أساس لتعليم النحو العربي. لذلك يتم تدريس الملاحظات البسيطة فقط. على

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الأقل، فهم اللغة العربية لتطبيقها في حياتهم اليومية بسهولة... حتى الآن، لا توجد وحدة ثابتة يمكن استخدامها..." (م١)

"saya boleh kata ada pembelajaran Bahasa Arab al-Quran ni, cuma ia berlaku secara tidak langsung melalui aktiviti fiqh ayat" (R2)

"أستطيع القول بأن هناك دراسة للغة العربية من خلال القرآن الكريم، لكنه يحدث بشكل غير مباشر يعنى من خلال أنشطة تعلم مادة فقه الآية" (م٢)

"kadang-kadang diorang akan rasa benda tu membosankan, tambah pula kita memang tiada sillibus bahasa arab al-Quran yang selaras" (R3)

"في بعض الأحيان، يعتقد الطلبة أن الأمر ممل، بالإضافة إلى أنه ليس لدينا منهج متماسك لدراسة اللغة العربية للقرآن الكريم" (م٣)

تُظهر نتائج المقابلات مع معلمي التحفيظ (م١) إلى (م٣) أن منهج تعليم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية غير ثابت. ويبدو أن بعض المعلمين يركزون في تعليمهم للغة العربية على وحدة "فقه الآية" بسبب عدم توفر وحدة مخصصة لذلك، مما يدفعهم إلى دراسة الملاحظات اللغوية بشكلٍ اجتهادي من مصادر خارجية.

٣- ميول معلمي التحفيظ نحو تعليم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية

"Sepanjang tahun memang akan ada program-program Bahasa Arab ya tapi untuk program yang khusus untuk teks al-Quran jadi kebanyakkannya adalah program-program yang melibatkan ceramah, forum jadi program-program ni akan menyentuhlah contohnya dalam tajuk-tajuk tafsir, fiqh dan tajuk-tajuk untuk motivasi pelajar lah" (R1)

"على مدار العام، ستكون هناك برامج عربية، نعم، لكن البرامج الخاصة المتعلقة باستيعاب نصوص القرآن الكريم، أغلبها برامج تحتوي على المحاضرات، المنتديات، وتتطرق مثلا إلى مواضيع التفسير والفقه، والبرامج التحفيزية" (م١)

"kita akan ada pertandingan musabaqah, pastu kita akan bagitau pelajar apa yang awak faham juzu 1, apa yang ada cerita dalam tu, tu lebih kepada pelajar memahami jugak, namun begitu, dari segi untuk lebih kepada Bahasa arab contoh nahu sorof kita masuk kepada aktiviti maharat" (R2)

"ستكون لدينا مسابقة للقرآن الكريم بين الطلبة، ومثال ذلك: نسأل الطلبة ماذا تفهمون من الجزء الأول، ما القصة في ذلك، وهذا يدرّب الطلبة على فهم النصوص القرآنية، أما فيما يتعلق بمزيد من اللغة العربية فعلى سبيل المثال: النحو والصرف، فهذه نعلمها في مادة المهارات" (م٢)

"Guru-guru ni banyak manfaatkan hari khamis, hari khamis tu adalah hari murajaah, pelajar kena mengulang, selalunya hari khamis tu masa guru-guru, fokus kepada fiqh ayat lah, contoh bahan-bahan pembelajaran tu, macam kita pernah guna, flash card, kita keluarkan satu perkataan, keyword contoh macam pelajar "sama'" iaitu langit, jadi kita minta pelajar keluarkan ayat-ayat berkaitan perkataan ni" (R3)

"يستفيد هؤلاء المعلمون كثيرًا من أيام الخميس، أيام الخميس هي أيام للإعادة، فيجب على الطلبة الإعادة في ذلك اليوم، وعادةً يعتبر يوم الخميس يومَ المعلمين للتركيز على مادة فقه الآية، ومن أمثلة المواد التعليمية في هذا اليوم، هي البطاقات يعني نأخذ البطاقات ونعرضها أمام الفصل، ثم نطلب من الطلبة "أن يخرجوا كلمة واحدة، كلمة بسيطة فقط، على سبيل المثال "السماء"، ثم نطلب من الطلبة إخراج النصوص المتعلقة بهذه الكلمة" (م٣)

تُظهر نتائج المقابلات –المشار إليها أعلاه– مع معلمي التحفيظ (م١) إلى (م٣) حول تعليم اللغة العربية باستخدام النصوص القرآنية، أن المعلمين يميلون إلى تدريس اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية باستخدام طرق وأنشطة تعليمية متنوعة، تعتمد في الغالب على إبداعهم وذوقهم الشخصي. ومن بين الأنشطة التي طبقوها: المحاضرات، والمنتديات، ولعبة الألغاز النحوية والصرفية المستنبطة من النصوص القرآنية.

٤- الحاجات المتعلقة بتصميم وحدات تعليم اللغة العربية عبر النصوص القرآنية

"kalau kita sebut perlu atau tak perlu, memang sangat perlulah perlu tu sebab setakat ni pembelajaran fiqh ayat bergantung kepada guru halaqah. Jadi kalau kita sebut bergantung kepada guru halaqah benda tu takkan jadi selaras la "(R1)

"إذا تساءلنا أهو ضروري أم غير ضروري، فهو ضروري حقًا بالنسبة لي، لأن تعلم فقه الآية حتى الآن يعتمد على المعلم فقط دون أي وحدة يمكن الاعتماد عليها. فإذا قلنا إنه يعتمد على المعلم، فلن يكون المنهج الدراسي ثابتاً " (م١)

"Ok, pendapat saya lah, keperluan untuk membina modul Bahasa Arab al-Quran ni memang perlu. Perlu sangat sebab kalau takda modul, guru-guru lain nak rujuk tu payah" (R2)

"حسنًا، في رأيي، إن الحاجة إلى تصميم وحدة تعليم اللغة العربية من خلال نصوص القرآن الكريم أمر ضروري، لأنه لولا الوحدة لكان الأمر صعب" (م٢)

"Sangat perlu lah, sangat membantu, kalau ada memang sangat membantu sebab sekarang ni pun kita nak bagi pelajar faham ni, kadang kita guna quran yang diorang dah ada tu, kadang-kadang diorang akan rasa benda tu membosankan" (R3)

"إنه ضروري جدًا، ومفيد جدًا، فهو مفيد حقًا لأن الآن، إذا نريد أن نفهم الطلبة موضوعا معينا مثلا، أحيانًا، نستخدم القرآن الكريم الذي بين أيديهم فقط دون أي وحدة معتمدة، فيصبح الأمر مملاً للطلاب" (م٣)

تُظهر نتائج المقابلات مع معلمي التحفيظ (م١) إلى (م٣) بشأن الحاجة إلى تصميم وحدة لتعليم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية، أنها حاجةٌ ضرورية للغاية. وقد لاحظ الباحث أن

جميع المشاركين اتفقوا على أهمية تصميم هذه الوحدة، لما لها من دور في مساعدتهم على تدريس اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية بصورة أكثر تنظيمًا وفعالية.

خلاصة تحليل الحاجات

بشكل عام، يعرض هذا الفصل نتائج المقابلة شبه المنظمة مع ثلاثة من معلمي تحفيظ القرآن في ثلاث مدارس امتياز ثانوية بترنجانو، بهدف الوقوف على آرائهم بشأن الحاجة إلى تصميم وحدات لتعليم قواعد اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية. ولتحقيق هذا الهدف، قسّم الباحث أسئلة المقابلة إلى أربعة محاور رئيسة، وهي: المنهج الدراسي، والقضايا التعليمية، وميول معلمي التحفيظ نحو تعليم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية، والحاجات المتعلقة بتصميم وحدات تعليم اللغة العربية عبر النصوص القرآنية في مدارس الامتياز بترنجانو (كوالا ترنجانو، دونجون، وبسوت).

أما من ناحية المنهج الدراسي، فقد وجد الباحث أن مدارس الامتياز الثانوية الثلاث تستخدم المنهج الدراسي المعياري نفسه المخصص للمدارس الثانوية Kurikulum Standard Sekolah) (Menengah – KSSM، والذي تمثله المدارس الثانوية الوطنية الدينية الأخرى. إلا أن هذه المدارس تختلف عن غيرها من المدارس الثانوية الدينية من حيث إضافة منهج التحفيظ، المعروف بمنهج التحفيظ المتكامل(Kurikulum Bersepadu Tahfiz – KBT) ، والذي يتمثل في نموذج تحفيظ أولي الألباب (Tahfiz Model Ulul Albab – TMUA)، الذي طُبّق في بعض المدارس الثانوية التابعة لوزارة التعليم الماليزية .(KPM) ويتطلّب هذا المنهج من جميع الطلبة حفظ ثلاثين جزءاً من القرآن الكريم خلال خمس سنوات، وهي مدة الدراسة في المدرسة.

أما من جهة القضايا التعليمية المتعلقة بمنهج تحفيظ القرآن الكريم في مدارس الامتياز، فقد استخلص الباحث أربع مشكلات رئيسة تظهر عند تطبيق هذا المنهج. ومن أبرز هذه المشكلات: ضيق وقت الدراسة المتاح للطلبة، وقلة اهتمامهم بمادة اللغة العربية، مما يؤدي إلى ضعفهم في إتقانها. إضافة إلى ذلك، فإن أنشطة تعلم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية كانت تفتقر إلى الاتساق والتنظيم.

ومن حيث ميول معلمي التحفيظ نحو تعليم اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية، وجد الباحث أن المعلمين يبدون ميلاً عالياً نحو هذا الاتجاه، حيث يُنفذ من خلال طرق وأنشطة متنوعة،

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

من بينها المنتديات، والمحاضرات الدينية والتحفيزية، ولعبة الألغاز النحوية والصرفية المستنبطة من النصوص القرآنية. وعلى الرغم من ذلك، يرى الباحث أنه لا يوجد تماسك كافٍ في جانب تعليم اللغة العربية، إذ إن تنفيذ هذه الأنشطة يعتمد في الغالب على اجتهاد المعلمين ورغباتهم الشخصية، دون وجود وحدة تعليمية خاصة يمكن الاعتماد عليها.

ومن حيث الحاجات إلى تصميم وحدات نموذجية لتعلّم قواعد اللغة العربية من خلال النصوص القرآنية لطلبة تحفيظ القرآن في مدارس الامتياز بترنجانو، فقد أجمع المعلمون على أن بناء هذه الوحدة يُعدّ أمرًا بالغ الضرورة، لما لها من دور في تنسيق منهج تحفيظ القرآن الكريم وتعليم اللغة العربية في آنٍ واحد. كما رأى المعلمون أن هذه الوحدة ستكون ذات فائدة كبيرة، إذ يمكن اعتمادها مرجعًا أساسيًا لكلٍّ من المعلمين والطلبة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع الأجنبية

Awatif Abdul Rahman, Siti Nurhajariah Md Isa, Norfaezah Mohd Hamidin dan Idi Hamdi. (2017). *Pendidikan Bahasa Arab Di Peringkat Prasekolah: Satu Tinjauan Awal*. http://conference.kuis.edu.my/pasak2017/images/prosiding/ pendidikan/25-AWATIF.pdf.

Azmil Hashim & Kamarul Azmi Jasmi. 2(014). *Kaedah Pengajaran dan Pembelajaran Tahfiz al-Quran*. Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur.

Darul Quran JAKIM. (2020). *Sejarah Perkembangan Pendidikan Tahfiz Al-Quran di Malaysia: Edisi II.*

Hasyim Asy'ari. (2016). Keistimewaan Bahasa Arab Sebagai Bahasa Al-Qur'an. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam (Nidhomul Haq)*, 1(01) 21-28 (http://e-journal.ikhac.ac.id/index.php/nidhomulhaq/article/view/4/5)

Kementerian Pendidikan Malaysia. (1994). *Al-Lughah al- 'rabiyyah al-Ittisaliyyah*. Kuala Lumpur: DBP

Ku Fatahiyah Binti Ku Azizan, Hanis Najwa Binti Shaharuddin, Farah Nur-Rashida Binti Rosnan, Wazzainab Ismail. (2017). Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Tahfiz Wal Qiraat. *Journal of Social Science and Humanities*. 16(2), 1-15.

Lukman Fajariyah. (2020). Studi Stilistika al-Quran: Kajian Teoritis dan Praktis Pada Surat al-Ikhlas. *ALFAZ (Arabic Literature for Academic Zealots)*, 8(2).

McArdle. (1998). *Conducting Need Analysis*. Menlo Park, CA: Course PTR.

Mohamad Marzuqi Abdul Rahim, Abd Hadi Borham, Azmil Hashim, Ibrahim Hashim. (2018). Ability in Comprehending Meaning of The Quranic Verses among Tahfiz Students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11), 1646-1656.

Mohd Faizal Bin Mohamad, Saupi bin Man, Azlan Shaiful Baharum. (2019). *Bahasa Arab Asas: Ilustrasi & Foto Yang Berwarna*. Ukhuwah Taswwer Enterprise. Cetakan Pertama.

Mohd Fauzi Abdul Hamid. (2021*). Reka Bentuk dan Pembangunan Modul Infografik Beranimasi Dalam Pembelajaran Tatabahasa Arab.* Tesis Doktor Falsafah, Fakulti Bahasa dan Komunikasi, Universiti Sultan Zainal Abidin.

Mohd Hakim bin Mothar, Mahmood Bin Sabtu, Azmi Bin Budin. (2021). Kefahaman Ayat al-Quran dikalangan Pelajar Tahfiz. *Jurnal Maw'izah*, Jilid 4 2021: 1-10.

Noor Hisham Md Nawi & Nasrun Hakim Salleh. (2017). Pembinaan Model Pengajian Tahfiz di Malaysia. *The Online Journal of Islamic Education*, 5(1), July 2017.

Nor Yazidah bt Yahya. (2021). *Pembinaan dan Penilaian Modul Pembelajaran Bahasa Arab untuk Warga Emas*. Tesis Ijazah Doktor Falsafah, Sekolah Pengajian Siswazah, Universiti Putra Malaysia.

Nuraznan Jaafar, Mohd Zahimie Mohd Dzahid, Noor Adawiyah Ahmad Radzi, Akmarina Mohd Salwai, (2019). Hubungan Antara Tahap Penguasaan Asas Kosa Kata Arab dan Tatabahasa Arab dalam Kalangan Pelajar Madrasah Tahfiz Sekitar Melaka. *Jurnal Kesidang*, Volume 4, 53-62.

Rosni Samah. (2009). *Isu Pembelajaran Bahasa Arab di Malaysia*. Penerbit, Universiti Sains Islam Malaysia.

Siti Khadizah Kaimin. (2021). *Masalah dan Cabaran Guru Tahfiz dalam perlaksanaan Pengajaran Tahfiz Model Ulul Albab Sekolah Menengah Kementerian Pelajaran Malaysia*. Proceedings of the 7th International Conference on Quran.

Yuniarti. (2021). Hubungan Menghafal al-Quran Dengan Kemampuan Bahasa Arab di Pesantren Dempo Darul Muttaqin. *Al-Fathin*, 3(2).

Zahariah Husin, Nik Farhan Mustapha, Pabiyah Toklubok@Hajimaming, Majdan Alias & Muhd Zulkifli Ismail. (2016). Kepentingan Skemata Arab Terhadap Kefahaman al-Quran dan Pencapaian Hafazan. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(1), 265-287. https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.1.11

المراجع العربية

ديه وحي الدين، وتينا أسماء الحسنى. (٢٠٢٠). معاني ألفاظ اليسر والعسر وما يشتق منهما في القرآن الكريم. *Lisanuna*. ١٠(٢).

عيني فائزة. (٢٠٢٠). أثر إنجاز تعلم اللغة العربية على قدرة حفظ القرآن بمدرسة المتوسطة نور الإسلام تنجران. *Al-Lisan: Jurnal Bahasa*. ٥(١).

محمد حبيب الله. (٢٠٢٠). علاقة كفاءة اللغة العربية على حفظ القرآن الكريم لدى طلاب بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. الدراسة المقدمة لإكمال بعض الشروط الاختبار للحصول على درجة ماجستير لكلية علوم التربية والتعليم في قسم تعليم اللغة العربية.

الخولي، محمد علي. (١٩٨٢). *أساليب تدريس اللغة العربية*. رياض: مطبع الفرزدق التجارية.

نور الخميسة. (٢٠٢١). *العلاقة بين إتقان المفردات العربية وكفاءة حفظ القرآن للطالبات بمعهد المودة الإسلامي للبنات. الدراسة* العلمية قسم تدريس اللغة العربية كلية التربية الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الخامس والعشرون

تحليل حاجة بناء نموذج التعليم للمسلمين الجدد معزز بالتكنولوجيا

زينب حسن[١]، غزالي بن زين الدين[٢]
[١]الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)
[٢]الجامعة الوطنية الماليزية (UKM)

ملخص البحث

نموذج التعليم للمسلمين الجدد وحدة أساسية رئيسية تستخدم واسعة وشائعة في ماليزيا يختلف مقرره بمختلف الكتّاب والمسلمين الجدد لاعتباره مرجعا سهلا لهم. بالنظر إلى كونهم من دخل في الإسلام حديثا بغض النظر عن ديانتهم السابقة. وفي نفس الوقت هم محتاجون إلى تعاليم الإسلام الصحيحة المسهلة لذا فإن كتابة النماذج التعليمية لهم قد تم بشكل كبير في عدة بلاد من شتى منظمة من حكومية وغيرها لتكون مناسبة لمستوياتهم. نماذج التعليم تتم من خلال استخدام عناصر أساسية معينة سهلة وملائمة مفادها العقيدة والفقه والأخلاق. ومع تطور استخدام التكنولوجيا موسعا في شتى مجالات في زمن اليوم حتى في التعليم والتعلم، لذلك يسعى هذا البحث إلى تحليل نماذج التعليم للمسلمين الجدد في ماليزيا وتكامل التكنولوجيا فيها. من المعلوم أن الاستعانة بالتكنولوجيا في التعليم والتعلم هذا العصر أمر ضروري لما فيه من فوائد عديدة. إذن فإن كتابة النماذج التعليمية مع استخدام التكنولوجيا في نفس الوقت وسيلة كبيرة بالغة في تنمية مفاهيم الإسلام الصحيحة للمسلمين الجدد اليوم. والدراسة المعتمد عليها هي دراسة نوعية تجمع البيانات باستخدام منهج البحث المكتبي من خلال الرجوع إلى المواد ذات الصلة وكذلك المقابلات مع الأطراف المعينة. واللافت للانتباه من خلال تحليل النماذج، يلاحظ الباحثان أن استخدام التكنولوجيا في نماذج التعليم للمسلمين الجدد غير موسع وحتى لا توجد تطبيقات مختصة فريدة وملائمة لهم. ولذلك للحصول على تعليمهم مع مواكبة الزمن المعاصر يوصي هذا البحث بضرورة تقديم استخدام التكنولوجيا خاصة للمسلمين الجدد على نطاق واسع بأوجه كثيرة مخترعة ومبتدعة مع صنع تطبيقات مختصة معينة، والابتعاد عن مجرد الاعتماد على نماذج التعليم الورقية لما فيها من احتمالات حدوث الضجر والسأم لهم. وبالتالي، سيكون هذا البحث دراسة أولية في هذا المجال خاصة في ماليزيا.
الكلمات المفتاحية: نماذج التعليم، المسلمين الجدد، التكنولوجيا، تطبيقات مختصة

المقدمة

المسلم الجديد هو الذي اعتنق دين الإسلام حديثًا، ويُطلق عليه مصطلح "المسلم الجديد"، وهو يشير إلى شخص دخل في الإسلام مؤخرًا، بغضّ النظر عن ديانته السابقة أو الزمان أو المكان الذي دخل

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

فيه إلى الإسلام (زياد بن حمد العامر:٢٠١٨). وقد أشار القرآن الكريم إلى هذه الفئة في سورة التوبة ضمن سياق "المؤلفة قلوبهم"، أي لجذبهم إلى التوحيد والإسلام. إن دخول الكفار في الإسلام يُعدّ علامة فرح وبهجة للمسلمين، ودليلًا على نجاح انتشار الدعوة الإسلامية في تحقيق أهدافها. ومع ذلك، فإن مهمة الدعاة لا تقتصر على دعوتهم إلى الإسلام فقط، بل بل ينبغي، خصوصا
على الجهات المختصة، أن تؤدي دورها في إرشاد هؤلاء إلى تعاليم الإسلام الصحيحة وفق احتياجاتهم وقدراتهم. ويُعدّ هذا من فروض الكفاية، حتى لا يعودوا إلى أديانهم السابقة.

وعندما ننظر في ظاهرة إقبال غير المسلمين على الإسلام في ماليزيا، نلاحظ أن أعدادهم في تزايد مستمر لأسباب متعددة، مثل الزواج أو الحصول على المال وغير ذلك. ومع ذلك، فإننا لا نقصد في هذا السياق الخوض في تفصيل أسباب دخولهم في الإسلام، بل نركّز هنا على ما يتعلّق بتعليمهم وتعلّمهم، من حيث نماذج التعليم المقدّمة لهم، والمقررات الدراسية المستخدمة، ومدى توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية. لذلك فإن الجهات المعنية تؤدي دورًا مهمًا في في تعليم المسلمين الجدد ورعايتهم، لا سيما فيما يتعلق بالمفاهيم الأساسية للإسلام. ومن هذا المنطلق، يهدف هذا البحث إلى استعراض بعض نماذج التعليم المقدّمة للمسلمين الجدد من قِبل مؤسسات أو منظمات مختلفة في ماليزيا، مع تحليل محتوى المواد التعليمية ومضامينها، وبيان ما إذا كانت تُقدَّم باستخدام الوسائط التكنولوجية أو من خلال الوسائل الورقية التقليدية.

الدراسة السابقة

نظرًا لكون هذا البحث يتناول نماذج التعليم للمسلمين الجدد وتحليل تكامل التكنولوجيا فيها في السياق الماليزي، فقد وجد الباحثان أنه من الضروري الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع أو بعض جزئياته، سواء من الناحية التعليمية أو المؤسسية أو من حيث التصورات الميدانية للمستفيدين.

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى ومستوى برامج التعليم الموجهة للمسلمين الجدد في ماليزيا وكشفت عن تباين في تنظيم البرامج وغياب معيار وطني موحّد يراعي الخلفيات المختلفة للمتعلمين. وقد أوصى الباحثون .Faezy Adenan et al (٢٠٢١) بوضع إطار شامل للمحتوى التعليمي، إلا أن الدراسة لم تتطرّق إلى استخدام التكنولوجيا أو التطبيقات الرقمية في هذه النماذج. هناك التحديات

المؤسسية والإدارية في تقديم التعليم الإسلامي للمسلمين الجدد. ركّزت الدراسة من Nur Shuhadah et al. (2024) على ضعف الموارد البشرية ونقص الكوادر المؤهلة، وقد أكدت على ضرورة التنسيق بين المؤسسات الدعوية والحكومية، غير أنها لم تتناول الأبعاد التقنية أو الرقمية للبرامج التعليمية.

وقدمت الدراسة من Azman Ab Rahman et al. (2020) تجميعًا مهمًا للجهود السابقة، لكنها بقيت في إطار وصفي دون تقديم تقييم دقيق لتوظيف التكنولوجيا في هذه البرامج، مما يجعل الحاجة قائمة إلى دراسات تحليلية أكثر تخصّصًا في هذا الجانب. وقدّمت الدراسة من Raba'ahadawiah et al. (2022) رؤية تطبيقية لدور المعلم كموجّه وداعية في تعليم المسلمين الجدد، خاصة ضمن إطار برنامج KFAM. ورغم ما للدور البشري من فاعلية في التأثير التربوي، فإن الدراسة لم تتناول استخدام أدوات تعليمية رقمية أو وسائل مبتكرة معاصرة في نقل المفاهيم.

سلّطت الدراسة من Nurayuni Adibah et al. (2020) الضوء على تصورات المستفيدين تجاه برنامج KFAM، حيث أبدوا رضاهم عن محتوى البرنامج، مع تأكيدهم على الحاجة إلى تحديث أساليب التعليم وتعزيز التفاعل التطبيقي. وعلى الرغم من أهمية هذه التغذية الراجعة، فإن غياب الإشارة إلى استخدام التكنولوجيا يعكس ثغرة واضحة في تقديم التعليم ضمن بيئة تعليمية معاصرة.

وبناء على ما سبق، يُلاحظ أن معظم الدراسات ركزت على البنية والمحتوى والمؤسسات، دون إعطاء الاهتمام الكافي لاستخدام التكنولوجيا أو إنشاء تطبيقات رقمية متخصصة للمسلمين الجدد. وهذا ما يسعى هذا البحث إلى معالجته، من خلال تحليل شامل لتكامل التكنولوجيا في النماذج التعليمية الحالية، وتقديم توصيات تدفع نحو ابتكار أدوات تعليمية حديثة تراعي الاحتياجات الفعلية لهذه الفئة في العصر الرقمي.

أسئلة البحث

يتناول هذا البحث عدّة تساؤلات رئيسية، من أبرزها: ما هي النماذج التعليمية المستخدمة حاليًا للمسلمين الجدد في ماليزيا؟ وهل تتّسم هذه النماذج بالبساطة والملاءمة لمستوى الداخلين الجدد في الإسلام؟ وما مدى احتوائها على العناصر الأساسية من العقيدة والفقه والأخلاق؟ وإلى أي مدى تمّ إدماج التكنولوجيا في هذه النماذج التعليمية؟ وهل هناك قصور في التطبيقات المخصصة لهم؟ وأخيرًا،

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

كيف يمكن الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة لتقديم نماذج تعليمية أكثر فاعلية وجاذبية للمسلمين الجدد في سياق الواقع المعاصر؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. تحليل النماذج التعليمية المقدمة للمسلمين الجدد من حيث المضمون والمكوّنات الأساسية.
٢. الإشارة إلى مدى تضمين بعض العناصر التكنولوجية في هذه النماذج دون التركيز العميق على ذلك.
٣. تقديم مقترحات عملية لتطوير نماذج تعليمية تتماشى مع احتياجات المسلمين الجدد في العصر الحديث.

مناهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج النوعي التحليلي، حيث تمّ جمع البيانات من خلال الدراسة المكتبية والرجوع إلى المصادر والمراجع المتعلقة بنماذج تعليم المسلمين الجدد في ماليزيا، إلى جانب إجراء مقابلات مع الجهات المعنية. تمّ تحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل المضمون للكشف عن مدى تكامل التكنولوجيا في النماذج التعليمية الحالية وتحديد أوجه القصور والإيجابيات فيها.

نتائج البحث

١- نموذج التعليم تحت مؤسسة الهداية (Hidayah Centre Foundation)

مؤسسة الهداية (Hidayah Centre Foundation) هي أحدى المنظمات غير الحكومية الإسلامية في ماليزيا. أسست في ٢٩ فبراير تحت رعاية وإشراف قسم الشؤون القانونية بمكتب رئيس الوزراء الماليزي. وقد لعبت دورا بارزًا منذ عام ٢٠٠٥، على غرار جماعة الإصلاح الماليزية (JIM)، ثم أصبحت تحت مظلة منظمة **إكرام** (IKRAM) المشهورة في ماليزيا منذ عام ٢٠٠٨. تسعى المؤسسة إلى تحقيق أهدافها ورسالتها من خلال تقديم الدعم والمساندة للمسلمين الجدد، ونشر رسالة الإسلام لغير المسلمين

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

عبر وسائل متعددة، منها: عقد الدروس التوجيهية، وتنظيم البرامج التعليمية، وتدريب المتطوعين في هذا المجال.

ومن أبرز الشخصيات التي ساهمت في تأسيس المؤسسة وإدارتها الأستاذ نور عزمان محمد نور، المدير التنفيذي للمؤسسة، إلى جانب الدور التوجيهي والاستشاري الذي قدّمه الدكتور دانيل زين العابدين. وقد نالت المؤسسة جائزة أفضل منظمة في مجال الدعوة من قِبل حكومة ماليزيا تقديرًا لخدمتها المتميزة في مجتمع المتعدد الثقافات.

ومن ناحية أخرى، فإن مدة الدراسة تحت إشراف هذه المؤسسة تمر بثلاث مراحل، تُراعى فيها أوضاع المشاركين واحتياجاتهم، نظرًا لاختلاف مستوياتهم في فهم الإسلام. وتشمل هذه المراحل المرحلة الأساسية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة المتقدمة، حيث تؤدي كل مرحلة دورًا محددًا في محتوى النموذج التعليمي. تستغرق كل مرحلة نحو ستة أشهر، مما يجعل إجمالي مدة البرنامج حوالي ثمانية عشر شهرًا، إذا التحق المشاركون به بشكل مستمر دون انقطاع.

وفي المرحلة الأساسية تُعقد حصة أو حصتان أسبوعيا، ويقتصر محتوى التعلم على أساسيات ومبادئ الإسلام، مثل أركان الإيمان والإسلام، والعقيدة والتوحيد، والعبادات الأساسية كالصلاة والطهارة، بالإضافة إلى مبادئ الأخلاق. كما يتضمّن البرنامج التعريف بالقرآن الكريم وسيرة النبي ﷺ. تليها المرحلة المتوسطة، والتي تتوسّع في دراسة بشكل أعمق مقارنة بالمرحلة السابقة، إلى جانب دراسة السيرة النبوية، وتفسير بعض الآيات، وفهم الأحاديث النبوية. أما المرحلة المتقدمة، فتركّز على تعميق المعرفة في مجالات أكثر تخصّصًا، مثل فقه المعاملات، وفقه الأسرة، والدعوة، مع العناية بتأهيل المتعلم والمشارك ليكون قادرًا على العمل الدعوي والمجتمعي بشكل فعال.

كما توفّر المؤسسة نظامًا مرنًا يتيح للمتعلمين فرصة مواصلة الدراسة من النقطة التي توقّفوا عندها، أو في حال تعذّر عليهم إتمام البرنامج بشكل منتظم. ويحرص المعلمون والدعاة على تقديم الدعم الشخصي والمرافقة الروحية للمتعلمين، مما يعزّز تجربة التعلم ويجعلها أكثر شمولا وتكاملا في بناء المعرفة الإسلامية الشخصية لديهم.

ويُستخدم في هذه المؤسسة منهجٌ تدريسي وتعليمي يتميّز بالتنظيم والتكامل، ويهدف إلى بناء عقيدة صحيحة، ومعرفة شاملة، وشخصية إسلامية متكاملة لدى المسلمين الجدد، وذلك من خلال المراحل التعليمية الثلاث. وتُنفَّذ هذه العملية تحت إشراف ورعاية دعاةٍ ومدرّسين مؤهّلين.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المرحلة	طرق التدريس	المحتوى التعليمي الأساسي	مدة الدراسة
المرحلة الأولى (الأساسية)	– دروس أسبوعية (١–٢ مرة) – تطبيق عملي – جلسات تفاعلية – وأسئلة وأجوبة	– العقيدة (أركان الإيمان والإسلام) – الطهارة والصلاة – مقدمة في القرآن الكريم – الأخلاق والآداب – السيرة النبوية (مقدمة)	حوالي ٦ أشهر
المرحلة الثانية (المتوسطة)	– محاضرات موضوعية – مناقشات جماعية – تدريبات ومتابعة ذاتية	– فقه العبادات (الزكاة، الصيام، الحج) – السيرة النبوية (بتفصيل أعمق) – أحاديث نبوية أساسية – تفسير آيات مختارة – تعزيز الأخلاق الإسلامية	حوالي ٦ أشهر
المرحلة الثالثة (المتقدمة)	– ورش عمل دعوية – تدريب عملي ميداني – متابعة فردية وجماعية	– فقه المعاملات والأحوال الشخصية – تفسير وتدبر متقدم للقرآن الكريم – مختارات من الحديث الشريف – أساسيات الدعوة ومقارنة الأديان – بناء الشخصية والدافعية	حوالي ٦ أشهر

٢– نموذج التعليم تحت صفوف الفرض العيني للمسلمين الجدد (KFAM)

صفوف االفرض العيني للمسلمين الجدد (KFAM) هي إحدى المبادرات والجهود الرائدة، وتُعدّ أول مبادرة أُطلقت تحت إشراف هيئة الزكاة سلانجور(LZS) حوالي عام ٢٠٠٦، بهدفٍ سامٍ يتمثل في تعزيز فهم الدين لدى فئة المسلمين الجدد في ولاية سلانجور. وبوصفها الجهة المسؤولة عن إدارة شؤون الزكاة وتنمية المجتمع، أدركت هيئة الزكاة سلانجور (LZS) أن التعليم الديني لا يقل أهمية توزيع أموال الزكاة، بل يُعدّ جزءًا لا يتجزأ من تحقيق هذا الهدف. وقد بُذلت جهود كبيرة في تعليم المسلمين الجدد

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وإرشادهم، وترسيخ المفاهيم والمعارف الدينية لديهم، لتمكينهم من ممارسة شعائر الإسلام بطريقة صحيحة وفاعلة في حياتهم اليومية.

ومن أهداف هذا النموذج ضمن برنامج (KFAM) مساعدة المسلمين الجدد على فهم أساسيات تعاليم الإسلام وتطبيقها في حياتهم اليومية، وذلك من خلال تقديم تعليم منظَّم حول المبادئ الثلاثة الرئيسية التي تُعدّ فرض عين على كل مسلم، وهي العقيدة والعبادات والأخلاق. ومن هذا المنطلق يهدف النموذج إلى تعزيز تجربة العبادة عبر تعليم المنهج الصحيح لأداء الصلاة، والصيام، والزكاة، وسائر العبادات اليومية الأخرى. ولا يقتصر الهدف على ذلك فحسب، بل يسعى النموذج أيضا إلى بناء هوية إسلامية راسخة في نفوس المسلمين الجدد لتمكينهم، بمرور الوقت ومع الاستمرار في متابعة البرنامج، من ممارسة المبادئ الإسلامية في حياتهم اليومية بثقة وثبات.

الموضوع	الوصف
العقيدة الإسلامية	– مقدمة عن مفهوم الإيمان في الإسلام.
	– التعرف على الله كإله واحد لا شريك له.
	– فهم صفات الله ورسوله.
العبادات	– الصلاة: طريقة الصلاة وشروط صحتها وكذلك كيفية أداء الصلاة بشكل صحيح.
	– الوضوء :كيفية الوضوء الصحيح والأمور التي تبطل الوضوء.
	– الصيام : أحكام الصيام، الأمور التي تبطل الصيام، وكيفية أداء عبادة الصيام بشكل صحيح.
	– الزكاة : تعريف الزكاة، شروط وجوب الزكاة، وكيفية إخراج الزكاة.
صفات الله ورسوله	– المعرفة بصفات الله التي يجب على كل مسلم الإيمان بها.
	– مقدمة عن صفات رسول الله صلى الله عليه وسلم وكيفية الاقتداء به.
أحكام الإسلام	– فهم أحكام الفروض العينية و الفروض الكفائية.
	– الأحكام المتعلقة بحياة المسلمين اليومية.

ولذلك يقدم هذا النموذج مع الاستعانة بمنهج أكثر تفاعلا وتطبيقا يشمل ما يلي:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

١) عرض نظريات لتقريب المفاهيم المتعلقة بتعاليم الإسلام.

٢) تدريبات وتمارين عملية على العبادات اليومية.

٣) مداخلات ومناقشات جماعية لتدقيق وتعميق المعرفة.

٤) مراقبة وإرشاد فردي

وهذه الطريقة لا محالة من أجل تمكين المسلمين الجدد وإتقانهم حول المعارف والممارسات الإسلامية بشكل أكثر فعاليا.

٣- نموذج التعليم تحت منظمة PERKIM

يُعَدّ التعليم تحت مظلة منظمة PERKIM من المبادرات الأكثر تنظيما وتنسيقا، وقد تأسس بهدف مساعدة الأفراد الذين اعتنقوا الإسلام على تحقيق فهم صحيح ودقيق لتعاليم هذا الدين. وتُقدَّم من خلاله دورات تعليمية مخصصة للمسلمين الجدد، الذين هم في أمسّ الحاجة إلى التوجيه السليم لبناء فهم متين وممارسة صحيحة للإسلام. وفي إطار هذا الجهد، لقد تم إعداد كل مرحلة من البرنامج بمنهج مناسب وملائم، يراعي احتياجات الطلبة والمشاركين على اختلاف مستوياتهم. وبالتالي، يهدف هذا النظام إلى تكوين مسلم جديد يمتلك فهما سليما، وقادرا على تطبيق تعاليم الإسلام بطريقة صحيحة في حياته اليومية.

تحت هذه المنظمة هناك مجموعة من الكتب الدراسية والمقررات التعلمية التي تم تحديدها لتلبية احتياجات الطلاب على حسب المرحلة الدراسية التي يمرون بها. وهذه على حسب القائمة التالية:

- المرحلة التمهيدية : كتاب واحد
- المرحلة الأساسية : خمسة كتب
- المرحلة المتوسطة : خمسة كتب
- المرحلة المتقدمة : خمسة كتب

قد تم تقسيم المنهج التعليمي تحت هذه المنظمة إلى عدة مراحل رئيسية كما سبق ذكرها آنفا مع زيادة مرحلة أخرى وهي المرحلة المتخصصة (تحسين القراءة). طبعا، هذا المراحل تشمل كافة جوانب تعليم الدين الإسلامي ابتداء من الأساسيات وحتى المستويات المتقدمة. وكل مرحلة لا غاية منها سوى تلبية احتياجات الطلبة المشاركين وتركز على ما يناسب المستوى التعليمي في تلك المراحل.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وفيما يلي قائمة أسماء الكتب والمقررات تحت هذه المنظمة مع مراعاة مواضيع التعليمية الضرورية التي يحتاجها المسلمون الجدد في فهم الإسلام بشكل فهما صحيحا.

المرحلة	اسم الكتاب
١) المرحلة التمهيدية	١) العقيدة الأساسية
	٢) الفقه الأساسي
	٣) الأخلاق الأساسية
	٤) السيرة الأساسية
المرحلة الأساسية	٥) العقيدة المتوسطة
	٦) الفقه المتقدم
	٧) الأخلاق المتقدمة
	٨) السيرة المتقدمة
المرحلة المتوسطة	٩) العقيدة المتقدمة
	١٠) الفقه المتقدم
	١١) الأخلاق المتقدمة
	١٢) السيرة المتقدمة
المواد البديلة	١٣) إقراء / مقدمة / كتاب التجويد

٤- نموذج التعليم تحت مجمع دار الهداية (Kompleks Darul Hidayah)

يُعَدّ نموذج التعليم تحت مجمع دار الهداية (Kompleks Darul Hidayah) من المبادرات المهمة التى تم تطويرها استجابة لاحتياجات التعليم الديني لدى المسلمين الجدد، وبالأخص لأولئك الذين هم في المرحلة المتوسطة وما بعدها. وقد تم تأسيس هذا النموذج في عام ٢٠٠٩ من قِبل فريق من الباحثين تحت إشراف "UKM Pakarunding Sdn. Bhd" ، حيث شمل تطويره عقد ورشتين شارك فيهما عدد من المسلمين الجدد بفعالية ملحوظة. وفي إطار استكمال محتوى المنهج وتكييفه، تم أخذ آراء المشاركين وملاحظاتهم بعين الاعتبار، بما يتناسب مع واقعهم واحتياجاتهم (ذو الكفل عبد الغني وآخرون، ٢٠٠٩).

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

وقد تم تصميم هذا النموذج ليكون مناسبا للتعلم الذاتي، مع مراعاة أحوال المسلمين الجدد وظروفهم، خاصة أولئك الذين لا يملكون الوقت الكافي للالتحاق بالدروس النظامية أو الدراسة بدوام كامل. ومن أبرز خصائص هذا النموذج مرونته العالية، التي تتيح للمتعلمين فرصة متابعة التعلم وفقا لظروفه الخاصة.

ومن ناحية تكوين النموذج بذاته تحت مظلة هذا المجمع، هناك أربعة نماذج رئيسية وهي مقدمة في الإسلام وتعزيز الإيمان وتجسيد القيم الإسلامية في الحياة وإعداد الداعية المسلم. وتتناول هذه النماذج تسع مجالات معرفية رئيسية وهي العقيدة الإسلامية والشريعة الإسلامية (العبادات والمعاملات والمناكحات) والقرآن الكريم والحديث الشريف والأخلاق الإسلامية والسيرة النبوية ومقارنة الأديان والدعوة الإسلامية والقضايا المتعلقة بالمسلمين الجدد. وهذا التنوع الكثير يهدف إلى تقديم فهم شامل وواف للدين الإسلامي مع تجهيزهم لقيام الدين الصحيح في ساحات الدعوة.

وبالنسبة لمدة تنفيذ هذا النموذج لقد استغرق ثمانية أسابيع على الأقل ويتم خلالها دعم المتعلمين من توجيهات معلميهم ومرشديهم ذوي أهلية وصلاحية يتحملون بمسؤلية توصيل المعلومات بطريقة دقيقة ووافية مع الاهتمام والحرص على تمكينهم من إحاطة المعاني والممارسة العملية ضد القيم الإسلامية.

وقد يفيد هذا النموذج عديدا من المؤسسات التعليمية والدعوية تعنى بتأهيل المسلمين الجدد في ماليزيا ومنها : المنظمة الإسلامية للرعاية الاجتماعية في ماليزيا (PERKIM)، ومركز الإرشاد الإسلامي سلطان عبد الحليم معظم شاه (PUSBA) في قدح ومعهد الدعوة الإسلامية (IDIP PERKIM) في كلانتان ومؤسسة مركز الهداية (Hidayah Centre Foundation) ومركز حماية المسلمين المسلمين (BAITUSSALAM) في سلانجور وما إلى ذلك. وهذا دليل واضح بأن هذا البرنامج يفيد أهمية كبيرة للجميع حتى بعض المؤسسات والمنظمات في محاولاتهم وجهودهم لمساعدة المسلمين الجدد ودعمهم في تنمية شخصياتهم من حيث العلمي والعملي تجاه مفاهم الدين الصحيح وبالأخص من ذلك لتكييفهم داخل المجتمع.

يكمل إجراء هذا النموذج على مدى أربعة فصول دراسية من حيث لكل فصل دراسي يستغرق ستة أشهر. لذلك فإن المدة العامة للدراسة تحت هذه المظلة سنتان.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الدراسي/النموذج	الموضوع
الفصل الأول	مقدمة في الإسلام
الفصل الثاني	تعزيز الإيمان
الفصل الثالث	التفاعل مع الإسلام
الفصل الرابع	الداعية الإسلامي

والقائمة في الأعلى تشير إلى أربعة النماذج أو الفصول الدراسية تمنح للمشاركين (المسلمين الجدد) شهادة تؤهلهم لتعلم النماذج المتبقية الأخرى. بعد انتهائهم من هذه النماذج سيكونون ضمن مكلفين ومستطيعين في نشر الدعوة الإسلامية.

النموذج	النشاط	المدة (أسابيع)
١	محاضرات / تطبيقات عملية	١٠
	إجازة	١
٢	محاضرات / تطبيقات عملية	١٠
٣	أسبوع للمراجعة	١
٤	الامتحانات	٢
	إجازة	٢
٤ نماذج		**٢٦ أسبوعا**

عملية التعليم والتعلم تجري ثماني ساعات أسبوعيا أي أربع ساعات يوم السبت وأربع ساعات يوم الأحد. وأثناء كل لقاء سيخصص المعلم من ساعة إلى ساعتين من أجل تدريب عملي.

النسبة المئوية(%)	مكوّنات التقييم
٥٠ %	إتقان المعرفة النظرية (كتابيًّا)
٤٠ %	الاختبارات الشفوية والعملية والملاحظة
١٠ %	التقييم العام
١٠٠ %	**المجموع**

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يترتب على الحد الأدنى للنجاح الحصول على نسبة ٧٠ % وهو ما يؤهل الطلبة والمشاركين للحصول على شهادة الأساس في الدراسات والفهم والاستيعاب ضد الإسلام.

وفيما يلي دليل وترتيب المعلم:

المدة	المحتوى	النموذج
٦ أشهر	١) العقيدة الإسلامية. ٢) الشريعة / العبادة. ٣) القرآن الكريم. ٤) الحديث الشريف. ٥) الأخلاق الإسلامية. ٦) السيرة النبوية. ٧) قضايا المسلمين.	**النموذج الأول** -اختبار -شهادة أساس المعرفة وتطبيق الإسلام
٦ أشهر	١) العقيدة الإسلامية. ٢) الشريعة / المعاملات. ٣) القرآن الكريم. ٤) الحديث الشريف. ٥) الأخلاق الإسلامية. ٦) السيرة النبوية	**النموذج الثاني** -اختبار -شهادة أساس المعرفة وتطبيق الإسلام
٦ أشهر	١) العقيدة الإسلامية. ٢) الشريعة / المعاملات ٣) القرآن الكريم. ٤) الحديث الشريف. ٥) الأخلاق الإسلامية. ٦) السيرة النبوية.	**النموذج الثالث** -اختبار -شهادة أساس المعرفة وتطبيق الإسلام
٦ أشهر	١) العقيدة الإسلامية. ٢) الشريعة / المعاملات. ٣) القرآن الكريم ٤) الحديث الشريف. ٥) الأخلاق الإسلامية. ٦) السيرة النبوية. ٧) مقارنة الأديان. ٨) الدعوة الإسلامية. ٩) قضايا المسلمين	**النموذج الرابع** -اختبار -شهادة أساس المعرفة وتطبيق الإسلام

٥- نموذج التعليم تحت بيت السلام

بيت السلام هي منظمة تُعنى برعاية المسلمين الجدد وحمايتهم لفترة زمنية محددة. وتلعب دورا كبيرا في دعمهم، يشمل تطوير هويتهم وتعليمهم بما يتماشى مع إرشادات الإسلام من حيث الإيمان والتطبيق العملي. كما تركز على تحويل حياتهم وتوفير الرعاية والحماية، إلى جانب تنظيم أنشطة ترفيهية تُقدَّم وفق نسق صحيح ومتوافق مع تعاليم الدين.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ويُؤخذ في الاعتبار أيضًا تقديم الإرشاد في الفروض العينية، والدعم النفسي، والتدريب المهني للفئة المستهدفة، ولا سيّما المسلمين الجدد، وذلك وفقًا لمتطلبات لمتطلبات القسم الخامس المادة ٢٦، المتعلقة بحماية المسلمين الجدد واللوائح الخاصة بتسجيلهم ورعايتهم وتعليمهم (ولاية سلانجور) ٢٠٠٩ المعدلة ٢٠١٣ (مجلس الزكاة في سلانجور بدون تاريخ).

كما هو معروف من وظائف تأسيس بيت السلام طبعا تقديم الحماية والتعليم وتطوير الذات للمسلمين الجدد بشكل أكثر فعالا. سيحاول بيت السلام أيضا على تحصيلهم وتخريجهم ذوي علم وقادرين على فهم جوانب الدين بنفسه ومهاراتهم وقدرتهم على الدعوة حتى يصبحوا دعاة في المستقبل في بناء الإسلام. وما يعد أيضا بيت السلام مركزا مؤقتا لحماية المسلمين الجدد ويلعب دوره كمركز مجتمعي يولد بيئة ملائمة لتنمية الهوية الذاتية والتعليم القائم على التوجيهات الإسلامية يشمل كل جوانب من العقيدة والممارسات التطبيقية ضد الدين.

أثناء مدة ستة أشهر يجب على الجميع حضور أربع عشرة حصة دراسية طوال مدى سبعة عشر أسبوعا. ولكل حصة دراسية ساعة واحدة. تنطوي على المواد الأساسية التي تم تدريسها من المعلم المرشد أي مواد التوحيد والفقه واقرأ. أما المواد العملية مثل تطبيق الأذان والإقامة والطهارة وتطبيقات الصلاة وقراءتها وحتى دروس اقرأ فسوف يقوم بتدريسها المشرف المقيم. وكذلك مواد التلقي بالقرآن الكريم وحصص الحفظ. في حين أن مواد أخرى تتعلق بالتفسير والأخلاق والحديث والسيرة والفقه سوف يقوم بتدريسها معلمون متخصصون بعد انتهاء تعيينهم من إدارة بيت السلام.

جدول : ملخص منهج التدريس في بيت السلام

المادة	المحتوى – المستوى الأول	المحتوى – المستوى الثاني
التوحيد	أركان الإيمان، أركان الإسلام	الصفات العشرون، مفهوم التوحيد
الفقه	الطهارة في الإسلام، أنواع المياه، أنواع النجاسة، الاستنجاء، الوضوء، التيمم، الغسل الواجب	الصلاة وقراءتها، الحيض، النفاس، الاستحاضة، الزكاة، الصيام، الحج
الأخلاق	الصفات المحمودة، الصفات المذمومة	الآداب مع النفس، الآداب مع المخلوقات
السيرة النبوية	نسب النبي ﷺ، سيرته ﷺ	الغزوات في عهد الرسول ﷺ، الخلفاء الراشدون

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

التفسير	الفاتحة، الناس، الفلق، الإخلاص، المسد، النصر، الكافرون	الكوثر، الماعون، قريش، الفيل، العصر
الحديث	قراءة وحفظ ١٠ أحاديث	مراتب الحديث، قراءة وحفظ ١٠ أحاديث
التطبيق العملي للأذان والإقامة	تعريف الأذان والإقامة، مشروعية الأذان، أوقات الأذان المباحة	التطبيق العملي، الدعاء بعد الأذان، الدعاء بعد الإقامة
التطبيق العملي للطهارة	الاستنجاء، الغسل الواجب، الوضوء، التيمم	الدباغ، السرتو
التطبيق العملي للصلاة	أركان الصلاة، السنن، مبطلات الصلاة المسبوق، الموافق، الصلاة الجماعية	صلاة الجمع والقصر، كيفية الصلاة عند المرض، الصلوات المسنونة

تحليل البحث

كما ذكر في البداية تم استخدام تحليل المقارنة بين نماذج التعليم المستخدمة للمسلمين الجدد في ٥ منظمات أو مؤسسات مع التركيز عل عناصر معينة وهي مدة البرنامج وعدد المراحل والمواد وطرق التقييم ومميزات خاصة.

جدول المقارنة بين نماذج التعليم للمسلمين الجدد

المنظمة/المؤسسة	صفوف الفرض العيني KFAM Lembaga Zakat Selangor (LZS)	دار الهداية (Darul Hidayah)	منظمة الدعوة الإسلامية PERKIM	بيت السلام (Baitul Salam)	Hidayah Centre Foundation
مدة البرنامج	٥ سنوات	سنتان	٤–٥ سنوات (لكل مرحلة سنة واحدة تقريبا)	٦ أشهر	سنة ونصف
عدد المراحل	مرحلتان	٤ مراحل	٤ مراحل + مواد إضافية	مرحلتان: (محتوى مبدئي ومتقدم نسبيا)	٣ مراحل : أساسية، متوسطة، متقدمة

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المواد	عقيدة، عبادات، صفات الله، فقه، أخلاق	عقيدة، عبادات، معاملات، قرآن، أحاديث، أخلاق، سيرة، تطوير الدين، قضايا المسلمين الجدد)	عقيدة، فقه، سيرة، أخلاق، تجويد وقرآن	توحيد، فقه، أخلاق، سيرة، تفسير، أحاديث تطبيق عملي	عقيدة، عبادات، أخلاق، القانون الإسلامي، المعاملات، سيرة، القرآن والأحاديث، المناكحات، الدعوة والمقارنة
طرق التقييم	امتحان نهاية السنة	تقييم نظري وعملي (٧٠٪ للنجاح)	امتحان	امتحان	امتحان
مميزات خاصة	تعزيز الهوية الإسلامية، تركيز على الفروض	تعلم ذاتي مرن، تدريب معلمين، يستخدم وطنيا	مناهج متعددة المستويات والكتب	الحماية والرعاية الشاملة	دعم فردي، مرونة في التعلم

يبدو أن القائمة أو الجدول يشمل تحليل مضمون لخمسة منظمات أو مؤسسات تعليمية للمسلمين الجدد وأمور يقارن بها من حيث المدة التعليمية والتعلمية وعدد المراحل والمحتوى العلمي وأساليب التقييم والمميزات الخاصة.

والبيانات في الأعلى تشير إلى أن مدة النماذج التعليمية تتفاوت بتفاوت المؤسسة حيث تقدم بعض المؤسسات نماذج قصيرة لا تتجاوز ستة أشهر مثل BS، بينما تمتد نماذج أخرى إلى خمس سنوات مثل KFAM. وأما HC فمدة النموذج فيه سنة ونصف، في حين أن PERKIM تمتد إلى أربع أو خمس سنوات تقريبا وأما KDH فتمتد إلى سنتين. وطبعا التفاوت في المدة باعتبار الاختلاف في عمق المحتوى وتدريج الأهداف التعليمية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ومن حيث عدد المراحل التعليمية، تنقسم النماذج إلى مرحلتين أو أكثر باعتبار مواد كل مؤسسة. فمؤسسة HC تقسم النماذج إلى ثلاثة مراحل (أساسية ومتوسطة ومتقدمة) بينما تعتمد PERKIM و KDH على أربعة مراحل تعليمية مع زيادة مواد معينة مساعدة في بعض الحالات. وأما BS و KFAM تعتمدان على مرحلتين فقط. والتدرج في هذه الشؤون التعليمية إشارة محاولة المؤسسات ضد تلبية احتياجات المسلمين الجدد مع مراعاة مستوياتهم ودرجة تفاعلهم تجاه المفاهيم الإسلامية.

وفيما يتعلق بالمواد العلمية المقدمة تحت هذه المؤسسات الخمس. تتفق معظم المؤسسات على تدريس المواد الأساسية مثل العقيدة والعبادات والفقه والسيرة النبوية والأخلاق. ومع ذلك تتميز بعض المؤسسات بزيادة محاور جديدة تقوي من شمولية التعليم. ومثال ذلك تقدم مؤسسة HC موادا في القانون الإسلامي والمناكحات والدعوة، في حين أن KDH تضيف قضايا خاصة وتطوير الدين للمسلمين الجدد. وكذلك تراعي PERKIM بتقديم محتوى المستويات المتعددة يشمل التفسير والحديث والتجويد. وهذا التنوع في المقررات يعكس وعي المؤسسات وصحوتها بتفاوت الخلفيات الثقافية والدينية للدارسين مع الاهتمام باحتياجاتهم الفكرية والروحية.

وفيما يتعلق بأساليب التقييم، فجميع المؤسسات تعتمد على الامتحانات كأداة رئيسية لقياس الفهم لدى المشاركين والطلبة مع اختلاف بسيط في آلية التطبيق DH. ومثال ذلك تستخدم تقييما نظريا وعمليا بشرط أن يحصل نسبة نجاح أي ٧٠٪ وهو دليل الاهتمام بتكامل الجانب النظري مع التطبيق العملي.

تبدو المميزات الخاصة لكل مؤسسة في طريقة عرضها للنماذج. فمؤسسة HC تعتمد على التعلم المرن والدعم الفردي مما يعطي للدارس فرصة التقدم بحسب قدراته وظروفه. وأما BS فتوفر حماية كاملة ورعاية شاملة مما يعكس اهتمامها بالجانب الفردي والاجتماعي. خلافا بـ PERKIM تتميز بتنوع المناهج مع الاستعانة بالكتب المنظمة، في حين أن KDH تنحصر على نظام تعلم ذاتي مرن وتدريب المعلمين. بينما تركز KFAM على ترسيخ الشعور الإسلامية وتقوية أداء الفروض وهو ما يعكس توجها نحو التربية الإيمانية العملية.

وبالتالي هذا التحليل يمكننا القول بأن كافة المؤسسات أو المنظمات تسعى إلى تحقيق هدف واحد وهو تهيئة المسلمين الجدد يشمل تهيئة دينية صحيحة وفكرية سليمة نحو مفاهيم دين الإسلام على الرغم من تفاوت استراتيجيات التنفيذ وأساليب عرض المحتوى المستخدمة. إذن يجب علينا أن

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

نستحسن هذه الجهود ونحاول عونهم مباشرة أو غير مباشرة لتطوير نماذج تعليمية شاملة وموحدة تخدم لهذه الفئة المهمة من المجتمع.

الخاتمة

وبالمجمل يمكننا أن نستنتج ونلخص أنه لا يوجد نموذج شامل يغطي جميع الجوانب التي يحتاج إليها المسلمون الجدد، سواء ما يتعلق بالفرض الفرض العيني والفرض الكفائي. ويعود ذلك إلى تصوّر البعض أن تعليم المسلمين الجدد يقتصر على تعاليم العبادات فقط، بينما الأَوْلى أن يشمل التعليم جميع جوانب الحياة، ليُسهِم في تكوين مسلم متكامل. ومن جهة أخرى، فإن قلّة استخدام التكنولوجيا أو عدم استخدامها في تعليمهم، يُسهم في بطء تطوّر العملية التعليمية، وهو أمر لا يتماشى مع متطلبات عصر العولمة والتقدّم التقني.

وبالتالي، من المقترحات نقدمها هنا يجب أن يكون هناك نموذج يتناول أشياء الحياة بأسرها مثلا من استيقاظ المسلمين الجدد حتى يناموا. وهذا لا غرو فيه لأنهم أحيانا في حياتهم اليومية هناك عدة أمور لم يتعودوا بها قبل الإسلام، ثم بعد دخولهم إلى الأسلام لازم أن نحثهم عليها كي يتعاطى ويطبّق دين الإسلام وفقا لمراد الله مثلا من استيقاظهم من النوم مبكرين في كل يوم لأداء صلاة الصبح وما إلى ذلك. وبهذه التعاليم سيساعدهم إلى التكيف تجاه تعاليم الإسلام تدريجيا. وكذلك إيجاد تطبيقات مناسبة مثل إرشادات الصلاة أو إرشادات التديّن أو إرشادات المسلم اليومية وما إلى ذلك مما يلائمهم ويوافق مستواهم حتى يسهلهم تحميلها ويرجعونها في كل حين. وهذا سوف يساعدهم كثيرا في استيعاب مفاهيم الإسلام لتعرضهم للتكنولوجيا.

وأيضا نوجه هنا لكي يصمم نموذجا يُعنى بعلوم عادية مثل علم بنية مهارة ما وشحذها حتى يصير المسلمين الجدد بعد انتهائهم من تعلم هذا النموذج ماهرين وقادرين في بعض مهارات أخرى. وعلى سبيل مثال، مهارة التكنولوجيا والحياطة والنجارة والزراعة والطباخة وغيرها. مثلا عرضهم استخدام التكنولوجيا من الذكاء الاصطناعي والمنصات الرقمية وما إلى ذلك لتقدمها في الوقت الراهن حتى يتجلى ويتألق منهم من يكون متقنًا كي يفيد المسلمين الجدد الآخرين. وهذا مما يجعلهم معتمدين على النفس دون رجاء العون من الآخرين وبالوجه الأخص يعرفون لحصول النقود ليسدوا رمق الحياة دون

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الاعتماد على مجلس الزكاة خاصة بعد انتهائهم من التعلم. مثلا عرضهم استخدام التكنولوجيا من الذكاء الاصطناعي والمنصات الرقمية وما إلى ذلك حتى يتجلى ويتألق منهم

وبالتالي هذا البحث يرجو ويتمنى أن يكون هناك عدد كبير من الباحثين مهتمين بهذا الشأن والمبحث ليتعاون البعض مع البعض في رعاية المسلمين الجدد أحوالهم الدينية واليومية. فما أحوجهم إلينا وإلى تعاليم دين الإسلام الصحيحة لكونهم جددا في الإسلام فالرعاية لهم أمر ضروري وهو فرض الكفاية يجب علينا أن نتحمله لكي يتزايد عدد دخول الكفار إلى الإسلام بسبب لينة هذا الدين وشمول تناول مباحثه في كل طيات الحياة.

بناءً على التحليل، يوصي البحث بالآتي:

١. تعزيز استخدام التكنولوجيا في تعليم المسلمين الجدد بوسائل متعددة.
٢. تطوير تطبيقات ذكية ومبسطة تحتوي على المفاهيم الإسلامية الأساسية.
٣. تقليل الاعتماد على النماذج الورقية التي قد تسبب الملل وعدم التفاعل.
٤. تشجيع المؤسسات على الاستثمار في التعليم الرقمي الملائم للمسلمين الجدد.
٥. إجراء دراسات لاحقة لقياس أثر التكنولوجيا في تعزيز الفهم والسلوك الديني.

نموذج التعليم للمسلمين الجدد أداة أساسية شائعة في ماليزيا، يختلف بحسب الجهات المقدّمة، ويهدف لتقديم الإسلام بطريقة مبسطة تشمل العقيدة والفقه والأخلاق. ومع توسع استخدام التكنولوجيا، يهدف البحث إلى تحليل هذه النماذج ومدى تكامل التقنية فيها لدعم فهم الإسلام الصحيح للمسلمين الجدد.

المراجع العربية

زياد بن حمد العامر (٢٠١٨)، النوازل العقدية للمسلمين الجدد، مركز رفاد للدراسات والأبحاث – المجلة الدولية للدراسات الإسلامية المتخصصة، مج١, ع٢

المراجع الأجنبية

Faezy Adenan, Asmaa' Mohd Arshad, Mohd Afandi Mat Rani, Mohd Izzat Amsyar Mohd Arif, Azri Bhari, & Siti Afifah Mat Rani. (2021). Modul pendidikan muallaf di Malaysia: Analisa terhadap tahap dan kandungan. *Jurnal Islam dan Masyarakat Kontemporari, 22*(1).

Nur Shuhadah Abdul Rahin, Suhaila Abdullah, & Nur Izzaty Mohamad. (2024). Pengurusan pengajian Islam terhadap muallaf. *Bitara: International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences, 7*(1).

Azman Ab Rahman, Nur Ain Syafiqah Rahmat, Muhd Faiz Abd. Shakor, Nurul Shazwani Nordin, & Mohamad Anwar Zakaria. (2020). Sorotan literatur kajian modul pengajian muallaf di Malaysia. *E-Prosiding Diskusi Syariah dan Undang-Undang: Siri 1/2020*.

Raba'ahadawiah Ahmad@Yunus, Ezani Yaacob, & Amiratul Munirah Yahaya. (2022). Pelaksanaan pendekatan dakwah guru pembimbing Kelas Fardu Ain Muallaf (KFAM) di Selangor. *Journal of Contemporary Islamic Studies, 8*(1).

Nurayuni Adibah Abdullah, Mariam Abd. Majid, Noraini Mohamad, Suhailiza Md. Hamdani, & Asmariani. (2020). Persepsi muallaf terhadap modul pengajaran Kelas Fardhu Ain Muallaf (KFAM) daerah Hulu Langat, Selangor. *Journal of Contemporary Islamic Studies, 8*(1), 171–188.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل السادس والعشرون

تطبيق النظرية السلوكية والمعرفية في تدريس اللغة العربية: دراسة وصفية تحليلية

ندى إبراهيم الربدي[١]، زاليكا بنت آدم[٢]،
[١]جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، السعودية
[٢]جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)

ملخص البحث

يُعد تعليم اللغة العربية من المجالات التي تتطلب تنوعًا في الأساليب والنظريات التربوية لتتناسب مع احتياجات المتعلمين المختلفة. يهدف هذا البحث إلى تحليل وتطبيق هاتين النظريتين في مجال تدريس اللغة العربية، وإبراز الفوائد التربوية الناتجة عنهما. وأهداف البحث هي: التعرف على المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية والمعرفية، وتحليل مدى فاعلية كل من النظريتين في تدريس اللغة العربية، وإبراز أوجه التكامل بين النظريتين في الممارسات الصفية. وانتهج البحث اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، حيث جُمعت البيانات من مصادر نظرية وأدبيات تربوية حديثة، ثم تم تحليل مواقف تعليمية واقعية في تدريس اللغة العربية وفق مبادئ النظريتين. كما تم تحليل دراسات سابقة تناولت تطبيق النظرية السلوكية والمعرفية في تعليم اللغة بشكل عام والعربية بشكل خاص. وتوصلت نتائج البحث؛ منها: النظرية السلوكية فعالة في تعليم المهارات اللغوية الأساسية مثل التهجي، الكتابة، والقراءة عبر التكرار والتعزيز، والنظرية المعرفية تساهم في تطوير الفهم العميق للنصوص، تنمية مهارات التفكير الناقد وربط المعلومات، والجمع بين النظريتين يُعزز عملية التعلم. وانتهى البحث بالتوصيات والاقتراحات؛ منها: تشجيع المعلمين على دمج النظريتين في تخطيط الدروس، وتدريب المعلمين على استراتيجيات تعزيز السلوك الإيجابي ودعم الفهم المعرفي.
الكلمات المفتاحية: النظرية، السلوكية، المعرفية، احتياجات، التعزيز

مقدمة

تُعدُّ اللغة العربية من أسمى وسائل التواصل بين الأمم الإسلامية، فهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، وتُستخدم في العبادة والتعليم والإعلام.ولذلك، فإن تدريسها يتطلّب استراتيجيات تعليمية فعّالة تستند إلى أسس نظرية متينة. وتُعدّ النظريات النفسية من الركائز الأساسية التي يُبنى عليها التعليم، إذ تُقدّم فهماً عميقاً لآليات التعلّم والتغيّر السلوكي. ومن بين هذه النظريات، تبرز النظرية السلوكية والنظرية المعرفية بوصفهما إطارين مرجعيين مهمّين في مجال تدريس اللغة العربية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تركز النظرية السلوكية على التغيير السلوكي من خلال الاستجابة للمثيرات، حيث يُعزَّز السلوك المرغوب فيه بالتعزيز الإيجابي والتكرار. في المقابل، تُركز النظرية المعرفية على العمليات العقلية الداخلية مثل الإدراك والتفكير، وتُعزّز قدرة المتعلم على معالجة المعلومات وتخزينها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. استكشاف كيفية تطبيق هاتين النظريتين في تدريس اللغة العربية، من خلال تحليل استراتيجيات التعليم المطبقة في المؤسسات التعليمية.
٢. تحسين فعالية التدريس استنادًا إلى نتائج التحليل.

منهجية الدراسة

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تهدف إلى استكشاف وتحليل تطبيق النظريتين السلوكية والمعرفية في تدريس اللغة العربية. يتمّ جمع البيانات من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بتطبيق هاتين النظريتين في مجال التعليم، مع التركيز على الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

الدراسات السابقة

تتضمن الدراسات السابقة على قسمين:

١– النظرية السلوكية في تدريس اللغة العربية

تركز النظرية السلوكية، التي أسسها بي أيف سكينر B.F. Skinner، على مبدأ التعلّم من خلال الاستجابة للمثيرات في سياق تدريس اللغة العربية. يُمكن تطبيق هذه النظرية من خلال تقنيات مثل التعزيز الإيجابي والتكرار؛ مما يساعد الطلاب على اكتساب المهارات اللغوية بشكل تدريجي. تشير الدراسات إلى فعالية هذه الاستراتيجيات في تحسين مهارات المحادثة والاستماع لدى الطلاب (Muhammad Fahdin Erma، 2024).

تُركز النظرية المعرفية، التي يُعتبر جان بياجيه من روادها، على فهم كيفية معالجة الدماغ للمعلومات وتخزينها في تدريس اللغة العربية. يُمكن تطبيق هذه النظرية من خلال استراتيجيات مثل

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

التعلّم النشط، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، مما يُعزّز من قدرة الطلاب على استخدام اللغة بشكل فعّال.

٢- تطبيق النظريتين في تدريس اللغة العربية

تشير الدراسات إلى أن الجمع بين الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية يُمكن أن يُحسن من فعالية تدريس اللغة العربية،. على سبيل المثال، يُمكن استخدام التعزيز الإيجابي لتشجيع الطلاب على المشاركة مع تطبيق استراتيجيات التفكير النقدي لتعميق فهمهم للغة.

٢،١- علماء علم النفس السلوكي

هؤلاء العلماء ركّزوا على كيفية تأثير البيئة والتجارب على السلوك البشري.

جدول رقم (١): علماء علم النفس السلوكي

العالم	مكان الولادة	سنة الميلاد	سنة الوفاة
جون واتسون	الولايات المتحدة الأمريكية	١٨٧٨	١٩٥٨
بورهوس فريدريك سكينر	الولايات المتحدة الأمريكية	١٩٠٤	١٩٩٠
ألبرت باندورا	كندا	١٩٢٥	٢٠٢١
إيفان بافلوف	روسيا	١٨٤٩	١٩٣٦

٢،٢- علماء علم النفس المعرفي

هؤلاء العلماء ركّزوا على عمليات التفكير، والذاكرة، وحل المشكلات، والإدراك.

جدول رقم (١): علماء علم النفس المعرفي

العالم	مكان الولادة	سنة الوفاة	سنة الميلاد
جان بياجيه	سويسرا	١٩٨٠	١٨٩٦

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

العالم	مكان الولادة	سنة الوفاة	سنة الميلاد
إدوارد تولمان	الولايات المتحدة الأمريكية	١٩٥٩	١٨٨٦
جورج ميلر	الولايات المتحدة الأمريكية	٢٠١٢	١٩٢٠
ديفيد روميلهارت	الولايات المتحدة الأمريكية	١٩٩٩	١٩٤٢

٣- التاريخ والتطور

٣،١- النظرية السلوكية

ظهرت النظرية السلوكية في أواخر القرن التاسع عشر كرد فعل ضد المناهج النفسية التقليدية التي كانت تركّز على العمليات العقلية الداخلية غير القابلة للملاحظة. في عام ١٩١٣، قدم جون ب. واتسون ورقته الشهيرة "علم النفس كما يراه السلوكيون"، التي دعت إلى دراسة السلوك القابل للملاحظة فقط، معتبرة أن السلوك هو الموضوع الرئيسي لعلم النفس. لاحقًا، طوّر ب.ف. سكينر مفهوم "التكييف الإجرائي(Operant Conditioning) "، الذي يركزّ على كيفية تأثير العواقب في تكرار السلوكيات.

٣،٢- التطبيقات في التعليم المعاصر

تُستخدم مبادئ السلوكية في التعليم من خلال تقنيات مثل التعزيز الإيجابي (مثل المكافآت) والتعزيز السلبي (مثل إزالة العقوبات) لتحفيز الطلاب على تعلّم سلوكيات مرغوبة. كما تُستخدم هذه المبادئ في إدارة الفصول الدراسية وتعديل السلوكيات غير المرغوب فيها.

٣،٣- النظرية المعرفية

ظهرت النظرية المعرفية في منتصف القرن العشرين كرد فعل ضد التركيز المفرط على السلوكيات القابلة للملاحظة. في عام ١٩٣٦، قدّم جان بياجيه نظرية التطوّر المعرفي، التي تركّز على كيفية تطوّر التفكير لدى الأطفال من خلال مراحل محددة. كما ساهم ألبرت باندورا في تطوير النظرية المعرفية الاجتماعية، التي تؤكّد على التعلّم من خلال الملاحظة والتقليد.

٣،٤- التطبيقات في التعليم المعاصر

تُستخدم مبادئ النظرية المعرفية في التعليم من خلال استراتيجيات مثل التعلم النشط، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، التي تشجّع الطلاب على معالجة المعلومات وتخزينها بفعالية. كما تُستخدم هذه المبادئ في تصميم المناهج الدراسية وتطوير تقنيات التدريس التي تركّز على العمليات العقلية الداخلية.

٣،٥- مقارنة بين النظريتين

يمكن الرجوع إلى الجدول الآتي:

العنصر	النظرية المعرفية	النظرية السلوكية
التركيز	العمليات العقلية الداخلية	السلوك القابل للملاحظة
طريقة التعلم	من خلال معالجة المعلومات والتخزين	من خلال الاستجابة للمثيرات والعواقب
تطبيقات في التعليم	التعلم النشط، حل المشكلات، التفكير النقدي	التعزيز، إدارة السلوك، تعديل السلوك

أوجه الاختلاف بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية

الاختلافات التي توجد بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية تتمثّل في التالي: (ياسر عرفات، ٢٠٢٠).

١. مجال الاهتمام:

يلاحظ في مجال الاهتمام بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية فرق كبير؛ حيث تهتمّ النظرية السلوكية بالمثيرات الخارجية سواء كانت المثيرات طبيعية أو محايدة، وترى أن التعلم الحقيقي يحدث من خلال المثيرات والاستجابات. أما النظرية المعرفية فهي تهتمّ بدور العمليات العقلية من استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها واستدعاها عند الحاجة وغيرها من العمليات التي يقوم بها الذهن. وترى المعرفية أن التعلم يحدث بجمع من البنى المعرفية والتفاعل مع البيئة المحيطة به.

٢. طريقة التعلم:

ترى النظرية السلوكية أن التعلّم يعتمد في حدوثه على تكوين عادة تنشأ من خلال المثير والاستجابة. قد تأتي المثيرة من العمليات الخارجية، وقد تأتي من البيئة أو من التعزيز سواء كان إيجابيا أو سلبيا. فالتعلّم عندهم تغيّر في السلوك، وهذا التغيّر يحدث نتيجة المثيرة والاستجابة. أما النظرية المعرفية فهي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

ترى أنه حدوث التعلم ليس هناك دخل للمثيرات الخارجية والتعزيزات الخارجية، وإنما التعلّم يحدث من خلال مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية متزامنا مع التفاعل مع البيئة.

٣. التعزيز:

التعزيز هو الدافعية إلى التعلم، وهذا التعزيز له أهمية كبرى في سرعة العملية التعلمية. ولكنه في وجدان التعزيز اختلاف بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية؛ حيث ترى النظرية السلوكية أن التعزيز سواء إيجابيا أو سلبيا يأتي من الخارج أي من الوالدين والأساتذة والبيئة. ولكن النظرية المعرفية ترى أن الفرد يجد التعزيز أو الدافعية إلى التعلّم من نفسه يعني إذا ما كان التعزيز عند الفرد فلا يحدث التعلم من التعزيزات الخارجية.

٤. الاستراتيجيات:

في استراتيجيات التعلّم يوجد خلاف بين هاتين النظريتين. على سبيل المثال، إن السلوكية تركّز على التكرار والتقليد والمحاكاة في العملية التعليمية، يعني أن المعلم يقوم بقراءة أو بكتابة أمر ما، والطلاب يتبعون المعلم ويكرّرون المادة المقروءة أو المكتوبة، ثم يحفظونها سواء كانت المادة مفهومة أو غير مفهومة، يعني الفهم غير مهم عند السلوكية. أما النظرية المعرفية فهي التي تركّز على المعنى، فهي ترى أن التكرار والتقليد والمحاكاة بدون فهم لا يفيد المتعلم.

٥. دور المعلم والمتعلم:

هناك اختلاف بين السلوكية والمعرفية في دور المعلم والمتعلم. فالمعلم في النظرية السلوكية يقوم بدور إيجابي، ويكون المتعلم سلبيا، يعني أن التعلم يدور حول المعلم في هذه النظرية؛ لأن الأستاذ يجب عليه أن يأتي بمثيرات جديدة في كل يوم لتعليم المتعلم استجابات أو سلوك متوقعة، والمتعلم يتدرّب على المثيرات ويقلّد المعلم فقط. بينما، في النظريو المعرفية يقوم المعلم بدور سلبي والمتعلم بدور إيجابي، يعني أن المعلم هو مرشد في هذه النظرية والمتعلم يشارك في عملية التعلم في الفصل ويقوم بجميع العمليات في الفصل بإشراف المعلم.

٦. اللغة والنمو المعرفي:

عند النظرية المعرفية، نمو اللغة يتعلّق بالنمو المعرفي، يعني أن الطفل في المرحلة الأولى ينمو معرفيا وعقليا، ثم يكتسب اللغة للحاجة الطبيعية إلى التعبير عن البنى المعرفية الحاصلة، ويكون نموه اللغوي حسب نموه

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المعرفي. أما النظرية السلوكية فترى أن اللغة هي عادات وسلوك كعادات وسلوك غير لغوية، فيستطيع الطفل أن يكتسب السلوك اللغوي من خلال المثير والاستجابة كالسلوك غير اللغوية الأخرى.

٧. الفرق بين اكتساب اللغة الأم والثانية:

من وجهة نظر النظرية السلوكية أن اكتساب اللغة الثانية يتم بطريقة يكتسب الطفل بها اللغة الأم. يعني ليس هناك فرق بين اكتساب اللغة الأم والثانية. فاكتساب اللغة الثانية يتم بطريقة طبيعية يعني بطريقة المثير والاستجابة وعديد من التدريبات من التكرار والتقليد والمحاكاة والمحاولة والخطأ بدون اللجوء إلى اللغة الوسيطة. أما النظرية المعرفية تفرّق بين اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية؛ لأنها ترى أن اكتساب اللغة الثانية هو يعني أن السيطرة الواعية على تلك اللغة الثانية، وذلك يتمّ بتعليم القواعد أولا ثم اللغة. فاكتساب اللغة الثانية هو عملية عقلية معقدة تتم بطريقة واعية.

مميزات النظرية السلوكية والمعرفية

تنقسم المناقشة إلى قسمين:

١- مميزات النظرية السلوكية (Behaviorism)

١. وضوح الأهداف والسلوكيات المرغوبة: تُركز النظرية السلوكية على تحديد سلوكيات واضحة وقابلة للقياس، مما يسهل على المعلمين تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

٢. سهولة التقييم والقياس: تعتمد على السلوكيات القابلة للملاحظة، لذلك يمكن قياس التقدم بشكل مباشر من خلال مراقبة أداء الطلاب.

٣. فعالية في تعديل السلوك: تستخدم التعزيزات الإيجابية والسلبية بشكل فعال لتحفيز الطلاب على تبني السلوكيات المرغوبة وتجنّب السلوكيات غير المرغوبة.

٤. تبسيط عمليات التعلم: تركز على تعلم المهارات الفردية والخطوات المتتابعة، ما يجعلها مناسبة لتعليم مهارات محددة.

٢- مميزات النظرية المعرفية (Cognitivism)

١. التركيز على العمليات العقلية الداخلية: تهتم بفهم كيف يعالج المتعلم المعلومات، مما يساعد في تصميم استراتيجيات تعليمية تحفز التفكير النقدي وحل المشكلات.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٢. تعزيز التعلم العميق: تساعد الطلاب على استيعاب المفاهيم بشكل أعمق وليس مجرد الحفظ السطحي.
٣. دعم التعلّم النشط: تشجّع الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية التعلّم من خلال طرح الأسئلة والتفكير والتحليل.
٤. المرونة في التطبيق: يمكن تطبيقها في مجموعة واسعة من المواضيع والمستويات التعليمية، من خلال استراتيجيات متعدّدة مثل الخرائط الذهنية، والتلخيص، والتخطيط.

الخاتمة

تُظهر هذه الدراسة أهمية تطبيق كل من النظريتين السلوكية والمعرفية في التعليم، حيث يمكن أن يسهم الجمع بينهما في تحسين فعالية التدريس وتطوير مهارات الطلاب في اللغة العربية. لذلك، يُوصى بتطوير المناهج التعليمية لتشمل استراتيجيات تستند إلى هاتين النظريتين، وتدريب المعلمين على تطبيقها بشكل فعّال.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع العربية

ياسر عرفات. (٢٠٢٠). النظرية السلوكية والنظرية المعرفية في اكتساب اللغة: دراسة مقارنة، *مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية*، المجلد ٥، العدد ٢ ، ٢٠٢٠.

المراجع الأجنبية

Muhammad Fahdin Addaeroby & Erma Febriani. (2024). Application Of Skinner's Behaviorist Learning Theory In Learning Arabic Speaking Proficiency Penerapan Teori Belajar Behavioristik Skinner Dalam *Pembelajaran Maharah Kalam*, Jurnal Bahasa Arab, 1 (1).

Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Appleton-Century-Crofts.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views It. *Psychological Review*, 20(2), 158–177.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل السابع والعشرون

الأخطاء الترجمية الأكثر ارتكابا في الترجمة العربية إلى الملايوية لدى طلبة مادة ترجمة النصوص الصحفية في الجامعة الإسلامية بسلانجور

عبد المنان بن يوسف، سيف الله بن شمس الدين
الجامعة الإسلامية بسلانجور (UIS)

ملخص البحث

تهدف الورقة إلى تسليط الضوء على وضع القدرة الترجمية لدى طلبة البكالوريوس في الترجمة في قسم اللغويات واللغة العربية بالجامعة الإسلامية بسلانجور مبرزا جوانب الخطأ المرتكبة لغوية ودلالية. وفي سبيل تحليل الأمر، استخدم الباحث عينات من أوراق إجابة الطلبة في الامتحان باستخراج النماذج التي تدل على الأخطاء التي ارتكبها الطلبة. وفي النهاية يخلص الباحث إلى بعض الاقتراحات والحلول التي يمكن اتخاذها لتصحيح الأخطاء والنهوض بالترجمة الصائبة والسديدة.
الكلمات المفتاحية: الأخطاء الترجمية، اللغة العربية، اللغة الملايوية، النصوص الصحفية

مقدمة

يجب أن تؤدي الترجمة الجيدة نفس الوظيفة في اللغة الهدف التي أدّاها النص الأصلي في اللغة المصدر. ويجب دائمًا أن نتذكّر أن الترجمة هي "نقل للمعنى" من لغة إلى أخرى، وليست على الإطلاق "نقلًا للكلمات" من لغة إلى لغة. ومع ذلك، إذا كان لدى المرء إلمام جيد بكلتا اللغتين واتبَع بعض القواعد البسيطة، يمكنه أن يصبح مترجمًا بارعًا كما يطمح. لتحقيق ترجمة ناجحة، يجب على المترجم إتقان كل من اللغة المصدر واللغة الهدف، مع فهم عميق للدلالة، والنحو، والتركيب. كثير من المتدربين يواجهون صعوبات بسبب نقص الكفاءة في هذه الجوانب، مما يؤثّر سلبًا على جودة الترجمة (Syed Nurulakla et al.، 2014).

وتلك هي المميّزات الشاملة الأساسية التي ينبغي على المتدرّبين التسلّح بها والتزوّد منها في مواجهة عملهم الترجمي. وفي سبيل التميز في هذا المجال، يتطلّب امتلاك أربع كفاءات أساسية، ألا وهي كما يلي:

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

١. الكفاءة النحوية: الإلمام بقواعد اللغة.

٢. الكفاءة الاجتماعية اللغوية: استخدام اللغة بما يتناسب مع السياق الاجتماعي والثقافي.

٣. الكفاءة الخطابية: القدرة على تنظيم النصوص بشكل مترابط ومنطقي.

٤. الكفاءة الاستراتيجية: القدرة على حل المشكلات اللغوية والتغلّب على صعوبات الترجمة أثناء العمل.

أما أبرز مشكلات الترجمة، فهي كالتالي:

١- تشوّه المعنى :النص المترجَم لا ينقل المعنى الحقيقي للنص الأصلي، خاصة في حالة وجود تعابير اصطلاحية.

٢- أخطاء نحوية :شيوع الجمل غير الصحيحة نحويًا في النص الهدف.

٣- ضعف التركيب :بنية الجملة في النص المترجَم تكون غالبًا غير متماسكة.

وهذه المقاييس يمكن استخدامها في تقييم الأعمال الترجمية المقدمة من قبل الطلبة.

وأما الترجمة المثالية، فيجب أن تكون دقيقةً في نقل المعنى، وطبيعيةً في الأسلوب والتركيب، وتواصلية، وسهلة الفهم للجمهور المستهدف. والترجمة ليست مجرد نقل كلمات، بل هي عملية معقّدة تتطلّب تجريد المعنى من اللغة الأصلية وإعادة صياغته في اللغة الأخرى، مع مراعاة السياق والأسلوب والجمهور.

خلفية الدراسة

لقد قيل وكُتب الكثير عن "الترجمة"، ويكفي أن نقول إن المترجم الذي يستحقّ الاحترام يجب أن يتحلّى بميزتين أساسيتين: معرفة جيدة جدًا باللغة التي يترجم منها، سواء كانت مكتوبة أو منطوقة (اللغة المصدر)، وإتقان ممتاز للغة التي يترجم إليها (اللغة الهدف).

منهج الدراسة

تُجرى هذه الدراسة باستخدام منهج تحليل المحتوى على نماذج من إجابات الطلبة في ورقة الامتحان النهائي لمادة ترجمة النصوص الصحفية (Terjemahan Teks Akhbar) ذات رقم المساق IBAT3163. وقد تمّ اختيار العينات عشوائيا، على سبيل المثال لا الحصر. ولأغراض التحليل، يُعرض النص الأصلي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

أولًا، ثم تُعرض ترجمة الطالب، يتبعها التحليل بذكر مواطن المشكلات التي وقع فيها الطلبة. وفي الختام، تُقترح الحلول المناسبة التي ينبغي على الطلبة اتباعها لتفادي الوقوع في مشكلات مشابهة مستقبلًا.

تحليل النماذج

يقدّم البحث ثلاثة نماذج فقط، وهي كالتالي:

النموذج ١

النص: الصهيونية على درب الشيوعية.

الترجمة: Zionisme memberi laluan kepada komunisme

التحليل: تعاني الترجمة من تشوّه المعنى المتمثّل في عبارة "memberi laluan " كترجمة لـ "على درب"، حيث المعنى الصحيح "atas jalan " أو "mengikut jejak" وما شابه ذلك.

والمفروض أن يترجم بـ Zionisme mengikut jejak komunisme

النموذج ٢

النص: إن أقرب مثال أستحضره دوماً في مقالاتي للاستشهاد به حين الحديث عن الباطل، وأن هذا الباطل لا يدوم مهما طال عمره، هو المشروع الشيوعي الذي رعته دولة كانت عظمى هي الاتحاد السوفيتي منذ بدايات القرن العشرين.

الترجمة:

Contoh yang paling dekat saya bawa dalam artikel sebagai bukti perbualan palsu walau apapun umurnya Panjang rancangan komunis Adalah negara yang berkembang dan Bersatu bermula abad ke-21.

التحليل: تعاني الترجمة من تشوه المعنى المتمثّل في عبارة "sebagai bukti perbualan palsu" كترجمة لـ "للاستشهاد به حين الحديث عن الباطل"، حيث المعنى الصحيح " sebagai contoh bila berbicara tentang kebatilan" .

وثم عبارة " walau apa pun umurnya panjang rancangan komunis adalah negara yang berkembang dan bersatu bermula abad ke-21"

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

كترجمة لـ " وأن هذا الباطل لا يدوم مهما طال عمره، هو المشروع الشيوعي الذي رعته دولة كانت عظمى هي الاتحاد السوفيتي منذ بدايات القرن العشرين "، حيث المعنى الصحيح هو:

" dan sebenarnya kebatilan ini tidak kekal sekalipun panjang usianya,ia adalah projek komunis yang dinaungi negara agung iaitu Kesatuan Soviet sejak awal abad ke 20".

لقد اجتمعت كل المشكلات الترجمية في النموذج من تشوه المعنى وضعف التراكيب وبالطع أخطاء نحوية.

والمفروض أن يترجم بـ :

Contoh yang paling dekat saya bawa dalam artikel sebagai contoh bila berbicara tentang kebatilan dan sebenarnya kebatilan ini tidak kekal sekalipun panjang usianya,ia adalah projek komunis yang dinaungi negara agung iaitu Kesatuan Soviet sejak awal abad ke 20.

النموذج ٣

النص: فقد تم تأسيس بنيانه على جرف هار فانهار به في نار جهنم ولم يكن ذلك المشروع إلى العدالة أو المنطق البشري ينتمي، بل متصادم مع الفطرة ومع إرادة الله في أرضه وخلقه، وما بُني على باطل فهو باطل.

الترجمة:

Mengosakan (lahirnya ia di atas kejatuhan ke dalam api neraka) dan bukanlah itu permulaan kepada keadilan atau ucapan manusia yang benar, akan tetapi ia bersama kekuasaan Allah dalam keredhaaannya dan makhluknya. Dan apa lahir di atasnya binasa maka binasalah dia.

التحليل: تبيّن بوضوح جلي الفساد التام في هذه الترجمة حيث تاه المترجم كليا وابتعد كل البعد عن المعنى الصحيح. فيها تشوه للمعنى وضعف للتراكيب وأخطاء في النحو.

والمفروض أن يترجم بـ :

sebenarnya binaan itu dibina atas curam yang menghumban ke neraka jahanam, projek itu tidak berasas kepada keadilan dan kemanusiaan, bahkan bertembung dengan fitrah dan kehendak Allah pada bumi dan makluknya dan setiap apa yang dibina atas kebatilan adalah batil.

نتائج الدراسة

إن الترجمة ليست مجرد تدريب عملي، بل هي نشاط إبداعي ووظيفي يتطلب أكثر من مجرد ترجمة نصوص. فالتعلّم الاستقرائي بالتجربة فعال، لكنه يجب أن يُدمَج مع التعلم الاستنباطي لتحقيق فهم

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

شامل (Oktay Eser، 2014). وهناك اقتراح للانتقال من التركيز على النص المصدر إلى التركيز على النص الهدف.

فالمنهج المبني على كفاءة الترجمة يمكن أن يجعل تعليم الترجمة الجامعي أكثر فاعلية. ويمكن للمدربين والمدرسين التركيز على كفاءات فرعية مثل الكفاءة اللغوية أو الاستراتيجية.

فعلى الطالب تعلّم فهم ظاهرة الترجمة بشكل أعمق والتمييز بين الكفاءة الثنائية اللغة **و**كفاءة الترجمة. إن كفاءة الترجمة هي مجموع الكفاءات الفرعية، وتلعب الكفاءة الاستراتيجية دورًا محوريًا. وهناك انتقال مطلوب من التركيز على النص المصدر إلى النص الهدف **و**الترجمة الثابتة إلى الترجمة الديناميكية والوظيفية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

المراجع الأجنبية

Oktay Eser. (2014). Setting Learning Objectives in Translation at The Department of Foreign Language Teaching Through the Concept of Competence. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish*, 9(5).

Syed Nurulakla Syed_Abdullah, Mohd Zaki Abd. Rahman & Nor Azuwan Yaakob (2014). A Workshop on 'Translation for Amateurs' – A case Study. https://www.academia.edu/6137252/, accessed 10th June 2025.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل الثامن والعشرون

إعداد منهج اللغة العربية لمرحلة الطفولة المبكرة

نورفائزة بنت محمد حامدين

الجامعة الإسلامية بسيلانغور(UIS) ، ماليزيا

ملخص البحث

تُعَدّ عملية بناء منهج اللغة العربية لأغراض تعليم الطفولة المبكرة من المبادرات التربوية المهمة التي تهدف إلى ترسيخ المهارات اللغوية الأساسية منذ مراحل النمو الأولى. يهدف هذا البحث إلى تحليل الأسس النظرية والتطبيقية التي ينبغي مراعاتها عند إعداد منهج يتماشى مع الخصائص النمائية واللغوية والنفسية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. يعتمد المنهج المقترح على مدخل تكاملي يجمع بين التعلم القائم على الأنشطة التفاعلية، واللعب التربوي، والمواقف التواصلية الحقيقية، مع التركيز على إثراء المفردات اليومية وتعزيز القيم الأخلاقية والإسلامية في سياق تعلم اللغة. كما يستند البحث إلى أدوات منهجية تشمل الملاحظة الصفية، وتحليل الأداء اللغوي للأطفال، واستطلاع آراء المعلمين، وذلك لقياس فاعلية المنهج ودرجة ملاءمته للبيئة التعليمية المحلية. وقد أظهرت النتائج أن المنهج المبني وفقاً لاحتياجات المتعلمين وسياقهم الثقافي والاجتماعي يُسهم بفاعلية في تنمية مهارات الاستماع، والمحادثة، والفهم القرائي لدى الأطفال، مما يعزز من أهمية تبني هذا النموذج في مؤسسات الطفولة المبكرة. ويوصي الباحث بضرورة إشراك المختصين في اللغة والتربية وصانعي السياسات التعليمية في عملية تطوير مناهج اللغة العربية، بما يحقق الجودة والشمولية والاستدامة في تعليم اللغة منذ الصغر.

الكلمات المفتاحية :منهج اللغة العربية، تعليم الطفولة المبكرة، المدخل التكاملي، الأنشطة التفاعلية، التنمية اللغوية

المقدمة

تُعدّ اللغة من أهم أدوات التعبير والتفكير لدى الإنسان، وتكتسب أهميتها الكبرى في مرحلة الطفولة المبكرة كونها المرحلة التكوينية التي يتشكل فيها وعي الطفل اللغوي والمعرفي. ويتطلب تعليم اللغة العربية للأطفال دون سن المدرسة استراتيجية تعليمية فعالة تأخذ في الاعتبار خصائص هذه الفئة العمرية، بما في ذلك قدرتهم على المحاكاة، وميلهم إلى اللعب، وضعف التركيز، وسرعة الملل. لذلك، لا بد من تصميم منهج يسهم في تنمية المهارات اللغوية الأساسية لديهم في بيئة آمنة ومحفزة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

يأتي هذا البحث في سياق الجهود الرامية إلى تحسين جودة تعليم اللغة العربية في مؤسسات الطفولة المبكرة من خلال طرح تصور تربوي متكامل لإعداد منهج يستند إلى نظريات تعليمية حديثة ويتناسب مع طبيعة الطفل العربي واحتياجاته.

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسة التي تسهم في تطوير منهج اللغة العربية لمرحلة الطفولة المبكرة بصورة علمية ومنهجية. من بين هذه الأهداف هو تحديد المبادئ التربوية والنفسية الأساسية التي ينبغي أن تُراعى عند إعداد منهج اللغة العربية للأطفال، بحيث تكون هذه المبادئ منسجمة مع طبيعة المرحلة العمرية ومتطلباتها. كما يهدف البحث إلى توضيح الخصائص النمائية، واللغوية، والنفسية للأطفال في هذه المرحلة الحساسة، إذ أن فهم هذه الخصائص يعد أمرًا جوهريًا في تصميم أنشطة تعليمية فعّالة وجذابة.

بالإضافة إلى ذلك، يسعى البحث إلى اقتراح مكونات منهج متكامل يناسب مرحلة الطفولة المبكرة، بحيث يشمل الأهداف التعليمية، والمحتوى، والاستراتيجيات، ووسائل التقويم المناسبة. كما يتضمن البحث تحليلًا لفعالية هذا المنهج المقترح من خلال أدوات بحث ميدانية مثل الملاحظة الصفية، وتحليل الأداء اللغوي للأطفال، واستطلاع آراء المعلمين، وذلك بهدف التأكد من ملاءمته للبيئة التعليمية المحلية. وأخيرًا، يسلّط البحث الضوء على أبرز التحديات التي تواجه المعلمين والمؤسسات التعليمية في تنفيذ المنهج، مع محاولة تقديم حلول عملية للتغلب عليها، بما يضمن نجاح تطبيقه وتحقيق الأثر المرجو في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.

منهجية البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والنفسية المتعلقة بتعليم اللغة في الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى إجراء ملاحظات صفية في عدد من مؤسسات رياض الأطفال في ماليزيا، وتحليل عيّنات من الأداء اللغوي للأطفال، واستطلاع آراء عدد من المعلمين حول

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

فاعلية المناهج الحالية. وتم تحليل البيانات باستخدام منهج تحليل المضمون للوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة.

يستند البحث إلى نظريات النمو اللغوي مثل :

أ. نظرية بياجيه: التي ترى أن الطفل يبني معرفته من خلال التفاعل النشط مع البيئة المحيطة به، ويؤكد على المراحل المعرفية المختلفة في نمو الطفل .

ب. نظرية فيجوتسكي: التي تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم، وتطرح مفهوم منطقة النمو القريبة (ZPD).

ج. نظرية برونر: التي تدعو إلى التعلم بالاكتشاف وتنظيم المحتوى التعليمي في دوائر حلزونية تتوسع مع تطور مستوى الطفل.

هذه النظريات مجتمعة تؤكد أهمية السياق الاجتماعي والنشاط التفاعلي في تعليم اللغة للأطفال.

الخصائص النمائية للأطفال

تُعدّ الخصائص النمائية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من العوامل الأساسية التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند إعداد المنهج التعليمي، لا سيّما في تعليم اللغة العربية. من أبرز هذه الخصائص هو النمو اللغوي السريع الذي يمر به الطفل في هذه المرحلة، حيث يتمكن من اكتساب المفردات والتراكيب اللغوية من خلال تفاعله مع المحيط الأسري والاجتماعي، مما يستدعي توفير بيئة غنية بالمحفزات اللغوية. كما يُلاحظ ميل الأطفال إلى التقليد والتكرار، الأمر الذي يؤكد على ضرورة تقديم نماذج لغوية صحيحة ومتنوعة يسهل على الطفل استيعابها وتكرارها.

من جهة أخرى، يظهر حب الاستكشاف والتجريب بوضوح في سلوك الأطفال، مما يفرض على المنهج أن يتضمن أنشطة مفتوحة ومرنة تسمح لهم بالتجربة والتعلم من خلال الاكتشاف الذاتي. وفي الوقت ذاته، يعاني الأطفال في هذه المرحلة من قدرة محدودة على التركيز والانتباه لفترات طويلة، وهو ما يحتم تصميم أنشطة تعليمية قصيرة ومتنوعة تُبقي الطفل في حالة تفاعل واهتمام. وأخيرًا، لا يمكن إغفال الدور المحوري الذي يلعبه اللعب في تعليم الأطفال، حيث يُعدّ وسيلة فعّالة في تنمية المهارات العقلية والاجتماعية واللغوية، لذلك ينبغي أن يُدمج اللعب التربوي كجزء لا يتجزأ من أنشطة تعليم اللغة في هذه المرحلة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تشمل الخصائص النمائية التي ينبغي مراعاتها في بناء منهج اللغة العربية لمرحلة الطفولة المبكرة مجموعة من الجوانب الحيوية التي تؤثر بشكل مباشر في فعالية العملية التعليمية. أولى هذه الخصائص هي النمو اللغوي السريع الذي يتميز به الطفل في هذه المرحلة، حيث يكتسب المفردات والتعابير اللغوية من خلال تفاعله اليومي مع الأسرة والمحيط الاجتماعي. كما يميل الأطفال إلى التقليد والتكرار في تعلمهم، مما يبرز أهمية تقديم نماذج لغوية صحيحة وواضحة يسهل عليهم تقليدها واستخدامها في مواقفهم اليومية.

إضافة إلى ذلك، يظهر لدى الأطفال في هذه المرحلة حبٌّ فطري للاستكشاف والتجريب، مما يفرض إدراج أنشطة تعليمية مفتوحة تساعدهم على الاكتشاف والتعلم من خلال التجربة. ومن الخصائص الأخرى المهمة، محدودية القدرة على التركيز والانتباه، الأمر الذي يتطلب أن تُصمّم الأنشطة التعليمية بشكل قصير، متنوع، وجذاب للحفاظ على انتباه الطفل وتحفيز مشاركته. وأخيرًا، يُعد اللعب من أبرز الوسائل التعليمية المناسبة لهذه الفئة العمرية، إذ يسهم بشكل كبير في تنمية المهارات العقلية، والاجتماعية، واللغوية، ويتيح للطفل التعلم في جوّ ممتع وبيئة آمنة ومحفزة.

مكونات المنهج المقترح

يتألف المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة من مجموعة من المكونات الأساسية التي تم تصميمها لتتناسب مع الخصائص النمائية للأطفال واحتياجاتهم اللغوية والتعليمية. أولاً، على مستوى **الأهداف التعليمية**، يركز المنهج على تنمية المهارات اللغوية الأربع لدى الأطفال، وهي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بالإضافة إلى تعزيز المفردات اليومية المرتبطة بحياة الطفل، وبناء قدرته على تكوين جمل بسيطة تساعده في التعبير عن أفكاره ومشاعره بطريقة واضحة.

أما **المحتوى**، فقد تم اختياره بعناية ليتضمن مفردات من بيئة الطفل اليومية مثل العائلة، الألوان، الحيوانات، والطعام، إلى جانب قصص مصورة تحتوي على قيم تربوية وإسلامية، وأناشيد تعليمية محفزة، وحوارات بسيطة بين شخصيات محببة للأطفال، مما يجعل المحتوى قريبًا من واقع الطفل ويساعد على تعزيز فهمه واستيعابه. وفي جانب **الأنشطة التعليمية**، يحتوي المنهج على ألعاب لغوية مثل ترتيب الحروف وبطاقات الصور، بالإضافة إلى تمثيل الأدوار وسرد القصص، إلى جانب أنشطة حسية وحركية مثل المطابقة، والرسم، والتلوين، وذلك لتوفير بيئة تعلم تفاعلية ومحفزة.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

كما يشتمل المنهج على **القيم المدمجة** التي تهدف إلى ترسيخ المبادئ الإسلامية في نفوس الأطفال، مثل الأمانة، والنظافة، واحترام الآخرين، بالإضافة إلى تعزيز القيم الوطنية وتنمية الشعور بالهوية الثقافية. وأخيرًا، يعتمد **التقويم** في هذا المنهج على أدوات نوعية مثل الملاحظة المباشرة لأداء الطفل اللغوي أثناء الأنشطة الصفية، واستخدام ملف الإنجاز الذي يتضمن نماذج من أعمال الطفل، إلى جانب تقييم الأداء من خلال اللعب والمواقف التعليمية الواقعية، بما يتيح قياس التقدم اللغوي للطفل بصورة شاملة ودقيقة.

مثال على إعداد منهج تعليم اللغة العربية للأطفال (من عمر ٤–٦ سنوات)

الموضوع الشهري

الموضوع: "الأسرة"

المدة: ٤ أسابيع

الفئة العمرية المستهدفة: ٥–٦ سنوات

المرحلة :مرحلة ما قبل المدرسة

الهدف العام:

- تعريف الأطفال بأفراد الأسرة باللغة العربية.
- تشجيع الأطفال على استخدام العبارات الأساسية في الحوار اليومي.
- بناء الفهم اللغوي من خلال اللعب، الغناء، والقصص.

الأهداف الخاصة الأسبوعية:

الأسبوع الهدف التعليمي

١ نطق أسماء أفراد الأسرة والتعرف عليهم (أبي، أمي، أخي، أختي، جدي، جدتي).

٢ استخدام تراكيب بسيطة مثل: "هذا أبي"، "هذه أمي."

٣ التعرف على أدوار أفراد الأسرة من خلال قصة مصورة.

٤ أداء أنشودة عن الأسرة وتنفيذ نشاط إبداعي مثل رسم أفراد الأسرة.

المحتوى اللغوي:

- المفردات :أبي، أمي، أخي، أختي، جدي، جدتي

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- العبارات والتراكيب:
  - هذا أبي / هذه أمي
  - من هذا؟ هذا جدي
- الصوتيات :نطق الحروف والمقاطع في أسماء أفراد الأسرة

طرق التدريس:

- لعب الأدوار كأفراد الأسرة.
- غناء أنشودة "أسرتي."
- استخدام الدمى وبطاقات الصور.
- قراءة قصة مصورة.
- رسم شجرة العائلة.

الوسائل التعليمية:

- بطاقات مصورة لأفراد الأسرة
- أناشيد أطفال باللغة العربية
- قصة مصورة قصيرة
- دمى الأصابع / أقنعة الوجوه
- أوراق عمل للرسم والتلوين

التقييم / التقويم:

- الملاحظة المباشرة لمشاركة الطفل ونطقه.
- أوراق العمل: رسم وتلوين أفراد الأسرة.
- الإجابة عن أسئلة بسيطة مثل: من هذه؟ / من هذا؟
- تقديم تعبير شفوي بسيط: "أنا أحب أمي."

القيم والسلوكيات المدمجة:

- تقدير الأسرة
- التعبير عن المحبة
- التعلم على التحية والتخاطب بأدب باللغة العربية

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة، من خلال الملاحظة الصفية وتحليل آراء المعلمين، مجموعة من المؤشرات المهمة التي تدعم فعالية المنهج المقترح لتعليم اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة. أولى هذه النتائج أن الأطفال أبدوا تجاوبًا ملحوظًا مع الأنشطة التفاعلية مقارنة بالأساليب التقليدية التي تعتمد على التلقين، حيث أظهرت الأنشطة الحركية واللعب الموجّه قدرة أكبر على جذب انتباه الأطفال وتحفيزهم للمشاركة. كما بيّنت الدراسة أن استخدام المنهج التكاملي، الذي يجمع بين اللغة والأنشطة الاجتماعية والوجدانية، يسهم في رفع دافعية الطفل للتعلم ويعزز من مشاركته الإيجابية داخل الصف.

إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن إدراج القيم الأخلاقية في محتوى الدروس يساعد بشكل فعّال في ترسيخ السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال، مثل احترام الآخرين، والتعاون، والانضباط الذاتي. كما أشارت آراء معظم المعلمات المشاركات في الدراسة إلى استعداهن لتبني هذا النوع من المنهج القائم على الأنشطة التفاعلية، مع التأكيد على ضرورة حصولهن على تدريب مسبق يؤهلهن لاستخدام الأدوات والأنشطة المناسبة بشكل فعّال داخل الصف. هذه النتائج تدعم التوجه نحو تطوير مناهج تعليمية حديثة تتماشى مع احتياجات الطفل المعاصر وظروف البيئة التعليمية المحلية.

التحديات والصعوبات

واجه البحث عددًا من التحديات التي أثرت على تنفيذ المنهج المقترح وتقييم فاعليته بشكل شامل. من أبرز هذه التحديات هو النقص الواضح في المواد التعليمية التفاعلية التي تناسب خصائص الفئة العمرية المستهدفة، حيث إن كثيرًا من الوسائل المتوفرة لا تراعي متطلبات التعلم المبكر ولا تدمج اللعب والتفاعل بشكل كافٍ. كما لوحظ وجود ضعف لدى بعض المعلمات في استخدام استراتيجيات التعلم النشط، ويرجع ذلك في الغالب إلى غياب التدريب التربوي الكافي في هذا المجال.

بالإضافة إلى ذلك، شكّلت محدودية الوقت المخصص للحصص اليومية عقبة أمام تنفيذ الأنشطة بشكل متكامل، لا سيّما في ظل كثافة المحتوى المطلوب. ومن التحديات الأخرى التي ظهرت تفاوت البيئات اللغوية التي يعيش فيها الأطفال بين المنزل والروضة، مما أثر على اتساق التعلم وأدى إلى تفاوت ملحوظ في القدرات اللغوية بين الأطفال.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة والتحديات التي تم رصدها، توصي الدراسة بعدد من الإجراءات التي من شأنها تحسين جودة تعليم اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة. أولاً، ضرورة تصميم برامج تدريبية شاملة للمعلمين تركز على التعليم التفاعلي وتوظيف الألعاب والأنشطة الحسية في تعليم اللغة، مما يرفع من كفاءة المعلمين في تنفيذ المنهج. كما يُوصى بإشراك الأسر في العملية التعليمية من خلال أنشطة منزلية ممتعة ومشاركة فعّالة في رواية القصص والقراءة المشتركة، مما يعزز التواصل اللغوي بين الطفل والبيئة المحيطة به. ومن المهم أيضًا تطوير كتب ووسائل تعليمية جذابة ومناسبة للمرحلة العمرية، تراعي الجوانب البصرية واللغوية والحسية التي تحفّز الطفل على التعلم.

علاوة على ذلك، ينبغي مواءمة المنهج مع الثقافة المحلية والبيئة الاجتماعية لضمان توافق المحتوى مع واقع الطفل، الأمر الذي يسهم في جعل التعلم أكثر ارتباطًا بحياة الطفل اليومية. وأخيرًا، تؤكد الدراسة على أهمية إشراك المختصين في مجالي اللغة والتربية، بالإضافة إلى صانعي السياسات التعليمية، في عملية مراجعة المناهج وتطويرها، بما يضمن شمولية المنهج واستدامته وملاءمته لمتطلبات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

الخاتمة

إن إعداد منهج اللغة العربية لمرحلة الطفولة المبكرة يمثل خطوة استراتيجية لضمان تكوين قاعدة لغوية متينة في المراحل التعليمية اللاحقة. ويتطلب ذلك تكاتف الجهود بين المختصين والجهات التعليمية والأسر لضمان نجاح عملية التعليم المبكر. ويعد المنهج القائم على المدخل التكاملي والتعلم التفاعلي من أبرز الاتجاهات التي أثبتت فعاليتها في تعزيز النمو اللغوي لدى الطفل، بما يحقق أهداف التنمية المستدامة في مجال التعليم.

المراجع العربية

عبد الرحمن عدس. (٢٠٠٦). *علم النفس التربوي*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

إبراهيم خليفة. (٢٠١١). *طرائق تدريس اللغة العربية: أطر نظريات وتطبيقات عملية*. مكتبة لسان العرب.

أحمد سليمان (٢٠١٨). تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.

وزارة التعليم الماليزية. (٢٠٢٠). دليل معلم رياض الأطفال.

المراجع الأجنبية

Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. New York: International University Press

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: the development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1966). Toward A Theory Of Instruction. Harvard University Press.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الفصل التاسع والعشرون

دراسة تحليلية للجزء الأول من كتاب "دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها" للدكتور ف. عبد الرحيم

محمود عبد الستار محمود أبو كحلة ونسيمة بنت وان هارون ونور عيشي الندى بنت أحمد رشيدي
كلية السلطان إسماعيل بترا الجامعية الإسلامية العالمية (KIAS)

ملخص البحث

اللغة العربية، بوصفها إحدى أقدم اللغات الحية، تتمتع بثراء، ونظامٍ نحوي وصرفي معقد، مما يجعل تعلمها تحديًا كبيرًا لغير الناطقين بها. في ظل العولمة وزيادة الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية، برزت الحاجة إلى مناهج تعليمية تُسهِّل اكتساب هذه اللغة. يُعتبر كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها للدكتور ف. عبد الرحيم من أبرز المناهج التي صُممت لهذا الغرض. وقد صدر الجزء الأول منه في عام ١٤١٨هـ (١٩٩٧م) من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وانتشر استخدامه في المعاهد والجامعات العالمية. تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليلٍ شاملٍ للكتاب، يشمل الهيكل، المنهجية، المحتوى، ونقاط القوة والضعف، مع مقارنته بمناهج دولية وطرح توصيات تطويرية تعتمد على أحدث النظريات التربوية والتقنيات التعليمية. وقد أظهرت النتائج أن الكتاب يمتاز بتنظيم متدرج وأسلوب مبسط، لكنه يركز بشكل كبير على مهارات التذكر والفهم مع إهمال نسبي لمهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب، كما يفتقر لدمج الوسائل الرقمية. توصي الدراسة بتطوير الكتاب عبر إدخال أنشطة تحفز التفكير النقدي، ودمج التقنيات التعليمية الحديثة، وتنويع أدوات التقويم لتحسين جودة تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: مناهج تعليمية، تحليل شامل، التفكير النقدي، التقنيات التعليمية

الفصل الأول: المقدمة

اللغة العربية، بوصفها إحدى أقدم اللغات الحية، تتمتع بثراءٍ ، ونظامٍ نحوي وصرفي معقد، مما يجعل تعلمها تحديًا كبيرًا لغير الناطقين بها. في ظل العولمة وزيادة الاهتمام بالثقافة العربية والإسلامية، برزت الحاجة إلى مناهج تعليمية تُسهِّل اكتساب هذه اللغة. يُعتبر كتاب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها للدكتور ف. عبد الرحيم من أبرز المناهج التي صُممت لهذا الغرض. صدر الجزء الأول منه في عام ١٤١٨هـ (١٩٩٧م) عن الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وانتشر استخدامه في المعاهد والجامعات العالمية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليلٍ شاملٍ للكتاب، يشمل الهيكل، المنهجية، المحتوى، ونقاط القوة والضعف، مع مقارنته بمناهج دولية وطرح توصيات تطويرية تعتمد على أحدث النظريات التربوية والتقنيات التعليمية.

الفصل الثاني: المؤلف وإسهاماته العلمية

١- نبذة عن مؤلف كتاب دروس اللغة لعربية لغير الناطقين بها للدكتور ف. عبد الرحيم

وُلد الدكتور فانيامبادي عبد الرحيم في ٧ مايو ١٩٣٣م في قرية فانيامبادي بولاية تامل نادو الهندية، وهي منطقة معروفة بتنوعها الثقافي واللغوي. نشأ في أسرة متعددة اللغات (التاميلية، الإنجليزية، العربية)، مما أهّله لفهم تحديات تعلم اللغات الأجنبية. التحق بجامعة الأزهر في مصر، حيث حصل على الدكتوراه عام ١٩٧٣م في أصول اللغة العربية، مع تركيز بحثه على تحقيق كتاب "المعرّب" للجواليقي، الذي يدرس الألفاظ الدخيلة على العربية.

المسيرة الأكاديمية:

-في الهند (١٩٥٥—١٩٦٨): بدأ مسيرته كمحاضر للغة الإنجليزية في جامعة مدراس، ثم تحوّل إلى تدريس العربية بعد إتقانه لها، حيث لاحظ نقصًا في المناهج المناسبة لغير الناطقين بالعربية.

-في السودان (١٩٦٨—١٩٧٥) ترأس قسم اللغة الإنجليزية بجامعة أم درمان الإسلامية، وأسهم في تطوير مناهج تعليمية تدمج بين اللغة العربية والثقافة المحلية.

-في السعودية (١٩٧٥—٢٠٠٠): انضم إلى الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث قاد مشروعًا لتطوير سلسلة "دروس اللغة العربية"، مع التركيز على تبسيط القواعد النحوية للمبتدئين.

-في العقد الأخير (٢٠٠٠—٢٠٢٤): يعمل باحثًا في مركز الترجمات بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ويُركّز على توطين المصطلحات الدينية بلغاتٍ مثل الملايوية والأوردو.

٢- المؤلفات والإسهامات العلمية

ألّف الدكتور عبد الرحيم أكثر من ٢٠ عملًا علميًا وتعليميًا، منها :

-سلسلة "دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها" (ثلاثة أجزاء): تُدرَّس في أكثر من ٥٠ دولة.

-نصوص من الحديث النبوي الشريف: يجمع بين تعليم اللغة وترسيخ القيم الإسلامية عبر شرح الأحاديث.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

-معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة يحلل الألفاظ المستعارة من لغاتٍ مثل الفارسية والتركية.
-الباحث عن الحقيقة: رواية تعليمية تستخدم سيرة الصحابي سلمان الفارسي لتعليم العربية.

الفصل الثالث: هيكل الكتاب وتحليل المحتوى

١- الهيكلية العامة

ينقسم الجزء الأول إلى ٢٣ درسًا، مُوزعة على أربع مراحل تعليمية:

١.التأسيس اللغوي (الدروس ١—٦):

- المحاور:
  - المفردات الأساسية (أسماء الإشارة، الضمائر المنفصلة والمتصلة).
  - التراكيب البسيطة (الجملة الاسمية والفعلية).
  - الأمثلة: "هذا كتاب"، "هذه مدرسة " / "أنا طالب"، "أنت مُدرِّس "

٢ .بناء الجملة البسيطة (الدروس ٦—١٢):

- المحاور:
  - أدوات الاستفهام ("مَن؟"، "ماذا؟"، "أين؟")
  - حروف الجر الأساسية (في، على، إلى)
  - الحوارات : "مَن أنت؟ أنا طالب من الهند" / " ذهب حامد إلى الجامعة"

٣ .التعمق في القواعد (الدروس ١٣—٢٠):

- المحاور:
  - جمع المذكر السالم والمكسر (طلاب ومهندسون ، كتب ⟵ كُتُب).
  - النعت (الرجل الطويل، جاء الطالب المجتهد).
  - التمارين: "حوّل الجملة إلى جمع: هذا بيت ⟵ هذه بيوت"

٤ .النصوص المتقدمة (الدروس ٢١—٢٣):

- المحاور:
  - تراكيب إسلامية مثل: نحن مسلمون، المسلمون إخوة، نبيهم واحد، قبلتهم واحدة.
  - تمارين تركيبية تجمع بين المفردات والقواعد.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

٢- تحليل عيّنات من الدروس

-الدرس الخامس: يُقدِّم الضمائر المتصلة (ي، كَ، ها) مع أمثلة: "كتابي"، "بيتكَ"، "مدرستها "

-الدرس الثاني عشر: يركز على أدوات التعريف (ال) والنكرة، مع تمارين مثل: "أكمل الجملة: هذا ____ قلم (ال / .) ".

-الدرس التاسع عشر: يشرح العدد والمعدود بشكل مبسط، مع تطبيقات.

٣- التكامل بين المهارات اللغوية

-الاستماع: يُقترح إضافة تسجيلات صوتية للحوارات (غير موجودة في الطبعة الورقية).

-القراءة: نصوص متدرجة من ٥٠ إلى ٢٠٠ كلمة، مع أسئلة فهم مباشرة وغير مباشرة.

-الكتابة: تمارين مثل "اكتب فقرة عن عائلتك باستخدام ١٠ كلمات جديدة".

-المحادثة: أنشطة ثنائية مثل "قم بحوار مع زميلك عن هواياتك".

الفصل الرابع: المنهجية التعليمية والتحليل النقدي

١- الفلسفة التربوية

يعتمد الكتاب على **المدرسة البنائية-الوظيفية**، التي تجمع بين:

-البنائية: بناء المعرفة عبر التفاعل مع الأمثلة العملية.

-الوظيفية: ربط اللغة بالمواقف الحياتية اليومية.

٢- أدوات التقويم

-التقويم التكويني:

- تمارين قصيرة بعد كل درس (مثل: ملء الفراغات، تصحيح الأخطاء).

-التقويم الختامي:

- اختبارات شاملة في نهاية كل مرحلة (مثال: اختبار كتابي وشفوي للدروس ١—٦).

تحليل التوازن بين المهارات :

المهارة	النسبة المئوية	الملاحظات
القراءة	٤٠٪	نصوص قصيرة مع أسئلة فهم
الكتابة	٣٠٪	تمارين تركيب الجمل والفقرات

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

الاستماع	١٥٪	محدود بسبب غياب المواد الصوتية
المحادثة	١٥٪	حوارات بسيطة تحتاج للتطوير

٣- نقاط القوة

١ . التدرج المنطقي: يبدأ من الحروف والكلمات إلى الجمل المعقدة.

٢ .الارتباط بالثقافة الإسلامية: نصوص من القرآن والسنة تُعزِّز الهوية الدينية.

٣ .التمارين التفاعلية: مثل "صمِّم حوارًا باستخدام الكلمات الجديدة".

٤- نقاط الضعف

١ .غياب الوسائط المتعددة: يؤثر على جذب انتباه جيل الألفية.

٢ .قصور في التنوع الثقافي: التركيز على السياقات الإسلامية دون غيرها.

٣. المفردات التقليدية: تحتاج إلى مصطلحات عصرية مثل "التعليم الإلكتروني".

الفصل الخامس: المقارنة مع المناهج الدولية

١- مقارنة مع كتاب "العربية بين يديك"

المعيار	كتاب عبد الرحيم	كتاب "العربية بين يديك
التركيز النحوي	٧٠٪	٥٠٪
المهارات التواصلية	٣٠٪	٥٠٪
التقنيات الداعمة	غير متوفرة	أقراص مدمجة ومنصة إلكترونية

٢- مقارنة مع منهج "تعليم العربية في فرنسا (*INALCO*) "

-نقاط التشابه: استخدام الصور لشرح المفردات.

-نقاط الاختلاف: المنهج الفرنسي يُركِّز على اللهجات العربية (المغربية، المصرية)، أما المنهج السعودي يركز على الفصحى فقط.

الفصل السادس: التوصيات التطويرية

١- دمج التكنولوجيا:

- تطوير تطبيق هاتفي يتضمن تسجيلات صوتية وفيديوهات تفاعلية.

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

- استخدام الذكاء الاصطناعي لتقييم النطق (مثل: برنامج "روزيتا ستون").

٢- تعزيز التنوع الثقاف:

- إضافة نصوص عن الثقافات غير الإسلامية (مثل: العادات العربية في الأعياد الوطنية).
- تضمين حوارات مع شخصيات من خلفيات متنوعة (مثل: طالب ياباني يتعلم العربية).

٣- تحديث المحتوى:

- إدخال مصطلحات معاصرة مثل "العمل عن بُعد"، "البلوك تشين ".
- نصوص عن التحديات العالمية (مثل: جائحة كورونا وتأثيرها على التعليم).

٤-تحسين الجانب البصري:

- إضافة إنفوجرافيك لشرح قواعد النحو (مثال: تحويل الفعل الماضي إلى مضارع).
- استخدام الرسوم الكاريكاتورية لتبسيط الدروس.

التوصيات

توصي الدراسة بعدة نقاط لتحسين العملية التعليمية، من أبرزها:

- دمج الوسائط الرقمية :إدخال موارد تعليمية إلكترونية (مثل الفيديوهات والتطبيقات التفاعلية) لدعم الشرح وتعزيز مشاركة الطلبة.
- تنويع أساليب التقييم :تصميم تمارين تُحفّز مستويات التفكير العليا وتتيح للمعلمين تقييم مدى استيعاب الطلاب للمحتوى بشكل شامل.
- تدريب المعلمين :إقامة ورش عمل لتأهيل المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية.
- التكامل بين المناهج :ربط محتوى الكتاب بمصادر تعليمية أخرى لتعزيز الفهم العام وتطوير المهارات التحليلية.

الخلاصة

يظل كتاب الدكتور ف. عبد الرحيم مرجعًا أساسيًا في تعليم العربية لغير الناطقين بها، خاصةً لتركيزه على البنية النحوية والثقافة الإسلامية. ومع ذلك، فإن التطورات التكنولوجية والتنوع الثقافي في

رقم التسلسل الدولي الإلكتروني :(e ISBN 978-629-7839-11-0)

القرن الحادي والعشرين تتطلب تحديثًا جذريًّا للمنهج. من خلال دمج الوسائط المتعددة، وتعزيز المهارات التواصلية، وتحديث المحتوى ليعكس العصر الرقمي، يمكن لهذا الكتاب أن يظل منافسًا عالميًّا ويواكب احتياجات المتعلمين المعاصرين. كما أن "الكتاب الأول" للدكتور ف. عبد الرحيم يُعد نموذجًا تربويًا جيدًا في الأسس اللغوية، إلا أنه بحاجة إلى تحديثات منهجية وتكنولوجية لتعزيز مستويات التفكير العليا لدى الطلبة. إن تطبيق التوصيات المقترحة من شأنه أن يسهم في تطوير العملية التعليمية وتكييفها مع متطلبات العصر الرقمي، مما يعزز من جودة التعليم في اللغة العربية.