یونیورسیتی سلطان زین العابدین
UNISZA
UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN



Jurnal Afaq Lughawiyyah
Universiti Sultan Zainal Abidin
مجلة آفاق لغوية - جامعة السلطان زين العابدين

AFAQ LUGHAWIYYAH

VOL 2 (2), AUGUST 2024

AFAQ LUGHAWIYYAH

VOL. 2 (2), AUGUST 2024

PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
KUALA NERUS, TERENGGANU, MALAYSIA • 2024

www.penerbit.unisza.edu.my

e-ISSN: 2990-9007

ABOUT THE JOURNAL

Afaq Lughawiyyah is a biannual and refereed journal published by Penerbit UniSZA, Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA). Afaq Lughawiyyah Journal is providing a platform for the researchers, academicians, professional, practitioners and students to impart and share knowledge in the form of empirical and theoretical original article, review article on the fundamentals, applications and management of Arabic Language Studies. The manuscripts for consideration to be published in the Journal can be written in Malay, English and Arabic

The journal aims to advance and disseminate knowledge in all the related areas that cover (but are not limited) to the following discipline:

- Linguistic

(Morphology, Syntax, Semantics, Pragmatics, Language Planning and Policy, Language Style, Corpus Linguistics, Translation, Phonetic and Phonology, Lexicography)

- Literature

(Islamic Literature, Classic and Modern Literature, Rhetoric, Literary theory and Criticism, Comparative Literature, Children's Literature, Travel Literature)

- Education

(Language Pedagogy, Language Education, Second Language Acquisition, Arabic for Specific Purposes, Language and Technology, Arabic as a Second/Foreign Language)

EDITORIAL TEAM

Editor-in-Chief

Norasyikin Osman - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia

Managing Editors

Majdan Paharal Radzi - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia

Editors

- Nurazan Mohmad Rouyan - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohd Hazli Yah @ Alias - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohd Ala-uddin Othman - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohd Fauzi Abdul Hamid - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohd Firdaus Yahaya - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Suzana Sulaiman - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Siti Salwa Mohd Noor - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Shuhaida Hanim Mohamad Suhane - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Norhayati Che Hat - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohd Shahrizal Nasir - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Wan Abdul Hayyi Wan Omar - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Shaferul Hafes Shaari - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Muzammir Anas - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
- Mohammad Azizie Aziz - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia

Associate Editors

- Kaseh Abu Bakar - Universiti Kebangsaan Malaysia
- Lubna Abd. Rahman - Universiti Sains Islam Malaysia
- Mohd Sukki Othman - Universiti Putra Malaysia
- Saipolbarin Ramli - Unversiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia
- Ghazali Yusri Abd Rahman - Universiti Teknologi MARA, Malaysia
- Elsayed Mohamed Salem Salem Elawadi - Al-Madinah International University, Malaysia
- Idris Mansor - Universiti Sains Malaysia

International Advisory Board

- Ibrahim Salah Elsayed Soliman Elhodhod - Al-Azhar University, Egypt
- Amany Burhanuddin Umar Lubis - Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Indonesia
- Kamarul Shukri Mat Teh - Universiti Islam Pahang Sultan Ahmad Shah, Malaysia
- Mohammed Saeed Saleh Rabeea Al-Ghamdi - King Abdulaziz University, Saudi Arabia
- Abdelsalam Elsayed Hamed - Qatar University, Qatar
- Ahmad Shehu Abdussalam - University of Ilorin, Nigeria
- Ben Issa Bettaher - University of Sharjah, United Arab Emirates
- Mohd Azidan Abdul Jabar - Universiti Putra Malaysia
- Azman Che Mat - Universiti Teknologi MARA, Malaysia
- Solehah @ Nik Najah Fadilah Yaacob - International Islamic University Malaysia
- Salahuddin Mohd. Shamsuddin - Dharmawangsa University, Medan, Indonesia
- Fatima Mohammad Amin Al-Omari - University of Jordan, Jordan
- Khaled Abdel-Karim Khalaf Basandi - King Saud University, Saudi Arabia
- Nouri Saoudi Abouzaid - Mohamed Lamine Debaghine Setif 2 University, Algeria
- Hamid Ashraf Hamdani - University of the Punjab, Pakistan

TABLE OF CONTENT

NO.	CONTENT	PAGE
1.	اللغة العربية ودورها في تأسيس خلافة صكوتو الإسلامية *Abdussalam Aminu Atotileto*	1-10
2.	دراسة التناص القرآني في بعض قصائد الإمام الشافعي (٢٠٤ هـ) *Yahya Abdulbaqy Zakariyah & KhaliluLlah Muh'd Uthman Gbodofu*	11-24
3.	معجم مصطلحات "كوفيد ١٩" في الشعر العربي النيجيري: دراسة دلالية *Abdulazeez Muhammad Salman Alyaqooty*	25-45
4.	أدب الأطفال عند مصطفى عبد الفتاح: دراسة تحليلية لقصة "الصديقات الثلاث" *Alaa Alddin Ibrahim Aljomaa, Mohd Shahrizal Nasir & Elsayed Mohamed Salem Alawadi*	46-63
5.	المفاهم التحويلية لويلهيلم ديلطي في أغنية يا للوطن *Himatul Istiqomah*	64-77
6.	الاتجاه الإسلامي في الشعر العربي في مدينة أوشوبو، جنوب غرب نيجيريا: دراسة وصفية *Badmus Issa Abdulwaheed*	78-97
7.	المواقف الاتصالية اليومية المختلفة وحاجات طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية في تنمية مهارة المحادث: ماليزيا ومملكة تايلاند أنموذجا *Yaakob Hasan, Norfaezah Mohd Hamidin, Abdul Razif Zaini, Kate Asmimana, Abdulhakam Hengpiya & Abdulai M. Kaba*	98-118
8.	أهمية ترابط المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها *Ala' Hussein Alkaaideh & Mohd Ala-uddin Othman*	119-140
9.	صعوبات فهم مضمون المادة والتواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية التي يواجهها الطلبة الناطقون باللغة العربية في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا *Nur Fatimah Amran, Bezdour Ratiba & Radhwa Abu Bakar*	141-151
10.	العوامل التي تؤدي إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها *Muhammad Irfan Abdul Malek, Abdul Rahman Rahimi Ghazi & Radhwa Abu Bakar*	152-162

11. دراسة مقارنة في استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع في إثراء مفردات اللغة العربية لدى الطلاب قسم اللغة العربية وآدابها 163-177
Nurul Hasya Fathini Hasnul Hisham, Siti Syafinaz Muhamad Fauzi & Ma Xia

12. تحليل مقارنة أساليب الترجمة في تفسير القرآن من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية 178-196
Muhammad Alif Asyraf Ahmad Arrif & Nurazan Mohd Rouyan

13. دراسة نحوية لمعاني حروف الجر في سياق سورة النمل 197-209
Maryam Safaa El-Din El-Salihi & Norhayati Che Hat

14. موقف النحاة الكوفيين من وضع المصطلحات النحوية الجديدة 210-223
Muhammad Haziq Ariffain & Solehah Yaacob

15. صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى طلبة الصف الرابع بمعهد مدينة الحفاظ، سلانجور واستراتيجيات للتغلب عليها 224-236
Nur Hadirah Hanim Abu Bakar, Nur Auni Faqihah Muhd Suffian & Radhwa Abu Bakar

16. توظيف أسلوب الأمر والنهي في السلوك اللغوي الاجتماعي عبر الحديث النبوي في الخطاب النسوي: رؤية بلاغية 237-251
Umar Muhammad Lawal Al-Imam

17. إعادة النّظر في دعوة بعض العلماء إلى تيسير النّحو العربي: دراسة نقدية 252-265
Kazeem Ibrahim

18. دور واتساب في نشر اللغة العربية وثقافتها الأدبية في نيجيريا 266-286
Muritala Imam Akeyede

19. فوائد استخدام شات جي. بي. تي وعوائقها لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا 287-297
Nur Amirah Mohmad Mohmiddin, Nor Nabilah Afiqah Mohamad Zabidi, Siti Nazirah Saidin & Radhwa Abu Bakar

20. Analisis Keperluan Ibu Bapa Terhadap Pembelajaran Kelas al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) Secara Pendekatan *Homeschooling* untuk Murid Sekolah Rendah 298-319
Norhayati Che Hat, Zaharah Hussin, Norasyikin Osman, Siti Salwa Mohd Noor, Nurazan Mohmad Rouyan & Wan Nur Izzati Hazwani Kashfi

21. Analisis Keperluan Pembangunan Modul Pembelajaran Aktif Bahasa Arab Tahun Empat Sekolah Rendah 320-338
Nurul Anisa Abdul Aziz & Zarima Mohd Zakaria

22. Cabaran Penggunaan *Lughatul Fasli* dalam Kalangan Guru Pelatih Bahasa Arab di Universiti Pendidikan Sultan Idris 339-351
Muhammad Helmi Yakob & Mohammad Taufiq Abdul Ghani

23. Hubungan antara Strategi Pembelajaran dan Hasil Pembelajaran Bahasa Arab dalam Kalangan Murid Sekolah Menengah Agama di Malaysia 352-364
Nurwaina Rasit & Zawawi Ismail

24. Pengetahuan Pelajar Berkenaan Padanan Kata Pinjaman Arab dalam Bahasa Melayu: Satu Analisis 365-376
Saiful Radzi Roslan & Suzana Sulaiman

25. Keperluan Membangunkan Modul Elektronik bagi Pembelajaran Bertutur Bahasa Arab 377-397
Mohd. Taqwudin Mohd. Yazid, Wan Muhammad Wan Sulong, Nik Farhan Mustapha & Mohd Azidan Abdul Jabar

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



اللغة العربية ودورها في تأسيس خلافة صكوتو الإسلامية

[THE ARABIC LANGUAGE AND ITS ROLE IN ESTABLISHING THE SOKOTO ISLAMIC CALIPHATE]

Abdussalam Aminu Atotileto

Faculty of Humanities and Social Sciences, Al-Hikmah University, Adewole Estate, Adeta Road Ilorin, Kwara State, 240281 Ilorin, Nigeria

Corresponding Author: *matotileto@alhikmah.edu.ng*

Received: 22/2/2024 *Accepted: 24/2/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

إنّ اللغة العربية هي لغة تخاطب أكثر من ستة عشر قرناً، وبها نزل القرآن الكريم الذي وعدها الله تعالى بحفظها وتولى برعايتها لقوله تعالى: {قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُون} [الزمر:٢٨]، ولقوله: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُون} [الحجر:٩]. وقد أصبحت هذه اللغة من اللغات الرسمية التي قررت بعض المنظمات والجمعيات من الوحدة الأفريقية والأمم المتحدة وغيرها كإحدى لغاتها الرسمية استعمالاً. ويجدر بالذكر أنّ بعض اللغات المحلية في نيجيريا تتأثر بالعربية كاليوربا، والهوسا، والكنورى، ونوبي، وإيبو، والفلانى وغيرها، وهم أخذوا كثيرًا من كلمات العربية بصورة ملحوظة؛ ولعل ذلك كانت هي العلاقة التجارية التي كانت واقعة بين الدول الأفريقية والعالم العربي وبين المغرب وغرب أفريقية منذ زمن قديم، حتى اندرجت لهجة العربية في بعض لهجات القبائل النيجيرية. وعلى الرغم من ذلك، أقام الشيخ عثمان بن فودي خلافة صكوتو الإسلامية في مطلع القرن التاسع عشر الميلادي وقد دارت رحى الحرب بين الشيخ عثمان وملوك مملكة غوبر، وأخيرا، وجد الشيخ نصرًا عزيزًا من الله عليهم، حيث أقام دولة إسلامية في صكوتو-نيجيريا؛ ومازالت هذه الدولة في قيد الحياة حتى احتلّ المستعمرون في هذا البلاد؛ وفي هذا الصدد، لعب الإسلام دوراً بارزاً في نشر اللغة العربية في نيجيريا عموماً، وساهم مساهمة لا يستهان بها أيضاً في خلافة صكوتو خصوصاً؛ ويتطور نموّ اللغة العربية في الولايات الهوساوية مثل برنو، كاتسينا، بوشي، زاريا، كانو، وغيرها، ولاسيما النظر إلى تطوّر تعليم العربية في خلافة صكوتو التي قام بها الشيخ عثمان بن فودي، في حين ازدهرت هذه اللغة في البلاد حتى أصبحت لغةً رسميةً للدولة؛ وبالإضافة إلى ذلك، يحاول هذا البحث أن يدرس إسهامات اللغة العربية في تأسيس خلافة صكوتو الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الخلافة الإسلامية، صكوتو، انتشار اللغة العربية، التاريخ الإسلامي

Abstract

Arabic is a language that has been spoken for more than sixteen centuries, and the Noble Qur'an was revealed to Prophet Muhammad through Angel Jibril in Arabic language, which Almighty Allah promised to preserve and take care of, due to His saying: {An Arabic Qur'an without any crookedness (therein), so that they may avoid all evil which Allah has ordered them to avoid, fear Him and keep their duty to Him} [Al-Zumar:28], and He also said: {Indeed, We, it is We Who have sent down the Dhikr (i.e the Qur'an) and surely, We will guard it (from corruption.).[Al-Hijr:9]. This language has become one of the official languages decided to be used by some international organizations like Africa union (AU), United Nations (UN) and many others. It should be noted that some of the local languages in Nigeria are influenced by Arabic, such as Yoruba, Hausa, Kanuri, Nupe, Igbo, Fulani, and others, and they have taken many Arabic words remarkably; Perhaps that was the commercial relationship that existed between African countries and the Arab world and between Morocco and West Africa since ancient times, until the Arabic dialect was included in some of the dialects of the Nigerian tribes. Despite this, Sheikh Uthman bin Fodio established the Sokoto Islamic Caliphate at the beginning of the nineteenth century AD, and the war raged between Sheikh Uthman and the kings of the Kingdom of Gobir. Finally, Sheikh overcome and gained the victory; he therefore, established an Islamic state in Sokoto-Nigeria. In this regard, Islam played a prominent role in spreading the Arabic language in Nigeria in general and also made a significant contribution to the Sokoto caliphate in particular. The growth of the Arabic language is developing in the Northern states such as Borno, Katsina, Bauchi, Zaria, Kano, and others. The development of teaching and learning Arabic language during the Sokoto caliphate, which was carried out by Sheikh Uthman bin Fodio, flourished in the country until it became an official language of the state. In addition, this research attempts to study the contributions of the Arabic language to the establishment of the Islamic Sokoto Caliphate in Nigeria.

Keywords: *Arabic language, Islamic caliphate, Sokoto, spread of the Arabic language, Islamic history*

Cite as: Atotileto, A. A. (2024). al-Lughah al-'Arabiyyah wa dauruhā fī ta'sīs Khilāfah Sokoto al-Islāmiyyah [The Arabic language and its role in establishing the Sokoto Islamic Caliphate]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 1–10. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.129

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

إن الخوض في صميم البحث عن حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا لمن خير المحاولة التي يحتاج إليها عصرنا الراهن، ولذا، يحتوي موضوع هذه الدراسة إسهامات اللغة العربية في تأسيس خلافة صكوتو الإسلامية. ولقد سعى الشيخ عثمان بن فودي وإخوانه سعياً بارزاً في وضع القيادة المثالية والدولة الإسلامية في صكوتو عموماً وفي نيجيريا خصوصاً، ويتضح ذلك بجلاء في ترجمة حياتهم وفي إنتاجاتهم الأدبية في اللغة العربية في مادتي الإسلامية والعربية؛ ولقد اهتمّ الباحثان في هذه الدراسة دور اللغة العربية وجهود الشيخ عثمان بن فودي في تأسيس خلافة صكتو الإسلامية،

ثم البحث عن دخول الإسلام في بلاد الهوسا وإسهامات الشيخ عثمان في تأسيس المدرسة الإسلامية والعربية.

ولذلك، اختار الباحث هذا الموضوع لكون ضعف القيادة الإسلامية وسوء الإدارة التي كانت جزءا من المشكلات التي تواجه علماء المسلمين بنيجيريا ولإبراز الاهتمام بالعربية التي كانت هي اللغة الرسمية لخلافة صكوتو التي قام بها الشيخ عثمان بن فودي سنة ١٩٠٤م في صكوتو- نيجيريا قبل حضور المستعمرين الذين استبدلوها بلغتهم الإنجليزية.

أصل بلاد الهوسا

لا توجد جماعة أو قبيلة يمكن أن نطلق عليها شعب الهوسا، بل هناك مجتمع يضمّ أصول جنسيات مختلفة، تتحدث لغة مشتركة، وقد ظهرت هذه الجماعة نتيجة اختلاط جنسيات مختلفة، ونيتجة اختلاط ظل يتجدد عدة قرون بين مجموعات قبيلة كثيرة، وأخذت تتفاعل، وتتشكل حتى ظهرت في شكل دويلات أو إمارات، ويرجع أصل الهوسا إلى الهجرات العربية إلى شمال أفريقيا التي قدمت بهدف نشر الدين الإسلامي والثقافة العربية وذلك ابتداء من القرن السابع الميلادي، وقد عجز سكان شمال أفريقيا عن ضد هذا التيار العربي الجارف(Ibrahim, ١٩٨٤) .

وفي منتصف القرن الحادي عشر الميلادي بعد قدوم العرب إلى شمال أفريقيا، جاءت موجة عربية ثانية من قبائل بني سليم، وبني هلال ولكن هذه الموجة تختلف اختلافاً واضحاً عن الهجرات العربية السالفة لأنها لم تكن مجرد جيش حربي، بل قبيلتين كاملتين من البدو هدفهما الأساسي البحث عن الأرض والماء والمراعيIbrahim) , ١٩٨٤) وعلاوة على ذلك، تولى ابن أبي يزيد بعد موته، وأنجب له زوجته ستة أبناء وصاروا مؤسسين حقيقيين لدويلات الهوسا الأصلية وهذه الدويلات أو الإمارات هي دورا (Daora)، وكاتسينا (Katsina)، ورانو (Rano)، وبرام (Biram)، وهناك سبع دويلات أخرى أطلق عليها بانزا باكوا (Banza Bakwai)، وتشمل كيبي (Kebbi)، وزمفرا (Zamfara)، ونيب (Nupe)، وجواري (Gware)، ويوري(Yauri) (Ibrahim, 1984. P4).

اتفق معظم المؤرخين أن لغة الهوسا أو اللغة التي أطلقوا عليها اسم "هوسا" كانت وحدة لغوية وثقافية تفاعلت بمرور الزمن، ونشأت نواة هذه الوحدة اللغوية حول منطقة أير (Ayir)، ويرى عبد الله سميث (Smith)، أن كلمة هوسا صارت تعني أكثر من مجرد التحدث باللغة، بل أنها أصبحت تشمل أنماط الحياة والنظم الثقافية حيث لا يوجد ما يسمى ببلاد الهوسا، لأنهم ينتشرون في حزام عريض. وتنتشر الجماعات الناطقة بلغة الهوسا في شمال نيجيريا خاصة في

مناطق صكوتو، وكانو، وزاريا، وبوشي، وكانت هذه الجماعات وثنية قبل اعتناقها الدين الإسلامي ابتداء من القرن الثالث عشر الميلادي (Ibrahim, ١٩٨٤).

دخول الإسلام في بلاد الهوسا

دخل الدين الإسلامي إلى بلاد الهوسا في القرن الرابع عشر الميلادي، عندما قدم بعض الونغارا إلى كانو سنة ١٣٠٠م، وبشروا ملكها بالإسلام، فأسلم هو وقومه، وبذلك بدأ الدين الإسلامي ينتشر بين سكان إمارة كانو، ولكن الإمارات الأخرى مازالت على وثنيتها، وهذا ما أثار دهشة ابن بطوطة عندما زار هذه البلاد سنة ١٣٥٣م ووجد أن أهلها لا يزالون على الوثنية(Ibrahim, ١٩٨٤) .

وفي القرن الخامس عشر بدأ تغيير حاسم في تاريخ بلاد الهوسا، فقد حكم في هذه الفترة ثلاثة من الحكام وهم محمد كورو في كاتسينا، ومحمد رابو في زاريا، ومحمد رمفا في كانو؛ وعاصر بعضهم بعضا في فترة لا تقلّ عن خمسة وعشرين عاما، ولعب كل من هؤلاء الحكام دوراً بارزاً في نشر الدين الإسلامي في بلاد الهوسا، وطبّقوا بالشريعة الإسلامية في حكمهم؛ ولهذا كان محمد رمفا (١٤٦٣م-١٤٩٩م) يأخذ دائماً برأي الشيخ محمد بن عبد الكريم المغيلي الذي زار كانو في حوالي سنة ١٤٩٢م (Ibrahim, ١٩٨٤).

وعلاوةً على ذلك، أقام محمد رمفا ببناء المساجد العديدة في كانو وما حولها وأسّس المجتمع الإسلامي فيها أيضا حتى ظهرت طبقة من العلماء الذين لقوا كل التقدير والاحترام من السلطات الحاكمة، وقد مهّد هذا الطريق نحو انتشار الإسلام في المناطق المجاورة. وتقدمت هذه التطورات في إمارة كاتسينا تحت الحاكم محمد كورو، وسار خلفاؤه على نفس دربه، منهم إبراهيم سورا (١٤٩٣م-١٤٩٨م)، وعلى (١٤٩٨م-١٥٢٤م)، وغيرهما؛ ولقي علماء المسلمين التشجيع في كاتسينا مما ساعد على استمرار نشر الإسلام في مناطق عديدة.((Ajayi and Crowder, 1978

وبالإضافة إلى ذلك، لعب الدعاة الفولانيين دوراً في نشر الإسلام، وهم جاؤا من مالي إلى بلاد الهوسا، وكان لهم مبادئ الفقه والعلوم الدينية الأخرى. ومنهم جاؤا من إمارة كانو من أوائل العاملين على نشر العقيدة الإسلامية، ثم تقدموا إلى برنو، وقد ساعد وصول الدعاة من المسلمين إلى كانو على قيام ثورة دينية في فترة حكم يعقوب (١٤٥٢م-١٤٦٣م) .(Ibrahim, 1984)

دور الشيخ عثمان بن فودي وتأسيس خلافة صكوتو الإسلامية

أقام الشيخ عثمان بتأسيس خلافة صكوتو الإسلامية بعد نجاح الحركة الإصلاحية الكبرى في القرن التاسع عشر، وقد سبقت هذه الحركة حركات عديدة في بعض الإمارات الإسلامية في غرب أفريقيا،

وكانت هذه حركات سياسية تهدف لتغيير نظام الحكم، وكانت تسعى غالبا إلى تسليم مقاليد أمور الحكم في الإمارة إلى أمير جديد يقوم بتطبيق الشريعة الإسلامية وعندما قامت الدولة كان هدف المتزعمين للحركة تحقيق هدفين أولهما: الهدف السياسي ويتمثل في القضاء على مساوئ حكم أمراء الهوسا وثانيهما الهدف الديني ويتمثل في إصلاح سبل الحياة بشكل يتمشى اجتماعياً وسياسياً وقضائياً مع الشريعة الإسلامية. وفي مثل هذه الظروف المضطرية ظهر الشيخ عثمان بن فودي سنة ١٨٠٤م، وكان ظهوره إيذاناً بتأسيس الدولة الإسلامية في صكوتو التي تلعب دوراً لايستهان به في تاريخ نيجيريا عموماً وفي بلاد الهوسا خصوصاً (Ibrahim, ١٩٨٤).

وكان قيام هذه الدولة نتيجة طبيعية لجهاد الشيخ عثمان واتخذ مدينة صكوتو عاصمة له، ولما ذاعت شهرة الشيخ وكثر أتباعه، حاول الاتصال بحاكم باوا في جوبير من ديجل وانتقل الشيخ وأتباعه إليه، وكان ظهور جماعته قد أقضّ مضجع هذا السلطان وأرقّه، لمحاولة التوفيق بين ما يدعو إليه الشيخ، وما ساد إمارته من عادات وتقاليد واضطرّ لذلك نظرا لما لمسه من قوة الشيخ، وتأثيره الفعال في نفوس الناس؛ وتمكن الشيخ عثمان من نشر مبادئ الدين الإسلامي في إمارة جوبير، ثم عاد إلى ديجل بعد توثيق علاقاته مع باوا، ولما اطمأنّ لذلك سافر إلى إمارة زمفرا، حيث أقام هناك خمس سنوات (١٧٨٦م-١٧٩١م) (Ibrahim, ١٩٨٤).

وبالإضافة إلى ذلك، كانت الهجرة إلى جودو بداية تأسيس الامبراطورية الفولانية التي اتخذت من صكوتو عاصمة لها، وقد أخذ الشيخ معه الأنصار والأتباع إلى أطراف الصحراء وهناك أقرّوا له بالولاء، وحلفوا اليمين على طاعته على الكتابة والسنة، وانتشرت أخبار الجهاد ضدّ حكام الهوسا، وطبقاً للشريعة الإسلامية، فإن الثورة ضدّ الحاكم تعتبر خطيئة إلاّ إذا ثبت أن هذا الحاكم قد انحرف عن مبادئ الدين الإسلامي، ولهذا بدأ الشيخ يبرر شرعية الجهاد، فهاجم بعض الأمور التي تخالف الشريعة مثل فرض الضرائب والفساد، والغش وطغيان الحكام، وغير ذلك من الخطايا التي يمارسها الناس في حياتهم العامة (Ibrahim, ١٩٨٤).

وعلاوةً على ذلك، أصدر الشيخ وثيقة إلى أهل السودان التي صارت إعلاناً رسمياً للجهاد حيث حدد فيها الأسس التي بنى عليها الجهاد. وقد تحدث فيها الشيخ عن التصور الإسلامي في المعاملة بين المسلمين والكافرين وبين المنافقين والمسلمين، ومعرفة المسلم الحقيقي وكيفية تطبيق الإسلام كنظام حياة في البلاد وما هي واجبات المسلم. وقد تضمنت هذه الوثيقة بعض المبادئ الآتية (Ibrahim, ١٩٨٤):

١) إن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجب إجماعا.

٢) إن الهجرة من بلاد الكفار واجبة إجماعا.

٣) إن موالاة المؤمنين واجبة إجماعا.

٤) إن الجهاد واجب إجماعا.

٥) إن قتال البغاة واجب إجماعا.

وبعد ذلك، حدد الشيخ النقاط الريئسية لمبادئه وأفكاره التي لاقت استجابة واسعة النطاق بين سكان المدن المجاورة وعلى هذا تعتبر هذه الوثيقة بمثابة إعلان للحرب وبدء الثورة الفولانية؛ واستمرت هذه الثورة لمدة شهر بعد إعلانها، فقد هاجر بعضهم مع أطفالهم وأزواجهم وأملاكهم وترك البعض كل شيء بمن في ذلك الأولاد والأملاك والبعض الآخر انتظر إعلان الجهاد (Ibrahim, ١٩٨٤).

دور الشيخ في تأسيس المدرسة العربية الإسلامية

أصلاً كان عمل الشيخ عثمان هو التدريس، ينتقل من بلد إلى بلد آخر في تدريسه ووعظه في جهة كيبي (Kebbi) وما بعدها إلى (ألو) بالجهة الأخرى لنهر النيجر، والجهة الجنوبية إلى زغواى (Zughway) بعد زنفرا ووادي نهر ريما، إضافة إلى اجتماعه الأسبوعي في دجيل مساء كل يوم خميس؛ وكان يرسل كل من يرى فيه الكفاءة في نشر الدعوة الإسلامية إلى معظم البلدان السودانية؛ وقام الشيخ عثمان بتأليف كتابه "مسائل مهمة" وذلك في نهاية سنة ١٧٥٣م، فذكر فيه ضرورة الهجرة، والجهاد ضد الوثنيين كما حدد فيه عدم جواز بيع الفلاني، بحجة أن معظمهم مسلمون(Ayyub Naajii, ١٩٩٦).

وكما كانت المدارس الدينية ترتبط بالمساجد في أفريقيا عموماً وفي نيجيريا خصوصاً، حيث يوجد في كل مسجد مكان لتعليم الأطفال قراءة القرآن وبعض المبادئ الدينية؛ وكانت بعض المساجد مقرّاً للتعليم، ومع ازدياد عدد المسلمين وظهور دولة المرابطين في القرن العاشر الميلادي ألحقت المدارس بالرباط، وهو المكان الذي يقيم فيه المرابطون للتعبد، وصارت كل من مدينة كانو وصكوتو من أشهر مدن الدولة التي جذبت مدارسها الطلاب من كافة أنحاء الدولة (Ibrahim, ١٩٨٤).

لم يقتصر الدين الإسلامي على أنه الدين الرسمي للدولة فقط بعد نجاح جهاد الشيخ عثمان، بل قد صار ثقافة وفكراً للتعلم القراءة والكتابة، لهذا، لقد ارتبط الدين الإسلامي بالتعليم نظراً لأن انتشار الإسلام ضروري لتعلم اللغة العربية وفهم القرآن الكريم. قال الألوري في كتابه الدين النصيحة: **"أن اللغة العربية جزء من الإسلام لا يتجزأ وأنه لايمكن فهم الإسلام إلا بتذوق اللغة العربية ولايتم تذوقها إلا بالوقوف التام على أسرارها وآدابها ولا يؤدى**

الطقوس الإسلامية على وجهها الصحيح إلا باللغة العربية"(؛ وقد ساعد هذا على نشر اللغة العربية حتى أن لغة الهوسا كانت تكتب بألفاظ عربية إلى أن جاء الاستعمار الانجليزي فاستبدلها بالحروف اللاتينية.

وإن مناهج التعليم في خلافة صكوتو تكاد تكون متشابهة بمعنى أنها تقوم على نشر الدين الإسلامي، والعناية بتعليم الفرائض، وتلاوة القرآن، وحفظه وتفسيره باللغة العربية أو باللغة المحلية، وكان طلاب الفرق الراقية يتلقون دروساً في الحديث والفقه والتوحيد (Ali, ١٩٧٢).

وإن أهم المعاهد المعروفة في خلافة صكوتو في القرن التاسع عشر معهد الشيخ عثمان، وهو من أكبر المعاهد الدينية التي تفرعت منه عدة فروع لا في مدينة صكوتو وحدها بل في جميع أنحاء الدولة، ولما توفي الشيخ عثمان ابن فودي سنة ١٨١٧م قام ابنه محمد بللو بالإشراف على المعهد، ولكنه لم يتمكن من التدريس فيه نظرا لانشغاله بالأمور السياسية في الدولة، وقد أخذ نشاط المعهد يضعف بعد وفاة بللو سنة ١٨٣٧م، ولم يأت النصف الثاني من القرن التاسع عشر حتى صار هذا المعهد أثرا بعد حين نظرا لعدم اهتمام أمراء المؤمنين في الدولة بالعلم، وظل المعهد بلا نشاط فعال قرابة قرن من الزمان عندما أحياه أحد الشيخ يدعي عبد القادر موبي بن أبي بكر سنة ١٩٤٢م(Ibrahim, ١٩٨٤).

وهناك معاهد أخرى في عاصمة صكوتو ومنها معهد الشيخ محمد بن جيدادو ابن ليما وهو أول وزير للشيخ عثمان، وكذلك معهد الشيخ مصطفى صاحب الشيخ وكاتبه، وأيضا معهد الشيخ إسحاق، وعهد الشيخ أبي بكر قاضي القضاة وغيره؛ ولقد ساعدت هذه المعاهد على نشر الثقافة العربية في خلافة صكوتو، وعمل حكام الدولة على رفع رايات الجهاد مما ساعد على انتشار الدين الإسلامي في جنوب نيجيريا؛ وساعدت هذه المعاهد على إعلاء شأن الثقافة العربية حيث اعتمدت دعوة الجهاد على ازدهار الحركة العلمية، والدراسة الأصلية، والدليل على ذلك، أن قائد الحركة ومؤسسها قد ألّف العديد من الكتب باللغة العربية، هذا إلى جانب مجموعة من المقالات التي شملت شتى مرافق الحياة الأدبية والسياسية والاجتماعية، وصارت هذه المؤلفات حجز الزاوية لثقافة الدولة وحضارتها في القرن التاسع عشر، وساعد ذلك على اتخاذ اللغة العربية لغة الأدب والحضارة في خلافة صكوتو(Ibrahim, ١٩٨٤).

إنتاجات الشيخ عثمان الأدبية العربية في الخلافة

ساهم الشيخ عثمان بن فودي في نشر اللغة العربية في خلافة صكوتو الإسلامية، وكان يجعلها لغة رسمية في دولته، وهذا أول مرة في تاريخ غرب أفريقيا، ولقد كتب الشيخ معظم مؤلفاته

باللغة العربية لأنه يعتبرها لغة الدين ودراساتها شرطاً لفهم أصول الفقه والشريعة. ولقد ترددت مؤلفات الشيخ وأتباعه من شعر ونثر على ألسنة الناس في غرب أفريقيا بصفة عامة، وفي خلافة صكوتو بصفة خاصة(Ali, ١٩٧٢) .

لقد أنشأ الشيخ عثمان في حكومته مناصب عربية مثل الوزير، والقاضي، والوالي، فأحيا ألقاب الخلافة الإسلامية، وأعاد منصب الوزارة كما كان في عهد العباسيين وسار على نهج السلف الصالح، وأنشأ مؤسسات ودواوين ودور قضاء، وسجل جميع الإجراءات باللغة العربية، ولهذا ازدهرت هذه اللغة طوال القرن التاسع عشر؛ وتحتوي مؤلفات الشيخ كل مرافق الحياة من دينية وسياسية واجتماعية؛ ولم تقتصر مواعظه وتعاليمه للرجال فقط، بل اتجه بفكره نحو المرأة؛ وفي دولته، أبرزت مؤلفات علماء الدولة باللغة العربية نثراً وشعراً في المسائل الدينية والثقافة الإسلامية بين المواطنين، وصارت مكتباتهم ينبوعا للثقافة والعلم والبحث (Ibrahim, ١٩٨٤).

وكما أحدثت مؤلفات الشيخ عثمان ثورة ثقافية في مجتمعات غرب أفريقيا، فساهمت في نشر الثقافة العربية ولغتها هناك، وأقبل الناس على تعلم هذه اللغة، وفتحت المدارس والمعاهد والمكتبات لدراسة اللغة العربية وآدابها؛ وصار قصر الشيخ في صكوتو كعبة يؤمّها طلاب العلم من جميع البلدان المجاورة؛ ولقد تناول عدد من الأجانب معظم مؤلفات الشيخ إلى الشرح والتحليل والتعليق وترجموها إلى لغاتهم الأجنبية؛ ولم يترك الشيخ صغيرة ولا كبيرة في أمور الدين إلا ذكرها وحلّلها وكان من المسائل التي تناولها في مؤلفاته، لقد بلورت هذه المؤلفات كثيرا من المفاهيم الاجتماعية والتقاليد والعادات التي سادت هذه المجتمعات وامتصّ الأفريقيون المبادئ الإسلامية التي وردت في مؤلفات قواد الجهاد(Ibrahim, 1984. p٢١٢).

وخلاصة القول، إن قيام خلافة صكوتو الإسلامية كان عاملاً قويّاً في نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في هذه المنطقة من أفريقيا، كما كانت مؤلفات قواد الحركة الإصلاحية في الدولة عاملا مؤثرا في النواحي الاجتماعية والثقافية بين جموع السكان في مجتمع نيجيريا الشمالية.

كان الشيخ موهوباً بالتأليف على الرغم من اشتراكه في المعارك العسكرية وانشغاله في التدريب والوعظ، فقد كان يهتم بالتأليف والنشر وتنظيم الشعر باللغة العربية والفلاني؛ فاختار الشيخ سبعة عشر عالما لنسخ الكتب وتوزيعها ومن بينهم ثلاثة من دغيل، وعلى رأسهم الشيخ المصطفى زوج سوداء بنت محمد بن فودي أخ الشيخ عثمان ومن الناسخين أيضا اثنان من المغرب ومالي. وكتب كتباً عديدة منها ما تلي(Ibrahim, ١٩٨٤):

١) أجوبة محررة عن أسئلة مقررة- رد على مشكلات عقائدية، واجتماعية، وسياسية، واقتصادية.

٢) إحياء السنة وإخماد البدعة وموضوعة: فقه وعادات المجتمعات التي خلطوها بالوثنية والإسلامية.

٣) إرشاد أهل التفريط والإفراط- أصول الدين والتوحيد.

٤) إرشاد الأمة إلى تيسير الملة- تيسير الدين وطبيعته.

٥) إرشاد الإخوان إلى أحكام خروج النسوان.

٦) أصول العدل لولاة الأمور وأهل الفضل- سياسة الولاة في ولاياتهم.

٧) سياسة المسلمين العقائدية والسياسة الإدارية مع غيرهم من غير المسلمين.

٨) بيان البدع السيطانية التي أحدثها الناس في الملة المحمدية.

٩) تحذير الإخوان من ادعاء المهدية الموعود بها آخر الزمان.

وفي أثناء هذا الوقت، قد كان الشيخ عثمان في قائمة العلماء البارزين مثل الشيخ جبريل، وازدادت شهرته بين العلماء في وقت كان المسلمون في غرب أفريقيا سنة ١٧٩٤م.

خاتمة

إنّ جميع ما قدمنا في خلال السطور السابقة يوضح لنا عن إسهامات اللغة العربية في تأسيس خلافة صكوتو الإسلامية وإنتاجات الشيخ عثمان وإخوانه في مادتي الإسلامية والعربية؛ وظهر لنا في هذه الأونة الراهنة أن رغبات الناطقين بغير العربية ازدادت يوماً بعد يوم في تعلّمها لأغراض مختلفة سواء أكانت أكاديمية، واقتصادية، ودبلوماسية، وسياسية، وثقافية، واجتماعية، وأكثرها لأغراض دينية.

ولقد وصل الباحث خلال هذا البحث على النقاط الآتية:

١) إسهامات اللغة العربية في تأسيس خلافة صكوتو الإسلامية.

٢) إن الشيخ عثمان بن فودي حاول بتأسيس خلافة صكوتو الإسلامية خصوصاً وفي نيجيريا عموماً، ونجح أخيرا بتأسيس ما تسمى بدولة خلافة صكوتو الإسلامية في نيجيريا.

٣) إنه جاهد بقيام الحكم بالشريعة الإسلامية في الدولة أي بتحكيم بكتاب الله (القرآن) والسنة النبوية (الأحاديث).

٤) فضّل الشيخ دراسات اللغة العربية عن غيرها التي بها تفهم الدراسات الإسلامية من قرآن، وحديث، وفقه، وعقيدة، وغيرها.

٥) اهتمّ الشيخ باللغة العربية التي كانت هي اللغة الرسمية لخلافة دولته ودولة وزرائه.

٦) أنتج الشيخ كتب عديدة تعالج اللغة العربية والدراسات الإسلامية أشهرها إحياء السنة وإخماد البدعة.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Ajayi, J. F., & Crowder, M. (1978). *History of West Africa* (Vol. 2).

Ali, A. (1972). *ath-Thaqāfāt al-'Arabiyyah fī Naijīriyā*. Al-Thaqāfah al-'Arabiyyah.

Ayyub Naajii, A. (1996). *Lamaḥāt 'an al-Islām fī Naijīriyā bayna al-ams wa al-yawm*. Dār al-Kitāb al-Ḥadīth.

Ibrahim, A. A. R. (1984). *al-Islām wa al-ḥaḍārāt al-Islāmiyyah fī Naijīriyyah*. Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyyah.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



دراسة التناص القرآني في بعض قصائد الإمام الشافعي (٢٠٤ هـ)

[THE STUDY OF QUR'ANIC INTERTEXTUALITY IN SELECTED POEMS OF IMAM AL- SHAFI'I (204 A.H)]

Yahya Abdulbaqy Zakariyah[1]* & KhaliluLlah Muh'd Uthman Gbodofu[2]

[1]Al-Hikmah University, Adewole Estate, Adeta Road Ilorin, Kwara State, 240281, Nigeria

[2]Department of Arabic, University of Ilorin, Ilorin 240102, Nigeria

Corresponding Author: *yahbaqy@gmail.com*

Received: 6/5/2024 *Accepted: 3/8/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

يعدّ الإمام الشافعي من أبرز الشخصيات الذين تركوا تراثا ضخما في مجال الدين، واللغة، والأدب، وقد ظهرت مقدرته الأدبية وشاعريته منذ نعومة أظفاره فشاب عليه إبداعا وجمالا، وملكة، وذوقا. ولا يخفى أن القرآن الكريم هو المصدر الأساس الذي بنى عليه الإمام ثقافته الواسعة وملكته الفنية، إذ تشهد على هذا مؤلفاته وأشعاره ما يدل على إعجابه البالغ ببلاغة القرآن وعذوبته، وبفصاحة آياته وبراعته، فيتأثر به ويؤثر فيه، وهذه هي الحقيقة التي لاحظها الباحثان في جملة من قصائد الإمام. وقد عقد الباحثان المقالة على حياة الإمام الشافعي، وكما تناولت آثار نظرية التناص للآيات القرآنية الواردة في قصائده من أبعادها اللفظية والتركيبية والفكرية. ومن ثم، استخرج الباحثان جملة من النتائج، ومنها: أن قصائد الإمام تحتوي على اللطائف من الرؤية المعجمية القرآنية الفذة، ثانيا: أن المستوى الذي تأثر فيه الثقافة القرآنية في شخصية الإمام صالح للدراسة في البحث اللغوي والأدبي. وقد وضع الباحثان أهداف المقالة في: دراسة النقد الأدبي المعاصر في قصائد الإمام الشافعي، ثانيا: الإشارة إلى المعاجم القرآنية

الواردة في قصائد الإمام، ثالثا: إحياء تراث العلماء القدامى في الدراسة القرآنية. أما المنهج فقد أجرى الباحثان موضوع البحث على المنهج الاستقرائي، والتحليلي، والوصفي.

الكلمات المفتاحية: التناص، القرآن، الإمام الشافعي، الشعر العربي، الأسلوب القرآني

Abstract

This paper is an attempt to study the influence of the Qur'an on the style and approach of Imam Shafi'i (204 AH) in Arabic poems. Shafi'i was undoubtedly one of the prominent prolific writers of classical Arabic poems during the golden age of Arabic Literature, his literary work cut across Religion, Literature, and Linguistics. Through his literary work, he displayed his indebt commitment to Qur'anic civilization, which serves as the foundation of his enormous knowledge and capacious civilization. This paper relates the inter-context of words, theory, and styles between the Qur'an and literature as shown in the poetic work of Shafi'i. The objective of the study is to apply Shafi'i poetic work on an area of modern criticism, highlight the level in which Qur'anic Civilization had influenced Shafi'i, and give an account of impute of Qur'anic lexicon in Shafi'i poems. Thus, some of the outcomes of this paper are that the poetic work of Shafi'i is branded with Qur'anic styles of word selection, theoretic adaptation, and approach to communication. The paper adopted Investigative, analytical, and descriptive research methodology.

Keywords*: inter-textual, al-Qur'an, al-Imam al-Shafi'i, Arabic poetry, Qur'anic style*

Cite as: Zakariyah, Y. A., & Ghodofu, K. M. U. (2024). Dirasah al-tanāṣ al-Qur'ānī fī ba'ḍ qaṣā'id al-Imām al-Shāfi'ī (204 H) [The study of Qur'anic intertextuality in selected poems of Imam al-Shafi'i (204 A.H.)]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 11–24. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.130

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

تسعى هذه المقالة إلى إلقاء الضوء على رؤية التناص الأدبي الذي ورد بين النص القرآني وقصائد الإمام الشافعي. تلك الرؤية الأدبية النقدية التي انطلقت منذ الستينيات على أيدي علماء الغرب الألمان الذين درسوا فكرة النص والقراءة في أشعار علمائهم ونصوص أدبائهم، ومن هؤلاء الألمان أخذ مفكري العرب هذه النظرية وطوروها تطويرا، وطبقوا اتجاهاتها المختلفة على أشعار شعرائهم ومؤلفات علمائهم. وقد قطعت هذ النظرية على أيدي العرب شوطا بعيدا لغزارة آدابهم ولوفرة معلوماتهم. وقصائد الإمام الشافعي من أهم التراث العربي الإسلامي الذي يرجى دراسته بمنظار نظرية التناص لأن الشافعي من العباقرة الفذة التي عرفها الإسلام منذ فجره، وهو من العباقرة الذين صنعتهم البيئة الإسلامية

الفاضلة في القرون الأولى من التاريخ الإسلامي المجيد، فلا جناح إذا سار القرآن في دم الإمام، فتأثر به تأثرا تنصيصيا إبداعيا رائعا، إذ إن القرآن في العصر الذي عايشه دستور إلهي يحكم به المسلمون، ويعتمدون على حضارته، ويتثقفون بما جاء فيه من الأحكام واليقظة، والوعي الفكري الخالد. وفي هذا البحث نحاول إستقراء ديوان الإمام الشافعي استقراءا منطقيا، واستيعاب قدرة عقله في قصائده التي تحتوي على أفكار إسلامية صبغها كتاب الله، لفظا، وأسلوبا، وفكرة، وأداء، وأخيلة، ونظما. فتحتوي عناصر البحث على النحو التالي: حياته وثقافته، شاعريته، التناص، القرآني في قصائد الإمام الشافعي، الخاتمة، والمراجع.

مشكلة البحث

إن أكثر ما يتبادر إلى أذهان كثير من الباحثين والمفكرين في العصر الحديث أن الإنتاج الأدبي الرفيع الذي صدر من عباقرة اللغة والأدب في القرن الأول من الثقافة العربية ولا سيما ما ورد من قبل العلماء المنتسبين إلى العلوم الشرعية مثل الإمام الشافعي غير قابل للاحتجاج للفنون الأدبية والنقدية المستحدثة، وهذا الزعم هو المشكلة الرئيسة التي استهدفها الباحثان، وغير هذه مما ترد كمشكلة لهذا البحث.

أسئلة البحث

بناء على المشلكة التي سبق ذكرها لهذا البحث، فإن حتما قد تنبعث على ذلك تساؤلات منطقية منها:

١) ما رؤية النقاد والدارسين القدامى والمحدثين في شخصية الإمام الشافعي كالشاعر الحقيقي

٢) ما مدى علاقة الإمام الشافعي والنص القرآني، قراءة، وتدبرا، وتمسكا، ولزاما.

٣) هل يعدّ الإمام الشافعي من رواد الشعر العربي الذين صلح انتاجهم للدراسة والاستشهاد قديما وحديثا.

٤) ما ورد في أشعار الإمام الشافعي من اقتباس، واستعارة يكفي الاستشهاد في فن التناص الأدبي عند النقاد الحديث.

٥) أ يعتبر ما ورد لدى الإمام الشافعي ي في التناص الأدبي فنا، وجمالا، قصده الشاعر ابتكارا منه أم أن التناص وقع عفوا.

أهداف البحث

تأتي أهداف هذا البحث المتواضع تلبيةعلى تلك التساؤلات الواردة للبحث، وفي مقدمة تلكم الأهداف:

١) أن الإمام الشافعي يتمتع بحيوية عالية الملازمة مع النصوص القرآنية الشريفة، ليس في مستوى التلقين والإقراء فحسب، بل حتى الاستعمال بجميع عناصره، فكرة، وأسلوبا، وأداء.

٢) أن قصائد الإمام الشافعي صالحة للتناول في جميع العلوم الدينية، والفنون الأدبية، واللغوية قديما وحديثا.

٣) أن نظرية التناص الأدبي في النقد الحديث مورود في بعض انتاجات الإمام الشعرية.

٤) إيقاظ ضمير الباحثين وإلفات أنظارهم إلى التراث الأدبي الذي أنتجه العلماء المنتسبين إلى العلوم الشرعية.

منهج البحث

لا يخفى أن البحث بهذا الشكل يتطلب من المنهج البحثي أنسبه وأجل، فقد اختار الباحثان المنهج الاستقرائي لمتابعة قصائد الإمام، واستخراج ما كان صالحا للدراسة في الموضوع. ثم التزم الباحثان المنهج الوصفي والتحليل وفاء لما وعدا به في ذكر أهداف البحث، ومشكلته.

المبحث الأول: حياته وثقافته

ينتمي نسب الشافعي إلى عراقة عربية أصيلة، كان يلقب بأبي عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع الهاشمي القرشي المطلبي، فكان يلتقي أبوه مع النبي صلى الله عليه في سلسلة الأجداد عند (عبد المناف) .(al-Rufa'I & Umar, ١٩٨٥) وأما أمه فتنتمي سلالتها إلى يمانية من الأزد، وقيل من قبيلة الأسد، وهي قبيلة عربية لكن ليست قريش، وهذا يؤكد أن الإمام الشافعي يتمتع بعراقة عربية أصيلة مجيدة صافية.

لقد وردت في ولادة الإمام أقوال متعددة، لا سيما في المكان، فمن قيل إن ولادته كانت في عسقلان، وقيل بمني، ولعل الأوثق أن ولادته وقعت في غزة بفلسطين عام ١٥٠ الهجرية، لما ثبت من الباحثين أن أباه هاجر من مكة إلى غزة طلبا للرزق، وتوفي هنالك بعد ولادة الإمام ببضعة أشهر، ومما يؤكد سنة ولادته عام (١٥٠) أنه ولد في نفس اليوم الذي توفي فيه الإمام أبو حنيفة. وقد قيل لولادته: دفن الإمام وولد الآخر.

ولقد نشأ الإمام في كتف أمه فقيرا يتيم الأب، لأن أباه لم يزل طالبا للرزق الذي غادر لأجله بوادي مكة حتى خانته المنية، ولما كمل سنتين من عمره، أعادته أمه إلى أرض وطنه بمكة، لينشأ تحت أقرانه حتى لا يضيع نسبه الجليل. –رحمهم الله جميعا رحمة واسعا–.

مرحلة الأخذ: يمثل القرآن الكريم أبرز ثقافة احتواها الإمام منذ صباه، حيث أتم الحفظ وهو ابن السبع، فانتشرت قراءته أرجاء المدينة بشجو صوته، حتى يقول بعضهم: كنا إذا أردنا أن نبكي قال بعضنا لبعض، قوموا إلى هذا الفتى المطلبي يقرأ القرآن، فإذا أتيناه (يصلي في الحرم) استفتح القرآن حتى يساقط الناس، ويكثر عجيجهم بالبكاء من حسن صوته، فإذا رأى ذلك أمسك من القراء.

ولم يطل عليه الأمد حتى فتح عينيه على تعلّم اللغة والأدب، فأخذ من قبيلة هذيل العربية اللغة والفصاحة، لكون هذيل من أفصح قبائل العرب. ولقد تركت هذه البداية الطيبة على ثقافة الإمام أثرا كبيرا فارتقت فصاحته، وعظمت بلاغته، وصقل تفكيره، ومن إعجاب الأصمعي له، قوله: "صححت أشعار هذيل على فتى من قريش يقال له محمد بن إدريس".

ولما نال في اللغة والأدب ما شاء الله عليه أن ينال، انصرفت أمه عينيه إلى علم الشريعة وفنونه، فأدخلته على الإمام مالك، فحفظ الموطأ للإمام وهو ابن ثلاث عشرة سنين تقريبا من عمره، وتابع ملازمة إمامه في الفقه على مدة ست عشرة سنين حتى توفي الإمام مالك (٥١٦٩).

ولم يقفل الشافعي باب أخذه على مالك، فقد اتصل كذلك بنبذة من كبار علماء عصره، وفي مقدمتهم الشيخ محمد بن الحسن الشيباني تلميذ أبي حنيفة، حيث أقرأه كتبه، وألقنه علم أهل الرأي.

هكذا أبدى الإمام الشافعي إخلاصه في الأخذ، حيث لم يتعصب على إمامه الأول مالك، فيأخذ منه وحده، وينقلب عن أبي حنيفة وأنصاره، ولا يأخذ منهم شيئا، لما جرى بين الإمامين من جدل علمي قوي، ونقاش طويل يدعمه الاحتجاج بالرأي، والاحتجاج بالنقل والتواتر، تلك هي سنة السلف الصالح في طلب العلم، ذلك بأنهم يسعون وراء الحق، فلا تنتابهم العصبية القاتلة.

مرحلة الأداء: يقع عهد وفاة الإمام مالك موعد الانطلاق لمرحلة الأداء للإمام الشافعي، وكانت مناطق نجران، وبغداد، ومكة، ومصر، أقوى منطقة شهدت عبقرية الشافعي في تدريسه، وتلقينه، ومنهجه.

وفي نجران كان الشافعي واليا عليها مباشرة بعد وفاة الإمام مالك، وعلى الرغم من عدالته، فشى بعض معاصريه إلى الخليفة هارون الرشيد، فاستدعاه الخليفة حتى سمع إلى احتجاجاته، فاعترف ببراءته، وصلاح موقفه، ونهجه، فوضعت الحرب أوزارها، فازدادت شهرته بين المناطق.

ثم أقام بمكة بعدئذ نحوا من تسع سنوات ينشر مذهبه من خلال حلقات العلم التي يزدحم فيها طلبة العلم في الحرم المكي، ومن خلال لقاءه بالعلماء أثناء مواسم الحج، وتتلمذ عليه في هذه الفترة الإمام أحمد بن حنبل.

ثم جاء دوره في بغداد سنة (١٩٥هـ)، فكان له بها مجلس علم يحضره العلماء ويقصده الطلاب من كل مكان، مكث الشافعي سنتين في بغداد، فألف خلالها كتابه (الرسالة)، ونشر فيها مذهبه القديم، ولازمه خلال هذه الفترة أربعة من كبار أصحابه وهم: أحمد بن حنبل، وأبو ثور، والزعفراني، والكرابيسي .

وتقع مصر من أبرز مناطق عمرها الإمام، وذلك في عام (١٩٩هـ)، وقد سبقته شهرته إليها، وكان في صحبته تلاميذه الربيع بن سليمان المرادي، وعبد الله بن الزبير الحميدي، حيث نزل بالفسطاط ضيفا على عبد الله بن عبد الحكم، إذ هو من أصحاب مالك، ثم بدأ بالقاء دروسه في جامع عمرو بن العاص فمال إليه الناس، فجذبت فصاحته وعلمه كثيرا من أتباع الإمامين أبي حنيفة ومالك، وبقى في مصر خمس سنوات قضاها كلها في التأليف والتدريس والمناظرة والرد على الخصوم، وفي مصر وضع الشافعي مذهبه الجديد وهو الأحكام، والفتاوى التي استنبطها في مصر، وخالف في بعضها فقهه الذي وضعه في بغداد بالعراق، وصنف في مصر كتبه الخالدة التي رواها عنه تلاميذه.

كان تلميذه الإمام أحمد بن حنبل، أوصف الناس للشافعي، حيث أعلن في كتابه (الشافعي ملامح وآثار) كيفية ظهور شخصية الشافعي، ومنهجه في الفقه، ذلك المنهج الذي هو مزيج من فقه الحجاز وفقه العراق، ذلك المنهج الذي انضجه عقل متوهج، عالم بالقرآن والسنة، بصير بالعربية وآدابها خبير بأحوال الناس وقضاياهم، قوي الرأي والقياس. ويقول فيه الجاحظ: "نظرت في كتب هؤلاء النبغة الذين نبغوا في العلم، فلم أر أحسن تأليفا من المطلبي (الشافعي) كأن كلامه ينظم درا إلى در".

شاعريته

كان للإمام موهبة شعرية راقية، حتى لولا ميله الخالد إلى علوم الدين وفروعها، لعُد فحلا من فحول الشعراء العرب الأقحاح، يقول في بيت له :(al-Shafi'i, ١٩٧٤)

ولولا الشعر بالعلماء يزري ❋ لكنت اليوم أشعر من لبيد

ومهما يكن من أمر، فإن الإمام من الأفذاذ الذين فتحوا أعينهم على القرآن، وأخذوا من صناديد العرب، وأفقهوا من جهابذ الفقهاء، وصنعتهم البيئة الجدلية الكلامية الشيقة، وتأثروا باتجاه أدبي لعصره، الاتجاه الذي دار بين تيارين جليلين: تيار جاهلي موروث، وتيار إسلامي مستحدث، فحق على الإمام الشافعي ومن على شاكلته أن تأتيهم الألفاظ كلما دعوها، وترادفهم المعاني كلما صبغوها، وتلبيهم الأفكار كلما نادوها نداء الفصحة، والأخيلة، والصور.

وبناء على هذا فقد أتت أشعار الشافعي تأييدا لتلك الخصائص الفكرية والفنية التي تنفجر من ينابيع شخصية الإمام، سواء في ألفاظ القصائد، أو معانيها، أو أفكارها، أو أخيلتها، أو فلسفتها.

وتظل الحكمة والحكم أقوى فلسفة تتجلى في معظم أشعار الإمام، حتى إنك لا تمرّ على صدر أو عجز إلا وتلقى فيه أروعا من الحكم، وأجدرا من العبر والموعظة، ولم لا فإن الإمام من الأعلام الذين امتزج بدمهم وعرقهم كلام الله العزيز، فلا جناح إذا كانت أشعار الإمام مليئة بعنصر فطري معنوي فتح منهجه كتاب الله تعالى. قال عنه المبرد: "كان الشافعي أشعر الناس وآدبهم وأعرفهم بالفقه والقراءات". وقال الإمام أحمد بن حنبل: "ما أحد ممن بيده محبرة أو ورق إلا وللشافعي في رقبته منّة" .والسر في شاعريته أنه أقام في البادية سنين يحافظ على فصاحته في العربية فبرع فيها وفي قول الشعر قبل انتقاله إلى الفقه الإسلامي.

المبحث الثاني: التناص القرآني في قصائده

للتناص معاني مختلفة عند الباحثين المحدثين، يرى بعضهم أنه لا يخرج عما تسميه الأدباء القدماء بالسرقات والتضمين والاقتباس.(Ezam, ٢٠٠١) والبعض الآخر يرى أن مصطلح التناص أكثر تعقيدا من ذلك.(Sulam, ٢٠١٠) إذ يذهب جوليا كرستيفا إلى أن كل نص إنما هو فيسياء من عدة نصوص اندمجت فيه .(al-Za'iby, ٢٠٠٠) وهذا عكس ما نادت به البنيوية من كلام على تماسك النص وانغلاقه، أو ما كان يتحدث عنه في النقد التقليدي، من أن النص وحدة متماسكة يمكن فهمها

والسيطرة عليها.(Qussab, ٢٠٠٧) فالنص في نظرية علماء التناص –مفتوح للدخول النصوص الأخرى إليه، لأنه يجتمع من أصل غير واحد. فالتناص عند الأدباء – ولا سيما الشعراء منهم- أمر واقع لا محالة وهو عندهم –كما يقول محمد فتاح-: "بمثابة الهواء والماء والزمان والمكان للإنسان، فلا حياة له من دونهما، ولا عيشة له خارجهما .(Qussab, ٢٠٠٧) ولهذا نحن مع أهل الرأى أن التناص هو اقتباس أو تضمين لنصوص إما دينية، أو أدبية، أو تراثية، أو غيرها، بحيث تصبح جزءا من النص، وتندمج فيه.(Qussab, ٢٠٠٧) وأما التناص في قصائد الإمام الشافعي فينقسم إلى ثلاثة أقسام: التناص اللفظي التناص التركيبي والتناص الفكري/الفلسفي.

المبحث الثالث: التناص اللفظي

كان للقرآن العظيم فضل دائم على اللغة العربية في كل طبقة من طبقات الكلام في الألفاظ، أم الأساليب أو المعاني، إذ الواقع أن الألفاظ العربية حظيت حظوا كبيرا في المعجم القرآني، سواء في تزويد عدد كلمات العربية، مثل: النفاق، والشرك، أو في توسيع دلالة بعض المفردات على ما كانت عليه العرب من ذي قبل، كما حدث للطهر، والضلال، والهدى. أو ما بدلها القرآن بألفاظ أخرى، كالإمام، والشهيد، وما إلى ذلك.

وقد التزم الإمام الشافعي هذه الوجوه اللغوية في أشعاره، معتمدا على منهج المعجم القرآني في استخدام الألفاظ، فمن الألفاظ القرآنية التي تلونها الشافعي في أشعاره، (خبت) و(حرام) و(التقيّ) و(زكاة) و(غرور) و(جيفة) و(كبّر) و(خصاصة) و(إمام) و(هاد) و(دعوة) و(العبادة) و(الجنة) و(النار) إلى جانب عديد من المفردات القرآنية التي تناولها الفقيه الشاعر. والمقطوع به أن الشاعر لم يقف عند حدود نقل تلك المفردات من الكتاب فقط وتلصيقها في الأبيات، فإنه يستخدمها في أنسب مقامها، سواء في الألفاظ التي كان القرآن واردها، أم التي كانت العرب تعرفها لكن القرآن توسع دلالتها، ومما أحدثه القرآن وتأثر به الإمام في أشعاره، (حرام) و(التقيّ)، يقول الإمام الشافعي (al-Shafi’i, ١٩٧٤):

فدع عنك سوءات الأمور فإنها ❋ حرام على نفس التقيّ ارتكابها

فلفظي (حرام وتقي) لم يكونا في تأليف العرب، بل أحدثهما القرآن ليسوقا دلالة فطرية لم تكن على علم العرب من قبل، دينيا، أو إجتماعيا، أو أدبيا. ومنه أيضا (al-Shafi’i, 1974):

وما هي إلا جيفة مستحيلة ❋ عليها كلاب همهنّ اجتذابها

فلفظي (جيفة) مصطلح قرآني، آثره الشاعر في هذا البيت وصفا دقيقا لطعم مرّ الدنيا، وهو مجاز مرسل ما أحسن وقوعه في البيت، اتساقا بالبيتين السابقين، الذي يقول فيهما الشاعر (al-Shafi'i, ١٩٧٤):

ومن يذق الدنيا فإني طعمتها ❋ وسيق إلينا ـــذبها وعـذابها
فلم أرهـا إلا غرورا وباطـــلا ❋ كما لاح في ظهر الفلاة سرابها
ومـــا هي إلا جيفة مستحيلة ❋ عليها كـــلاب همهنّ اجتذابها

وأما من ناحية توسيع دلالة الألفاظ، فقد كثر هذا في أشعار الإمام، ومنه قوله (al-Shafi'i, ١٩٧٤):

ومن فاته التعليم وقت شبابه ❋ فكـبّـــر عليه أربعا لـــوفـــاتـــه

فلفظ (كبّر) في البيت له سياق آخر في المعجم القرآني، خلاف ما تعرفه العرب للكلمة منذ أيامها القديمة، فلفظ (كبّر) فعل أمر يراد به ركن هام من أركان العبادة وهو الصلاة. ومنه أيضا (al-Shafi'i, ١٩٧٤):

ولتخبرنّ خصاصتي بتملقي ❋ والماء يخبر عن قذاه زجاجه

فقد تأثر الشاعر بالقرآن في لفظ (خصاصة) ليراعي به نفس المعنى الذي سيقت إليه الكلمة في الآية القرآنية، وذلك في قوله تعالى: ﴿...وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ...﴾ (سورة الحشر، الآية ٩) ولتدقيق النظر للكلمة في الموضعين يورد التناسق الدلالي القوي، لأن السياق في الآية وما ورد في البيت يسعان وراء (العفة والصبر). وفي موضع آخر يقول الشاعر (al-Shafi'i, ١٩٧٤):

لكن توليت غير شك ❋ خير إمام وخير هادي

من المتوقع أن لفظين (إمام وهادي) ليسا غريبين في معجم العرب، لكنهما يدلان على التقدم والهداية في القاموس العربي، وأما في المعجم القرآني فيتجهان نحو سياق آخر، إذ الإمام في القرآن أو السنة هو الذي يؤم الناس في الصلاة، أم ذلك المسؤول عن أحوال المسلمين، أما الهداية، فضد الضلالة، وهو معرفة حقوق الله في العبادة والطاعة، ولا يسعى إلى معرفة مدلول الضلالة إلا من كان على هدى من ربه.

ومن الألفاظ القرآنية التي تبادلها الشافعي، هو (الجنة) و(النار)، فقد استخدمها في نفس الأسلوب الذي يعتاد عليه القرآن، وهي من الزوجية اللفظية في القرآن الكريم، كالهداية والضلالة، والظلمة والنور، الرحمة والعذاب، البشارة والإنذار، حيث لا يرد إحداهما إلا وعاقبتها الأخرى، فلا ترد الجنة مثلا إلا والنار تعقبها، وإذا سمعت النار، كذا تعقبها الجنة، يقول الشاعر (al-Shafi'i):

إن كنت تبغي جنان الخلد تسكنها ❋ فينبغي لك أن لا تأمن النارا

انظر كيف استطاع الشاعر أن يجمع قوة اللفظين في بيت واحد، والمعنى مرتبط بعضه بعضا، ومغزى آخر في هذا البيت هو أن وقوع الجنة جمعا في صدر البيت وورود النار مفردا في العجز، ولعل الهدف في ذلك أن الإنسان دائما خلق في كبد فيرجى تعدد نعمه في كل حين وآخر، وأما العذاب فمهما يكثر مصادره فطعمه واحد للإنسان.

التناص التركيبي

تمتلئ إنتاجات الإمام الشافعي الشعرية بروائع من التراكيب، وبدائع من الأساليب التي أخذ تنسيقها من كلام الله، فمنها ما كانت على صورة الإقتباس، ومنها التناص، من القرآن نصا حرفيا، ومنها ما يظهر عليها بعد الزيادة أو تبديل خفيف، وتتجلى في الأخرى تراكيب أسماء الأعلام، كما يدخل حينا آخر باب المدح والثناء، أو الهجاء، ومما اقتبسه الشاعر مباشرة من أسلوب القرآن، ما ورد في هذا البيت :(al-Shafi'i, ١٩٧٤)

بعهد قديم من ألست بربكم؟ ❋ بمن كان مجهولا فعرّف بالأسما

فجملة (أ لست بربكم) نقله مباشرة من قول الله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَافِلِينَ﴾ (سورة الأعراف، الآية ١٧٢) وهو تناص جليل جاء تلبية لنداء ربط معنوي بين أرباب الأبيات السابقة واللاحقة. وحينا يضع الإمام صدر بيته كله مقتبسا من آية قرآنية، كما ثبت في قوله (al-Shafi'i, ١٩٧٤):

فمنهم شقي ومنهم سعيد ❋ ومنهم قبيح ومنهم حسن

فصدر هذا البيت صورة كاملة لجزء من آي الذكر الحكيم: ﴿فَأَمَّا الَّذِينَ شَقُوا فَفِي النَّارِ لَهُمْ فِيهَا زَفِيرٌ وَشَهِيقٌ﴾ (سورة هود، الآية ١٠٦) حتى وإن لم يوافق السياق بين الآية والبيت، فإن الشاعر أحسن اقتباسه ليسد ثغرة المعنى الذي سيقه في القصيدة. ويتأثر شاعرنا الجليل بأسلوب القرآن، لكن يلم فيه بعض تبديل أو زيادة، ومن ذلك قوله:

وعاشر بمعروف وسامح من اعتدى ❋ ودافع ولكن بالتي هي أحسن

في هذا البيت ترى أن الشاعر أخذ من آيتين قرآنيتين كريمتين في صدر البيت، أخذ من قوله تعالى: ﴿... وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِن كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ (سورة النساء، الآية ١٩) وفي العجز أخذ من قوله تعالى: ﴿...ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ...﴾. (سورة فصلت، الآية ٣٤)، لكن السياق في البيت جعل الكلام كله متسلسل كأنه من رحم واحد. ويقول في موضع آخر من أشعاره :(al-Shafi'i, ١٩٧٤)

ولا تمشين في منكب الأرض فاخرا ❋ فعمّا قليل يحتويك ترابها

انظر كيف أحسن الشاعر تحويل تركيب قوله تعالى: ﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا ...﴾ (سورة لقمان، الآية ١٨) إلى بيت شعري حتى استقام الوزن والمعنى على السواء، فصرّف الفعل المضارع (يمشي) إلى المؤكد (يمشين) ثم أدخل لفظ (منكب) عليها، وأتى بصفة فاخرا بدلا من مرحا، كل هذا دلالة واضحة على أن الشافعي ذو عقل واع يتصرف به كيف شاء في حقائق الأمور. ويقول في معرض أشعاره :(al-Shafi'i, ١٩٧٤)

وجوزي بالأمر الذي كان فاعلا ❋ وصبّ عليه الله سوط عذابه

متأثر في عجز البيت بقوله تعالى: ﴿فَصَبَّ عَلَيْهِمْ رَبُّكَ سَوْطَ عَذَابٍ﴾ (سورة الفجر، الآية ١٣)، كاد الشاعر أن ينقل الآية برمتها، لولا إثارته ضمير المفرد في قوله (عليه) بدلا من (عليهم) في الآية، ولفظ الجلالة (الله) محل (ربّك) وضمير (ه) في عذابه، تتمة للبيت لمراعة القافية التي بدأت بها القصيدة.

وحينا آخر يميل شاعرنا الفقيه إلى المنهج النبوي الشريف، فيأخذ من رونق أسلوبه صلى الله عليه وسلم، ومن ذلك تائيته التي يقول فيها :(al-Shafi'i, ١٩٧٤)

إذا رمت المكارم من كريم ❋ فيمّم من بنى لله بيتا

فجملة (من بنى لله بيتا) في البيت مقتبسة من قوله صلى الله عليه وسلم من))من بنى لله بيتا بنى الله بيتا في الجنة((. ويقول أيضا :(al-Shafi'i, ١٩٧٤)

إذا أصبحت عندي قوت يومي ❋ فخلّ الهمّ عني بل سعيد

تأثر الشاعر في هذا البيت بالحديث الذي رواه... عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: "من أصبح مؤمنا عافيا في بدنه آمنا عنده قوت يومه فكأنما حذيت له الدنيا بحذافيرها". انظر كيف أضاف الشافعي معنا جليلا إلى ما نقله من رسوله الكريم، فأحسن الإضافة.

التناص الفكري

أفاد الإمام الشافعي من أسلوب القرآن الكريم في التصوير الدقيق، والأخيلة التي تنبع حلقة التفكير السديد، ومنتدى المنطق السليم، على الرغم من أن تصوير القرآن تصوير خالقي، وتصوير الإمام تصوير مخلوقي، لكن الملازمة القوية أتت تفكير الإمام قوة الديباجة، وسلامة المنطق، فأصبح يجري منطق القرآن وفلسفته مجرى الدم في جسد حامله، ومن أبرز المنطق القرآني لدى الإمام ما ورد في همزيته التي يقول فيها :(al-Shafi'i, ١٩٧٤)

ومن نزلت بساحته المنايا ❋ فلا أرض تقيه ولا سماء

وعلى دقة النظر في البيت يظهر جليا أن الشاعر استأثر بمنطق قرآني ورد في قوله تعالى: ﴿فَإِذَا جَاءَ أَجَلُهُمْ لا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلا يَسْتَقْدِمُونَ﴾ (سورة النحل، الآية ٦١) وهي فكرة الأجل، وما يكابده من ظرف المكان والزمان، ويقول في موضع آخر متمسكا بسنة القرآن في التفكير والتنظير (al-Shafi'i, ١٩٧٤):

ولرب نـازلـة يضيق لها الفتى ❋ ذرعا وعند الله منها المخرج
ضاقت فلما استحكمت حلقاتها ❋ فرجت وكنت أظنها لا تفرج

لا شك أن الفكرة التي تحملها هذين البيتين بناءة على الزهد، أو ما يثبته قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا﴾. لأن البيت شرح دقيق عن تفريج الهم والكرب، نتيجة توكل صاحبه على مولاه.

وتجري فلسفة الشاعر حينا آخر نحو فلسفة إلهية في تصوير بعد الأقضية الغيبية التي لا يستطيع عقل بني الإنسان تصورها، كما حدث في إحدى داليته التي يقول فيها :(al-Shafi'i, ١٩٧٤)

تمنّى رجـال أن أموت وإن أمـت ❋ فتلك سبيل لست فيها بـأوحـد
وما موت من قد مات قبلي بضائري ❋ ولا عيش من قد عاش بعدي بمخلدي

لا ينكر أحد هذه الفلسفة الإلهية التي وردت في أكثر من آية في القرآن الكريم، ومنها ما وردت في سورة الأنبياء، الآيتان ٣٤-٣٥: ﴿وَمَا جَعَلْنَا لِبَشَرٍ مِّن قَبْلِكَ الْخُلْدَ أَفَإِن مِّتَّ فَهُمُ الْخَالِدُونَ (٣٤) كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَنَبْلُوكُم بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ (٣٥)﴾.

خاتمة

استطاع هذا البحث الوجيز أن يدرس حياة الإمام الشافعي حيث أشار إلى ولادته، ونشأته والمكان الذي نشأ فيه والبيئة التي ترعرع عليها، وناقش بعد ذلك شاعرية الإمام الشافعي بالإيجاز، ثم أمعن النظر في نظرية التناص وكشف اللثام عن معانيها عند العلماء والأدباء. وقد قسم البحث تلك النظرية عند

تأثير قصائد الإمام الشافعي بالقرآن الكريم إلى ثلاثة أقسام وهي: التناص اللفظي، والتناص التركيبي والتناص الفكري، وفي هنا رأينا أن الإمام شاعر كبير من الشعراء الإسلاميين الذين اعتمدوا اعتمادا قويا على كلام الله تعالى من ناحية الألفاظ والتراكيب والمعاني والصور والأخيلة، وفي ناحية التفكير والتنظير والفلسفة والمنطق، ولهذا أخذ هذا الجيل يدرسون قصائده ويحملونها على الميزان النقدي القديم والحديث، وسيدرسونها كذلك كابرا عن كابر حتى تقوم الساعة. وفي خلاصة القول، يبدو في هذا البحث المتواضع أن القرآن الكريم امتزج بدم الإمام الشافعي امتزاج الماء بالراح، لا في حياته الشخصية فحسب، بل حتى في حياته الفنية كذلك.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Ezam, M. (2001). *al-Naṣṣ al-ghā'ib: Tajalliyāt al-tanāṣ fī al-shi'r al-'Arabī*. Manshūrāt Ittiḥād al-Kuttāb al-'Arab.

al-Rufa'i, A., & Umar, A. (1985). *al-Muṭawwi'āt al-Su'ūdiyyah*. Wizārat al-Ma'ārif.

al-Shafi'i, M. I. (1974). *Dīwān Imām al-Shāfi'i* (M. 'Afīf, Ed.).

Qussab, W. (2007). *Manāhij al-naqd al-adabī al-ḥadīth: Ru'yah Islāmiyyah*. Dār al-Fikr.

Sulam, S. (2010). *al-Tanāṣ al-turāthī: al-Riwāyah al-Jazā'iriyyah namūdhajan*. A'lam al-Kutub al-Ḥadīthah.

al-Za'iby, A. (2000). *al-Tanāṣ naẓariyyan wa taṭbīqan*. Mu'assasat 'Umrān li al-Nashr wa al-Tawzī'.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



معجم مصطلحات "كوفيد ١٩" في الشعر العربي النيجيري: دراسة دلالية

[A LEXICON OF "COVID-19" TERMINOLOGIES IN NIGERIAN ARABIC POETRY: A SEMANTIC STUDY]

Abdulazeez Muhammad Salman Alyaqooty

Department of Arabic Studies, Faculty of Arts, Federal University of Lafia, P.M.B. 146 Makurdi Road, Gandu Lafia, Nasarawa State 950101, Nigeria

Corresponding Author: *salman172003@yahoo.ca*

Received: 26/5/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

تكمن وظائف اللغة في خدمة المجتمع من نواحٍ مختلفة، وبمثلها يقوم الأدبُ العربي، بما فيه الأدب العربي النيجيري، الذي يحفل بالقضايا الوطنية والعالمية، والتي تعتبر جائحة "كوفيد١٩" منها؛ فالشعراء النيجيريون استجمعوا طاقاتهم الأدبية في قضية كوفيد ١٩؛ لتصوير انطباعاتهم عنها، والحق اتجاهاتهم فيها متباينة. فهذه الورقة تقوم بدراسة مصطلحات "كوفيد ١٩" في الشعر العربي النيجيري خلال سنة ٢٠٢٠م. لاستكشاف مقدرة الشعراء النيجيريين في وضع مصطلحات كوفيد ١٩ اللغوية في تلبية بعض الحاجة الاجتماعية؛ علما أن هذه المصطلحات كانت بجهود الأفراد في بيئة شتى، وقد سبقت المنظمة العالمية إلى وضع ذلك، على المستوى الجماعي، فيكون من خلال الدارسة سبر أغوار التوافق بين الجهودين الفردي والجماعي. فالمقالة سلكت المنهج الاستقرائي، والمنهج التحليلي؛ وفيها ثبت أن الدراسات العربية في نيجيريا تتطور تطوُّرا ملموسا بتطوُّر الأدب العربي فيها، وأن المستعربين فيها يتجاوبون مع التيار اللغوي العربي في إنتاجاتهم الأدبية. فهذه التطوُّرات تستوجب وجود كتلة مهيمنة على المستجدات من القضايا اللغوية، حيث تمدُّ الأدباء والمنسوبين إلى الدراسات العربية بالمصطلحات الحديثة، على أنقاض وظائف علم اللغة التاريخي، الذي يهتم بالتغيرات التواصلية التي تطرأ على اللغة في فترة معينة، وفي بيئة خاصة.

الكلمات المفتاحية: قوفيد١٩، الأدب العربي النيجيري، ٢٠٢٠، الشعر، الدلالة

Abstract

The primary function of language is to serve society in various ways, a role similarly fulfilled by Arabic literature, including Nigerian Arabic literature, which encompasses both national and global issues. The COVID-19 pandemic is one such issue that has garnered the attention of Nigerian poets, who have channeled their literary energies into this topic, albeit with varied perspectives. This paper examines the terminology related to COVID-19 in Nigerian Arabic poetry from the year 2020, exploring the poets' ability to coin new terms for the pandemic. Notably, these terms were developed individually across different environments, even before the global community established standard terminology. The study employs inductive and analytical methods and reveals that Arabic studies in Nigeria are progressing significantly, in tandem with the development of Arabic literature. This progression underscores the need for a dominant body to oversee new linguistic issues, providing modern terminology to writers and scholars of Arabic studies, akin to the role of historical linguistics in addressing communicative changes that occur within a language during specific periods and in specific environments.

Keywords*: Covid 19 terms, Nigerian Arabic literature, 2020, poets, semantic*

Cite as: Alyaqooty, A. M. S. (2024). Mu'jam mustalahāt COVID-19 fī al-shi'r al-'Arabī al-Nījīrī: Dirāsah dalāliyyah [A lexicon of "COVID-19" terminologies in Nigerian Arabic poetry: A semantic study]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 25–45. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.131

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

كان المعجم العربي وعاءًا للحضارة العربية؛ لما فيه من المعاني التي تثبت مدى ثقافة الأفراد، وما اهتدت إليه أفكارها من النواحي المختلفة؛ لمواكبة بعض المستجدات فيها، الأمر الذي يستشكف عنه آدابها نثرا وشعرا. فمعجم المعاني من الأنماط الراقية التي اهتمت بها العرب في استبقاء اللغة العربية؛ لاحتوائها على الألفاظ المتعلقة بموضوع واحد، كالألفاظ في المطر، والغيم، والدَّواب، وغيرها، فمثل هذا ما يودُّ هذه المقالة تسليط الأضواء الكاشفة عليه برصد الألفاظ المتعلقة بوباء "كورفيد" ١٩ من خلال نصوص الشعر العربي النيجيري ٢٠٢٠م. فالباحث حصل على النماذج من خلال إنتاجات الشعراء النيجيريين في القضية. فالغاية من هذه الدراسة هي معرفة تطور العربية وتوظيفها في الإبداعات العربية النيجيرية؛ وقد كان من الواضح أنَّ المجتمع بجوانبه المختلفة التي كانت اللغة في خدمته يفرض على المبدعين استخدام بعض الألفاظ، بدلالة تمسُّها

ظروف الحياة من خلال الأحداث الإيجابية، أو السلبية في المجتمع البشري، فاستعمال الأدباء لتلك الألفاظ ظاهرة لغوية تاريخية يستحسن الوقوف عليها بالدراسة والتحليل.

الدراسات السابقة

كانت هناك جملة من البحوث في قصية قوفيد ١٩ في الأدب العربي النيجيري، فذلك قبل إجراء العلمية البحثية في هذا الموضوع: معجم مصطلحات قوفيد ١٩ في الشع العربي النيجيري: دراسة دلالية. فقد اطلع الباحث على بعضها مقتبسا من آراء أصحابها في جوانب مختلفة، حيث عرض فأجاد، وناقش فأفاد، لإعطاء هذا البحث الجاري حقَّه ومقداره في صورة بحثيّة هادفة. ومن البحوث التي مرّ بها الباحث عند إعداد هذه المقالة ما تلي:

١) المرض في الشعر العربي النيجيري، بحث مقدَّم إلى جامعة إلورن، لنيل درجة الماجستير، للباحث إبراهيم شيخ عيسى ألاونولا (٢٠١٧). كان بين هذا البحث وبحثي الجاري علاقة في مادتهما، وهي الشعر العربي النيجيري، على أن بحثي يقف عند دراسة ألفاظ قوفيد ١٩، دراسة دلالية.

٢) التشخيص في قصيدة "إني أغادر أرضكم" جائحة كورونا في الخطاب الرسمي لي أنحاء العالم للشاعر عبد العزيز محمد سلمان الياقوتي للباحث الدكتور محمد عثمان المتبولي كبرا، (٢٠٢١). بين هذه المقالة وبحثي الجاري علاقتان/ فأولاهما أنهما جعلتا الشعر العربي النيجيري محور الحديث والمادة المدروسة، وثانيتهما أن الموضوع في المقالتين كان في قضية قوفيد ١٩، عير أن التياين بينهما أن الأولى اهتمت الموضوع البلاغي، ومقالتي ترتكز على موضوع علم اللغة، وتحديدا الجانب الدلالي منه.

٣) آثار جائحة كورونا على تعلّم اللغة العربية، مقالة مقدَّمة في مؤتمر نتائس الدولي المنعقد في كنو-نيجيريا للباحث خامس محمد بابا (٢٠٢٢). كان محور هذه المقالة في قضية قوفيد ١٩، وكيف كانت من خلالها انعكاسات إيجابية أو سلبية على تعلُّم اللغة العربية. فكأن الباحث آثر الحديث في الجانب التربوي، في حين أن مدار القول في هذه المقالة معجم مصطلحات قوفيد ١٩ ينصبُّ في جانب علم اللغة التطبيقي، الذي تعتبر الدلالة من فقرة عمودها.

التعريف الوجيز بالمعجم العربي ووظائفه وأنواعه

المعجم من مادة "ع ج م"، الثلاثي المجرد، وقد وردت مادته مثلثة العين في الماضي، عجَم، عجِم، عجُم، فلا يوجد هناك خلاف بين العلماء في أن "عجم" وعجُم" تدلاَّن على الإبهام، والإخفاء. وموضع الخلاف هو القول بأن "عجَم بفتح العين تدلُّ على الإفصاح، وإزالة الإبهام (Ahmad, ٢٠١٦: ٦). على أن من معاني مادة "عجم" الاختبار الذي به تتبيَّن حقيقة الشيء (Ahmad, ٢٠١٦:٦) ولربما هذا المعنى الزائد على المعهود يُدخل مادة "عجم" المثلثة العين في إطار الأضداد، أو المشترك اللفظي بهذا التخريج. فلا يستبعد هذا؛ لما كان عليه بعض المواد اللغوية مثل مادة "قال" التي من معانيه السؤال، والجواب، والحكم، والكلام، والقيلولة، وفسخ البيع، (al-Yaqooty, ٢٠٢١:١٧١) علما أن السياق يقوم بتحديد المقاصد خلال النصوص المدروسة التي وردت فيها الألفاظ التي تتعدد دلالتها.

فلفظ "الـمُـعجَم" على وزن "مُفعَل" صالح أن يكون اسم مفعول، أو اسم مكان، أو اسم زمان، من المزيد الثلاثي، وأصله الرباعي أعجم، على وزن أفعل، مثل أعرَب، وأوصل، ويطلق هذا المصطلح على الكتاب الذي يُتناول بترتيب معين مفردات اللغة: معانيها، وأصولها، واشتقاقها، وطريقة نطقها، كما يطلق على المرجع المتخصص الذي يحوي المصطلحات، والتعبيرات، والتراكيب التي تدور في فنٍّ بعينه، أو تخصُّص بذاته، أو مجال محدد، (Sulaiman, ٢٠٠٨:٥٩) فحاجة دارسي اللغة إلى استخدام المعجم اللغوي ماسة ودائمة ومستمرة؛ إذ يحتاج كلُّ من يتكلَّم لغةً إلى المعجم اللغوي، ما لم يكن أميا؛ ذلك أن قدرة المتكلم على استيعاب المفردات محدودة بمجال ثقافته، وبميدان تخصُّصه، ومستوى تحصيله ومبلغ تعامله اللغوي (Abdus-Salam, ٢٠١٦:٢٠٦). فلعلَّ القضايا الاجتماعية، والسياسية، والدينية، والثقافية، والعلمية من أهم الدواعي التي تستوجب التجديدات، والإضافات إلى مفردات اللغة؛ تلبية لحاجة المجتمع الذي تخدمه اللغة في النواحي المختلفة، من منطلق المراسيم الاجتماعية، وإجراء الطقوس الدينية، والحفاظ على التراث، وحل المشكلات التي قد تكون تربوية، أو علمية، أو ثقافية، أو اجتماعية، أو غيرها.

فالمعجم بمثابة البحر المحيط الذي يقصد ليروى الغليل، وشفاء العليل، حيمنا استطاع أن يؤدي المعجم الوظائف الأساسية التي من أهمها بيان معنى الكلمة أو معانيها، إما في عصر تأليف المعجم فقط، أو مع تتبُّع معانيها عبر العصور، وبيان كيفية النطق بالكلمة، وكتابتها، حيث يهتم ببيان تهجِّي الصحيح للمَداخِل المعجمية بوجه خاص، وتحديد الخصائص، والوظائف الصرفية للكلمة، وتجد في المعاجم بيانا لنوع الكلمة، من اسم، أو فعل، أو غيرهما، أو بيان نوع الفعل، من حيث التعدِّي، واللزوم، أو غيرهما، أو نوع الاسم من إفراد أو جمع، وكذلك أصل الكمة، إن كانت

غير أصلية في اللغة، ومن وظائف المعجم بيان درجة اللفظ أو قيمة الاستعمال، ومستواه في سلم التنوعات اللهجية، كما توضح المعاجم العربية الألفاظ المولدة، والدخيلة، والألفاظ الإقليمية، وتبين أوجه الاختلاف بين اللهجات في استخدام بعض الألفاظ، وتقديم المعلومات الثقافية والاجتماعية المتعلقة بمعاني المداخل المعجمية، وتستعين المعاجم بهذه المعلومات في توضيح معاني الألفاظ، والتراكيب، وأوجه استخدامها، وهي معلومات لها قيمة عليمة وثقافية عن اللغة التي تجمع ثروتها في المعجم (Umar, ١٩٨٨: ١٦٥-١٦٦). والمعاجم تنقسم إلى المعاجم اللغوية، ومعاجم الموضوعات، أو المعاني، والمعاجم المتخصصة، ومعاجم الترجمة، ومعاجم فهارس الألفاظ والنصوص، ودوائر المعارف والموسوعات (Abdus-Salam, ٢٠١٠: ٢٠٠-٢٠٥). فيختار الكاتب الحديث الوجيز للبيان عن النوعين الأولين، وهما: المعاجم اللغوية، ومعاجم الموضوعات، أو المعاني.

المعاجم اللغوية: هي التي تشرح ألفاظ اللغة، وكيفية ورودها في الاستعمال بعد ترتيبها، وفق نمط معين من الترتيب. وتجعل هذه المعاجم الكلمة مادة رئيسة لها، فتقدم تفسير معناها، أو شرح دلالتها، وإيضاحها في ضوء استعمالها العرفي، ولكن تفسيرها لمعنى الكلمة يتم في حدود الدلالة المركزية للكلمة، وقد تكون تلك الدلالة المركزية واضحة في أذهان الناس جميعا، أو مبهمة في أذهان بعض منهم، وقد تشير المعاجم إلى بعض الدلالات الهامشية الضرورية لفهم الدلالات المركزية، (Imeel,١٩٨٥: ١٥) ومن أمثلتها لسان العرب لابن منظور، والصحاح للجوهري، وتاج العروس للزبيدي، والمعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية في القاهرة.

معاجم الموضوعات أو المعاني: وهي معاجم تتجه من المعنى إلى اللفظ، وترتب ألفاظ اللغة في معظمها حسب المجالات، والحقول الدلالية المختارة، فالترتيب فيها موضوعي، ففي مادة (نبات) مثلا توضع كل مسميات النبات وما يتعلق به، وفي مادة (لون)، نجد كل ما تضمنته اللغة من أسماء الألوان بدرجاتها المختلفة. ومنها معاجم الألفاظ الكتابية لعبد الرحمان الهمذاني، وكتب أسماء الإبل، أو السيف، أو غيرهما من الحيوانات، والأشياء، ونجد نموذجًا لهذه المعاجم في معجم الأشباه والنظائر في القرآن الكريم، ومعجم المترادفات، وفي بعض أجزاء المتخصص لابن سيّدة (Badee'i, ١٩٨٥: ١٧).

فهذه الدراسة بعنوان: معجم مصطلحات "كوفيد ١٩ في الشعر العربي النيجيري ٢٠٢٠م. تندرج تحت معاجم الموضوعات؛ إذ إنه ترصد ألفاظ مصطلحات "كوفيد ١٩"من خلال الشعر العربي النيجيري في سنة ٢٠٢٠م. وقد حصل الكاتب على ثلاثين قصيدة عربية، وتربو أبياتها على خمس مئة بيت، على بحور مختلفة، وقوافٍ مباينة، وأساليب متنوعة، واتجاهات متعددة، غير أن

الباحث انتقى من هذه المحاصيل الأدبية الشعرية ما بمت بالصلة إلى مصطلحات كوفيد ١٩ قيد البحث.

وباء "كورونا": تأصيل وأفكار في نصوص الشعر العربي النيجيري ٢٠٢٠م

ليس من الجديد القول بأن الناس على اختلاف في الأديان، وتباين في الألوان، وتخالف في اللغات يتعرَّضون للصحة والمرض، وهما من مظاهر الحياة التي خلقت أندادا وأزواجا في طبيعتها، وتبقيان أضدادا في أحداثها، وحوادثها. فبعض الأمراض توجد في بعض البيئات، ولا توجد في بعضها؛ فلعلَّ ذلك يرجع إلى بعض العوامل الجغرافية، أو الطبيعية، أو الطبيعة الاجتماعية، وغيرهما. هذا، فقد اكتشف "فيروس كورنا" في ديسمبر ٢٠١٩م. بمدينة "وُوهان" وسط الصين، وصنَّفته منظمة الصحة العالمية في مارس ٢٠٢٠م. جائحة، ويعتبر علماء الأوبئة أن "فيروسات كورونا" تنتمي إلى صنف من الفيروسات، ذات أعراض متنوعة في المجمل أبرزها نزلة البرد العادية، أو الحالة النفسية الحادة والوخيم (al-Munashomat,n.d.). وقد عانى من وبال كوفيد ١٩ الدولُ المتقدمة والنامية، ولا سيما الدول المتأخرة التي ينتمي إليها أكثر الدول الإفريقية التي كانت دولة نيجيريا جزء منها.

فأما لفظ "كورنا" فقد اشتق من اللغة اللاتينية، وتعني الإكليل، بصفة عامة، أو إكليل زهور، كما تعني التاج، والهالة. ويحمل الاسم تعيين مظهر الفيروس أثناء مشاهدته من خلال المجهر الإلكتروني، وتعتبر "فيروس كورونا" في اللغة العربية أكثر شيوعا من باقي التسميات الأخرى مثل: التاجي، أو الفيروس المكلل.

فبما أن الأدب مرآة شفافة للمجتمع البشري، وبه يستكشف عن الحالات البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والدينية، والعلمية، والفكرية، الأمر الذي جعل الشعراء النيجيريين يتناولون قضية "فيروس كورونا" في أعمالهم الفنية، وخاصة في الشعر، وفي المسرحية؛(Adebayo, ٢٠٢٠) لأنَّ "فيروس كورونا" أصبحت قضية الساعة على المستوى العالمي، غير أن الشعراء النيجيريين سلكوا فيها طرائق قددا، وكانت لهم فيها اتجاهات، وتباينت آراؤهم، ومن هذه الاتجاهات: الاتجاه الديني، والاتجاه التاريخي، والاتجاه الأدبي، والاتجاه الاجتماعي، والاتجاه الصوفي، كما في قصيدة الشيخ داود ألفنلا عبد المجيد والاتجاه النقدي، كما في قصيدة الشيخ مسعود عبد الغني إمام وخطيب جامع مدينة أويو، والشيخ محمد ثوبان آدم عبد الله الإلوري، والاتجاه الفني يوجد في قصيدة عبد العزيز الزكوي، وقصيدة حسن لانسي، وقصيدة

عنترة أحد الشعراء النيجيريين. ولعل هناك عوامل مختلفة حفزت هؤلاء الشعراء إلى قرض القصائد في قضية "فيروس كوررونا"، فإذا كان هناك عامل ديني، أو عامل إنساني، أو عامل فكري، أو عامل أدبي، فلا يتناقض في أن العامل الفني هو الذي جمعهم جميعًا في تسجيل انطباعاتهم عن قضية "فيروس كورونا"، وقد أصبحت ضرورة اجتماعية، يستحسن أن يعبر عنها كل من كان له اهتمام بالغ بالفن، سواء كان من أصحاب الفن للفنِّ، أو من ذوي الفن للمجتمع، على أن المجتمع كان مصدرا هاما، يستوحي منه الأدباء أفكارًا، ويستلهم منه آراء في سبيل أداء إحدى الوظائف الإنسانية، عن طريق التعبير الفني عن شعورهم بالحياة وأحداثها، بغضِّ الأنظار عن المعتقدات، أو تحديد البيئات، أو التفاضل في اللغات.

معجم الأمراض في الشعر العربي النيجيري أيام كورونا ٢٠٢٠

المرض هيئة غير طبيعية في بدن الإنسان يجب عنها بالذات آفة بالفعل وجوبا أوليًّا فأكثر الأمراض كانت لها الأسباب، وهي لا تخرج من زيادة مادة، أو في نقص مادة، من المواد التي يكون بها بناء البشر. فأما مرض "كورونا" فقد ترك بصمات واضحة على الحياة الاقتصادية، والعلمية، والدينية، والثقافية، والاجتماعية، واللغوية على المستوى الدولي فقط، وتمتدُّ جذور آثارها إلى المستوى العالمي، بل كان أكثر الأمراض تهديدا على الناس جميعا، وقد تناول الشعراء النيجيريون هذه الظاهرة في أشعارهم، وقد صوروا خطوراته، وقرَّبوا مصائبه، باستيراد أشباهه من الأمراض المختلفة، سواء من الأمراض الشائعة، أو غيرها. وفي القصائد التي حصل عليها الباحث ألفاظ الأمراض، وهي تبلغ عشرين، فالثلاثة منها حديثة، وسبعة عشر منها قديمة، على اختلاف في البيئات، وعلى امتداد العصور، فأما الثلاثة الحديثة فهي: مرض "أبيولا"Ebola، ومرض، "لاسا Lasafever "، ومرض "كنسى" Cancer، كما ورد في قصيدة الشيخ داؤد ألفنلا عبد المجيد إيليخا:

أغثنا من "**أبيولا**" و"**كنسى** "**لاسا** ❋ وسوء زماننا بالأمن أبشر

وقد تطرق الياقوتي إلى مثل ذلك عند الحديث عن قضية "كورونا" خلال قصيدته المعنونة بـــ"بلغ السيل الوبى" قائلًا (al-Yaqooty, ٢٠٢٠):

من قبل جاء "**أبيولا**" **لاسا**" تبيعُه ❋ فلمَ الكورونا يبيدنا مفتونا

ومن خلال قصائد الشعراء النيجيريين عن قضية "كورونا" بعض ألفاظ الأمراض، سوى ما سبق؛ وهم قد أتوا بها؛ لتصوير خطورة ومشكلة وباء "فيروس كورونا" ومنها: الطاعون، والحربي، والقطران، والشلل، والصداع، والسعال، والآفات، والجذام، والعدوى، والجرب، والذعر، والجنون، والوهن، والضغط، والعاهة، والمحموم. ومن نماذجها لفظ الطاعون في قول "أولاسنكنمي" في قصيدته عن "كورونا" (Olasunkanmi, ٢٠٢٠):

فغاشية **الطاعون** عمَّت بلادنا ❋ ألا هي ذا "كورونا فاروس" قد فشا

ومنها لفظ الجربي والقطران في قصيدة البراوي شاعر الأمان لاغوس يقول (al-Barnawiy, ٢٠٢٠):

أعيا أطباء الحياة كأنما ❋ لم يجبر **الجربي** من **القطران**

ومنها لفظ الصداع في قصيدة المحامي أولاعنجو في قصيدته عن "كورونا" (Olagunju, ٢٠٢٠)

يثير لمن ألمَّ به ❋ **صداعا** وصفه شانا

منها لفظ الجذام في قصيدة يوسف الإلوري عن "كورونا"بعنوان "الكون في سلسلة" يقول:

الكون شرقا وغربا مثل سلسلة ❋ **جذام** قوم غدا للكون فتنات

ومنها لفظ العاهة في قصيدة الأربجي عن "كورونا" ومنها:

هل تسلم الأكنان من هذا البلا ❋ أ تذودهم عن **عاهة** قد أو غلت

لفظ الذعر في قول شاكر أكوريدي (Akorede, ٢٠٢٠):

بما أوتيت من موت وحبس ❋ أ هذا **الذعر** مختتم الحياة؟

فحقل المرض ليس معدوما في الشعر العربي النيجيري على امتداد العصور، ولا سيما عند ما توفرت الإمكانيات للحصول على المعلومات، سواء في المجالات التربوية ـ أو العلمية، أو الاجتماعية، وقد تعدَّدت الوسائل للتثاقف، وتبادل الأفكار بين الأماكن المترامية وبين غيرها على اختلاف اللغات والألوان والمعتقدات.

معجم مصطلحات "كوفيد ١٩" في الشعر العربي النيجيري ٢٠٢٠م.

كان الشعراء النيجيريون الذين لمست يد الكاتب أشعارهم كغيرهم من الشعراء في التجاوب الفني مع وباء "كورونا"، الذي أدَّى ظهوره إلى بعض المصطلحات العربية الحديثة ذات الدلالة الجديدة، وقد قام بمئونة هذه المهمة المنظمة العربية العالمية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، في الجمهورية المغربية العربية، كجزء من الأعمال العلمية واللغوية، التي يتطلبها المجتمع البشري، وقد قام بالعمل كوكبة من العلماء والأدباء واللغويون في تخصُّصات مختلفة، وأكثرهم -فيما يبدو للكاتب- عرب أقحاح، وهم يعيشون في البئيات العربية، وهذا العمل التعريبي لم ينجز بين عشية وضحاها، وإنما كانت هناك سلسلة من الجلسات العلمية الهادفة، التي تتموج بين المد والجذب، وتتقلب بين الجمع والطرح قبل موافقة الأعضاء لمصطلحٍ خاصٍ؛ للتعبير وللتلبية حاجات المجتمع بالنسبة إلى ملابسات وباء "كورونا" على المستوى العالمي.

فمعجم مصطلحات كوفيد ١٩، الذي أصدرته المنظمة العربية العالمية للتربية والثقافة والعلوم، تحتوي في دفَّتيه على مئة وثمانية وثمانين مصطلحًا، وقد فصِّلت دلالة هذه المصطلحات، وترجمتها إلى اللغة الإنجليزية والفرنسية باللغة الحروف الأبجدية الغربية، وقام بتقديم المعجم مديرُ الهيئة الدكتور محمد ولد أعمر، فهذا العمل بشفافيَّته جدير القيامُ به؛ لتلبية الحاجة اللغوية، التي طرأتها قضية ظهور وباء "كورونا" على العالم، سواء على المستوى الجماعي، كما قامت به المنظمة بأعضائها، أو على المستوى الفردي، مثل ما رأينا عند الشعراء النيجيريين، الذين تعرضوا لقضية "كورونا" في أعمالهم الفنية، ووضعوا فيها بعض المصطلحات، توسيعًا لدلالة بعض الألفاظ العربية، أو إبداعا لبعضها؛ من منطلق الترجمة أو التعريب من باب استطلاع على ثقافة الآخرين. "وقد نقترض من اللغات الأخرى فنضيف بذلك إلى كلمات جديدة إلى لغتنا، وقد نضطر إلى إحياء كلمات كانت مهجورة، وقد نضيف إلى معاني الكلمات التي نستخدمها معاني جديدة لتتسع لأغراضها. (Muhammad, ١٩٩١:١٤٥) مما تستدعيها معطيات علم اللغة التاريخي، الذي كانت من وظائفه دراسة تطورات اللغة في فترة محددة، سواء، كان التطور فيها في الجانب الصوتي، أو الناحية الدلالية، بتضييقها أو بتوسيعها.

هذا، فلا شكَّ أن الشعراء النيجيريين في الولايات المختلفة وفي الظروف المتباينة، لكنهم مع ذلك استطاعوا أن يوردوا من خلال قصائدهم عن وباء "كوفيد١٩" بعض المصطلحات التي اعتورت وباء "كورونا" في دولته النيجيرية، وهم أعاجم، على أنهم درسوا في البيئات العربية، أو تلقوا نت العرب الأقحاح في مصر العربية، والسودان، والسعودية، وليبيا، والعراق، والنيجر،

وجمهورية بنين، وتونس، والأردن، وغيرها، في حين أن جملة منهم نهلوا من الجامعات النيجيرية الفدرالية منها والولائية والأهلية. ونضع في الاعتبار أن بعضهم تخصَّصوا في الأقسام غير العربية، غير أن لهم القدرة والكفاءة على التعبير الصحيح باللغة العربية؛ وهذا كلُّه جعلهم قادرين على هضم بعض الألفاظ الأجنبية، وفهمها إلى اللغة العربية، كما حدث في وضع مصطلحات "كورفيد١٩" التي تهتم بها هذه المقالة؛ بغية كشف مدى توفيقهم في التعبير عن هذه المصطلحات على المستوى الوطني، وهم فيما يظهر لم يتطلعوا على معجم مصطلحات "كوفيد١٩" الذي ألَّفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط؛ والحق كل الحق أن هطه المصطلحات تمكِّن الإعلاميين وغيرهم في وضع الألفاظ المناسبة، مع اليقين أنه لا بد من الدلالة المحددة لكل ظاهرة من الظواهر التي استوجبتها ظروف وباء "كوفيد١٩" على العالم بصفة عامة، وعلى نيجيريا، حيث ينتمي هؤلاء الشعراء بصفة خاصة.

يستورد الباحث بعض النماذج لمصطلحات "كوفيد١٩" من الشعر العربي النيجيري المكتوب في ٢٠٢٠م، ويحاول ربط دلالات هذه المصطلحات بما ورد في معجم مصطلحات "كوفيد١٩" التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب بالرباط:

١- كوفيد: المرض الذي يسبِّبه فيروس كورونا، ويكون مصحوبا غالبا بالحمى، والعياء، والسعال، إضافة إلى المشاكل النفسيةالتي تترتب عليها تحديات أخرى في حياة الإنسان ومسيرة شؤونها.

قال عنترة العصر الشاعر النيجيري المفنُّ:

كَـــوْفِيـدْ لا يدري بأنَّك عيلــة ❋ وبأنَّك عنترة فـــــــارس لم تعلمي

وقال أولاسنكمي:

ولقب لها "**قَوْفِيدِ**" من تقوى شرُّها ❋ ألا يا تُرى أين المفر من الردى

هذا المصطلح في نصوص الشعر العربي النيجيري في ٢٠٢٠م، ورد موافقا للمعنى الذي وضعته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، غير أن المثال الأخير حاد على جادة الصواب، عند كتابة "قوقيد"، بدلا من "كوفيد١٩" الذي عليه سار الكثير من الشعراء النيجيريين، ولعل العلة من هذا الخطإ يرجع إلى خلط بعض الدارسين النيجيريين في النطق بحرفي الكاف والقاف، والحق أن بينهما نوعا من التقارب الدلالي، مثل ما يوجد كنف، وقرب، لأنهما متقاربان في المخرج، فالكاف

طبقي، والقاف لهوي. فمن آثار هذا التقارب الصوتي يلتمس التقارب الدلالي في بعض المفردات العربية، مثل ما يوجد بين لفظ الكيد، والقيد، فمن كاد غيره فقد قيَّده، ورماه بعدم التطور والتقدم في شأنه.

الوباء: زيادة حادة لعدد المرضى المصابين، وانتشار هذه الزيادة على مساحة كثيرة، وعالبا ما يكون هناك دواعٍ، وهي أحيانا تتحدد بالأماكن، أو الأشخاص، أو العينيات.

قال عبد اللطيف سعيد أولأمي (Olawumi, ٢٠٢٠):

قد حُرم الخلقُ من اجتماع ❋ خوفًا من الكورون و**الوباء**

وقال عبد العزيز محمد سلمان الياقوتي:

فارقتكم يا قوم يا لعطاؤه ❋ يقضي على كل **الوباء** مصونا

وقال أولأومي:

نفرُّ من **الوباء** فهل فررنا ❋ جميعا من ذنوب ثم عار

لم يجانب هؤلاء الشعراء الصوابُ في تعاطيهم لمصطلح الوباء في الأبيات السابقة، حيث كانوا في سعي حثيث لمتابعة أحوال المصابين بـ"كورونا" على المستوى الدولي والعالمي، فذلك عن طريق وسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي. فالوباء مفرد جمعه أوبئة، وأوبية (Aneesu,١٠٠٧:٢٠٠٤)، ولم يغب استعمال جمع لفظ الوباء في الشعر العربي النيجيري في سنة ٢٠٢٠م، كما ورد في قصيدة الياقوتي:

فالرمض يحرق كل **أوبئة** فقد ❋ جعل الكورونا من جمال حزينا

فيروس كورونا: عائلة من الفيروسات، يسبب بعضها أمراضا للإنسان، وغالبا ما يستخدم المصطلحان "فيروس كورونا" و"كوفيد١٩" للإشارة إلى نفس العدوى.

قال علي موسى تركيظى:

يا من يسائل من شعري **لكورونا** ❋ مني إليك بإذن الله إظهار

وقال يوسف زكرياء (Al-Biyawiy, ٢٠٢٠):

تغـــــــرَّب لا جناح عليك إنا ❋ نريد يا **كـــــورونا** أن تغـــــرب

وقال أولأمي:

أيا مولاي نجِّ الكون جمعا ❋ من **الفيروس كورونا** وجاري

وقال جار الله تلميذ الزيتوني (Azzaitooniy, ٢٠٢٠):

كورون فيروس نوع من عذابك يا ❋ رب العباد فسلمنا من البخس

كان لفظ "كورونا" مصطلحا مشهورًا لدى الخاص والعام، وأحيانا يضاف إليه مصطلح آخر، فيكونان مركبين "كورونا فيروس"، فكان الشعراء النيجيريون عند تعرضهم لهذا المصطلح في ثلاثة اتجاهات:

١) اتجاه فضَّل التعامل مع المصطلح على المفهوم العام" كورونا"، كما رأينا في المثال الأول والثاني.

٢) اتجاه آثر الجمع بين المصطلحين" كورونا فيروس"، كما يظهر في المثال الثالث، لكنه يقدِّم ما حقُّه التأخير؛ خلافا لما كان عليه المنظمة العربية العالمية للتربية والثقافة العلوم، "فيروس كورونا"، ولعل السبب في هذا تنسيق الضرورة الفنية.

٣) اتجاه سار على منهج المنظمة العربية، كما رأينا في المثال الثاني، لكنه أضاف التعريف من غير مسوِّغ.

٤) جرثومة: جميع الكائنات المجهرية التي من المحتمل أن يسبب العدوى مثل البكتيريا، والفيروسات، والطفيليات، والفطريات.

(al-Iloriy & al-Iloriy, 2020)

نظِّف يدَيْك من **الجراثيم** دائما ❋ ليقيك صاحي حسرة ودمارا

فلفظ الجرثومة في الوضع اللغوي هو الأصل والغلظمة، والتراب المجتمع حول أصول الشجر، وجزء حيوان، أو نبات صالح أن ينتج حيوانا أو نباتا آخر. ولم يخرج معناه عن الدلالة السابقة في نصوص الشعر العربي النيجيري المكتوب عن "كوفيد ١٩" في سنة ٢٠٢٠م. غير أن

المثال من البيت السابق جاء جمعا؛ لضبط المصطلح الذي وضعته المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم. فالجرثومة أحيانا تكتب بعدم الواو الجرثمة، وجمعهما جراثيم، (Ibn Mansur, ١٩٩٧: ١١٧٧) وعليه ورد في المثال السابق.

نظافة اليدين: عملية تنظيف نسيطة وفعالة تقلل من انتقال البكتيريا والفيروسات المقاومة المضادة الحيوية.

قال أولاسنكنمي:

و**تنظيف أيدينا** "بسنتائز" والميا ❋ كذاك لزوم البيت يوقي من الوبا

وقال سليمان غروما الإلوري:

نظِّف يديك من الجراثيم دائما ❋ ليقيك صاحي حسرة ودمارا

في المثالين السابقين إحدى مصطلحات "كوفيد١٩" من الشعر العربي النيجيري الموافقة التامة بين ما اتفقت عليه المنظمة العربية العالمية للتربية الثقافة العلوم مع الفكر اللغوي النيجيري المنفرد، غير أن المنظمة وضعت مصدر الفعل الثلاثي نظُف ينظف نظافة (Huraidiy,٢٥٣:٢٠٠٠)، وفيه تمَّ اشتقاق المزيد المضعف بحرف واحد: نظَّف ينظِّف تنظيفًا، وقد وظَّفوا هذه المادة لمهمة لغوية عند معالجة قضية "كوفيد١٩. فالشاعر الأول كان يخاطب غيره وضمَّن فيه نفسَه؛ لذلك أتى بضمير الجمع، والآخر وجه حديثه إلى غيره، فاختار ضمير المخاطب، وهما في هذا الشأن حضرا حنكتهما الفنية في ميدان الشعر العربي الرصين، لبلوغ المغزى الشعري عند تعاطي تحريك قيشار البيان من خلال الأوزان العربية.

غسل اليدين : إحدى الطرق الأكثر نجاعة لمنع أصناف كثيرة من التلوثات والأمراض في البيت ومكان العمل، والمدارس، والمستشفيات، إذ تمنع البدان النظيفتان انتقال البكتيريا والفيروسات من شخص إلى آخر، وبين أفراد المجتمع.

وقال عبد الفتاح ببطندي عبد الرؤوف الأشوبوي (al-Osogbowiy: ٢٠٢٠):

تحتَّم **غسلنا الأيدي** مرارا ❋ فإن الله ينقد منقذونا

وفق ببطندي الشاعر النيجيري في تعاطيه لقضية "كوفيد١٩" وضع لفظ "غسلنا الأيدي" كما اتضح في المثال السابق من دون اطِّلاع سابق على ما وضعته المنظمة العربية للتربية الثقافة العلوم برباط، المغرب العربي، فالشاعر بثقافته العربية في البيئة النيجيرية استطاع بحدسه اللغوي وضع مصطلحٍ مناسب، لما هو فيه من القضايا اللغوية العالمية، ولكنه جعل المضاف جمعا للفظ اليد، والمنظمة وضعت مثني لها "اليدين، ولا أعتقد أنه غير موفق في هذا؛ لأنه لو اختار جمعا آخر للفظ "اليد" مثل "أيادي" لخرجت دلالتُه عما هو فيه؛ لأن الأيادي غالبا يؤدي دلالة العطاء والجود، والذي تسبِّبه اليد الجارحة؛ على سبيل المجاز الذي كان من الركيزة البيانية العربية الفصيحة.

خطر: وقف جميع الأنشطة غير الأساسية والطلب من الموظفين غير الأساسيين العمل من المنزل، إضافة إلى إغلاق المدارس ودور السنينا، والمطاعم.

قال شاعر الأمان عيسى البراوي:

خطر البلاد على العباد فلم يكن ❋ من زائر يوما لدار فلان

وقال رضوان أولاغنجو:

وقانا الله من **خطر** ❋ يذيق القلب أشجانا

وقال: عبد الرحمان عبد العزيز الزكوي:

وثلاثـــها لوما تتـــابع تركها ❋ أولم يكن **خطـــــرًا** أجل تذنُّبا

وقال سليمان إبراهيم غروما الإلوري:

لا تحضرن تجمُّعًا أو ملعبًـــــا ❋ كيـــلا تجشَّـــم فيهما **أخطـــارًا**

كانت دلالة لفظ "خطر في المعجم العربي الإشراف على الهلاك، والرهان، والعوض، والنصيب، والمثيل في الشرف والرفعة، ومن الدلالة الأخير قول الحريري "ارتفاع الأخطار في اقتحام الأخطار" بمعنى أن المتاعب والمشاكل دواعي بلوغ القمة. فلفظ الخطر كما في مصطلحات "كوفيد١٩"، كان لإيقاف البرامج والحركات، وعليه كانت دلالة لفظ الخطر في المثال الأول والثاني؛ حيث يشكو الشاعران من فساد انهيار الأخلاق الطبية بسبب "كوفيد١٩" ويستغيث الأخير من ويلات توقُّف الأنشطة الاجتماعية وغيرها، وأما دلالة "الخطر" في المثال الثالث والرابع فهي

للمصائب؛ فيكتشف أن لفظ الخطر أصابه التطوُّر اللغوي؛ لحاجة المجتمع إليه بنزول "كوفيد١٩"، فالشعراء النيجيريون عبروا بالدلالة الأساسية والمتطورة؛ ويستوجب هذا الحدس منهم كِيانا لغويا خاصا.

التعقيم: هو إجراء يتبع لتنقية مادة ما من الميكروبات، والفيروسات، والبكتيريا، ويتمُّ ذلك عادة باستخدام الحرارة، أو وسائل كيميائية.

قال أولاغنجو:

وأيدينا **نعـــــقَّمها** * بصابـــــون ومـــــأوانا

يتجلَّى من خلال البيت السابق أن الشاعر أراد ضبط إحدى مصطلحات "كوفيد ١٩" التي وضعتها المنظمة العربية للتربية الثقافة العلوم بالرباط، على أنها ضرورة لغوية يجب الأخذ بها في التعامل مع أحداث "كوفيد١٩" التي عمت بها البلوى في القرى الأرياف على حدٍّ سواء، لكن الشاعر آثر الفعل دون الاسم تلبية للفن الشعري الذي هو فيه؛ فالتعقيم مصدر للفعل الرباعي المضعف: عقَّم يعقِّم تعقيما؛ فلمهمة هذه العملية في الحديث عن "كوفيد١٩" اعتمد الشاعر على أسلوب الاشتغال، حيث وقع لفظ "الأيدي" مفعولا مقدَّما، ولا غرو فالأيدي أقوى عامل ينتشر به "كوفيد١٩، فاستوجب غسلها وتعقيمها بالصابون في الأماكن الحساسة، مثل الأسواق، والمدارس، والدكاكين والمكاتب الخاصة والعامة، وغيرها.

التباعد: مجموعة من الإجراءات التي تسعى إلى منع الناس من التلاقي والتجمع؛ بهدف الحفاظ على مسافة آمنة بين الأفراد، لا تقل عن متر واحد، وهي مسافة متوسطة تمنع الشخص المصاب من نقل العدوى.

قال أولاسنكنمي:

فتغطية الأفواه بالستر قرَّروا * لهذي "كورونا" و**التباعد** في الملا

وقال رضوان أولاغنجو:

ولكن **التبـــــاعُـــــد** في * أوان الـــــداء منجـــــانا

عبَّر البيتان السابقان عن بعض المظاهر التي عاش عليها الناس أيام "كوفيد١٩"، وأهم مصطلحاته واضح في البيتين هو لفظ "التباعد" الذي هو التزام الاقتصاد والاعتدال في التلاقي مع الأشخاص، والاحتراز من الاختلاط بهم، وإذا كان لا بدَّ من الالتقاء فلتكن هناك مسافة تمنع انتقال مرض "كوفيد١٩" عبر الهواء أو عن طريق الملامسة والاحتكاك الحسي المباشر.

"كَوْفيد١٩: الاسم الذي أطلقته منظمة الصحة العالمية في فبراير ٢٠٢٠م. على المرض الذي يسبب "فيروس كورونا"، وقد يكون مصحوبا عادة بالحمى، والعياء، والسعال، إضافة إلى المشاكل النفسية، وقد تكون حالات المصاب به شديدة تؤدي إلى الوفاة أحيانا، وقد تمَّت إضافة الرقم ١٩ إشارة إلى العام ٢٠١٩م الذي اكتشفت فيه أول حالة للفيروس.

قال محمد ثوبان الإلوري (Thaoban; ٢٠٢٠):

فكبِّـــــروا الله دهـــــــرًا ❋ على **كوفيد** **طا**ليقهر

وقال أيضا:

كفـــــاك **كوفيـــــــد نانيتن** ❋ ما قد فعلت فأقصر

من أظهر المصطلحات انتشارًا لفظ "كوفيد١٩"، وقد أورده بعض الشعراء النيجيريين في نتاجاتهم الفنية أيام "كوفيد١٩"، غير أن الشاعر في المثالين اعتمد على التعريب، وعلى علم الحساب، فالطاء تسعة، والألفن كما كان الدال أربعة، والذال سبع مئة، على غرار قول الشاعر:

الدال والذال في التصوير واحد ❋ الدال أربعة والذال سبع مئة

كلوروكين: دواء مضاد للفيروسات، معروف حتى الآن بمحاربة الملاريا، ويستخدم الكلوروكين أو الدواء المشتق منه هيدوكلوروكين في علاج بعض حالات كوفيد١٩.

قال يوسف عبد الله الإلوري:

ما زال ذا العرب سهارا بدون مرا ❋ أ **كلوركونن** أتانا بالمعافاة

أورد الشاعر لفظ "كلوروكونن" كواحد من الأدوية التي وُضِعَتْ لمقاومة مرض "كوفيد ١٩"، لكنه كان شاكيا عن سبات العرب في النهوض بما يجب القيام به من القضايا العصرية، التي

ما كان ينبغي للمسلمين والعرب أن يعتزوا بالتطورات والاختراعات، دون الاقتفاء بما يملي عليه الغرب الغاشمين.

واقي الوجه: قناع مصنوع من البلاستيك الشفاف عادة، يحمي أغشية المخاطبة للعيون، والأنف، والفم، إثناء إجراء رعاية المرضى، والأنشطة التي تنطوي على خطر التعرض للفيروسات والأمراض المعدية.

قال محمد ثوبان الإلوري:

محجَّبـــــا و**مغطَّـــى** ❋ لأجـــل ما منه يحـــــــذر

وقال عبد الرحمان الإمام المياكي (Al-Miyakiy:٢٠٢٠):

ستر الأنوف بسطرة هو جائز ❋ في الآن والأحوال أين صحاح

وقال أولاسنكنمي:

فتغطية الأفواه **بالستر** قرَّروا ❋ لهذي "كورونا" والتبـــــاعد في الملا

من الإرشادات الصحية التي نادى إليها الأطباء طلب المواد التي يمنع به انتشار "كوفيد١٩"، وقد اصطلحت عليه المنظمة العربية العالمية للتربية والثقافة والعلوم "واقي الوجه"، وعنه عبَّر الشعراء النيجيريون في تعاطيه الفني لقضية "كوفيد"١٩، فقد يرى بعضهم لفظ "المحجِّب والمغطي" كما في المثال الأول، وهما من الفعل الثلاثي المزيد بحرف واحد، حجَّب يحجِّب تحجيبا، وغطَّى يغطي تغطية، في حين أن بعضهم استعمل "الستر"، كما في المثال الثالث، والرابع، والمراد منه واقي الوجه كما أشارت إليه المنظمة العربية العالمية للتربية والثقافة والعلوم في المغرب العربي.

إغلاق الحدود: إجراءات أمنية مشددة تغلق فيها الحدود البرية والجوية والبرية، تهدف إلى الحد من انتشار فيروس كورونا المستجد.

قال سليمان غروما الإلوري:

من أجله **حصر المدائن** كلها ❋ لا أحد يقدر أن تزور الجارا

قال شاعر الأمان عيسى البراوي:

تهفو القلوب إليهما وسواهما ❋ قام **الحصار** كقـــامتي تهـــلان

قال أبراهيم سعيد أولأمي:

ألا ليت **القيود** تفكُّ عنا ❋ فأحضرها وأخلص من **حصـار**
ألا ليت الزيـــارة للأهـــالي ❋ تباح فقد سئمت من **الإســـــار**

وقال عبد الواحد جمعة أربي:

خطر التجوُّل بل إيـــلاف ربعتنا ❋ منع التجمع بل تطهير واديها

إغلاق الحدود مصطلح المنظمة العربية العالمية للتربية والثقافة العلوم في شأن امتناع انتشار "كوفيد١٩" في أواسط البلاد، وقد اهتدوا إلى المصطلح بعد الدراسة المنمقة، وأما الشعراء النيجيريون مع أنهم ليسوا بالعرب، وعلى الرغم من ابتعادهم عن البيئة العربية فقد استطاعوا أن يصطلحوا على المعنى نفسه من خلال إنتاجاتهم الشعرية، بأساليب مختلفة على مقصود واحد، فمصطلح "حصر المدائن" تعبِّر عن إغلاق الحدود بين الولايات وبين حدود البلدان، لما في التجولات من الخطر، فقيود الحركات الجوية والبر والبحرية مثل الإسار، في امتناع الانتقال بين ناحية إلى أخرى، حيث لا يمكن بهذه العملية انتشار مرض "كوفيد١٩"؛ بغية تحقيق الأمن في البلدان، والسكينة في الأبدان، والنقاء في الأجواء.

نتائج البحث

١) وجود الحدس اللغوي من الشعراء النيجيريين، وأنهم على مستويات مختلفة في فن الشعر العمودي.

٢) أنَّ ذوي الثقافة الغربية من الشعراء النيجيريين تعمقوا في فهم أبعاد "كوفيد ١٩" بخلاف بعضهم ذوي الإدراكات الشطحية.

٣) أنَّ الشعراء النيجيريين في اتجاهات وآراء غير واحدة في شأن معالجة كوفيد ١٩، بما فيها الاتجاه الاجتماعي، والديني، واللثقافي، والروحي.

توصيات

بحكم التجاوب مع مبدإ التطور اللغوي الذي يطرأ على اللغات في البيئة المخلفة؛ لأسباب غير واحدة؛ يستوجب للجمعيات العربية مثل "نتائس" و"أسلن" وغيرهما من الهيئات التي تهيمن على شؤون اللغة العربية في نيجيريا أن ينشؤو مجمَّعا لغويا عربيا نيجيريا، وهذه البلاد امتنَّ الله عليها بكوكبةٍ من الأدباء وسدنة اللغة العربية بفروعها، في حين أن تفعيل هذه المجامع اللغوية تساعد بكثير في تشكيل المجمع اللغوي النيجيري، حيث ينهض أفراده نهضة واحدة بالدراسات الأدبية واللغوية وغيرها على صعيد القارة الإيفريقيا السمراء.

خاتمة

من خلال السطور الماضية تظهر محاولة الشعراء النيجيريين في وضع المصطلحات العربية لظاهرة اجتماعية، وقد عبرها عنها، حيث أبدوا مشاعرهم عن وباء كوفيد ١٩ الذي احترق منه الرطب قبل اليايس. والحق أنَّ الكتابة عن الأمراض في الشعر العربي ليس جديدا، وإنما كانت ألفاظها مبعثرة في ثنايا أعمالهم الأدبية شعرها ونثرها، وهم من قبل ظهور قوفيد ١٩ لم يعيروا جانب الأمراض بالاهتمام البالغ مقل اعتنائهم لقضية قوفيد ١٩، ولعل السبب في تكالهم على قصيته يرجع أن الضغط الصحي، والاجتماعي والاقتصادي الذي جاء به كوفيد.

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares no conflict of interest.

ETHICS STATEMENT: This research is based on textual analysis and did not involve human participants or animals. The study complied with institutional and international ethical guidelines; therefore, no formal ethical approval was required.

REFERENCES

Abdus-Salam, A. S. (2010). *Muqaddimah fī ʻilm al-lughah al-taṭbīqī*. Al-Jāmiʻah al-Islāmiyyah al-ʻĀlamiyyah Malaysia.

Adebayo, ʻA.-G. A. (2020). *Min fawq samāwāt al-sabʻ*. Al-Muḥāḍir al-kabīr fī Kulliyyat al-Tarbiyyah al-Fidirāliyyah Okinni Wilāyat Kogi, masraḥiyyah.

Ahmad, N. I. (2016). *Madkhal ilā al-maʻājim al-ʻArabiyyah*. Maṭbaʻat al-Nashriyyah.

Akorede, S. (2020). *Makṭūṭah nasharahā fī multaqā al-aqlām biʻunwān "Corona al-mustajidd"*. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

Anees, I. (2004). *al-Mu'jam al-wasīṭ* (4th ed.). Dār al-Shurūq al-Dawliyyah.

Azzaitooniy, J. T. (2020). *Nasharahā fī majmū'at multaqā al-aqlām*. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

Badee'i, I. Y. (1985). *al-Mu'jam al-lughawiyyah: Bidayātuhā wa taṭawwuruhā* (2nd ed.). Dār al-'Ilm li al-Malāyīn.

al-Barnawiy, I. (2020). *Shi'r al-amān: Nushirat hādhihi al-qaṣīdah fī majmū'at Niqābat al-Markaziyyīn*. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

al-Biyawiy, Z. A. (2020). *Qaṣīdah nushirat fī ṣafḥah al-Khāṣṣah fī al-tawāṣul al-ijtimā'ī*.

Eleha, A.-F. D. 'A.-M. (2020). *Mudīr Markaz Nūr al-Islām Asale 'Iwaja Agege Lagos: Qaṣīdah nasharahā al-shā'ir 'inda tanāwulihi li-maraḍ Corona*. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

Huraidiy, A. M., & others. (2000). *Mu'jam maṣādir al-af'āl al-thulāthiyyah fī al-lughah al-'Arabiyyah*. Maktabat Ibn Sīnā.

Ibn Manẓūr, J. al-D. M. (1997). *Lisān al-'Arab* (6th ed.). Dār Ṣādir.

al-Iloriy, G. S. I. B., & al-Iloriy, W. 'A.-W. S. A.-F. (2020). *Nushirat hādhihi al-qaṣīdah fī majmū'at Hay'at al-Adab al-Islāmī Ilorin*. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

al-Iloriy, T. A. A. (2020). *Qaṣīdah nasharahā fī majmū'at Niqābat al-Markaziyyīn*. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

al-Munashomāt al-'Arabiyyah li al-Tarbiyyah wa al-Thaqāfah wa al-'Ulūm. (n.d.). *Mu'jam muṣṭalaḥāt COVID-19*. Maktab Tanseq al-Ta'rīb.

al-Miyakiy, A. al-I. (2020). *Qaṣīdah nushirat fī majmū'at Niqābat al-Markaziyyīn*. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

Muhammad, M. H. (1991). *Madkhal ilā 'ilm al-lughah*. Dār al-Nashr li al-Ṭibā'ah.

Olagunju, R. I. A.-E. (2020). *Sittūn baytan bi'unwān "Nasīm shikāyah min Corona Virus"*. Majmū'at Niqābat al-Markaziyyīn.

Olasunkanmi, I. M. T. (2020). *Qaṣīdah al-qaḥṭ fī jalsat al-ifṭār bi-Rawḍat al-Ṣāliḥīn Lagos*. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

Olawumi, A. S. (2020). *Nasharahā fī majmū'at Niqābat al-Markaziyyīn*. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

al-Osogbowiy, B. A. (2020). *Qaṣīdah nasharahā fī majmū'at Multaqā al-Aqlām*. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

Sulaiman, F. (2008). *Dirāsāt fī 'ilm al-lughah* (1st ed.). Dār al-Āfāq al-Islāmiyyah.

al-'Uliyah, Qism al-Dirāsāt al-'Arabiyyah, Jāmi'at Wilāyat Nasarawa, Kefi-Nigeria. (n.d.). [Maklumat sumber tidak lengkap].

Umar, A. M. (1988). *al-Baḥth al-lughawī ʻinda al-ʻArab: Maʻa dirāsah li-qaḍiyyat al-taʼthīr wa al-taʼaththur* (6th ed.). ʻĀlam al-Kutub.

al-Yaqooty, A.-A. M. S. (2020). *Qaṣīdah bi-ʻunwān "Balagha al-sayl zubā"*. Manshūrāt fī majmūʻat Asallīn. Maktabat al-Kātib al-Khāṣṣ.

al-Yaqooty, ʻA.-A. M. S. (2021). *Dirāsah lughawiyyah li al-mushtarak al-lafẓī fī rasāʼil al-ʻAllāmah Ādam ʻAbdullāh* [Doctoral dissertation, Jāmiʻat Wilāyat Nasarawa].

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



أدب الأطفال عند مصطفى عبد الفتاح: دراسة تحليلية لقصة "الصديقات الثلاث"

[MUSTAFA 'ABD AL-FATTAH'S PERSPECTIVE ON CHILDREN'S LITERATURE: AN ANALYTICAL STUDY OF "THE THREE FRIENDS" STORY]

Alaa Alddin Ibrahim Aljomaa[1]*, Mohd Shahrizal Nasir[1] &
Elsayed Mohamed Salem Alawadi[2]

[1]Department of Arabic Language, Faculty of Languages and Communication, Universiti Sultan Zainal Abidin, Gong Badak Campus, 21300 Kuala Nerus Terengganu, Malaysia

[2]Faculty of Languages, Al-Madinah International University, Pusat Perdagangan Salak II, No. 18, Jalan 2/125e, Taman Desa Petaling, 57100 Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *alaajomaa1983@gmail.com*

Received: 15/4/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أدب الأطفال عند مصطفى عبد الفتاح من خلال الخوض في قراءات مختارة لبعض أعماله القصصية. كما يستعرض البحث جزءًا من السيرة الذاتية للكاتبة، بالإضافة إلى تناول مفهوم أدب الأطفال بشكل عام، والذي يحتوي على قيم تربي الأبناء وتعزز أخلاقهم. يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال جمع المعلومات والدراسات المتعلقة بأدب الأديب مصطفى عبد الفتاح من مصادر مختلفة وإجراء قراءة متأنية لعينة مختارة من القصص الموجهة للأطفال التي كتبها مصطفى عبد الفتاح، لاستخلاص أبرز خصائصه الفنية وملامح أسلوب مصطفى عبد الفتاح في كتابة قصص الأطفال وصولاً إلى استخلاص الاستنتاجات والتوصيات. ومن خلال التركيز على قراءة وتحليل قصّة «الصديقات الثلاث». وأظهرت النتائج أن الكاتب برع في عرض الأحداث بشكل منطقي ومتسلسل. تحتوي قصص الكاتب القصيرة على العديد من القيم والمفاهيم التربوية، كما استخدم الكاتب لغة بسيطة وسلسة تتناسب مع المرحلة العمرية التي كان يخاطبها. ولهذا البحث عدة مضامين بحثية، منها فتح آفاق جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات

المتعمقة والشاملة حول أعمال هذا الكاتب الرائد في مجال أدب الأطفال. ودفع الباحثين وطلاب الدراسات العليا من النقاد والباحثين الأدبيين إلى استكشاف جوانب أخرى من إبداع مصطفى عبد الفتاح وإجراء دراسات تحليلية ونقدية بشأنها.

الكلمات المفتاحية: أدب الأطفال، مصطفى عبد الفتاح، القصة القصيرة، "الصديقات الثلاث"، القيم التربوية

Abstract

This research aims to explore children's literature through the works of Mustafa 'Abd al-Fattah by delving into selected readings of some of his stories. The study also reviews a part of the author's biography, in addition to discussing the general concept of children's literature, which contains values that nurture and enhance children's morals. The research follows a descriptive analytical approach by collecting information and studies related to Mustafa 'Abd al-Fattah's literature from various sources and conducting a careful reading of a selected sample of children's stories written by him. This is to extract the most prominent artistic characteristics and features of Mustafa 'Abd al-Fattah's style in writing children's stories, leading to conclusions and recommendations. By focusing on reading and analyzing the story "The Three Friends", the results show that the author excelled in presenting events in a logical and sequential manner. The author's short stories contain numerous educational values and concepts, and he used simple and fluent language appropriate for the age group he was addressing. This research has several implications, including opening new avenues for researchers to conduct more in-depth and comprehensive studies on the works of this pioneering author in the field of children's literature, and encouraging researchers and graduate students, especially critics and literary researchers, to explore other aspects of Mustafa 'Abd al-Fattah's creativity and to conduct analytical and critical studies on them.

Keywords: *children's literature, Mustafa 'Abd al-Fattah, short story, "The Three Friends", educational values*

Cite as: Aljomaa, A. A. I., Nasir, M. S., & Alawadi, E. M. S. (2024). Adab al-aṭfāl 'ind Muṣṭafā 'Abd al-Fattāḥ: Dirāsah taḥlīliyyah li-qiṣṣah "al-Ṣadīqāt al-Thalāth" [Mustafa 'Abd al-Fattah's perspective on children's literature: An analytical study of "The Three Friends" story]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 46–63. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.132

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

أدب الأطفال هو المادة التي تُكتب لكي يقرأها ويسمعها الأطفال، بهدف تقديم الفائدة والمتعة والتسلية لهم، وحقيقة الأمر أنّ أدب الأطفال في العصور السّابقة لم ينل نصيبًا وافرًا من الاهتمام والرّعاية، بل لم يّعرف في الأدب العربي سابقًا ما كُتِب وخُصّص للأطفال، غير أنشوداتٍ ومقطوعاتٍ قصيرةٍ عُرفت بأغاني المهد لترقيص الأطفال ومداعبتهم، إلّا أنّ عصرنا الحالي يشهد اهتمامًا ملموسًا في أدب الطفل، وهذا الاهتمام دليلٌ واضحٌ في نشر الثقافة بين الأطفال.

يتمتع مصطلح أدب الأطفال بمعنًى شائعٍ وبسيطٍ إلى حدٍّ كبير، فمن الصحف ووسائل الإعلام الأخرى إلى المدارس والوثائق الحكومية، من المفهوم أن المصطلح يشير إلى المادة التي تُكتب لكي يقرأها الأطفال والشباب. وعلى النقيض، فإن هذا المصطلح مليء بالتعقيدات. وقد مرَّ أدب الأطفال بالعديد من مراحل التطور، وأثرى الإنتاج الأدبي الإنساني بأعمال تمثل علامات فارقة أسرت انتباه الكبار كذلك. ولم تقتصر بصمة أدب الأطفال على الإنتاج المقروء فحسب، بل امتدت إلى أشكال أخرى من أشكال العرض مثل السينما، بل وفرضت وجودها عليها، مثل: روايات «أليس في بلاد العجائب» و«هاري بوتر»، وغيرها من أفلام ديزني المأخوذة عن كلاسيكيات أدب الأطفال (al-Hilali & Dakduq, ٢٠١٣).

يمكن لأدب الأطفال أن يكون عنصراً محورياً في عالم الغد بمتغيراته وتكنولوجياته المتقدمة. وأدب الأطفال العام والخاص بألوانه المختلفة، يقدم هنا لخدمة الحياة في مناخ المستقبل: المادة المعرفية والمعلومات والمهارات والقيم، ما يعين الأطفال على التكيف مع المستقبل، والتحلي بالمرونة، والتفكير العلمي، والقدرات الابتكارية والإبداعية اللازمة لمواجهة المتغيرات الجديدة .(al-Anani, ١٩٩٩)

والأدب يوسع خيال الأطفال ومداركهم من خلال متابعتهم للشخصيات القصصية أو من خلال قراءاتهم الشعرية أو من خلال رؤيتهم للممثلين والصور المعبرة. كما أن الأدب يهذب وجدان الأطفال لما يثير فيهم من العواطف الإنسانية النبيلة. ومن خلال مواقف شخصيات القصة أو المسرحية التي يقرؤها الطفل أو يسمعها أو يراها ممثلة فيندمج مع شخصياتها ويتفاعل معها.

وبالإضافة إلى ذلك فالأدب يعوّد الأطفال على حسن الإصغاء، وتركيز الانتباه لما تفرض عليه القصة المسموعة من متابعةٍ لأحداثها تغريه بمعرفة النتيجة التي ستصل إليها الأحداث، ويعوده الجرأة في القول، ويهذب أذواقهم الأدبية، كما أنه يمتعهم ويجدد نشاطهم ويتيح فرصاً لاكتشاف الموهوبين منهم، ويعزز غرس الروح العلمية وحب الاكتشاف وكذلك الروح الوطنية، كما أنه يوجّه الأطفال إلى نوع معين من التعليم الذي تحتاجه الأمة في تخطيطها كالتعليم الزراعي، والصناعي، بإظهار مزايا هذا النوع من خلال سلوك محبب لأصحاب مثل هذه المهن (Ridwan, ٢٠٢١).

هناك أسباب دفعت الباحثين إلى اختيار هذا العنوان تحديدًا، وتنقسم هذه الأسباب إلى أسباب شخصية، وأسباب علمية. الأسباب الشخصية راجعة إلى المكانة الأدبية الرفيعة التي يتمتع بها الأديب مصطفى عبد الفتاح، ولإبراز أعماله الأدبية النّفيسة. وأما الأسباب العلمية فلمحاولة الوقوف على الخصائص الفنية والعناصر الجمالية والقيم والمضامين التي تتمتع بها أعماله الأدبية.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

١) التعريف بالأديب مصطفى عبد الفتاح، والتعرّف على أهم أعماله الأدبية الموجهة للأطفال.
٢) دراسة أهم المقوّمات الفنية والكشف عن العناصر الإبداعية في قصص مصطفى عبد الفتاح.
٣) إبراز أهم القيم والمضامين التي تزخر بها أعماله القصصية.

منهجية البحث

سيعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال:

١) جمع الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بأدب الأطفال بشكل عام وأدب الأطفال عند مصطفى عبد الفتاح بشكل خاص، وذلك من مصادرها المختلفة كالدوريات المتخصصة، والرسائل الجامعية، والكتب، بالإضافة إلى المواقع الإلكترونية الموثوقة،
٢) كما يتضمن منهج البحث قراءة مجموعةٍ من قصص الأديب، وتناول قصّة "الصّديقات الثلاث" كنموذج لأعمال مصطفى عبد الفتاح القصصية الموجهة للأطفال بالقراءة والتحليل، مركزاً على العناصر الأساسية للعمل القصصي من حيث:
٣) عناصر البناء الفني والإبداعي: كالأحداث، الشّخصيات، والحوار، اللغة المستخدمة وأسلوب السرد.
٤) القيم والرسائل: من خلال رصد القيم والمفاهيم التي يحملها النص، وتحديد الرسائل الموجهة للطفل
٥) تحليل النتائج: التي يتم التوصل إليها من خلال الخطوات السابقة، وتفسيرها في ضوء خصائص المرحلة العمرية الموجه إليها النص الأدبي.

يعتمد البحث بشكل أساسي على نوعين من المصادر في جمع البيانات، هما:

١) المصادر الأولية: وتشمل أعمال مصطفى عبد الفتاح الأدبية القصصية الموجهة للطفل.
٢) المصادر الثانوية: وتتمثل في الدراسات السابقة التي تناولت جوانب مختلفة من أعمال مصطفى عبد الفتاح أو تطرقت إلى أدب الطفل بشكل عام، بالإضافة إلى المقالات والتقارير ذات العلاقة التي نُشرت في الدوريات والمواقع المتخصصة.

الدراسات السابقة

لم يعثر الباحثون -في حدود علم وحسب ما أفاد الباحثين به الأديب مصطفى عبد الفتاح- على دراسة علمية خصّت أدبه، سوى دراسةٍ مقتضبةٍ لــ:

١) دراسة للباحث علاء الدين الجمعة بعنوان "أدب الأطفال عند مصطفى عبد الفتاح: قراءات مختارة في بعض أعماله القصصية، نشرت في مجلة الحكمة في ديسمبر ٢٠٢٣م.
٢) دراسة لعبد الفتاح محمد بعنوان: يراع الشعر وشراعه، دراسة ديوان "عبير الهدى" لمصطفى عبد الفتاح: وهي الدراسة الوحيدة التي قامت بدراسة أدب مصطفى عبد الفتاح وذلك من خلال تواصل الباحث معه بشكل مباشر. وهذه الدراسة عبارة عن كتيبٍ صغيرٍ صادرٍ عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق لعام ٢٠١٩، فقد اكتفت الدراسة بدراسة ديوان عبير الهدى بإيجاز واختصار شديدين حيث لم تتجاوز الدراسة عشر صفحات.

نتائج الدراسة وتحليلها

من خلال الفراءة الاستقصائية لأدب الطفل من منظور الأعمال القصصية للكاتب مصطفى عبد الفتاح، توصّل البحث إلى أنّ أدب الطفل يعتبر العمود الفقري الذي يغذي عقله وينمي فكره بالوعي ويعزز فيه حسّ الانتماء لوطنه، ويزوّده بالخبرات والمعلومات ويزيد من حصيلته المعرفية ورصيده الثقافي، وبالتالي الحصول على جيلٍ واعٍ ومثقّفٍ يواجه المشكلات ويقدر على إيجاد الحلول لها.

المدخل النظري:

التعريف بالأديب: نشأته ودراسته

مصطفى محمد عبد الفتاح، ولد عام ١٩٧٢م، في مدينة إدلب شمال غرب سورية، على الحدود مع تركيا، نشأ في بيئة محبّة للأدب، فقد كان والده شاعرًا فذًّا، درس المرحلة الابتدائية في مدرسة عبد الرحمن الغافقي. ثم في ابتدائية خولة بنت الأزور، عاش سنوات طفولةٍ كئيبة وحزينةٍ، بسبب الأحداث السياسية والعسكرية التي عصفت بسورية بداية ثمانينيات القرن الماضي، وكان لاعتقال والده -مدرس مادة التاريخ- أثرٌ بالغٌ في حياته وحياة أسرته فقد حرموا والدهم- الذي غيّب في السجون سنوات طويلة ومات فيها- وكبيرهم لم يكمل السابعة من عمره، ما جعلهم يعيشون حياة فقر وبؤس فلا معيل لهم، كل هذا دفعه للعمل ليؤمن احتياجات أسرته، غير أنّ الفقر كان دافعًا إيجابيًا ليكون متفوقًا في دراسته. وكانت معلماته يتغنّين ويتفاخرن بتميزه في مادة التعبير الأدبي لنضوج خيالة وسعة فكره وجمال عباراته، تابع دراسته الإعدادية في مدرسة الثورة والثانوية في

ثانوية المتنبي. فقد كان من المتفوقين في شهادة الثانوية العامة وتحصّل على درجاتٍ عاليةٍ مكّنته من دخول كلية طبّ الأسنان في جامعة حلب، التي أمضى فيها خمس سنوات ليتخرج منها طبيبًا.(Musi, ٢٠١٨)

أعماله وجوائزه

لم تمنعه مهنة الطب - التي تركها فيما بعد - من الكتابة للأطفال فقد كتب في القصة والشعر والمسرح، وكانت عيادته ملتقًى للأطفال يستمعون له ويعرضون عليه بعض كتاباتهم، مما دفعه لإنشاء نادٍ أدبيٍّ للأطفال يُعنى بمواهبهم وينميها. وقد بلغ عدد المنتسبين له أكثر من ألف وخمسمائة طفل وطفلة.

تأثر مصطفى عبد الفتاح بشاعر الأطفال الكبير سليمان العيسى منذ صغره، فحفظ له الكثير من الأناشيد واقتنى معظم دواوينه وطالعها، وذات مرة زار سليمان العيسى في بيته وأطلعه على بعض كتاباته وأشعاره فقال له العيسى: "أنت قطعت مرحلة التلمذة بمراحل وأوصيك بالاستمرار والتعب على الكلمة، ولا تتوقّف كما توقّف الآخرون.(Shalyut, ٢٠٢٣)"

للأديب الطبيب الكثير والكثير من الأعمال الأدبية من قصّة ومسرحٍ ومجموعات شعريّة وكتبٍ علمية للأطفال. أما في مجال القصة فللأديب نتاج وافرٌ وغزير، منها:

١) "حكاية حسام" ٢٠٠٨م.

٢) "ميّ والقمر" الحائزة على جائزة ماري لويز لأدب الطفل الأخلاقي في لبنان سنة ٢٠١٠م.
٣) "عندما يأتي العيد" ٢٠١٦م.

ولبراعته في الأدب وأسلوبه الرشيق وتنوّع موضوعاته حصد وحصل على الكثير من الجوائز المحلية والعربية والعالمية في مجال أدب الطفل منها:

١) جائزة وزارة الثقافة السورية لشعر الطفل.

٢) جائزة اتحاد الكتاب العرب لقصائد الأطفال.

٣) جائزة الدولة لأدب الأطفال في قطر عن ديوانه "عبير الهدى" لعام ٢٠١٥.

٤) جائزة شاعر العراق لشعر الأطفال.

٥) جائزة الملك عبد العزيز لبحوث الطفولة ٢٠٢٠

٦) جائزة نلسون مانديلا للدراسات، مؤسسة نلسون مانديلا الدولية، جوهانسبرغ، جنوب أفريقيا ٢٠٠٨.

مفهوم أدب الأطفال

قد بيّن الكثير من الباحثين والأدباء أنّ أدب الأطفال يندرج ضمن الأدب العام، إلّا أنّه موجهٌ لفئة الأطفال، ومن الصعب والعسير أن نفصل بينهما رغم الاختلافات المتعلّقة بفهم وإدراك المتلقي. وقد قدّم أحمد نجيب تعريفيْن لأدب الأطفال، أحدهما بمعناه العام والآخر بمعناه الخاص: الأدب بالمعنى العام: هو "الإنتاج العقلي المدوّن في كتب موجهة للأطفال في شتى فروع المعرفة". والأدب بمعناه الخاص: هو "الكلام الجيد الذي يُحدث في نفوس الأطفال متعةً فنيّةً... سواء أكان شعرًا أو نثرًا، أم سواء كان شفوياً بالكلام أو تحريرياً بالكتابة" .(Najib, ١٩٩١)

وعرّف نجيب كيلاني أدب الأطفال بقوله: "هو التعبير الأدبيّ الجميل المؤثر الصادق في إيحاءاته ودلالاته، والذي يستلهم قيم الإسلام ومبادئه وعقيدته، ويجعل منها أساسًا لبناء كيان الطفل عقليًا ونفسيًا ووجدانيًا وسلوكيًا..."."(al-Kilani, ١٩٩٣) ففي تعريف الكيلاني دعوةٌ لكتّاب أدب الأطفال أن يستمدّوا موادّهم ونتاجهم من قيم الإسلام السامية ومبادئه السّمحة.

وعرّف الهيتي الأدب الأطفال بقوله هو: "مجموعةٌ من الآثار الفنية التي تصوّر أفكارًا وأحاسيس وأخيلة تتفق ومدارك الأطفال، وتتخذ أشكالًا: القصة والشعر والمسرحية والمقالة والأغنية".(al-Hayti, ١٩٧٨) وهو عند أحمد زلط: "نوعٌ أدبي مستحدث لا يختلف عن أدب الكبار إلّا في كونه أدب مرحلةٍ عمريةٍ متدرّجةٍ من عمر الكائن البشري يراعي المبدع خصائصها وأطوارها".(Zalt, ١٩٩٤)

مما تقدم من تعريفات يمكن القول إنّ أدب الأطفال هو: عملٌ أدبيٌ إبداعيٌ كُتِب من أجل الأطفال، ليقرؤوه وينجذبوا له سواء أكان شعرًا أم نثرًا ويتسم بضوابط تميزه عن أدب الكبار..

أهمية أدب الأطفال

لأدب الأطفال بشتى صوره أهميةً كبيرة في عالم الأطفال، فيمكن وصف الأدب بالمعلم والمؤدّب الذي يقدّم الدروس والمواعظ، وأسمى غاياته تهذيب النفس، وتقويم السلوك وتنمية الجوانب الشخصية والجمالية والروحية للطفل، وتقديم العلم والمعرفة مرتبطةً بالتسلية والترفيه، كما أنه يساعد "في نموهم العقلي والنفسي والاجتماعي والعاطفي واللغوي، وتطوير مداركهم وإغناء حياتهم بالثقافة" .(al-Hayti, ١٩٧٨) والأدب يوسع خيال الأطفال ومداركهم من خلال متابعتهم

للشخصيات القصصية أومن خلال قراءاتهم الشعرية أو من خلال رؤيتهم للممثلين والصور المعبرة.

كما أن الأدب يهذّب وجدان الأطفال لما يثير فيهم من العواطف الإنسانية النبيلة، ومن خلال مواقف شخصيات القصة أو المسرحية التي يقرؤها الطفل أو يسمعها أو يراها ممثلة فيندمج مع شخصياتها ويتفاعل معها، وبالإضافة إلى ذلك فالأدب يعوّد الأطفال على حسن الإصغاء، والتركيز، ويعوّدهم الجرأة في القول، ويهذب أذواقهم الأدبية، ويستهدف تربيتهم التربية الحسنة وفق المنهج الإسلامي والسنة النبوية الشريفة، كما أنه يمنحهم المتعة ويجلب لهم المرح والسّعادة.

وللقصة أهميّتها ودورها البارز في ميدان أدب الطفل كونها نصًّا لغويًّا كُتب ليقرأه ويسمعه الأطفال، فهي بالتالي تهدف لعليمهم القراءة، وتزويدهم بمعانٍ جديدة، فتسهم في رفع مستوى مقدرتهم في الحوار والتعبير، وتنشط عملية التفكير لديهم، كما تكسبهم قدرًا لا بأس به من المعلومات، كما تجعل الطفل متفاعلاً مع الأحداث والصراعات التي تدور حولها الأحداث، وبما أنّ الطفل قاصرٌ لغويًا وفكريًا عن التعبير والإفصاح عما يدور في خبايا نفسه، فيأتي هنا دور القصة كوسيطٍ مهم ليؤدي هذه الوظيفة، "فهي تحقق للطفل أكثر ما يحقّقه أي لونٍ آخر من أهداف وتزوّده بالخبرات... كما أنها تزوده بمعلومات هائلة، وتنمي قدرته اللغوية وقدرته على التعبير".(Abd al-Hashimi‘, ٢٠٠٩)

هذه الأهمية البارزة لأدب الأطفال جعلت منه موضوعا شغل العديد من الكتّاب والأدباء في العالم. وقد أخذوا على عاتقهم ضرورة التركيز عليه وإظهاره بشكله ومميزاته حتى يقف إلى جانب أدب الكبار ويسهم في خدمة الجيل الصاعد الذين هم أطفال اليوم ورجال الغد المرتقب وبناة المستقبل المأمول.

خصائص أدب الأطفال

يمتاز أدب الأطفال بخصائص كثيرةٍ، يمكن أن نكتفي بأهمّها:

١) الالتزام الخلقي بآداب الدين وقيمه ومثله وتصوراته ونظرته الشمولية للكون والحياة والإنسان.
٢) أن تكون رموز أدب الطفل مباشرة تحتاج إلى مسٍّ خفيفٍ في القدرة الذهنية لتتعرى هذه الرموز وتتضح أبعادها وضوحاً جليا.
٣) وجود المقومات الفنية الجاذبة للطفل كوجود الحوار والحدث البسيط والحبكة السهلة في القصة، مثل:

- أن يتصف بالوضوح وبساطة العرض وسهولة اللغة.
- أن تكون الجمل قصيرة والمفردات واضحة.
- الاختصار والتركيز والوصول إلى المعنى بأقل عدد ممكن من المفردات.
- التكرار غير الممل والتأكيد غير المتكلف.
- استخدام أسلوب المفاجأة وعنصر التشويق.

ولعل من أبرز خصائص أسلوب أدب الأطفال الوضوح والتلقائية والقوة والجمال فحيثما وجد يلقى القبول؛ لأن الغموض والتكلّف والألفاظ الصعبة كلها من دواعي العزوف عن القراءة، حتى لو كانت في قوالب فنيةٍ جميلةٍ.

والساحة الأدبية العربية تشهد على كمٍّ هائلٍ من كتب أدب الأطفال، وهذا أمرٌ جيدٌ، ويدل على رغبةٍ في تطوير وازدهار أدبنا المحلي، والاستغناء عن الأدب الأجنبي المترجم، لكن يجب على الأهل والمعنيّين والمهتمّين أن يفرّقوا بين الأدب الجيد والرّديء، فقد انشر في عصرنا الحاضر العديد والعديد من المواقع الالكترونية ودور النشر التي تقدّم كتب الأطفال دون مراعاة هذه الخصائص بهدف الربح المادي فقط.

ماهية القصة

القصة لغةً: التي تكتب، والجملة من الكلام والحديث، وهي حكاية نثرية تستمد من الخيال أو الواقع أو منهما معًا، وتُبنى على قواعد معينة من الفن الكتابي، والجمع "قِصص". "والقصة الخبر، وهو القصص، قص على خبره قصًا: أورده، والقص هو تتبع الأثر"(Ibn Faris, ١٩٧٩: ١١).

القصة اصطلاحًا: "مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، تتناول حادثة واحدة أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية مختلفة، تتباين أساليب عيشها وتصرّفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتًا من حيث التأثر والتأثير"(Yusuf, ١٩٥٥). هذا التعريف العام لمفهوم القصة، ومن المعلوم أنّ هناك اختلافٌ كبير بين قصص الكبار واقصص الصغار من حيث الموضوعات وطريقة المعالجة والحجم والبساطة والوضوح.

وقد عرّف سعيد الفيومي القصة الموجهة للأطفال بأنّها " ... فن من فنون الأدب له خصائصه وعناصر بنائه؛ التي من خلالها يتعلم الطفل فن الحياة ويسهم في بناء شخصيته" (al-

Fayumi, ٢٠٠٨)، فالقصة عند الفيومي ميدان يمدّ الطفل بالخبرة الحياتية، ويسهم في تكوين شخصيته وتكوينها وتحديد اتجاهاتها وميولها.

وقصص الأطفال عند عبد الفتاح أبو معال: "شكلٌ فنيٌّ من أشكال أدب الأطفال، فيه جمالٌ ومتعةٌ وخيالٌ، وهي عما فنيٌ له قواعد وأصول ومقوّمات وعناصر فنية هي الحبكة القصصية والبنية الزمنية والمكانية والتشخيص والشكل والحجم" (Abu Ma'al, ٢٠٠٥).

وقد وافقه إلى حدٍّ كبير محمد حسن بريغش (١٩٩٦) في تعريفه بقوله: "هي شكلٌ من أشكال الأدب الذي تحبّه نفوس الأطفال؛ لأنّ فيه متعةً وفائدة وجمالًا، ولهذا الفن عناصر أساسية هي الموضوع والبناء والحبكة والشخصيات والأسلوب" (Burayghish, ١٩٩٦).

ويزيد سعيد عبد المعز علي على التعريفيْن السابقيْن شرط اتسام قصة الأطفال بالسهولة والوضوح، فيقول:" هي لونٌ رفيعٌ من ألوان الأدب وشكلٌ من الأشكال الفنية المحببة للطفل؛ لأنها تتميز بالمتعة والتشويق مع السهولة والوضوح، ووسيلة من وسائل نشر الثقافات والمعارف والعلوم" ('Ali, ٢٠٠٦).

من خلال التعريفات السابقة يتضح لنا أنّ جميع الباحثين والمهتمين بأدب الطفل قد أجمعوا على أنّ القصة أحد أهم الفنون في أدب الأطفال، وأكدوا اشتمالها على المتعة والإثارة والتشويق، وألّا تخلو من مقوماتها الأساسية وعناصرها البنائية كالموضوع المحدّد ذو الفكرة الواضحة البسيطة وولها زمان ومكان محددين بالإضافة لأشخاص تقوم أحداثها، كما لم يغفلوا أهدافها في تعليم الطفل وتزويده بالمعلومات والمعارف، وغرس مجموعة من الصفات والقيم والمبادئ والاتجاهات بواسطة الكلمات المنثورة.

ويستطيع البحث مما تقدم من تعريفات أن يتوصل لتعريف مبسّط للقصة الموجهة للأطفال بأنها: أحد أهم الفنون النثرية، تعالج موضوعات متعددة، وتتسم بضوابط محدّدة، وتتكون من مجموعة من المؤثرات الحسية والحركية، والمقوّمات الفنية كالفكرة الملائمة والأحداث والشخصيات والزمان والمكان وتهدف لتسلية الأطفال وتثقيفهم وتوجيههم.

القصة: أهميتها، أهدافها، خصائصها

للقصة أهمية بارزة في ميدان أدب الطفل كونها نصًّا لغويًّا كُتب ليقرأه ويسمعه الأطفال، فهي بالتالي تهدف لعليمهم القراءة، وتزويدهم بمعانٍ جديدة، فتسهم في رفع مستوى مقدرتهم في الحوار والتعبير، وتنشط عملية التفكير لديهم، كما تكسبهم قدرًا لا بأس به من المعلومات، كما تجعل الطفل متفاعلاً مع الأحداث والصراعات التي تدور حولها الأحداث، وبما أنّ الطفل قاصرٌ

لغويًا وفكريًا عن التعبير والإفصاح عما يدور في خبايا نفسه، فيأتي هنا دور القصة كوسيطٍ مهم ليؤدي هذه الوظيفة،" فهي تحقق للطفل أكثر ما يحقّقه أي لونٍ آخر من أهداف وتزوّده بالخبرات... كما أنها تزوده بمعلومات هائلة، وتنمي قدرته اللغوية وقدرته على التعبير"(‘Abd al-Hashimi, ٢٠٠٩).

ومن الأهداف الأخرى لأدب الأطفال ما أورده محمد حسن بريغش بقوله: "للقصة أهداف كثيرةٌ: عقدية وتربوية وتعليمية وترفيهية، شريطة نجاحها أسلوبًا ومضمونًا في كسب شغف الطفل واهتمامه، وإثارة التفكير والبحث عنده" (Burayghish, ١٩٩٦).

وإذا أراد الكاتب أن يحقق غاياته النبيلة، فلا بد أن يكون خبيرًا بمشاعر وأحاسيس الأطفال، بل يجب عليه حين يكتب أن يكتب وكأنه طفل مثلهم يحس ما يحسونه ويشعر ما يشعرون به، وكأن الأطفال أقرانه و يعيش طفولته مثلهم، وعلى الأديب الجيد أن يراعي في كتاباته القصصيّة ومعالجة موضوعاته الفئة العمرية المستهدفة ؛ فما يصلح للناشئة وفترة المراهقة لا يصلح للصغار في المرحلة الابتدائية، ولابد للموضوعات أن تكون من البيئة المحيطة للطفل تعالج ضروراتٍ تربويّةٍ واجتماعيةٍ كالنظام والنظافة والتعاون، وأن يكون أبطالها من الحيوانات الأليفة المحببة لهم كالقط والماعز والطيور وغيرها مما يناسب طفل هذه المرحلة.

والأديب الفذ ذو النظرة الثاقبة هو من يدرك أن الأطفال مختلفو الثقافات والطبائع، ويتفاوتون في المستويات الاجتماعية والاقتصادية، وأنهم ليسوا على درجة واحدة من النمو العقلي واللغوي والإدراكي؛ فالطفل الذي يعيش في أعماق الصحراء ليس كالطفل الذي يعيش في أرقى الأحياء، فعليه أن يراعي كل هذه الاعتبارات في جمهوره المتلقّي قبل الإقدام على كتابة نصه (Najib, ١٩٩١).

وللقصة دورٌ مهمٌّ في تنشئة الأطفال وتربيتهم وتزويدهم بقيمٍ جمالية واجتماعيةٍ وأخلاقيةٍ، كما أنها تعمل على تصحيح تصرّفاتهم وتعديل سلوكهم وتهذيب طبائعهم وإثارة خيالهم ودفعهم على الإبداع والابتكار، كما تمدّهم بمعلومات متنوّعةٍ: دينيةٍ واجتماعيةٍ وتاريخيّةٍ وجغرافيةٍ، وهي وسيلةٌ من وسائل نشر الثقافات بين الشعوب والتقارب والتعارف فيما بينها؛ مما يحقّق المحبة والسلام (‘Ilyan, ٢٠١٤).

مما تقدم يتبيّن لنا أنّ القصة أهم فنون أدب الأطفال لما فيها من عوامل جذبٍ ومتعة وتشويق، ولكونها أفضل وسيلةٍ تربوية وتعليمية يمكن للأديب أن يفدم من خلالها المعلومات ويبث القيم والمبادئ، وزيادة على ذلك فإن القصة المقروءة تمرّن البصر على القراءة، والقصة المرويّة المسموعة تثير الذهن وتساعده على التركيز والفهم، مما ينعكس على نفسية الطفل وشخصيته فتولّد لديه شعور الثقة بالنفس وتنمّي فيه جوانب الشخصية وتكاملها.

برز الموضوع الاجتماعي بشكلٍ واضحٍ في قصص الأديب مصطفى عبد الفتاح، فقد قدّم مجموعةً من القصص المؤنسنة على ألسنة الحيوانات والنباتات والجمادات، وأخرى جعل أبطالها من الأطفال، وقد عالج في قصصه موضوعاتٍ اجتماعيةً لها صلةٌ بالواقع والمحيط كالعلاقة بين أفراد الأسرة، باعتبارها نواة المجتمع والحجر الأساس الذي تبنى عليه العلاقات بين أفراده، ومنها ينطلق للمحيط كالجيران والمدرسة، وقد كانت غايته تعريف الطفل بأسس التعامل مع الآخرين، كالاحترام والمساعدة والحوار والعمل الجماعي، وإكسابه القيم والمثل العليا، وتزويده بالخبرات العملية، وربطه بمحيطه ومجتمعه؛ ليكون فاعلًا وبنّاءً فيه، فيقوم بأداء الواجبات المنوطة به، ويعزّز فيه السلوك الحسن، وينمّي إحساسه وجوانب شخصيّته، ويعالج السلبيات والعيوب الاجتماعية المرافقة لبعض الأطفال كالعزلة والانطواء، وكل هذا يصبّ في الهدف المرجوّ من أدب الأطفال.

وتعرّف القصّة الاجتماعية على أنّها: "فنٌّ أدبيٌّ تتخذ من النثر أسلوبًا لها، وتدور حول حدثٍ اجتماعيٍّ أم مشكلةٍ اجتماعيّةٍ تقع لأشخاص القصّة في زمانٍ ومكانٍ معيّنيْن، وتهدف إلى بناء الشّخصيّة" .(al-Shaykh, ١٩٩٧)

الدراسة التحليلية:

تحليل قصة "الصّديقات الثلاث"

يعالج الكاتب في هذه القصّة موضوعاً اجتماعيّاً خطيراً، وداءً انتشر بين النّاس انتشار النار في الهشيم، وسلوكًا مذموماً، جريمةٌ أداتها اللّسان، وسببها الإنسان، إنّها النميمة، والنّميمة كما عرّفها صاحب لسان العرب: "رفع الحديث على وجه الإشاعة والإفساد"(Ibn Manzur, ٢٠١٤)، فالماشي في النميمة هدفه من وراء نقل الكلام الإضرار بالآخرين، وحصول الخصومة بين الناس، وبالتّالي تعمّ الأحقاد وتنتشر البغضاء، وتُدمّر العلاقات بين أفراد المجتمع، فهي داءٌ يفتك بالمجتمع، ويعمل على قطع جسور المحبّة وأواصر القربى وإثارة العداوة والبغضاء بين أفراده.

(أ)- الأحداث:

تتحدّث القصّة عن الصديقات الثلاث: لينة وهزار وتغريد اللواتي اعتدن اللقاء أسبوعيّا لممارسة هوايتهنّ المفضلّة في القراءة والمطالعة، ولكثرة شغفهنّ بالقراءة والمطالعة تقتني كلّ واحدةٍ منهنّ كتباً وقصصاً في غرفتها، "لدى تغريد مكتبةٌ مليئةٌ بكتب الأطفال والكتب العلميّة، وعند لينة ثلاثة رفوفٍ من الخشب وضعت فوقها عدّة سلاسل من كتب الأطفال التي تحوي العديد من القصص

الحلوة ... أمّا هزار فتضع كتبها فوق المنضدة الموجودة في غرفة الجلوس"(Mustafa, ٢٠٢١: ١)، يستعرضّ الكاتب مقدمة قصّته ما لدى الفتيات من كتبٍ وكأنه أراد أن يهمس في أذن الأطفال بأن يهتمّوا بالقراءة والمطالعة لما لهما من دورٍ تثقيفيٍّ، ورفعٍ لمستوى إدراكهم وتفكيرهم وقدرتهم على التعبير، وتحفيز أذهانهم وتنشيط عقولهم، وتنمية لغتهم وإثراء قاموسهم، وإمدادهم بالخبرة الكافية في التعامل مع المحيط والمجتمع، ومن فوائدهما اغتنام الوقت بما يعود عليهم بالنفع والمتعة والفائدة، فالقراءة مفتاح العقول، وغذاء الأرواح، وبهجة النفوس.

ويتحدّث الكاتب عن اهتمام الصديقات واعتنائهنّ بكتبهنّ قائلاً: "فكلّ واحدةٍ منهنّ تحفظ كتبها من الضياع والتّمزّق، وإذا حصلت إحداهنّ على كتابٍ أنيقٍ تأخذه إلى المكتبة لتجليده تجليداً أنيقًا، وكانت تغريد إذا قرأت كتابًا وشعرت بفائدته احتفظت به لتقرأه صديقاتها في اللقاء الأسبوعي، تفضّل تغريد ذلك لتصل الفائدة إلى صديقاتها، وكذلك هزار ولينة" (Mustafa, ٢٠٢١: ٢)، يلفت الكاتب نظر الأطفال إلى قيمةٍ حضاريّةٍ وذوقيّةٍ راقيةٍ ألا وهي المحافظة على الكتب التي تحمل بين دفّتيها الكثير من العلم والمعلومات، فالكتاب هو المؤنس في الوحدة والصّديق وقت الخلوة، فلا بدّ من المحافظة عليها بتغليفها وعدم رميها حال الانتهاء من قراءتها، بل الاحتفاظ بها في المكتبة أو إعارتها لأصدقاء آخرين لينعم الجميع بفائدتها، وهذا ما قامت به الصديقات الثلاث، ولا شكّ أن هذا التصرّف من القيم السّلوكية والأهداف الاجتماعية التي يهدف كاتب الأطفال إيصالها، وهي قبل ذلك هديٌّ قرآنيٌّ عظيم من باب التعاون على البرّ.

وتأخذ القصّة اتجاهاً معاكسًا ومنحًى آخر تتعقّد فيه الأحداث عندما تقوم تغريد بإعارة كتاب الأطلس الجغرافيّ للينة، مشترطةً ألّا تخبر هزار بالأمر، لأنّ هزار طلبته منها في وقتٍ سابقٍ ولم تعرها إيّاه؛ لأن هزار لا تحفظ كتبها في رفوفٍ خاصة، بل تضعها على طاولة غرفة الجلوس، وتخاف تغريد من ضياعه أو إتلافه، "في اليوم التالي التقت لينة وهزار، لمحت لينة في يد هزار كتاباً فقالت: ما هذا الكتاب يا هزار؟ قالت هزار: إنّه الأطلس الجغرافيّ، لينة: هل حصلت عليه من تغريد؟ هزار: لا، لم توافق تغريد على إعارة الكتاب لي، ولا أعرف السّبب، لينة: أنا أعرف السّبب؛ لأنك تضعين الكتب على المنضدة في غرفة الجلوس، هزار: ومن أخبرك بذلك؟، لينة: أخبرتني تغريد"Mustafa, ٢٠٢١: ٤-٥))، من خلال الحوار الذي أجراه الكاتب بين الصّديقتين تقوم لينة بإفشاء السّر الذي استودعته إياها تغريد، ويهدف الكاتب من هذا إلى تنبيه الأطفال من هذا السلوك القبيح، فكتم السرّ أمانةٌ وعملٌ نبيلٌ؛ يجب الاحتفاظ به وعدم إفشائه.

تعود هزار إلى بيتها حزينةً، فقد انقطع حبل الثقة بينها وبين صديقتها تغريد، لذلك تغيّبت عن زيارتها مدّةً طويلةً، إلّا أنّ تغريد شعرت بالقلق بسبب انقطاع هزار وتأخرها الطويل عن زيارتها، ولأنّ تغريد مثالٌ للفتاة المسلمة، فقد أحسنت الظنّ بصديقتها وتوقّعت أن تكون مريضةً، فهمّت بزيارتها والاطمئنان عليها تأسيًا بحديث الرسول صلى الله عليه وسلم الذي رواه أبو هريرة:

"حقّ المسلم على المسلم خمسٌ ردّ السلام، وعيادة المريض" (رواه البخاري، رقم الحديث: ١٢٤)، وأثناء الزّيارة أدركت تغريد سبب انقطاع هزار عنها، لكنّ تغريد بيّنت لها أسباب عدم إعارتها الكتاب، وأنّه ليس لها بل هو لأخيها، "عندما التقت الصّديقات الثلاث مرّةً أخرى، قالت تغريد: ما هذا يا لينة؟ لقد ارتكبت ذنبًا كبيرًا، لينة: ما هو الذّنب؟ هزار: لقد ارتكبت النّميمة دون قصدٍ منك، والنميمة هي السّعي بين اثنين لإفساد العلاقة بينهما، اعتذرت لينة على ما فعلت، وتابت من ذنبها... وعادت الصّديقات الثلاث إلى لقائهنّ الأسبوعي لقراءة الكتب الجديدة.(Mustafa, ٢٠٢١: ٦-٧)

ويُحسب للكاتب، عدم تجاوزه كلمة النميمة دون أن يقف على تعريفها وشرحها، وهذا يدلّ على خبرته بمستوى فهم الطفل وإدراكه اللغوي. ففي تعريفه للنميمة هدفان: زيادة الحصيلة اللغوية وإثراء قاموس الطفل بمفردات ومعان جديدة، وبيان خطر النّميمة على الفرد والمجتمع، وأنها من كبائر الذنوب تهوي بصاحبها في النّار، وقد أكد الحديث الشريف الذي رواه حذيفة بن اليمان – رضي الله عنه – أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "لا يدخل الجنّة نمّام" (رواه مسلم، رقم الحديث: ١٠٥) .

(ب) الشخصيات :

تتمحور أحداث القصة حول شخصيّاتٍ ثلاث رئيسيةٍ من الفتيات تربطهنّ أواصر الصّداقة المتينة؛ المبنيّة على الاحترام والمحبّة، وجعل الكاتب منهنّ الشخصية الواعية المثقّفة، المحبّة للقراءة والمطالعة.

(ج) الحوار:

لقد أبدع الأديب في استعمال الحوار الرشيق القصير، السلس الممتع لجعل النصّ نابضًا بالحياة، وقد أحسن توظيفه في خدمة النص، لنقل أثر النميمة وخطرها على العلاقات الاجتماعية بين الناس. وقد اعتمد في حواره على اللغة الفصيحة المرنة، والجمل القصيرة، بعيدًا عن العبارات الطويلة والمعاني المبهمة، ومنه "هزار: ومن أخبرك بذلك؟، لينة: أخبرتني تغريد" (Mustafa, ٢٠٢١: ٤-٥)، وقد تعمّد اللجوء إلى طريقة الحوار وابتعد عن طريقة الإخبار التلقائي المباشر، فالحوار وسيلةٌ لإثارة الأحداث وتشويق القارئ، وكذلك يجعل الطفل القارئ مشاركاً الأحداث متوقعًا نتائجها.

(د) – اللغة وأسلوب السرد:

اتسمت لغة القصة باليسر والبساطة المناسبة لعقول الأطفال، كما تميز أسلوب السرد بالسلاسة والانسيابية باستخدام جملٍ قصيرةٍ وحواراتٍ مشوّقةٍ بين الشخصيات، كما تضمنت بعض المفردات والتعبيرات الجديدة التي تعلّم الطفل مثل "النميمة". ومن خلال هذه الدراسة التحليلية الميسّرة لهذه القصة المختارة للكاتب مصطفى عبد الفتاح، يتضح إجادته وإتقانه لفن كتابة القصة للأطفال بما يناسب خصائصهم النفسية والعمرية.

القيم والمفاهيم

من خلال هذا النّصّ الهادف الذي أجاد الأديب حبكه وسبكه يسوق لنا قيمًا ثمينةً ودررًا نفيسةً، ودروسًا اجتماعيةً عظيمةً يمكن إجمالها في نقاطٍ عدّةٍ:

١) عدم توبيخ تغريد صديقتها لينة على فعلتها، فلذلك استخدمت في سؤالها الأداة "ما" ولم تستعمل "لماذا"، فهي لا تريد معرفة السّبب منعًا للحرج.
٢) تصوير تغريد بأنها مثقّفةٌ ومدركةٌ خطر الذنب الذي وقعت فيه صديقتها لينة، وما يترتّب عليه من إثمٍ كبيرٍ.
٣) بيّن الكاتب سموَّ أخلاق هزار التي أحسنت ظنّها بصديقتها، وأنّها لم ترتكب ذنب النميمة قصدًا.
٤) ترسيخ ثقافة الاعتراف بالخطأ، والاعتذار عنه سلوكٌ حضاريٌّ، وخلقٌ نبيلٌ يعزّز الصداقة، ويديم المحبة ويحافظ على الألفة في المجتمع.
٥) الصّداقة الحقيقية المبنيّة على الحبّ والاحترام وحسن الظنّ والأمانة، التي لا تتخلّلها المجاملات ولا النّفاق، هي الصداقة التي تستمرّ وتدوم.

نتائج البحث

من خلال اطّلاع الباحث على عددٍ غير يسيرٍ من نتاج مصطفى عبد الفتاح القصصي، فقد توصّل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

١) يتمتع الأديب مصطفى عبد الفتاح بقدرةٍ فائقةٍ على كتابة القصص القصيرة الموجهة للأطفال بلغةٍ بسيطةٍ وأسلوبٍ شائقٍ يناسب عقلية الطفل وخياله الواسع.

٢) تزدحم قصصه بالقيم والمعاني والدروس التربوية المفيدة دون مباشرةٍ أو إطالةٍ، بل من خلال سرد الأحداث وتصرفات الشخصيات.
٣) أغلب نصوصه تشتمل على حبكةٍ مشوّقةٍ وأحداثٍ متسلسلةٍ بطريقةٍ منطقيةٍ ميسّرةٍ لفهم الصغار.

في ضوء ما توصل إليه البحث، أوصى الباحثون بالآتي:

١) ضرورة الاهتمام بنشر وتوزيع قصص الأديب مصطفى عبد الفتاح لما لها من فوائد تربوية وتعليمية لدى الأطفال.
٢) تضمين قصصه ضمن المناهج المدرسية والبرامج الثقافية الموجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣) تنظيم لقاءات وورش عمل لتعريف الأطفال بالكاتب وأدبه القيّم، وتشجيعهم على الاطلاع على إبداعاته.
٤) اقتباس بعض قصصه وتحويلها إلى أفلام كرتونية أو مسلسلات تلفزيونية لجذب الأطفال إليها.
٥) إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول فن كتابته للأطفال، وتحليل أعماله الأدبية الموجهة لهم.

وهكذا يكون البحث قد تناول بالتحليل والدراسة بعض قصص الأديب مصطفى عبد الفتاح للأطفال من النواحي الفنية، للكشف عن إبداعه وتميزه في مجال كتابة أدب الأطفال العربي.

خاتمة

يُعد أدب الأطفال أحد أهم المجالات الأدبية التي تسهم بفاعلية في تنمية شخصية الأطفال وصقل مواهبهم وتطوير قدراتهم العقلية والإبداعية واللغوية. وقد حظي هذا الفن الأدبي باهتمام العديد من الأدباء والكتاب البارزين على مرّ التاريخ في الأدب العربي. وفي هذا البحث، تم تسليط الضوء بشكل خاص على أعمال الكاتب مصطفى عبد الفتاح كأحد أبرز كتاب أدب الأطفال المعاصرين في الوطن العربي، من خلال دراسة وتحليل أحد نصوصه القصصية الموجَّهة للصغار.

وقد خلص البحث إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: تمتُّع الكاتب بأسلوب مميز في كتابة القصة القصيرة للأطفال بلغة بسيطة واضحة وجمل قصيرة وحوارات مشوِّقة، كما أنه وظَّف العديد من القيم والمفاهيم التربوية والأخلاقية من خلال أحداث القصة وشخصياتها. هذا إلى جانب اشتمال النصوص على الكثير من عناصر الإثارة والتشويق التي تجذب الأطفال إلى متابعة القراءة.

وقد خلص البحث أيضًا إلى مجموعة من التوصيات أبرزها: ضرورة إدراج المزيد من قصص مصطفى عبد الفتاح ضمن مناهج التعليم بالمرحلة الابتدائية نظرًا لقيمتها التربوية والأدبية، كما يوصى بعقد المزيد من ورش العمل والندوات لتعريف الأطفال والمربين بأعمال هذا الأديب الرائد.

كما أوصى البحث بأهمية إجراء المزيد من الدراسات النقدية المعمَّقة لتحليل الخصائص الفنية والجمالية لأعمال مصطفى عبد الفتاح وغيره من كُتَّاب أدب الأطفال، بهدف الارتقاء بهذا اللون الأدبي وتطويره. وأخيرًا، خلص البحث إلى أن أدب الأطفال يحتاج إلى مزيد من الاهتمام والرعاية في الوطن العربي، باعتبار أن الأطفال هم رجال المستقبل وبناة حضارته القادمة، والاستثمار فيهم استثمارٌ لمستقبل الأمة على المدى البعيد.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Abd al-Hashimi, ʻA. al-R. (2009). *Adab al-aṭfāl: Anwāʻuh, falsafatuh, tadrīsuh*. Dār al-Zahrān.

Abu Maʻal, ʻA. al-F. (2005). *Adab al-aṭfāl: Dirāsah wa taṭbīq*. Dār al-Shurūq li al-Nashr wa al-Tawzīʻ.

ʻAli, S. ʻA. al-M. (2006). *al-Qiṣṣah wa atharuhā fī tarbiyat al-ṭifl*. ʻĀlam al-Kutub.

al-ʻAnani, H. ʻA. al-H. (1999). *Adab al-aṭfāl*. Dār al-Fikr li al-Ṭibāʻah wa al-Nashr wa al-Tawzīʻ.

Burayghish, M. H. (1996). *Adab al-aṭfāl: Ahdāfuh wa simātuh*. Mu'assasah al-Risālah.

al-Fayumi, S. (2008). *al-Qiṣṣah wa al-ḥikāyah fī adab al-aṭfāl*. Markaz al-Qaṭṭān li al-Ṭifl.

al-Hayti, H. N. (1978). *Adab al-aṭfāl: Falsafatuh, funūnuh wa wasāʼiṭuh*. Al-Hay'ah al-Miṣriyyah li al-Kitāb.

al-Hilali, S., & Dakduq, B. (2013). *al-Binyah al-qaṣaṣiyyah fī adab al-aṭfāl*. Jāmiʻah Umm al-Bawāqī.

Ibn Faris. (1979). *Muʻjam maqāyīs al-lughah*. Dār al-Fikr al-ʻArabī.

Ibn Manzur, J. al-D. M. M. (2014). *Lisān al-ʻArab*. Dār Ṣādir.

ʻIlyan, R. (2014). *Adab al-aṭfāl*. Dār al-Ṣafāʼ li al-Nashr wa al-Tawzīʻ.

al-Kilani, N. (1993). *Adab al-aṭfāl fī ḍawʼ al-Islām*. Mu'assasah al-Risālah.

Musi, T. al-D. (2018). *Adab al-aṭfāl ʻind Muṣṭafā ʻAbd al-Fattāḥ*. Al-Tiliwīziyūn al-Sūrī.

Mustafa, ʻA. al-F. (2021). *Qiṣṣah al-Ṣadīqāt al-Thalāth*. Ghayr manshūrah.

Najib, A. (1991). *al-Aṭfāl: ʻIlm wa fann: Dirāsah fī adab al-ṭufūlah*. Dār al-Fikr al-ʻArabī.

Ridwan, N. (2021). *Nash'ah adab al-aṭfāl wa ahdāfuh fī al-adab al-'Arabī al-ḥadīth*. al-Mu'tamar al-Waṭanī li al-Lughah al-'Arabiyyah.

al-Shaykh, M. 'A. al-R. (1997). *Adab al-aṭfāl wa binā' al-shakhṣiyyah: Manẓūr tarbawī Islāmī*. Dār al-Qalam li al-Nashr wa al-Tawzī'.

Shalyut, Z. (2023). *al-Huwiyyah wa al-intimā' fī adab al-aṭfāl al-maḥallī*. Dīwān al-Ma'rifah.

Yusuf, M. N. (1955). *Fann al-qiṣṣah*. Dār Bayrūt li al-Ṭibā'ah wa al-Nashr.

Zalt, A. (1994). *Adab al-ṭufūlah bayna Kāmil al-Kīlānī wa Muḥammad al-Harāwī*. Dār al-Ma'ārif.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



المفاهم التحويلية لويلهيلم ديلطي في أغنية "يا للوطن"

[THE HERMENEUTIC CONCEPT OF WILHELM DILTHEY IN THE SONG "YA LAL WATHAN"]

Himatul Istiqomah

Faculty of Literature, Universitas Negeri Malang, Jl. Semarang No. 5, Malang 65145, East Java, Indonesia

Corresponding Author: *himastiq@gmail.com*

Received: 19/7/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

لقد تمت الدراسات السابقة عن أغنية يا للوطن من الجهات العديدة. فستكون الآن الدراسة عنها من جهة علم الأدب المختص بالتحويلي. تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن المفاهيم التحويلية الثلاثة لمنظور ويلهيلم ديلطي في أغنية يا للوطن. هذه هي الدراسة الكيفية الوصفية المستخدمة على الدراسة المكتبية. فالبيانات الأساسية فيها أغنية يا للوطن التي قد ألفها كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج. بعد إجراء هذه الدراسة تجد الباحثة النتائج الآتية. إن في المفهوم التحويلي الأول الذي سمي بمفهوم الخبرة (erlebnis) توجد العلاقة العميقة بين سيرة مؤلف الأغنية وتاريخ تأليف الأغنية. يكون المؤلف سخص الذي له دور مهم في جهاد استقلال إندونيسيا، حتى تصور في أغنية التي قد ألفها حماسته ودعوته إلى حب الوطن وتشجيعه لحفظ الوطن. وإن في المفهوم الثاني الذي سمي بمفهوم التعبير (ausdruck) توجد التعبير اللفظي بشكل اللغة الأسلوبية الجميلة التي تعبر ما أراده المؤلف من خلال أبيات الأغنية. فمنها أسلوب الإيجاز والتكرار. وتوجد التعبير المعنوي في استخدام ضمير أنا مستترا وبارزا. وإن في المفهوم الثالث الذي سمي بمفهوم الفهم (verstehen) توجد دعوة المؤلف إلى حب الوطن لجميع أهال الوطن وتسجيعه لحفظ الوطن من جميع التهديدات.

الكلمات المفتاحية: المفهوم التحويلي، ويلهيلم ديلطي، كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج، يا للوطن، حب الوطن

Abstract

There were previous studies about the song Ya Lal Wathan with many perspectives. Now the study about it will be done with literature perspective, especially hermeneutic. This study aims to reveal the three concepts of hermeneutic of Wilhelm Dilthey in the son Ya Lal Wathan. This belongs to descriptive qualitative study that uses library study. The primary data in this study is the song Ya Lal Wathan that was composed by KH. Abdul Wahab Hasbullah. After doing this study, the researcher finds some results as follows. In the first concept of hermeneutic which is called the concept of experience (erlebnis), there is a deep relation between the song author biography and the history of song creation. The song author is a person who has an important role in the struggle for Indonesian independence. So, his enthusiasm and invitation for loving the homeland and his encouragement to preserve the homeland are depicted in the song he composed. In the second concept, which is called the concept of expression (ausdruck), there are beautiful stylistic phrases that express what the author intended through the verses of the song. They are the style of ijaz, repetition, and the use of the hidden and prominent pronoun I. In the third concept, which is called the concept of understanding (verstehen), there is the author's invitation to love the homeland for all the people of the homeland and his encouragement to protect the homeland from all threats.

Keywords: *Hermeneutic concept, Wilhelm Dilthey, KH. Abdul Wahab Hasbullah, Yaa Lal Wathan, patriotism*

Cite as: Istiqomah, H. (2024). al-Mafāhīm al-taḥwīliyyah li Wilhelm Dilthey fī ughniyyah "Yā Lal Wathan" [The hermeneutic concept of Wilhelm Dilthey in the song "Ya Lal Wathan"]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 64–77. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.123

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

يستخدم الأدباء آدابا كالوسائل لتعبير الفكرة والخبرة وغيرها. قال (Endraswara, ٢٠٠٨). أن الأدب متعلق بحالة روح الآدِب. وأن الآدِب يختار اللغة البليغة الخاصة لتعبير خبرته وتعبير ما حاك في فكرته وما كان حوله، حتى يمكن القارء أن يعرف ما حدث بالآدِب من خلال أدبه. ويمكن أيضا أن يعرف ما حدث ببيئة الآدِب منهSumaryono, ٢٠١٦)).

ومن أنواع النصوص الأدبية هي الأغنية. تشتمل الأغنية على الكلمات المليئة بأسلوب اللغة البليغة والنغمة المرتبة حتى تؤثر على المغني والمستمع ما وراء في الأغنية (Awe, ٢٠١٨). وقال(Moeliono, 2007, p. ٦٧٨) أن كلمات الأغنية تعبيرات لها القدرة لاشتداد الذوق والشعور، بل وحتى لتأثير الفكرة وتشجيع السلوك. لقد وجد (Roffiq et. al., ٢٠١٧) في بحثهم أن الأغنية القديمة مؤثرة على عملية التعلم في الفصل وفقا لنتائج العديدة من الدراسات السابقة. ووجدت نوسوانتاري وأستوتي (٢٠١٥) في بحثهما أن الأغنية الطفلية يمكن لترقية السلوك الاجتماعي عند الأطفال في روضة الأطفال أبا ٣٩ بانيومانيك. ووجدت (Angwidya, ٢٠١٧)في

بحثهن أن الأغنية يمكن لترقية تلفظ المفردات وتفهمها من قبل الطفل الذي يعاني بالمتلازمة السفلى.

وكان معظم الفرد أو الجمعية أو الشركة أو غيرها أن يستخدم الأغنية كإحدى الخطوات لتحقيق رؤيتها. دلت (Diprasety, ٢٠١٨) وفقا لنتائج بحثها أن أغنية ساتو جيوا تستطيع أن تدعو الروافد إلى تعبير أنفسهم حتى تؤثر على فرقة بيرسيس سولو. ودل (Mertayasa, ٢٠١٩) وفقا لنتائج بحثه أن الهدف في تطبيق الأغنية الدينية الهندوسية لبناء الأخلاق الكريمة عند التلاميذ في روضة الأطفال الهندوسية أمرتا يوليا غانيصا – كاراع أسم. وأن الإستراتيجية للبلوغ إليه بالتدريب لغنائها ولتحقيقها في التعليم. وأن لهذا التطبيق التأثير الإيجابي أي نجاح البلوغ إلى الهدف. ودل أيضا(Mintargo, ٢٠١٧) وفقا لنتائج بحثه أن الأغاني الوطنية في إندونيسيا من جهة علم الموسيقى هي التعبيرات عند المجاهدين الإندونيسيين المنشودة باللغة الإندونيسية وبالكلمات البسيطة، ومن جهة علم الاجتماعي هي مؤلفة بسبب الاستعمارة.

ومن الأغاني المشهورة من قبل جمعية نهضة العلماء في إندونيسيا هي أغنية يا للوطن. قد ألفها كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج في عصر الاستعمارة اليابانية. ولكنها مشهورة حتى الآن. حتى كانت عديدة البحوث التي تبحث عنها من الجهات العديدة أيضا. ومن نتائجها، توجد أن أغنية يا للوطن بالوسائط الصوتية المتكاملة أحسن لتطبيقها في ترقية القدرة الإدراكية لدى التلاميذ في المدرسة الثانوية الحكومية ١ سمارانج (Wati et. al., ٢٠٢١). وأن أغنية يا للوطن يستطيع لترقية حفز التعلم والتحفيظ عند التلاميذ في روضة تعليم القرآن مفتاح الهدى بانجار ساري(Fadlillah & Marwan, ٢٠٢١) . وتوجد أن أغنية يا للوطن مستحسن لغنائها لبناء الأخلاق المحمودة والحماسة لحب الوطن (Muliati & Sari, 2018; Muhaimin,٢٠٢١). وأنها تتكون من القيم القومية المطابقة بالتعليم الإسلامي عن حب الوطن. وبها توجد أن حماسة القومية والدينية محتاجة في بناء الدولة(Rosid, ٢٠٢٢) . رغم ذلك، استخدام هذه الأغنية كالنشيد الوطني في بيئة الجامعة الإسلامية الحكومية سوركارتا غير لائقة، لأن تتكون أهال الجامعة من المذاهب الإسلامية المتنوعة وأعضاء الجمعيات الإسلامية المختلفة، ليست جمعية نهضة العلماء فحسب (Mashar, ٢٠٢٣).

مشكلة البحث

لقد تمت الدراسات السابقة عن أغنية يا للوطن من الجهات العديدة كما تم عرضه في الأعلى. ومن الدراسات عنها أيضا من جهة علم اللغة والأدب كما يلي. تدل نتيجة الدراسة عنها وفقا لعلم الدلالة، إن في أغنية يا للوطن استخدام لفظ التعجب واللفظ بالضمير المفرد بقصد الجمع واللفظ الجمع في الشيء المفرد لدلالة معنى الجمع في حقيقته (Retnasary et. al., ٢٠٢٣). ووفقا لعلم العروض

والقوافي إن أغنية يا للوطن مستخدمة على بحر الرجز. وإن فيها ثلاث الزحافات: الخبن والطيّ والخبل، وفيها العلتان: القطع والتذييل (Aliyah et. al., ٢٠٢٣).

كثرة الدراسة عن أغنية يا للوطن تدل على أنها جذابة كموضوع الدراسة وأن لها كثرة المحتويات المحتاجة لدراستها. فلذلك، ستعرض عنها الباحثة في هذه المقالة من خلال اكتشاف المفاهيم التحويلية لويلهيلم ديلطي.

أسئلة البحث

وللوصول لمدى معرفي محدد ودقيق، بغية تحقيق نتائج بحثية ذات قيمة أساسية، يجب الإجابة على الأسئلة الآتية:

١) ما مفهوم الخبرة (*erlebnis*) في أغنية يا للوطن؟

٢) ما مفهوم التعبير (*ausdruck*) في أغنية يا للوطن؟

٣) ما مفهوم الفهم (*verstehen*) في أغنية يا للوطن؟

وبناء على التساؤلات السابقة، يمكن تحدد أهداف هذا البحث في النقط الآتية:

١) الكشف عن مفهوم الخبرة (*erlebnis*) في أغنية يا للوطن الموجود في سيرة المؤلف وتاريخ تأليف الأغنية.

٢) الكشف عن مفهوم التعبير (*ausdruck*) في أغنية يا للوطن الموجود في اختيار الكلمات والعبارات الأسلوبية.

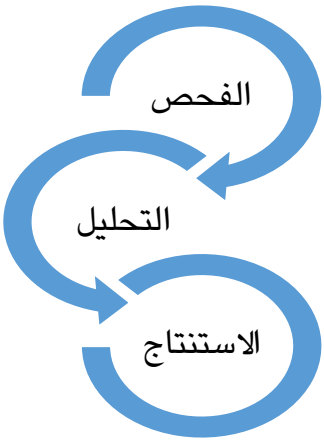
٣) الكشف عن مفهوم الفهم (*verstehen*) في أغنية يا للوطن الموجود في محتويات الأغنية.

منهجية البحث

من خلال الموضوع وإشكالياته السابقة، كان لا بد للباحثة من إجراء البحث مع التركيز على منهج الكيفي الوصفي المستخدم على الدراسة المكتبية. فالبيانات الأساسية فيها أغنية يا للوطن التي قد ألفها كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج.

وهذا يستخدم على تقنية القراءة والكتابة لجمع البيانات. فالخطوات للإجراء هذا البحث هي التثليث. فالأولى هي الفحص البيانات الموجودة من جميع مصادير البيانات إما الأساسية وإما

الثناوية. والثانية تحليل البيانات ثم الثالثة الاستنتاج واستخلاص. إذ كانت الخطوات مصورة وهي كالتالية.



الشكل ١. خطوات التثليث لإجراء البحث

أما فيما يتعلق بالشكل البنائي للدراسة، فقد كان لا بد لنا في خضم هذا البحث التعريج على دلالة مفهوم الخبرة (*erlebnis*) والتعبير (*ausdruck*) والفهم (*verstehen*) في أغنية يا للوطن، مرورا باستكشاف نص الأغنية.

المبحث الأول: نص أغنية يا للوطن

هذه هي الأغنية تعبر عن روح المحبة للوطن. الكفاح من أجل الدفاع عن الوطن ضرورة بلا تفاوض. كالمواطنين الإندونيسيين، يجب أن نحب بلدنا وأن نقدم الأمة ونملأ الحرية بالأعمال المستفيدة (Zuhri, 2010, p. ١٠٩). كانت هذه الأغنية غناء وطنية فرضية منذ العام ٢٠١٦ وفقا لتقرير الرئيس الجمهور جوكو ويدودو على اقتراح الوزيرة خفيفة إندار فاراوانسا.

هذه الأغنية من تأليف كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج، وهو أحد رواد تأسيس نهضة العلماء وحركة الشباب أنصار. تم إنشاء هذه الأغنية عام ١٩٣٤. في زمان القديم غناها الطلبة قبل بدء الدرس. وفي البداية، كانت هذه الأغنية مخصصة لطلبة تامباك براس فحسب أو طلبة كياهي وهاب نفسه. ولكن الآن، كانت الأغنية الوطنية الفرضية التي غناها في برنامج حفل العلم.

فالنص هذه الأغنية كالتالي:

يا للوطن يا للوطن يا للوطن

حب الوطن من الإيمان

ولا تكن من الحرمان

إنهضوا أهل الوطن

يا للوطن يا للوطن يا للوطن

حب الوطن من الإيمان

ولا تكن من الحرمان

إنهضوا أهل الوطن

إندونيسيا بلادي

أنت عنوان الفخاما

كل من يأتيك يوما

طامحا يلقى حماما

المبحث الثاني: مفهوم الخبرة (*erlebnis*) في أغنية يا للوطن

من وجهة نظر معناه، مفهوم الخبرات (*erlebnis*) هي الشيء الذي يقدم وحدة المعنى. فالعناصر لتشكيل وحدة المعنى هي حقائق الحياة التي يمكن إدراكها واستخدامها لبناء هيكل الحياة المنهجي والديناميكي متبادلا في نفس المؤلف. طبيعة الخبرات تتحرك في وقت معين أو تسمى بتاريخي. لذلك، لإيجاد مفهوم الخبرات علينا أن نستخدم فئات الأفكار التاريخية في طبيعتها وما يتصل بها.

كلمة إرلبنيس (*erlebnis*) تأتي من الفعل إرلبن (*erleben*) بمعنى اختبر أي الخبرات الحيوية. فإن الخبرات الحيوية محددة بالعملية التبادلية بين الخبرات القديمة والخبرات الجديدة. قال ((Pradopo, 2007, p. 127أن شخصية المؤلف تستطيع رؤيتها وفقا لكيفية الارتباط بين الخبرات القديمة والخبرات الجديدة من قبله حسب العملية التبادلية.

الخبرات القديمة هي الخبرات التي تم اختبارها أو تم تجربتها ولكنها لا تزال مملوكة حتى الآن. والخبرات الجديدة هي الخبرات التي تستطيع أن تعطي المعاني والتفاسير الجدود إلى الخبرات القديمة. وبالتالي، هناك التأثير التبادلي المستمر بين الخبرات القديمة والخبرات الجديدة، حتى يمكن لإجراء التحديد عن كيفية المؤلف في أداء حياته. وكذلك أن العلاقة بين الخبرات القديمة والخبرات الجديدة تستطيع أن تساعد لفهم شخصية المؤلف.

يعتمد العلوم عن الحياة على الخبرات الداخلية عند المؤلف. حقيقة، أن الحياة تحدث مباشرة على المؤلف بدون التساول عن اختلافات المواضع لأن لها الارتباط والعلاقة الديناميكي. الخبرات التي حدثت في حياة المؤلف هي الحقيقة الأساسية لوجود المؤلف وحياة المؤلف الموصوفة.

ففي مفهوم الخبرات (*erlebnis*)، لويلهيلم ديلطي غرض لفهم المؤلف تاريخيا. والفهم منه مطلق لنفس المؤلف لأنه منتِج من النظام الاجتماعي وهو من العامل الخارجي كالأساس للفهم التاريخي. وفي هذا البحث مفهوم الخبرات من التحليل التحويلي عند ويلهيلم ديلطي مرتبط بكياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج كالمؤلف لأغنية يا للوطن وتاريخ تأليفها.

المطلب الأول: سيرة مؤلف أغنية يا للوطن

قد ألف أغنية يا للوطن كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج. وولد في جومبانج، التاريخ ٣١ مارس ١٨٨٨ وتوفي فيه التاريخ ٢٩ ديسمبر ١٩٧١ في سنه الثامنين والثالث سنة. وهو العالم الديني الذي كان مؤسسا لجمعية نهضة العلماء. وقد تم تعيينه كالبطل الوطني لإندونيسيا من قبل الرئيس جوكو ويدودو التاريخ ٧ نوفمبر ٢٠١٤.

فأما والد كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج اسمه كياهي حسب الله سعيد الحاج. وهو المشرف على المعهد الإسلامي تامباك براس جومبانج. وأما والدته اسمها ياهي لطيفة. وهي الرئيسة في فتح منتديات النقاش بين العلماء، سواء داخل الجمعية نهضة العلماء والمحمدية والجمعيات الإسلامية سواهما.

كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج درس في المعهد الإسلامي لاعيتان توبان، المعهد الإسلامي موجوساري عانجوك، وفي المعهد الإسلامي تاوانغساري سفانجانغ، ومع شيخنا خليل بانكالان مادورا، وفي المعهد الإسلامي تبو إيرنع جومبانج تحت إشراف حضرة الشيخ كياهي هاشم الأشعاري الحاج. إضافة إل ذلك، هاجر أيضا إلى مكة للتعلم على الشيخ محفوظ الترماسي والشيخ اليماني بدرجة ممتازة (Zuhri, 2010, p.١٦).

كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج هو من المؤسسين لجمعية نهضة العلماء. وهو قائد على جنود المجاهدين (حزب الله) حين ضد غزاة اليابانيين. وهو مكتوب كعضو في المجليس التداولي الكبير (DPA) مع كي حجر ديوانتورو. كان في عام ١٩١٦ أسس جمعية الشبان الإسلامي اسمها نهضة الوطان، ثم في عام ١٩٢٦ أصبح رئيسًا لفريق لجنة الحجاز. وكان منشئا لأساسيات القيادة في جمعية نهضة العلماء مع وجود الهيئتين، الشورية والتنفيذية كالمحاولة لتوحيد الشيوخ والشباب.

كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج رائد في حرية الفكر بين المسلمين الإندونيسيين، وخاصة في بيئة النهضيين. هو العالم الديني الإندونيسي الذي أكد على أهمية الحرية في الفروق والاختلافات وحرية التفكير وتقديم الأراء. حتى كان في عام ١٩١٤ أسس الدورة اسمها تصوير الأفكار (Zuhri, 2010, p. ٣٤).

كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج عالم ديني ذو رؤية حديثة. وقد بدأت دعوته بتأسيس وسائل الإعلام أو الجريدة وهي الجريدة اليومية العامة سووارا نهضة العلماء و بريتا نهضة العلماء في الوقت نفسه، من منزله في كرتوفاتين، سورابايا، كان مع كياهي ماس منصور الحاج جمع عددًا من العلماء في جمعية نهضة الوطن التي حصلت على وضعها القانوني في عام ١٩١٦. وقد مثّل كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج للأجيال القادمة بأن مبدأ حرية الفكر والرأي يمكن تطبيقه في فارق بسيط ديني قوي. إن هذا المبدأ لن يقلل من روحانية المتدينين ومستوى إيمان المسلم. ومع هذا المبدأ، سيتمكن المسلمون من حل المشكلات الاجتماعية باستخدام التحليل الإسلامي (Mujiwati & El-Sulukiyyah, 2017, p. ٦٤) .

المطلب الثاني: تاريخ أغنية يا للوطن من جهة خبرة المؤلف

قبل استقلال إندونيسيا، كانت جمعية نهضة العلماء وعدد من الجمعيات الأخرى إما الحدثيين وإما الاجتماعيين يحملون روح الوطنية. ولكن من الناحية المفاهيمية، كانت جمعية نهضة العلماء التي تحملها وضيحا مع شعارها حب الوطن من الإيمان.

لقد بدأ مفهوم حب الوطن من الإيمان أولا من قبل أهال المعهد الإسلامي قبل استقلال إندونيسيا. فإحدى الشخصيات مشهور باسمه كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج. وهو أحد المؤسس لجمعية نهضة العلماء أيضا. ثم مفهوم حب الوطان من الإمان نال إلى التأكيد من رئيس الجمهور الأول أي السيد سوكارنو من خلال الاقتراحات عند المشاييخ في لإندونيسيا.

في كتابة التاريخ الوطني، حوالي عام ١٩١٩، التقى كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج بابني عمه الشيخ هاشم الأشعاري وجوكرو أمينوتو في سورابايا كل يوم الخميس. هم ناقشوا عن العلاقة بين الشريعة الإسلامية وروح الوطنية. فالحياة الحقيقة في عصر الاستعمار أوعت المجاهدين المسلمين والوطنيين قبل فترة الاستقلال (Bizawie, ٢٠١٦).

الأمر لا يتوقف عند هذا الحد فحسب. كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج مع عبد الله عبيد ومحفوظ صديق وطاهر بكري بنى جمعية شبان الوطان عام ١٩٢٤. ثم تغيرت هذه الجمعية إلى باريسان أنصار نهضة العلماء (BANOE) عام ١٩٣٢، ثم كانت أنصار نهضة العلماء (ANO) وأصبحت غراكان فمودا أنصار ((Ansor (GP). حتى الآن، هذه الجمعية لا تزال تحرس روح الوطنية في إندونيسيا بدون أن تذوب هذا البلد إلى الدولة الإسلامية.

من خلال جمعية شبان الوطن كان كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج تخليد شعار حب الوطن من الإيمان في أعنة خاصة تحت العنوان شبان الوطن عام ١٩٣٤. ألهمت جمعية نهضة الوطن وشبان الوطن إلى بناء جمعية نهضة العلماء تاريخيا. كانت المشاييخ في جمعية نهضة العلاء لهم الدور المهم في بعثة روح الوطنية وفي إعداد استقلال إندونيسيا. فلذالك، لكياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج والأغنية التي قد ألفتها عن حب الوطن من الإيمان التأثير الكبير في بناء روح الوطنية من قبل المجتمع في إندونيسيا امواجهة الاستمارة الهولندية واليابانية وغيرهما Ibda, 2017, p. ٢٥٥).

كانت هذه الأغنية مكتوبة باللغتين اللغة الإندونيسية واللغة العربية. وغنى هذه الأغنية العربية الشبان في جمعية نهضة الوطن قبل إجراء عملية التعلم. ثم تابعهم الطلبة في معظم المعاهد الإسلامية لجمعية نهضة العلماء حتى الآن. حين ذاك، الغناء العربي له الهدف لإخفاء ما قصد به كياهي عبد الوهاب حسب الله الحاج عن اهتمام الجنود اليابانيين. ولأنه مستخدم على اللغة العربية فظن الجنود اليابانيون أنه من القصيدة الإسلامية أو نحوها. حتى يبني ويقوي به روح الوطنية من قبل الشبان المسلمين في إندونيسيا لنيل الاستقلال ظهيرا وباطنا.

يشترط تطبيق غناء أغنية يا للوطن باللغة العربية من قبل الطلبة قبل إجراء عملية التعلم بهدف لتأكيد الشعار حب الوطن من الإيمان في روح الطلبة. لأن من خلال الغناء مؤثر على تنمية الدموغ ودوام التذكر Esha, ٢٠١٥)).

المبحث الثاني: مفهوم التعبير (*ausdruck*) في أغنية يا للوطن

كلمة أوسدروك (*ausdruck*) بمعنى التعبير في التحليل التحويلي عند ويلهيلم ديلطي هي إحدى الخطوات أو الأهداف نحو الفهم. لأن التعبيرات هي الجميع التي تعطي الأمور الإنسانية تجريبيا. وهي مشتملة على التواصل الشفهي لها المقاصد والمشاعر والأفعال. (Farah, ٢٠١٩)

تعبيرات المؤلف تستطيع أن تساعد لإدراك حالة المؤلف من خلال عملية التفسير والتأويل عليها. وقال ويلهيلم ديلطي أن أوسدروك هي التعبيرات عن الحياة ليست عن العواطف أو المشاعر. ومفهوم التعبير من التحليل التحويلي عند ويلهيلم ديلطي نوعان: التعبير اللفظي والتعبير المعنوي. وهو يتكون من التعبيرات لها المحتويات الثابتة والمتطابقة في أي العلاقة والتعبيرات عن سلوك المؤلف المعتبرة من خلال اللغة في الأغنية والتعبيرات الروحانية المباشرة (Wisarja, ٢٠٠٣). فسيمكن لنا فهم تعبير المؤلف في العمل الأدبي من خلال عملية الاستكشاف الدقيق.

المطلب الأول: التعبير اللفظي

إن مفهوم التعبير الأول يرتبط بالمصطلحات الأدبية. كما قد سبق ذكره أن التعبيرات لها المحتويات الثابتة والمتطابقة في أي العلاقة. والاصطلاحات الأدبية في الأغنية هي الأقوال أو التعبيرات غير مباشرة من خلال اللغة البلاغية واختيار الكلمة المعينةp ,Pradopo, 2007. ٢٧٩)). فمن خلال التعبيرات اللفظية الأسلوبية في أغنية يا للوطن فسنصل إلى تعبير المقاصد من قبل المؤلف.

فإن استخدام اللغة البلاغية واختيار الكلمة المعينة في أغنية يا للوطن من قبل كياهي عبد الوهاب حسب الله لتشجيع الشبان في مواجهة اللاستمارة وتحقيق الاستقلال والحرية وكذلك لكي لا يفهم الجنود اليابانيون على ما في الأغنية العربية، حتى لا يفسدون روح الوطنية والمعاركة الاستقلالية في بيئة المعاهد الإسلامية.

فمن التعبيرات اللفظية الأسلوبية الموجودة في أغنية يا للوطن كلتالي.

١) الإيجاز

سمي بالإيجاز في البلاغة إذا نقص التعبير على قدر المعنى الكثير (al-Hasyimi, ٢٠٠٥). وقد وجدت الفراسا له الإيجاز في أغنية يا للوطن من خلال اللفظ "يا للوطن". وذهبت الباحثة أن هذا الفراسا أصله يا أهل الوطن بنظر إلى الستر الرابع في البيت الأول "انهضوا أهل الوطن". يمكن استخدام الإيجاز في هذا الفراسا لتلخيص اللفظ حتى أن تكون السهولة والخفيفة في قوله بدون تخفيف المعنى.

٢) التكرار

التكرار في اللغة له المقاصد أحدها للتأكيد المعنى (Istiqomah & Mahliatussikah, ٢٠٢٠). فمن أنواعه هو التكرار الكلمي في الكلمة "الوطن"، والتكرار الجملي في الجملة "يا للوطن"، والتكرار الصوتي السجعي في أواخر الستر لكل البيت، مثله: للوطن، الإيمان، الحرمان، الفخاما، يوما، وحماما.

ترى الباحثة أن وجود الإيجاز والتكرار في أغنية يا للوطن يدل على هدف المؤلف لأن يلقي الرسالة عن دعوته لحب الوطن وتشجيعه لحفظ الوطن من خلال اللغة الأسلوبية حيث يثير اهتمام المغنيين والمستمعين.

المطلب الثاني: التعبير المعنوي

إن مفهوم التعبير الثاني يرتبط بالذوق للمؤلف من خلال أغنية يا للوطن. فإن في أغنية يا للوطن ثلاثة أبيات. ولكن البيت الثاني هو التكرار من البيت الأول. إذا، في تحليل مفهوم التعبير في هذه الأغنية تنقسمها الباحثة إلى البيتين.

البيت ١	البيت ٢
يا للوطن يا للوطن يا للوطن	إندونيسيا بلادي
حب الوطن من الإيمان	أنت عنوان الفخاما
ولا تكن من الحرمان	كل من يأتيك يوما
إنهضوا أهل الوطن	طامحا يلقى حماما

الجدول ١. بيتا الأغنية فيهما التعبير المعنوي

فالبيت الأول يعبر أن الموضوع "أنا" مستتر. و"أنا" هو المتكلم الأول والأساس الذي يدعو أهل الوطن لحب الوطن. و"أنا" له الحماسة الكبيرة والعظيمة لتحقيق حب الوطن مع من حوله ومن كان بعيدا عنه.

والبيت الثاني يعبر أن الموضوع "أنا" بارز. و"أنا"، هو المتكلم الأول والأساس الذي يمثل أهل الوطن لتحقيق حب الوطن. و"أنا"، هو يقول لجميع أهال الوطن في كل مكان أن إندونيسيا بيلادي وبيلاد كل من يغني هذه الأغنية. حتى كل ما شعر به "أنا" فشعر به أيضا المغني أي أهال الوطن للجهاد في حب الوطن.

المبحث الثالث: مفهوم الفهم (*verstehen*) في أغنية يا للوطن

كلمة فيرستيهين (*verstehen*) أو الفهم في التحليل التحويلي عند ويلهيلم ديلطي هي الخطوة القمة في هذا البحث. ويمكن البلوغ إليها بعد تمام المفهومين السابقين أي مفهوم الخبرة والتعبير. من خلالهما ستوجد في أغنية يا للوطن المعالقة بين النظام التي تأخذ المغنيين أو القارئين أو الباحثين لفهم ما قد قاصده المؤلف بأغنيته.

وفقا للملاحظة التاريخية، إن هذه الأغنية في البداية تطورة في المجال التربوي ومنتشرة بين الأساتيذ والطلبة سواء في المعاهد أو في المدارس حتى الجامعات الإسلامية. هي التي تستخدم اللغة العربية المليئة باللغة اللعبية أي الكلمات المختارة عمدا للبلوغ إلى الأهداف المعينة، حتى تجعل المستعمرين أن لا يدركوا ما يريد به المغنييون لأنهم يرون أنها من الشعيرة الدينية فقط. وغير ذلك، انتشارها في المجال التربوي يمكن لتنمية الحماسة القومية من قبل أهال الوطن منذ الصغار.

تكون في البيت الأول الدعوة لحب الوطن. هذا أمر مهم لأهال الوطن لأن يحبوا وطنهم مع تمسك بالإيمان. حتى يمكن لهم احترام وطنهم بدون احتقار الآخرين. وتكون في البيت الثاني التحذير لمن يزعزع الوطن. أي يذكر مؤلف هذه الأغنية أعداء البلاد أو مستعمري الإندونيسيين، بأن هذه البلاد دولة قوية التي لا تخاف من معارضة الاستعمارة. تظهر القيمة الجمالية هنا في الشعور القومية من قبل الإندونيسيين الذين لا يترددون في تقديم التضحيات من أجل وطنهم. فلذلك، ترى الباحثة أن ليست هذه الأغنية مليئة بالقيم القومية فحسب، ولكنها مليئة أيضا بالقيم الإسلامية.

خاتمة

حسب على البيان السابق تستخلص في هذا البحث أن في أغنية يا للوطن ثلاثة المفاهيم التحويلية عند ويلهيلم ديلطي. فالأول هو مفهوم الخبرة الموجود في سيرة مؤلف الأغنية وتاريخ الأغنية من جهة المؤلف. والثاني مفهوم التعبير الموجود في التعبير اللفظي الأسلوبي بشكل الإيجاز والتكرار واختيار الكلمة لتصوير الحماسة لحب الوطن، وفي التعبير المعنوي بشكل استخدام الضمير المتكلم الوحدة (أنا) مستترا وبارزا. والثالث هو مفهوم الفهم الموجود بجمع النتائج لمفهوم الخبرة والتعبير. وكان في البيت الأول عن الدعوة لحب الوطن وفي البيت الثاني عن التحذير لمن يزعزع الوطن.

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares no conflict of interest.

ETHICS STATEMENT: This research is based on textual analysis and did not involve human participants or animals. The study complied with institutional and international ethical guidelines; therefore, no formal ethical approval was required.

REFERENCES

Aliyah, F., Fatkhullah, F., & Muhtadin, C. (2023). Analysis of Syubbanul Wathan poetry by KH. Abdul Wahab Hasbullah. *Lisanan Arabiya: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 7*(1), 60–74.

Angwidya, F. A. (2017). Pengaruh lagu terhadap penguasaan kosakata anak Down syndrome (Studi kasus pada Shinta). *Stilistika: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra, 10*(2), 48–67.

Awe, D. (2018). *Kajian hermeneutika legenda asal-usul Ora (Komodo) di Pulau Komodo Flores NTT* [Undergraduate thesis, Universitas Muhammadiyah Makassar].

Bizawie, Z. M. (2016). *Masterpiece Islam Nusantara: Sanad dan jejaring ulama-santri (1830–1945)*. Pustaka Compass.

Diprasety, A. S. (2018). *Fungsi anthem Satu Jiwa pada pertandingan klub PERSIS Solo* [Undergraduate thesis, Institut Seni Indonesia Surakarta].

Endraswara, S. (2008). *Metode penelitian psikologi sastra*. MedPress.

Esha, M. I. (2015). *NU di tengah globalisasi: Kritik, solusi dan aksi*. UIN Maliki Press.

Fadlillah, I., & Marwan, I. (2021). Pemberdayaan TPQ melalui kegiatan BCM (Bermain, Cerita, Menyanyi) untuk meningkatkan motivasi siswa dalam belajar di TPQ Miftahul Huda Desa Bajarsari. *JPM-IKP: Jurnal Pengabdian Masyarakat–Ilmu Keguruan dan Pendidikan, 4*(2), 74–84.

Farah, N. (2019). Dilthey's hermeneutical analysis of prayer poems by Amir Hamzah. *Jurnal Yaqzhan: Analisis Filsafat, Agama dan Kemanusiaan, 5*(1), 1–15.

Hasyimi, A. (2005). *Jawahirul balaghah fil ma'ani wal bayan wal badi'*. al-Maktabah al-'Ashriyyah.

Ibda, H. (2017). Konsep hubbul wathan minal iman dalam pendidikan Islam sebagai ruh nasionalisme. *International Journal Ihya' 'Ulum al-Din, 19*(2), 245–270.

Istiqomah, H., & Mahliatussikah, H. (2020). Repetition of clause and sentence in Madani surahs. *International Seminar on Language, Education, and Culture, 4*(1), 20–25.

Mashar, A. (2023). Dinamika penerimaan mahasiswa PTKIN terhadap lagu Mars Shubbanul Wathan di acara pengenalan budaya akademik kampus. *Indonesian Journal of Humanities and Social Sciences, 4*(1), 193–216.

Mertayasa, I. W. (2019). Lagu keagamaan Hindu dalam pembentukan karakter siswa PAUD Hindu Amertha Yulia Ganesha Kabupaten Karangasem. *Pratama Widya: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 3*(2), 52–68.

Mintargo, W. (2017). Peran lagu perjuangan dan pendidikan kesadaran nasionalisme di Indonesia. *Promusika: Jurnal Pengkajian, Penyajian, dan Penciptaan Musik, 5*(1), 41–46.

Moeliono, A. M. (2007). *Kamus besar bahasa Indonesia*. Balai Pustaka.

Muhaimin, M. (2021). Lirik Yaa Lal Wathon: Interpretasi karya KH Wahab Hasbullah dalam konstruksi nasionalisme siswa sekolah dasar (Studi pada siswa SDN Aengtabar 1 Tanjungbumi Kabupaten Bangkalan). *Syaikhuna: Jurnal Pendidikan dan Pranata Islam, 12*(1), 14–25.

Mujiwati, Y., & El-Sulukiyyah, A. A. (2017). Analisis nilai-nilai sastra dan bentuk nasionalisme dalam lagu Yaa Lal Wathon ciptaan KH. Abdul Wahab Hasbullah. *Jurnal Educazione: Jurnal Pendidikan, Pembelajaran dan Bimbingan dan Konseling, 5*(1), 58–68. https://ejurnal.uij.ac.id/index.php/EDU/article/view/563

Muliati, B., & Sari, R. (2018). Menanamkan karakter bangsa melalui lagu-lagu patriotik bagi peserta didik tingkat pendidikan dasar. *Jurnal Al-Hikmah, 6*(1), 1–11.

Nuswantari, W., & Astuti, T. P. (2015). Pengaruh pemberian lagu anak-anak terhadap perilaku prososial siswa taman kanak-kanak. *Jurnal Empati, 4*(4), 101–106.

Pradopo, R. D. (2007). *Pengkajian puisi*. Gadjah Mada University Press.

Retnasary, L., Khoiroh, M., & Nurulhidayah. (2023). Analisis semantik dalam lirik lagu "Syubbanul Wathon" karya K. H. Abdul Wahab Chasbullah. *Jurnal Ilmiah Bashrah: Jurnal Prodi PBA STIT Pemalang, 3*(2), 86–97.

Roffiq, A., Qiram, I., & Rubiono, G. (2017). Media musik dan lagu pada proses pembelajaran. *JPDI: Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia, 2*(2), 35–40.

Rosid, A. (2022). Relasi nasionalisme dan Islam dalam lirik syair Ya Lal Wathan. *Jurnal Indonesia Sosial Teknologi, 3*(8), 949.

Sumaryono, E. (2016). *Hermeneutik: Sebuah metode filsafat*. Kanisius.

Wati, A. R. R., Ruswan, & Akmalia, H. A. (2021). The comparison between integrated audio media of Ya Lal Wathan and PowerPoint media on the student's cognitive ability. *Indonesian Journal of Science and Education, 5*(1), 11–18.

Wisarja, I. K. (2003). Hermeneutika sebagai metode ilmu kemanusiaan (Perspektif hermeneutika Wilhelm Dilthey). *Jurnal Filsafat, 13*(3), 202–208. https://doi.org/10.22146/jf.31286

Zuhri, S. (2010). *Mbah Wahab Hasbullah*. Pustaka Pesantren.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



الاتجاه الإسلامي في الشعر العربي في مدينة أوشوبو، جنوب غرب نيجيريا: دراسة وصفية

[THE ISLAMIC TREND IN ARABIC POETRY IN OSOGBO, SOUTHWESTERN NIGERIA: A DESCRIPTIVE STUDY]

Badmus Issa Abdulwaheed

Department of Arabic and Islamic Studies, College of Arts, Fountain University, P.M.B. 4491, Oke-Osun, Osogbo 230001, Osun State, Nigeria

Corresponding Author: *badmus.issaabdulwaheed@gmail.com*

Received: 17/7/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

تكشف هذه الدراسة تأثير الاتجاهات الإسلامية في الشعر العربي في مدينة أوشوبو، نيجيريا. وتركز الدراسة على ثلاثة شعراء بارزين: الإمام عبد اللطيف محمد، سعيد إسماعيل ألبي، وعبد الحميد عبد الرحيم. تهدف الورقة إلى تسليط الضوء على كيفية دمج هؤلاء الشعراء للمواضيع والقيم الإسلامية في أعمالهم الأدبية. ومنحت الدراسة فرصة تاريخية للدراسية الإسلامية والشعر العربي في نيجيريا، مع التأكيد على تطور وتأثير هذه الأعمال الفنية في أوشوبو. تم استعمال المنهج التاريخي والوصفي في مالجة هذه الدراسة، والمنهج التحليي في تقييم جميع القيم الفنية للقصائد المختارة بشكل نقدي. وتفحص الدراسة الميزات الأسلوبية والاتجاهات الدينية المتكررة في أعمال الشعراء. وتخلص الدراسة إلى أن الشعر الإسلامي في أوشوبو يلعب دورًا حيويًا في الحفاظ على الثقافة الإسلامية وتعزيزها من خلال الأدب العربي.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه الإسلامي، الشعر العربي، أوشوبو، الجنوب الغربي، نيجيريا

Abstract

This study explores the influence of Islamic themes and approaches in Arabic poetry in the city of Osogbo, Nigeria. It focuses on three prominent poets: Imam Abdul Latif Muhammad, Saeed Ismail Alabi and Abdul Hameed Abdul Raheem. The research aims to highlight how these poets incorporate Islamic themes and values into their literary works. The study provides a historical context of Islamic

scholarship and Arabic poetry in Nigeria, emphasizing the development and impact of these artistic traditions in Osogbo. Historical and Descriptive methods were adopted in this study, while comprehensive discourse analysis is used in appraising all the artistic values of the selected poems critically. Through a detailed analysis of selected poems, the research examines the stylistic features and recurring religious themes in the poets' works. The study concludes that Islamic poetry in Osogbo plays a crucial role in preserving and promoting Islamic culture through Arabic literature.

Keywords: *Islamic trend, Arabic poetry, Osogbo, Southwest, Nigeria*

Cites as: Abdulwaheed, B. I. (2024). al-Ittijah al-Islami fi al-shi'r al-'Arabi fi Madinah Osogbo, Janub Gharbi Nigiriya: Dirasah wasfiyyah [The Islamic trend in Arabic poetry in Osogbo, southwestern Nigeria: A descriptive study]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 78–97. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.133

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

إن الغريزة الدّينية التي استخلفتها محاولة المتقدمين من المسلمين في غرب إفريقيا في اتّساع الرقعة الدِّينية وحراستها بعد إسلامهم وغمرتهم في تعليم مبادئه، هي التي غمرت مشاعر الأدباء وبعثت منهم الرّوح الفدائي، وغرست فيهم الطّموحات الدّينية حتى ادخروا للإسلام ذخيرة شعرية إسلامية خالدة في بداية نشر هذا الدين. وطالما تتحرك مشاعر الباحثين في البحث عن الشعر العربي في مدينة أوشوبو، ولكن لم تنل أشعار أدباء مدينة أوشوبو الحظ الأوفر لدراسة الاتجاهات الإسلامية في أشعارهم. وهذا هو الغرض في البحث عن هذا الاتجاه الإسلامي في قصائدهم المختارة.

ولقد قدّم هؤلاء الشعراء العديد من الشعر الإسلامي للأدب العربي، وبذلوا ما استطاعوا في الحركات الأدبية في هذه الديار. ولم تنفصل حركاتهم الأدبية من الإتيان بالنّزعات الإسلامية فيما كتبوا من الأشعار على اختلاف أنواعها المعروفة. اختار الباحث ثلاثة من شعراء مدينة أوشوبو، لتوفير هذه النزعات الدّينية في أشعارهم، وهم الإمام عبد اللّطيف محمد الرّابع أوووولابي، وهو الإمام العام لجماعة زمرة المؤمنين في ولاية أوشن، وسعيد إسماعيل ألبي، خريج الجامعة الإسلامية ليبيا، وكذلك الأخ عبد الحميد عبد الرَّحيم الضيّائيّ، طالب في مرحلة اللّيسانس في جامعة إبادن حالياً.

ورتّب الباحث هؤلاء الشعراء هنا على ترتيب الأسبق في الولادة، وذلك هو الأسلوب المستعمل في ترتيب أسمائهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي في الفحص عن المعلومات الكامنة في هذه الدراسة الوصفية التي لم تُدْرَسْ من قبل باللغة العربية –حسب علم الباحث– في مدينة أوشوبو.

مفهوم النزعة الإسلامية في الشعر العربي

النـــزعة عبارة عن كلمة اشتقت من فعل نــزع، ينزع، نــزعةً، ومنها "المَـنْـــزَعَةُ" التي تعني ما يرجع إليه الرجل من رأيه وأمره، ويطلق عليها "الهمّة" أوْ"النَـــبْتُ"، ويراد بها أيْضا الطريق في الجبل إذا اُسْكِنَ العينُ "النَّـــزْعَةُ" (al-Fayroúzãbãdí, ٢٠٠٨). فهي طبيعة الأفكار التي يميل إليها الأديب بسبب العاطفة المتعلقة بتلك الأفكار. ومن أهم النزعات في الأدب العربي، النزعات الإنسانية، والدينية، والفلسفية، والذاتية، والوطنية، والقومية، والثورية، والإصلاحية. وقد تجتمع في نصّ واحد أكثر من نزعة واحدة، كما قد تسيطر عليه نزعة واحدة في بعض الأحيان على زعم الأستاذة بالــمين تامنغست.

فبوصف النزعة بكلمة "الإسلامية" تعتبر ذلك الــميل النفسي تجاه أمر وفكرة إسلامية من الشاعر، أي ميل الأديب إلى الأفكار الإسلامية، والثقافة الإسلامية، والتواريخ الإسلامية مع نقل تعاليم القرآن والأخلاق الإسلامية الحميدة. وهذا مشهور في مختلف النصوص الأدبية.

وعلاوة على هذا، فإن لموضوع هذه الدّراسة علاقة طريفة بالالتزام في الأدب الإسلامي الذي هو التصوارت عن الخالق والإنسان والكون على مدارك تعاليم الدين الإسلامية (Ibrahim, ٢٠١٩). وبمقارنة هذا الموضوع بما كتب عنه الأستاذ الدكتور لطيف أونيريتي إبراهيم في إحدى مقالاته، حيث قال إن الالتزام في الأدب العربي هو التزام الأديب في أعماله الأدبية عقيدة من العقائد أو مبدأ من المبادئ كما أُثِّر عن الحسيني (Ibrahim, ٢٠١٩). ولقد ظهر الأدب الإسلامي عند العرب بظهور الإسلام، لأننا لم نعثر على شعر ديني من الشعراء الجاهليــين على كثرتهم واعتقاداتهم الدينية المختلفة (‘Abbasah, ٢٠٠٤).

ولّما جاءت الرسالة المحمدية أصبح العرب يتعارضون على الرسول بالأذى والهجاء، حتى وظفوا أعيان شعرائهم في صدِّ عن دينه وهجوم عليه وكل من اعتنق الإسلام ومعتنقيه دينا. ولّما بالغ هذا الهجوم ذروة سنامه من العَناء أمر الرسول -صلى الله عليه وسلم- شعراء المسلمين بردّ عليهم دفاعا عن الرسالة الإسلامية.

النّزعة الإسلامية في الشِّعر العربي النّيجيري

إن علماء نيجيريا شغلتهم الدِّراسة الدِّينية في بدء الأمر، ولهم تعلّق مثير وعناية بالغة باللغة العربية التي هي الوسيلة الوسطية لمعرفة دينهم ولا الغاية المنشودة على حسب رأي غلادنثي. لقد ساند تيجاني هذه الحقيقة حيث إنه قال أن وجود الارتباط المعرِفـــــي بين الإسلام واللغة العربية بجميع فنونها، أن اللغة العربية لا تزال دائما ترافق الإسلام وتحُلُّ حيثما حلَّ فيه الإسلام، لأن فهمها ضرورية في اكتساب المعلومات الدينية من النصوص القرآنية والحديث النبوية ولاسيّما بعض النصوص الأدبية التي هي خزنة اللغة العربية. وهي بمكانة الواسطة الكبرى إلى فهم رسالة الإسلام (al-Miskeen et al., ٢٠١٧).

وبمكانة اللغة العربية وكونها لغة الدّين والحضارة الإسلامية، اشتغل العلماء في دراستها حتى تبحّروا وبرعوا في فنونها، وحاولوا في استعمال ما قد درسواها من العلوم العربية -أمثال علم العروض- على حد أنّــهم تمكّنوا في قوافيه وبحوره الشِّعرية. ومن الحقيقة التي لا جدال فيها أنهم لم يغرسوا عنايتهم في حديقة الشعر فحسب، بل أنّــهم علماء وفقهاء الدِّين، والأدب عندهم في المنزلة الثّانية إذ رأوْهُ كالنُّــزهة العلمية التي يستلذّون به في محاكاته حينذاك.

ولهذا السبب وغيره، كانوا يقرضون الأشعار لمناضلة دعوتهم الإسلامية وإشادة للمعالم الدِّينية، فهذا الذي أدى إلى وجود النزعات الدِّينية في جميع ما كتبوا إلى حدِ أن وجد الباحث ملامح الإسلام في جميع الأغراض الشعرية التقليدية التي تناولوها من فنِ المدح والرثاء وشعر الجهاد، والوعظ، والإرشاد، والتوسل في ذلك الحين .

النّزعة الإسلامية في الشِّعر العربي في مدينة أوشوبو

ولقد تفنّن شعراء مدينة أوشوبو في شتّى موضوعات الشعر العربي التي من ضمنها قصائد ذات صلة بالموضوعات الإسلامية من العقيدة، والعبادة، والمعاملة، وسير شخصيات إسلامية، والمواسم الدينية. وبتنوُّعهم في هذه الأغراض الشعرية، وتمكُّن شعراء المدينة في الإتيان بالأشعار العربية في هذه الأغراض المذكورة خاصة ما تَمُسُّ الدّين، استطع الباحث الحصول على بعض هذه النصوص الإسلامية الصادرة من انتاجهم الشعري. وعلاوة على هذا، يجدر بي هنا أن أصرِّح القول إن هؤلاء الشعراء لم يبق واحد منهم إلاّ وله قسطه في النصوص الشعرية الإسلامية في مخطوطاته.

وما لهذا من سبب سوى غِــيــــرتـــهم الحارَّة لهذا الدين وحفظهم لــمعالــمه الشريفة. وكان معظمهم يقرضون الأشعار في المناسبات والمواسم الدّينية أمثال الترحيب بحلول شهر رمضان، الإشادة بليلة القدر وتوديع شهر رمضان، حفلة ختم القرآن، حفلات المدارس الإسلامية، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ولا سيما في التحلِّي بالأخلاق الإسلامية السّامية.

ومن الشخصيات البارزة في هذه المهمة، من كانوا من مواليد المدينة الــمُسْــتوطنين فيها كالمرحوم الإمام جمعة السنوسي، والإمام عبد اللَّطيف أَوْوَوْلاَبِــي، وسعيد إسماعيل ألبي، والأستاذ نور الدين عبد العزيز، والأستاذ عبد الرزاق عبد الغنيّ (عميد كلية صادق أديليكي أوشوبو) عبد الحميد عبد الرحيم الضّيائي، وغيرهم. ومنهم من كانوا مهاجرين إليها واستوْطنوا في أوشوبو كعبد القدّوس تاج الدِّين شاعر نيجيريا المنادى من مدينة أَيْدَيْ، والأستاذ كامل غــَــجِـــي من الوافدين من مدينة إِكِـــرُنْ، والآخَرون.

لمحات عن النّزعة الإسلامية في الشِّعر العربي في مدينة أوشوبو

لقد حاول المذكورون في دعم وعاء الأدب العربي بالــنّــــفخات الدِّينية، وتواتروا في إثراء واستيراد الموضوعات المتعلقة بالأمور الدِّينية ومعالمها في أشعارهم لسبب حماستهم الدينية. وباطلاعنا على

ما صدر من بنات أفكارهم من الأشعار العربية، انكشف لنا السِّـــتار عن الموضوعات التي خاضوا غمارها من العلوم الدِّينية. وبهذا صرّح فولورنشوا ميكائيل أن أكثر ما كتب فيها علماء مدينة أوشوبو هو في الموضوعات الدينية إذ كان هدفهم الأساسي في تعليم اللغة العربية –التي منها علم العروض– هو الدَّعوة والإرشاد (Folorunsho, ٢٠٢١).

ومن المسائل الدِّينية التي نظموا الشعر فيها؛ المسائل العقدية المتعلقة بتوحيد الله تعالى في ألوهيته، وربوبيته وأسمائه وصفاته. وتناولوا المسائل الفقهية التي هي علم فروع الدين وأصوله، وخاصة ما يتعلق بالعبادات ولا سيما في مباحث الأخلاقية والمعاملات. وجادت قريحتهم بقرض الأشعار في إرشاد النّاس بالمواعظ البالغة التي تزجِّرهم من اقتراف المعاصي ويهديهم إلى سواء السبيل. وتفنَّنُوا في المديح لرسول الله –صلّى الله عليه وسلّم– وغيره من العلماء الكرام، وأكثروا في الصُّوفيات حيْث عثّرنا على ما كتبوا من الابتهالات والمناجات إلى الله خالق السّماوت والأرض. سنَبَرِّرُ هذه الأقوال من خلال هذه النقاط الآتية:

ا- المسائل العقدية:

إن المسألة العقدية لمسألة أساسيّة في الدّين، وهي الدَّعوة الأولى التى دُعِيتْ إليها الأباء الأوّلون، الذين سبقونا بالإيمان، واحتلُّوا المرتبة الأولى في اتصال بالدين واللغة العربية الحبيبة. ولهذا استطاعوا بقرض الشعر مناضلة لما يؤمنون به في ألوهية الله وربوبيته، وكذلك في أسمائه وصفاته. ولم يقصر علماء مدينة أوشوبو على هذه المناضلة الإيمانية فحسب، بل خاضوا في حثّ النَّاس على مشاركتهم في هذه الجولة الرّوحية الأصيلة. ومن الوسائل التي استخدمها علماء مدينة أوشوبو في هذه المهمة الشعر العربي، وانتزعوا إلى قرض الأشعار التي ترينا وحدانية الله في الكون، وربوبيته للكائنات، والوصف عن حقيقته جلَّ جلاله.

القصيدة الأولى: قَصِيدَةٌ فِي التَّوْحِيدِ

أُوَحّدُ رَبِّي بِلِسَانِي تَكَمُّلا * وَأُثْبِتُه نَظمًا لَّهُ وتَجَمّلا
وَأَشْهَدُ أَنَّ اللهَ حَيٌّ وَأَنَّهُ * فرِيد وَبَارِي العَالَمِينَ تَشَمُّلَا
هُوَ الأَوَّلُ الأَعْلَى فَلاَ شَيْءَ قبلهُ * وَلا بَعْدَهُ شَيءٌ يَكُونُ مُمَثِّلا
لَهُ المُلكُ في الدّارينِ مِلْكًا وقُدْرةً * هُوَ المَالِكُ الكُلّ مَكَانًا وَمَنزِلَا
هُوَ العَالِمُ الْغَيْبِ سِواه مُخادعٌ * فَمَا قَوْلُهُ إِلَّا افتراءُ مُضلّلا
يَرَى سرَّنا وَهْو المُهَيمنُ قادرٌ * فَأَيْنَ النُّجُومُ وَالْمُنجِّمُ لا ولا
أَلا إِنَّ رَبِّي عِنْدَهُ عِلْمُ * يُنَزِّلُ مِنهُ الغَيْثَ دَوْمًا تَجَزُّلا
كَذا السِّرُ فِي الأَرْحَامِ لِلهِ وَاضِحٌ * مِنَ الجِنْسِ وَالعُمْرِ مع الرِّزْقِ مُكَمَّلَا
ويعلم ماذا يَعْمل العَبدُ فِي غَدٍ * وَمَا قَدْ مَضَى بِالأَمْسِ سَعْيًا وَمِقْوَلَا
وَيَدْرِي مَمَاتَ المرْءِ مِنْ بَعْدِ عَيْشِهِ * خَبِيرٌ وَرَبُّ الْعَالَمِينَ حَوى العلا
إِذا مَا أَرَادَ اللهُ شَيئاً يَقُولُ كُنْ * لَهُ فَيَكُنْ طَوْعاً وَكَرْهاً مُذلَّلاً
بِتَوْفِيقِهِ نَالَ المُرِيدُ مُرادَهُ * لَدَيْهِ يَكُونُ مَا يُرَامُ مُكَمَّلَا
إِذَا لَمْ يُوَافِقْ مَا يُرِيدُ مُرَادَهُ * فكدُّ الْمُرِيدِ عِنْدَهُ كَانَ مُبْطَلاً
معالي الأمور في يد الله ربُّنا * فثبَّى لِمن شاء الخُيور تفضُّلا
جزاه بلا شكٍّ لكُلِّ عَبِيدِه * وذلك مِ الجنس الَّذي كان مُعْمَلا
توكّلْ على الرحْمان يا صاحب الحجا * يزد خيرَ مَن كان عليه توكَّلا

وفي هذه الأبيات المذكورة، ترى التلاؤم في ألفاظ القصيدة والتلازم في موضوع النظم من حيث أنها تنسجم وتتوافق مع موضوعات علم التوحيد، كذكر الشاعر كلمة "التوحيد" و"الشهادة" ولا سيّما اعترافه أن الله تعالى هو ربُّ العالمين. وجاء الشاعر في نفس القصيدة بأسماء الله الحسنى كالقدير، والباري، والحيِّ، والملك، والأوَّل، والعالم، والمهيمن، والقادر، ويُثْبِتُ أن الشفاعة التي هي من مباحث التوحيد كانت لمحمّد –صلّى اللَّه عليه وسلّم– ومن أعْجب ما انتزع إليه الشاعر في القصيدة مسألة مفاتيح الغيب التي قال الله عنها. قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ عِندَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَيُنَزِّلُ الْغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْأَرْحَامِ وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ مَّاذَا تَكْسِبُ غَدًا وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ بِأَيِّ أَرْضٍ تَمُوتُ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (سورة لقمان، الآية ٣٤).

وهذه الآية توافق تماما مع ما ذكر الشاعر من غيبيات الله تعالى التي لا يعلمها أحد سوى الله تعالى. وإن دلت هذه الأشياء على شيءٍ، إنّما تدل على فهم وعمق الشاعر في المسائل العَقَدِية التي هي أصول الدِّين في الإسلام. ويحذِّرُ الشاعرُ النَّاسَ عن الحلف بغير الله تعالى في قصيدة أسماها "الحَلْفُ بِغيرِ اللهِ تعالى" ويحثُّنا على ما جاز من الأيامين. يقول الشاعر:

القصيدة الثانية: الحلف بغير الله

أَيَـا حَالِــفًا بالخَـلْقِ هَاكَ نصِيحَتِي * يَمِيـنُـكَ بِالـمَـخْـلُوقِ رَأْسُ الَجَرَائِمِ
فَــحَـلْفُكَ بِالقَبْـرِ أَوِ الأَرْضِ بَاطِلٌ * وَلَوْ بِرَسُــولِ اللَّهِ حِلْفُ الْمُظَـالِـمِ
وَحِلْفٍ إِذا مَا قِيـسَ شِـرْكٌ لِأَهْــلِـهِ * لِـذا فَانْتَـبِهْ واهْجُرْ أَيَامِـيـنَ آثِمِ
فَـقُـلْ يَـا أَخِي وَاللَّهِ بِاللّهِ إِنْ تَــشَأْ * هُوَ المَالِكُ الكُـلّ مَــــكَـانًا وَمَنـزِلَا
يَمِـيـنُـكَ بالقُرآنِ لا شَكَّ جَــائِــزٌ * كَـمَا قَـالَ أَهْـلُ العِلْـمِ لَـيْسَ بِلازِمِ
ولا يَـحْـلِفَنْ بِالخَلْقِ إِلاَّ بَــدِيــعُـهُ * كَمَا قَـالَ: والشَّمْسِ لِكُـلِّ الْمُسَالِمِ
فَأَقْسِمْ بِذَاتِ اللهِ أَوْ بِصِفَــــاتِــهِ * هُـوَ الخَالِقُ الأَشْـيَاءَ حَتَّى الـعَـوالِمَ

وبإمعان النظر في هذه الأبيات، نجد ما يوافق قولَ الله تعالى ورسوله الكريم في النهي عن الحلف بغير الله تعالى. فهذه إن كانت، إنما تكون من مباحث علم التوْحيد. يقول الله تعالى في النهي عن حلف بغير الله، وبيّن في الآية كفارة منتهكي هذه الحرمة. ﴿لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ، وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ الْأَيْمَانَ فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَاكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ ذَٰلِكَ كَفَّارَةُ أَيْمَانِكُمْ إِذَا حَلَفْتُمْ وَاحْفَظُوا أَيْمَانَكُمْ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (سورة المائدة، الآية ٨٩).

ونهى الرّسول –صلى الله عليه وسلم– أصحابه عن انتهاك هذه الحرمة كذلك. يقول: عَنْ اِبْنِ عُمَرَ رَضِيَ اَللَّهُ عَنْهُمَا، عَنْ رَسُولِ اَللَّهِ – صلى الله عليه وسلم –أَنَّهُ أَدْرَكَ عُمَرَ بْنَ اَلْخَطَّابِ فِي رَكْبٍ، وَعُمَرَ يَحْلِفُ بِأَبِيهِ، فَنَادَاهُمْ رَسُولُ اَللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – "أَلَا إِنَّ اَللَّهَ يَنْهَاكُمْ أَنْ تَحْلِفُوا بِآبَائِكُمْ، فَمَنْ كَانَ حَالِفاً فَلْيَحْلِفْ بِاَللَّهِ، أَوْ لِيَصْمُتْ". مُتَّفَقٌ عَلَيْهِ (Ismaceel al-Ameer,٢٠٠٠).

وكل من هذين الدّليلين يطابق مضمون القصيدة التي سردناها في نصيحة الحالفين بغير الله تعالى. وما زال صاحب القصيدة مُضْمِنَا معاني هذه الآية والحديث الشريف في قصيدته. وهذا يحقِقُ لنا مدى تَبَحُّرِه في العلوم الدّينية من التفسير والحديث النبويّ.

ب- المسائل الفقهية:

هناك العديدة من المسائل الفروعية التي شاعت من طريقة المنظومات العربية، واستفاد بها الناس في معرفة دينهم معاملة وعبادة. وهي التي عنْوَنَـهَا الدكتور أبيكن في مقالته بالمنظومات التعليمية بالعربية حيث بيّن أنها الطريقة التي سلكها العلماء والفقهاء في بثّ الثّقافة الإسلامية، وكانت الأغلبية الساحقة منهم استخدموها في مهمة التدريس والوعظ، ولجلّهم قسطٌ لا يستهان به في هذه المنظومات الفقهية .ويُطْرأ بعضُ المسائلِ الخلاَفِيةِ التي فيها الإشكال والشُّبهات في الدين، ومن العلماء من قد لا يجدُ حــــلاً يستعين به على حَلِّ هذه الإشكالية الدِّينية سوى طريقة الشعر، حتى تعمَّ الفائدة التي يسعى وراء تحقيقها وإشاعتها بين الناس. وهذة الطريقة، كانت سريعة في تبليغ

الرِّسالة والمعارف الفقهية للغاية. قد حاول علماء أوشوبو في محاكة هذه الطريقة لإظهار وإصلاح ما رأوْه من مشكلة دينية فقهية في المجتمع الذي يعيشون فيه، خاصة فيما يتعلق بالعقيقة. قال الشاعر:

القصيدة الثالثة: مسألة في يوم العقيقة

يَا مَنْ يُؤَكِّـدُ يَـوْمَ ثَـامِـنٍ بَـدَلاً * مِـنْ يَـوْمِ سَابِعِ مَـوْلُودٍ وَيَـجْـتَدِلُ
عَنِ العَـقِيقَةِ قُـلْـتَ يَـوْمَ ثَـامِنِهِ * أَيْـنَ دَلِـيـلُكَ والإِثْـبَاتُ يَـا جَدِلُ
إِنَّ العَقِـيقَةَ فَـقِّـهْ يَـوْمَ سَابِـعِهِ * قَدْ كَـانَ فِي السُّـنَةِ الغَـرَّاءِ مَا جَدَلٌ
إِذْ قَالَ أَحْمَـدُ مَحْـضًا فِي هِدايَـتِـهِ * يُـعَـقُّ دَوْمًـا عَـنِ المَوْلُـودِ لاَ مَـلَلُ
ذَاكَ لِسَابِعِ أَيَّامٍ لِمَـوْلِـدِهِ * بَلْ لَيْسَ ثَامِنَهَا فَـاعْلَمْ أَيا رَجُلُ
إِنْ كُـنْتَ تُـنْكِرُهُ ثَـبِّـتْ دَلِـيلَـكَ فِي * نَـصِّ الحَـدِيثِ صَرِيحًا لاَ لَـهُ بَـدَلُ
حَقًّا وَيُـحْلَقُ فَـافْهَمْ يَوْمَ سَابِعِهِ * لَكِنَّ تَـسْمِيَـةً فِي الـيَوْمِ تُـحْتَـمَلُ
هذا البَيَـانُ كَـفَى لِكُـلِّ ذِي أَدَبٍ * خُـذْ مَا أَقُولُ وَلاَ تَخْـسَرْهُ تَـجْـتَمِلُ
الحمد لله قد أعطيت مـصلَـحة * لِكَـشْـفِ مُشْكِلَةِ الإِحصاءِ تُجـتَدَلُ

جاءت هذه القصيدة مبرهنة بالدَّليل الشَّافي الذي يُروى بها كل من يريد إرواء غلَّته في معرفة حقيقة يوم العقيقة كما جاء به الشرع. وركّز الشَّاعر احتجاجه على حديث الرَّسول –صلّى الله عليه وسلّم– موضَّحا في القصيدة اليوم الحقيقي لعقيقة المولود حسب الوضع الشرعي. قال الرسول– صلى الله عليه وسلم– في هذا الشأن في حديث: وَعَنْ سَمُرَةَ: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: " كُلُّ غُلَامٍ مُرْتَهَنٌ بِعَقِيقَتِهِ، تُذْبَحُ عَنْهُ يَوْمَ سَابِعِهِ، وَيُحْلَقُ، وَيُسَمَّى." رَوَاهُ أحمدُ والأربعةُ، وَصَحَّحَهُ التِّرْمِذِيُّ (Ismaceel al-Ameer, ٢٠٠٠).

فنرى أن القصيدة بمثابة الشرح للحديث المورود هنا عن النبي –صلى الله عليه وسلم–. وما كان هذا إلا إشارة على أن شعراء مدينة أوشوبو لا يضربون بمعلوماتهم الدّينية جدران الهوان النسيان، بل حفظوا على بقائها ونشرها عن طريق المنظومات الفقهية. ومن الدَّليل على أن الشاعر متحمِّساً للديّينه وعلومه، توْجِيهه إلى المنكرين في هذا الأمر (اليوم السابع) على أن يثبِّتُوا الدليل الصريح في نصّ الحديث النّبويّ يقول:

إِنْ كُـنْتَ تُنْكِرُهُ ثَبِّـتْ دَلِيلَـكَ فِي * نَـصِّ الحَدِيـثِ صَرِيحًا لاَ لَهُ بَـدَلُ

وهذا دليلٌ على أن الشاعر متحمسٌ لدينه وعلومه لأجل توْجِيهاته لمنكري اليوم السابع استنادا على هذا الدليل الصريح في نصّ الحديث المذكور.

القصيدة الرابعة: ضَرَرُ التَّـدْخِيـنِ والـمُـسْـكِرَاتِ

لَإِنْ حَـرَمَ اللهُ أُمُورًا على الـوَرَى * فَقَدْ حَلَّـلَ الأَشْـيَاءَ كُـنْ مُتَـحَذِّرَا
فَحَرَّمَ كُـلَّ المـُسْكِـرَاتِ بِأَسْرِهَـا * علـيْـنَاَ ومَا لِلصُّـحِّ كَـانَ مُضَرِّرَا
ومِـنهَـا السُّلافُ للأنامِ مُـؤَذِّيٌ * ويَـشْمُـلُ مَا كـانَ لَنَا مُـتَخَطِّرَا
لقد حضَّــنا الإسلامُ دينُ ســلامَةٍ * على الحِفْظِ لِلْمُسْتَلْـزَمَاتِ وَأَعْـذَرَا
هِيَ الخَمْسَةُ لا تُـهْمِلَنَّ مَقُولتِـــي * فمنْ صَانَهَا نَالَ النَّجاء المُبَشَّـرَا
صِيانتنا الدِّينَ كذَا العقْلَ صَوْنُهُ * وَحِـفْظٌ أَخِي لِلْعِـرْضِ لاَحِظْ مُحَـرَّرَا
كذالِكَ حِفْظُ النَّفْسِ رَابِعُ عَــدِّهَا * وَصَوْنُـكَ لِلْـمَـالِ فَكُـنْ مُـتَبَـرِّرَا
تَجَنَبْ عَنِ الخَمْرِ إذَا كُـــنْتَ حَاذِقـًا * وأَخْواتِـــهِ مِن الْـمُسْـكِرَاتِ مُحَذِّرَا

لقد جاءت آيات كثيرة من القرآن الكريم، ونصوص كثيرة من الأحاديث الشريفة عن حرمان المسكرات وما قد يُـــورِثُ الكارثة ويسبِّب الهلاك للإنسان. فالقضية هنا، قضية فقهية، في البيان عن تحريم التّدْخين الذي قد يُصيب بعقل الإنسان المكلف، لكنَّ الشاعر ألحق بها قضية أصولية حيث ذكر لنا في قصيدته الكليّات الخمس من مقاصيد الشريعة الإسلامية التي هي حفظ الدين، وحفظ العقل (مغزى القصيدة)، وحفظ العرض، وحفظ النفس، مع حفظ المال. ومن الأدلة الدالة على حرمان التدخين في الإسلام نظرا إلى العلة في المسألة التي هي الهلاك من باب القياس الشرعي، قال تعالى: ﴿وَأَنفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (سورة البقرة، الآية ١٩٥). ويقول رسول الله –صلى الله عليه وسلم- في تحريم المسكرات في حديث ابن عمر وجابر: وعن ابن عُمَرَ - رضي الله عنهما - أَنَّ النبيَّ - صلى الله عليه وسلم - قال: "كلُّ مُسْكِرٍ خمرٌ، وكلُّ مُـسْـكرٍ حرامٌ" أخرجهُ مُسلمٌ (Ismaceel al-Ameer, ٢٠٠٠).

ج- المواسم الإسلامية:

إنَّ لكُـلِّ دينٍ مواسمَ كثيرةً يُبجِّلـُـها كلُّ منتسِبٍ لذالك الدّين. فللإسلام مشاعره ومواسمه من الأعياد والأماكن والأوقات. ولقد جاءت دلائل عديدة من القرآن الكريم والسنة النبوية في مشروعية هذه المواسم الإسلامية. ومن هذه المواسم التي سرد الباحث القصيدة عنها في هذه الورقة بعنوان أهلا بشهر رمضان، والإسراء والمعراج لصاحبيها عبد الحميد عبد الرّحيم الضّيائي. وكانت هذه القصائد مرآت للقرآن الكريم والأحاديث النبوية لأجل ما حوتها القصائد من المعلومات الدينية والرسالة الإسلامية. فهاكم تلك القصائد المختارة:

القصيدة الخامسة: أَهْلاً بِـشهرِ رمَضانَ (Abdur Raheem', ٢٠٢١):

وأَهْلاً بِـشهرِ الأَمْنِ واليُسْرِ والـهَـنا * وشهر الَّذي فيه تَعُـمُّ الـمَـكَارِمُ
وشهْرُ الَّذي أبوابُ نَارٍ تُغَـلَّـقُ * وَتُفْتَـحُ أَبْوابُ الجِنانِ أَصَائِـمُ
وشهْرُ الَّذي الشَّيْـطانُ فِيهِ مُقيَّـدٌ * لـتَـنْجُـو عبادُ اللَّهِ ثُـمَّ العَوائِمُ
وَفِـيهِ لَـنا لَـيْلُ الإِجـابَةِ والـرَّخَـا * يُقـدَّرُ فِـيهِ الأَمْـرُ ثُـمَّ الـمَقَاسِمُ
وَفِـيهِ كِـتابُ اللَّهِ أَنـزَلَهُ الَّذِي * يُسَبِّحُهُ الإِنْـسانُ ثُمَّ البَـهَائِمُ
تَنَزَّلُ فِيـهِ الرُّوحُ مِـنْ أَمْـرِ رَبِّنَا * لِيَزْدَادَ خَـيْرُ النَّاسِ مِـنْهُمْ قَوائِمُ
كذالِكَ حِفْظُ النَّفْسِ رَابِعُ عَـدِّهَا * وَصَوْنُـكَ لِلْـمَـالِ فَكُـنْ مُـتَبَـرِّرَا
تَجَنَبْ عَنِ الخَمْرِ إِذَا كُـنْتَ حَاذِقـًا * وأَخْواتِـهِ مِن الْـمُسْـكِرَاتِ مُحَذِّرَا

القصيدة السادسة: الإِسْراءُ والمِعْراجُ (Abdur Raheem', ٢٠٢١):

عَـلِمْـتُ بِأَنَ اللَّهَ في الـعَرْشِ إِسْتَوَى * كَمَا قَالَهُ القُـرْآنُ والهَاشِمِـى رَوَى
هُـوَ اللَّهُ مَنْ أَسْرَى بِطَهَ مُحَـمَّدٍ * إِلَى بَيْتِ قُـدْسٍ ثُمَّ آسَاهُ بِالهَوَى
وَأَكْرَمَـهُ جِبْرِيـلُ مِنْ فَـضْلِ رَبِّهِ * بِرِحْلَتِهِ حتَى الْتَقَا الجَاهَ لا التَّوَى
وَفِيهَا رَأَى مُوسَى وَآدَمَ والرُّسْلَ * وَكَلَّمَهُمْ طَهَ بِفَـضْلِ الَّذِي حَـوَى
ولاَ سِيَّمَا ركْبُ البُرَاقِ إِلَى لِقَا * بَدِيعِ جَمِـيعِ الْكَائِناتِ فَمَا غَـوَى
أَتَـانَا رُسُلُ اللَّهِ مِـنْ عِـنْدِ رَبِّـهِ * بِذِى صَلَوَاتِ الخَمْسِ عَنَّا لَـقَدْ طُوَى

فالرّسالة الإسلامية التي أدتها هاتان القصيدتان، تنحصر على أعظم المواسم الدّينية الإسلامية، فالأولى كما في القصيدة الثّامنة هي عن الترحيب بشهر رمضان الذي أنزل فيه القرآن الكريم، فهو شهر إلهي مقدّس لما فيه من الرحمة والغفران والعتق من النيران. وممّا ذكره عبد الرّحيم الضيائي في هذه القصيدة من المميّزات في هذا الشهر المبارك قوله عن نزول الملائكة في ليلة القدر التي تعمّ الأنام بالمكارم. يقول:

تَنَزَّلُ فِـيهِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّـنَا * لِيَزْدَادَ خَيْرُ النَّاسِ مِنْهُمْ قَوائِـمُ

وهذا البيت يصادف قول الله تعالى في سورة القدر. قال الله تعالى: ﴿تَنَزَّلُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ فِيهَا بِإِذْنِ رَبِّهِم مِّن كُلِّ أَمْرٍ﴾ (سورة القدر، الآية ٤). وهناك الأحاديث النبوية التي تنصّ عن شهر رمضان كما وصفه الشاعر في القصيدة. لكن لا يسعنا المكان بذكرها هنا.

وفي القصيدة التاسعة، نظم الشاعر قصيدته على تلك الحادثة العظمى في تاريخ الإسلام ونبوّة محمد -صلى الله عليه وسلّم-، وبها شهد جلّ مشركي مكة المكرمة لنبوّة سيد البشر محمد- صلى الله عليه وسلم-. يقول الشاعر في بيتٍ من أبيات القصيدة:

هُوَ اللَّهُ مَنْ أَسْـرَى بِطَـهَ مُحَـمَّدٍ ❊ إِلَى بَيْتِ قُدْسٍ ثُمَّ آسَاهُ بِالهَوَى

يصف لنا الشاعر هذه الرّحلة الرّوحية كما وصفها القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ (سورة الإسراء، الآية ١). فبتوافق هذه الدلائل مع مضمون القصيدتين، نلمح مدى تلازم الشاعر في نظم قصيدته مع النزعات الإسلامية، وتعلقه بالنصوص القرآنية والأحاديث النبوية.

د- الوعظ والإرشاد:

القصيدة السابعة: موعظة القبر

القبرُ بيتٌ لكُـلِّ الناسِ قـاطِـبَةً ❊ بعْدَ الوفـاةِ بـلا شَكٍّ ولا جـدلِ
والقَبْرُ عندَ ذوِي الأَبْصارِ مـوْعِـظَـةٌ ❊ إِن اتَّعظْتَ بهاَ تسْلَمْ منَ الزّلـلِ
إذَا وُضِعْتَ أُخَيَّ فِـيهِ مُـنفَـرِدًا ❊ يقولُ رُحْبًا بِضيْفٍ بارَّ من فَشَلِ
وبعدَ دفْنِكَ يأْتِي مُنكَرٌ ونَكيـ ❊ ـــرٌ يَـسْئَلانِكَ عنْ أربعَـةِ السُّئَـلِ
فإنْ نَجَحْـتَ نَجَوْتَ منْ بَوائِقِـهِ ❊ وإِنْ رسَـبْتَ فَـأَنْتَ صَاحِ في وَجَلِ
فـأَوَّلاً يَـسْألانِ عَـنْ إلَهكَ ثُـمْـ ❊ ـــمَ ثَانِيًا دِينِكَ الـمَعْرُوفِ في المِلَلِ
وَثَالِـثًا عَنْ نـبِيٍّ فَاقَ بِالقِدَمِ ❊ وَرابِـعًا عَنْ دَلِيـلِ القَوْمِ في العَـمَلِ
اِفْـزَعْ أَذى القَبْرِ إِذْمَا كُنتَ معْتَـبِـرًا ❊ واعْـلـمْ بِأَنَّـك مَـدْفُـونٌ بِـمُنْـعَـزَلِ
فَلا تـشُكَنَّ في هَذِي النَصِيحَةِ بَـلْ ❊ اِستَمْسِكَنَّ بِهَا تَنْجُو منَ الفَـشَـلِ

والقصيدة العاشرة والأخيرة، تعبّر عمّا سيكون آخر مطاف الكائن الحيّ في هذا الوجود. وقد عبّر القرآن الكريم والحديث النبويّ في شأن الموت والقبر ولا سيّما سؤال المنكر والنكير وبقية الحوادث المفزعة في القبر. فهذا الذي يذكر لنا الشاعر في هذه القصيدة المعنونة بـ"موعظة القبر". يقول الشاعر:

وبعدَ دفْنِـكَ يأْتِي مُنكَـرٌ ونَكـيـ ❋ ـــرٌ يَـسْئَـلانِكَ عنْ أربعَـةِ السُّـئَـلِ
فـأَوَّلاً يَـسْألانِ عَـنْ إلَهِـكَ ثُـمْـ ❋ ـــمَ ثَانِيًا دِينِكَ المَعْرُوفِ في المِلَلِ
وَثَـالِـثًـا عَنْ نبِـيٍّ فَـاقَ بِالـقِـدَمِ ❋ وَرابِـعًا عَنْ دَلِـيل القَوْمِ في العَـمَلِ

قال أبو هريرة رضي الله عنه: قال النبي صلى الله عليه وسلم: "إذا مات العبد أتاه ملكان أسودان أزرقان يقال لأحدهما منكر وللآخر نكير. فيقولان: ما كنت تقول في النبي؟ فإن كان مؤمنا قال: هو عبد الله ورسوله، أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله. فيقولان: إن كنا لنعلم أنك تقول ذلك، ثم يفسح له في قبره سبعون ذراعا في سبعين ذراعا وينور له في قبره....." (أخرجه الترمذي وحسنه وابن حبان).

الملامح الفنية في القصائد المختارة:

ومن الأحرى بي في إظهار محاولة شعراء مدينة أوشوبو بالنسبة إلى القصائد المختارة المورودة في هذه الدراسة، استخراج بعض المميزات الفنية التي عثّر الباحث عليها في قصائدهم من المظاهر اللغوية من حيث التراكيب واستعمال الألفاظ والمعاني. لا تخلوا هذه المميزات من الفكرة والعاطفة والأسلوب، وموسيقى الشعر ولو كانت متطرفة. وبدراسة هذه المميزات، نستلمح ما حوت هذه القصائد من الإيقاع، والرَّوْنق مع المتعة الفنية. وكلٌّ من هذه المكونات هي التي يسهل تداول القصائد المختارة في أفواه طلاب الأدب العربي وعشّاقه. ولا تخلوا هذه القصائد من العيوب والزّلات ولو كانت خفيفة رغم سردنا لهذه الملامح الفنية التي قصدنا استخراجها هنا.

الأفكار:

وقديما قالوا: إن الشعر صورة الحياة، يتجدد بتجدد الحياة (Abdu Rabihi', ٢٠٠٠). وكان شعراء مدينة أوشوبو يختلفون في طريقة الأداء والتناول، ذلك أن الحياة تتجدد، والشعر يتجدد بتجدد الحياة. ويرى الباحث أن شعراء مدينة أوشوبو لا يقفون عند المعاني القديمة، ولا الأساليب القديمة، بل زادوا على أشعارهم ما تقتضيه حياتهم، استجابة لدواعي الحياة. حفل شعر مدينة أوشوبو بالتوحيد، والزهد والعبادة، وتعليم الناس، وتهنئة بعيد الفطر، والدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة. ولكل من أولئك الشعراء أثر مذكور في حياة الناس. يرى الباحث أن الأفكار السائدة في هذه القصائد المختارة، محصورة على الأفكار الدّينية الرّبّانيّة التي هي الفكرة العامة المرتكز عليها، وتليها الأفكار الجزئية الآتية:

١) فكرة تغريس العقيدة في نفوس المسلمين
٢) فكرة الدِّفاع عن الإسلام

٣) فكرة الابتهال والتـضرّع
٤) فكرة التعليم والإرشاد

ومن الطبيعة أن يصطبغ الأديب بالصبغة الدينية لتعلّقهم بها، فنرى عبدَ اللطيف أوورلابي يقرر أن الله هو الأول فلا شيء قبله، ولا بعده شيء يمثل كيانه. بينما كان عبد الفتاح باباطندي يناجي ربه ويتوجه إليه بالدعاء مبتهلا متضرِّعا مخاطبا لله سرًّا. فيعتبر هذا عبادة تقربية من العبد إلى رّبه. بالاختصار الشديد، نظم شعراء مدينة أوشوبو قصائدهم لرجال الدعوة الإسلامية، وساعدوهم في توْضِيح الأمور الإسلامية والدّعوة للتمسُّك بالأخلاق الإسلامية الحميدة.

الأسلوب:
الأسلوب هو صورة التّعبير التي يقدّم الشّاعر من خلال قصيدته، وتشمل الألفاظ والتّـراكيب والصّور البيانية وما إلى ذلك من عناصر التّعبير، وفيه تـتجلى براعة القاص في العرض وفي التّـأثير، وبه ترتفع قيمة القصيدة وتنخفض إن عُدمتْ، فبقدر قيمة الأسلوب تجود القصيدة (Mustapha, ٢٠١٠). وممّا لا شك فيه أن أسلوب شعراء مدينة أوشوبو في نـظم الشّعر الدّيني، كانوا يميلون إلى السهولة والرقة، وامتازوا بترتيب الأفكار، والخضوع للمنطق، لأن القرآن دائما يخاطب العقول، ويسلك بهم طريق الحجة والبرهان، واستفادوا أيضا من أساليب القرآن في الوضوح والجزالة في معانيه وألفاظه، وربّـــما وردت في أشعارهم عبارات قرآنية دون أن يقصدوا التّضْمين. هذا شأن شعراء مدينة أوشوبو، حيْث تأثّروا بالإسلام تأثرا قويّا.

العاطفة:
إن عاطفة شعراء أوشوبو في موضوعات هذه القصائد المختارة، كانت قوية من حيث حماستهم الدينية، لأجل حرارة وعمق غيرتهم في الرسالة الإسلامية التي تبثّـها محتويات هذه النصوص الشعرية. وهذا دليل على شدة غِيرتهم لهذا الدّين، وكذلك حراستهم المتوقِّدة للمشاعر الدّينية خوفا من الاستهتار والتّهاون من قِبَلِ أعْداءِ الإسلام والمسلمين. وكان الدّافع الأساسي الذي يُحَرِّكُ عاطفة وشعور هؤلاء الشعراء، هو عاطفة نشر الدعوة الإسلامية، وغرْس العقيدة الصحيحة في قلوب العباد، وتضرّع إلى الله راجيا ومبتهلا، وتقديس المشاعر الإسلامية، ولا سيّما بثّ العلوم الدّينية عقيدةً وشريعةً. وقرضوا هذه القصائد نصرةً لدينهم الحنيف على حدود ما شرع الله تعالى لدينهم. ويلمس المتلقي مدى صدقية عاطفة الشعراء وقوتها من هذين البيتين اللذَين يشيران إلى صدقية قدرة الله، وقوة عظمة مشيئته وإرادته تعالى. يقول عبد اللطيف:

إذا مَـا أَرَادَ اللهُ شَـــيئاً يَقُـولُ كُـــنْ ❋ لَـهُ فَـيَكُـنْ طَـوْعاً وَكَرْهاً مُـذلَّلاً
بِـتَـوْفِـيـقِهِ نَالَ الـمُـرِيدُ مُرادَهُ ❋ لَـدَيْهِ يَـكُـونُ مَا يُـرَامُ مُـكَـمَّـلَا

فلننظر هنا كيْف صوّر عبد اللطيف الكليات الخمس التي هي من مباحث أصول الفقه وبيّنها على حدود البيتين التاليين على رغم ضخم معناها:

صِيانتنا الدِّينَ كذَا العقْلَ صَوْنُهُ ❋ وَحِـفْظٌ أَخِي لِلْعِرْضِ لَاحِظْ مُحَرَّرًا
كذالِكَ حِفْظُ النَّفْسِ رَابِعُ عَـدِّهَـا ❋ وَصَـوْنُـكَ لِلْـمَالِ فَكُـنْ مُـتَبَـرِّرًا

ونلمح في ابتهال سعيد ألبي تصويرًا شديدًا يظهر فيه حاله العاطفي حين يتضرّع إلى الله تعالى مفتقرا ومرتجيا لنجاحه الباهر في امتحانه. وتبدوا صدقية وقوة عاطفته في الافتقار الشديد إلى الله تعالى. يقول سعيد في غاية ابتهاله:

فـإيّاك نرجو في نـجاح أمورنـــا ❋ وأنت لمُجدي من ينـاجي ويجهد
أهالي أناجي ذا الجـلال وأرتجـي ❋ نجاحاً لـنا أقْـلامـنا تـتردّد

وفي الخلاصة، فنقول بأن عواطف هؤلاء الشعراء صادقة وقويّة تارة وضعيفة تارة أخرى. وكانت قوية مثيرة بالنظر إلى ما صدر منهم من التصويرات، وما اطلعنا عليه من ارتفاع غيرتهم وحماستهم في نصوص القصائد الموروثة، نستطيع أن نحكم على عواطفهم فيها أنها قويّة حارّة، حيث أن القارئين والسامعين يتلذّذون بقراءتها وسماعهاحتى نلمح أنّها تسير في أجسامهم مجرى الدم في العروق لأجل الصدق والقوّة والمتعة الفنية الكامنة فيها. لكن مع ذلك، لا تخلوا بعض الأبيات الموروثة مجردة عن العاطفة والشعور لانخفاض مستوى وجودة الأبيات الشعرية من قبل أصحابها. فبهذا، نحكم على العاطفة بالقوة والضعف، والارتفاع والانخفاض.

الخيال:

فهو المصطلح النقديّ الذي يعني الطاقة التي تسمح للأديب قوة ربط الحقائق بالمعدوم، حيث أنه يمتلك الوسيلة التي يعتمد عليها في سرد ما خطر بباله من الحقائق على صورة الجمال. وللخيال ارتباط قويّ بالعاطفة، لأن قوة العاطفة تحتاج دائما إلى الخيال، وكلّ منهما كهمزة الوصل في الإثارة عند المتلقين. والخيال في القصائد الموروثة هنا، مبني على الصدق لأجل الدعوة والرسالة التي تدعوا إليها موضوعات هذه القصائد المختارة التي انتزعت إلى ما يخصّ الإسلام كالدين. ولا يحتاج إلى المغالات والمبالغات في الشعور والخيال. وصدق الخيال هو الذي امتاز به شعراء هذه

المدينة. ولم نستغرب من هذا لقول الأصمعي حيث قال: "أجود الشعر ما صدق فيه، وانتظم المعنى" (‘Atiyyah, ٢٠٢٠).

وهذا يصادف ما قاله أحد رواد النقد الحديث شكري في نظرية الخيال عندما يفرق عن الخيال والوهم في نقد الشعر العربي . يقول: "إن التخيل هو أن يظهر الشاعر الصلات التي بين الأشياء والحقائق، ويشترط في هذا النوع أن يعبر عن حق، والتوهم هو أن يتوهم الشاعر بين شيئين صلة ليس لها وجود، وهذا النوع الثاني يغري به الشعراء الصغار ولم يسلم منه الشعراء الكبار المدرسة الرومانسية ومن سار على نهجهم من أصحاب مدرسة الديوان تفسير لسبب خلاف القدماء في قضية الصدق والكذب، ولعلهم قصدوا بالكذب التوهم الذي ميزه المحدثون عن الخيال الذي هو أساس الشعر والإبداع" (‘Atiyyah, ٢٠٢٠).

اللفظ والمعنى:

يقول صاحب كتاب العمدة أن اللفظ كالجسم والمعنى كالروح في البدن حيث يضعف المعنى بضعف اللفظ، ويقوى بقوته في نصوص الشعر العربية .(al-Qayrawani, ١٩٨١) فاللفظ بمثابة الكسوة، والمعنى بمكانة الصورة، وإذا لم تكن للصورة الجميلة ما يناسبها من الكسوة، يكون المنظر باخس في عين الناظرين لها. فإذا تلاءم اللفظ بالمعنى يكون نص الشعر أبْلغ وأدقّ في التعبير والمضمون. وهكذا يكون شأن اللفظ والمعنى في النصوص. وعلاوة على هذا، فالكثير من النقاد يفضلون الألفاظ على المعاني، حيث يرون أن اللفظ أغلى من المعنى ثمنا، وأعظم قيمة، لكنهم اشترطوا التفنن في جودة الألفاظ، وحسن السبك مع صحة التأليف في منظوماتهم العربية (al-Qayrawani, ١٩٨١). ومن القدامى الذين اهتموا بقضية اللفظ والمعنى الجاحظ، يقول عبد ربه: "والواقع أن الجاحظ إذا كان قد اهتم بجانب اللفظ إلا أنه لم يهمل جانب المعنى، فاللفظ عنده له شأن في تقويم الأدب، وللمعنى أيضا أثره الذي لا يجحد على روعة هنا الأدب وجماله (as-Sayyid, ٢٠٠٩). فإذا اختار الشاعر الألفاظ المتناسقة مع المعاني تمحو الركاكة واللين المفرط، وتورث السهولة والجزالة في العمل الأدبي.

وعلى هذا، فشعراء مدينة أوشوبو سووا بين اللفظ والمعنى، واللفظ عندهم رقيق سلس، والمعنى عندهم بحر لا يستطيع الوصول إلى أعماقه إلا السباح الماهر، وحاولو في حسن اختيار الألفاظ المناسبة لمعاني موضوع ومضمون القصائد الموردة هنا، ودقّقوا في مصادر الألفاظ المستعملة ومغزاها التي هي القرآن والحديث النبوي، إذ أن مغزى هذه القصائد نصرة الدين والدّعوة إليها، وتعليم الناس الفقه والعقيدة والأخلاق الإسلامية السامية. وبسهولة ألفاظ قصائدهم تهزّ أحاسيس المتلقّين، وسهلت عليهم فهم رسالة نصوص القصيدة في أوّل الأمر، وتفكّ ستار التعقيد اللفظي والمعنوي، وتبيّـن لهم المعاني الموافقة بمقصود دلالة هؤلاء الشعراء. فهاكم ما نلمح من الألفاظ والمعاني من حيث اللغة والتركيب في القصائد المختارة:

ا- التضاد:

إن التضاد عبارة عن جمع بين الكلمة وضدّها في اللغة العربية خاصة في علم لغة النصّ. فهي من المميزات الفنية التي تربط الكلام بالمتعة والاستمالة، فلقد وجدنا الكثيرة من هذه الظاهرة اللغوية في قصائد شعراء مدينة أوشوبو. فهاكم ما ألمحنا في القصائد الدينية المختارة:

هُوَ الأَوَّلُ الأَعْلَى فَـلاَ شَـيْئَ قـبلهُ ❋ وَلا بَـعْدَهُ شَـيـئٌ يَكُـونُ مُـمَثَّـلا
ويعلم ماذا يَـعْمل العَبدُ فِي الـغَـدِ ❋ وَمَا قَـدْ مَضَى بِالأَمْسِ سَعْـيًا وَمِقْوَلَا
وَيَدْرِي مَمَاتَ المرْءِ مِنْ بَعْدِ عَيْشِهِ ❋ عَـلِـيـمٌ وَرَبُّ الْـعَـالَـمِينَ تَجَـلَّلا
إِذا مَا أَرَادَ اللهُ شَـــيئاً يَقُـولُ كُـنْ ❋ لَـهُ فَـيَكُـنْ طَـوْعاً وَكَـــرْهاً مُـذلَّلاً
لَإِنْ حَرَمَ اللهُ أُمُـورًا على الوَرَى ❋ فَقَدْ حَلَّـلَ الأَشْـيَاءَ كُنْ مُـتَـحَذِّرًا
إلهــي يسّــر لا تعَــسِّر أمــورنــا ❋ فلطفك ينــجي والعيون تــسهّـد
وشــهْـرُ الَّذي أبوابُ نَـارٍ تُغَـلَّق ❋ وَتُـفْتَـحُ أَبْـوابُ الجِنانِ أَصَائِـمُ

فكل الكلمات من "قبله، بعده" و "الغد، الأمس" و "ممات، عيش" و"طوعا، كرها" حرم، حلل" و"يسّر، تعسر" و"نار، جنان" و"تغلق، تفتح" في هذه القصائد استعملت لغاية مكنونة في الوضوح والإفصاح حتى تُقِرّ معاني هذه الدلالات في أذهان المتلقين.

ب- الترادف:

زيّ السعادات والفرحات ملْـبـسنا ❋ لا زيّ همّ وغمّ عـند لـقـيانا

إن استعمال كلمة "هـــمّ" و "غـــمّ" مترادفتان في اليت الأخير، حيث تفيد الكلمتان معنى الكارثة والمشكلة التي تصيب الكائن الحيّ من الشعور من الآفات والأزمات.

ج- موسيقى الشعر:

إن موسيقى الشعر عند العرب قديما وحديثا لم يتجاوز الموسيقى الداخلية والخارجية باعتبار إلى جوهره وشكله. فالموسيقى الداخلية فهي عبارة عن المكوّنات التحسينية اللفظية التي تكسو الشعر زيّ الجمال في الألحان والنغمات، وبها يتذوّق السامعون والقارؤون حلاوة السّماع والقراءة، وتندرج تحتها موضوعات كالتجنيس، والتكرار، والسجع، والتقطيع الصّوتي، والتصدير، مع وحدة العضوية والموضوعية وغيرها (Gbodofu et. al., ٢٠١٩). وأمّا الموسيقى الخارجية فهي التي ترتبط بالهيكل الخارجي من حيث تُدْرس فيها الأوزان والقوافي في القصائد العربية. إذا،

فالموسيقى هي أبراز صفات الشعر العربي، لأن القدامى من النقاد لا يرون في الشعر أمرا يميّزه عن غيره (النثر) سوى ما اشتمل عليه من الأوزان والقوافي (Anees, ١٩٥٢).

فأما بالنسبة إلى هذه الدراسة، سنكتفي بدراسة الأوزان والقوافي فيها. ويعتبر الوزن في الشعر أعظم أركان حد الشعر (al-Qayrawani, ١٩٨١). إذ هو الذي حدّد لنا البحور الشعرية وصيغتها من التفاعيل العشر، حيث نجد حلاوة موسيقية بتسلسلها على ترتيب الأنغام الشعرية المطربة المعروفة. اختار شعراء أوشوبو البحور الشعرية على اختلاف موضوعات أشعارهم في القصائد المورودة. وأما بنسبة اتجاه هذه القصائد التي هي النزعة الإسلامية، فقد أحسنوا في اختيار البحر الطويل والبسيط والوافر. فهذه البحور تناسب مغزى هذه القصائد الذي لا يخلوا من التعليم والإرشاد. وهذه البحور تساعد على فهم مضمون القصائد من حيث النغم والطرب والطلاوة مع رصانتها في الأداء والإيقاع. ومثال البحر الطويل الذي كان أكثر بحور الشعر حروفا حيث كان حروف تفعيلاته ثمانية وأربعين (Haleem, ٢٠٠٧). فهاكم وزنه كالآتي:

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن ❋ فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن

واستخدم شعراء أوشوبو هذا الوزن فيما لاحظنا في قصيدة "قصيدة في التوحيد" لعبد االطيف أوووولابي. قال:

لَهُ الْمُلكُ في الدّاريْـنِ قَدْرا وَمَنْصِبَا هُوَ ٱلْمَالِكُ ٱلْكُلّ مَكَـانًا وَمَنــزِلَا

ا اه اه| ا اه اه اه| ا اه اه|اه ا اه| ا اه اه |ا اه اه ا| ا اه اه|ا اه اه

ويقول عبد الحميد في قصيدته الإسراء والمعراج على نفس البحر:

هُـوَ اللَّــهُ مَنْ أَسْرَى بِطَــهَ مُحَمَّدٍ ❋ إِلَى بَــيْتِ قُدْسٍ ثُـمَّ آسَاهُ بِالــهَـوَى

ا اه اه |ا اه اه اه| ا اه ا|اه ا اه| اه اه|ا اه اه اه|اه اه|ا اه اه

وكان وزن البحر البسيط على هذا المنوال:

مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن ❋ مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن

ومثال هذا في هذه القصائد المدروسة ما قال أوووولابي في موعظة القبر، حيث يقول:

والقَبْرُ عندَ ذوِ الأَبْصارِ مـوْعِـظَةٌ ❋ إِنِ اتَّعظْتَ بــهاَ تسْلَــمْ منَ الزّلــلِ

اه اه ا اه |ا ا اه | اه اه ا اه |ا ا اه| ا اه ا اه|ا ا اه | اه اه ا اه | ا ا اه

ويقول في شعر يوم العقيقة أيضا على هذا المنوال:

إِنَّ العَقِـيقَةَ فَقِّـهْ يَـوْمَ سَابِـعِهِ * قَدْ كَانَ في السُّنَةِ الْغَرَّاءِ مَا جَدَلُ

اه اه ا اه | ا ا اه | اه اه ا اه | ا ا اه| اه اه ا اه | ا ا اه | اه اه اه | ا ا اه

وأما القافية فإنها شريكة الوزن في الشعر العربي، إذ لا يسمى أيّ نظمٍ شعراً إلاّ أن يكون له وزن وقافية (al-Qayrawani, ١٩٨١). وسنلقى الضّوْء على ما عثرنا فيها من الجودة والرداءة بالاختصار. فبإمعان النظر إلى قوافي القصائد المختارة، نلمح فيها أن شعراء مدينة أوشوبو أظهروا مهاراتهم وقدراتهم على إتقان فن الشعر من خلال التصميم البنيوي ودقة قوافيهم في القصائد المختارة من هذه الدراسة. وقد لاحظنا في قوافي هذه القصائد بحركاتها ورويّها التوافق بين حروف الرّويّ في الأبيات، فمنها ما كانت لامية، وميمية، ودالية، ورائية، وكانت جميعها مطلقة. وكانت في القصيدة الرابعة والتاسعة حروف متولدة عن إشباع حركة الرويٍ ولا تصلح أن تكونوا رويّاً عند العروضيين .

قائمة بيانات القصائد المختارة:

رقم القصيدة	موضوع القصيدة	اسم الشاعر	بحر القصيدة	القافية
القصيدة الأولى	قصيدة في التوحيد	عبد اللّطيف أوووولابي	الطويل	لامية
القصيدة الثانية	الحلف بغير الله	عبد اللّطيف أوووولابي	الطويل	ميمية
القصيدة الثالثة	مسألة في يوم العقيقة	عبد اللّطيف أوووولابي	البسيط	لامية
القصيدة الرابعة	ضرر التدخين والمسكرات	عبد اللّطيف أوووولابي	الطويل	رائية
القصيدة الخامسة	بر الوالدين	عبد الحميد الضِيائيّ	الوافر	لامية
القصيدة السّابعة	ابتهال إلى الله بعد الامتحان	سعيد ألبي اسماعيل	الطويل	دالية
القصيدة الثّامنة	أهلا بشهر رمضان	عبد الحميد الضِيائيّ	الطويل	ميمية
القصيدة التّاسعة	الإسراء والمعراج	عبد الحميد الضِيائيّ	الطّويل	واوية
القصيدة العاشرة	موعظة القبر	عبد اللّطيف أوووولابي	البسيط	لامية

خاتمة

إن هذه الدّراسة أتاحت لنا فرصة النظر في الانتاجات الأدبية لشعراء مدينة أوشوبو، وخاصة فيما تمسّ الأدب الإسلامي. فهي تجربة علمية في جمع القضايا الدّينية التي تحيط ببعض جوانب النـــزعات الإسلامية في الأدب العربي. ولقد حاول الباحث حسب الطاقة إبراز بعض القيم الفنية المضمنة في الأشعار الموروردة في هذه الدراسة من حيث الأفكار والعاطفة والأسلوب. واستطاع أن

يكشف الغطاء عن الألفاظ الواردة مع معانيها. وفي إطار الدراسة، اطلع الباحث على مستوى هؤلاء الشعراء في الأوزان والقوافي، وكذلك ما يتعلق باختيار مصادر الألفاظ المستمدة من الكتاب والسنة، وكان هذا إشارة إلى أنهم يخدمون الإسلام بأشعارهم، ويلتزمون رسالاتهم الإسلامية في جميع موضوعات نظرا لما ادخروا للإسلام من الذخائر الشعرية التي انتزعت إلى جانب الأفكار الإسلامية. ولقد أدرك الباحث أن هؤلاء الشعراء يتفاوتون في الانتاجات الشعرية من حيث الكثرة والجودة. وقد لاحظ الباحث أن هذه الأشعار المورودة هنا، فيها ما كانت على المستوى الرفيع من حيث الجودة. وكذلك ما انخفضت جودتها من حيث الركاكة في الألفاظ والمعاني والشبهات في الجانب التركبي، ولا سيما في بعض التقنية الموسيقية. وأخيرا، نوصي الباحثين أن يكثروا في دراسة ما انتزعت إلى الموضوعات الدينية الإسلامية في الأشعار العربية في محيطهم، ليعرف العالم ما قدّم مجتمعنا للإسلام وتعاليمه من الذخيرة الشعرية.

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares no conflict of interest.

ETHICS STATEMENT: This research is based on textual analysis and did not involve human participants or animals. The study complied with institutional and international ethical guidelines; therefore, no formal ethical approval was required.

REFERENCES

‘Abdu Rabihi, F. A. (2000). *Tarikh al-adab al-‘Arabi min al-‘asr al-jahili ila al-‘asr al-‘Abbasi al-thani* (Vol. 1). Al-Maktabah al-Azhariyyah.

‘Abdur Raheem, A.-D. A. H. (2021). *Diwan al-Diyahiyat* (1st ed.).

‘Abbãsah, M. (2004). Nash’atu shi‘r diniy ‘ind al-‘Arab wa-atharihi fi al-adab al-‘Arabiyyah. *Majallat Hawliyyat Turath, 1*.

Anees, I. (1952). *Musiqat al-shi‘r* (2nd ed.). Maktabat al-Anjalu.

‘Atiyyah, A. (2020). *al-Khayal fi al-naqd al-adabi*. Sotor. https://sotor.com/%D8%A7%D9%84%D8%AE%

Fayrouzabadi, M. D. M. I. Y. (2008). *al-Qamus al-muhit*. Dar al-Hadith.

Folorunsho, M. A., & ‘Abdul Kabeer, T. A. (2021). al-Anshitah al-adabiyyah ‘inda zumrat al-mu’minin fi bilad Yoruba bi-Nijiriyah: Lamhat ‘an al-intajat al-adabiyyah li-‘Abd al-Latif Owolabi. *Majallat Qism al-Adab wa al-Dirasat al-Islamiyyah, 19*(2).

Gbodofu, K. M. U., & Badmus, I. A. (2019). Dhahirat al-musiqa al-mukhtarah fi Diwan al-Riyad li-‘Isa Alabi Abibakri: Dirasah tatbiqiyyah. *Majallat Mallam li-Dirasat al-‘Arabiyyah, 2*(2).

Haleem, ʻA. (2007). *al-ʻArud wa al-qafiyah bayna al-turath wa al-tajdid* (Vol. 1). Muʼassasat al-Mukhtar li al-Nashr wa al-Tawziʻ.

Ibrahim, O. L. (2019). al-Iltizam al-Islami fi shiʻr al-ʻArabi fi bilad Yoruba, Nigeria min 1960 ila 2009. *Majallat Dafatir Shiʻriyyah, 3*(7).

Ismaceel al-Ameer, A.-S. A. I. M. (2000). *Subul al-salam: Sharh Bulugh al-maram min jamʻ adillat al-ahkam* (Vol. 4). Dar al-Fikr li al-Tibaʻah wa al-Nashr wa al-Tawziʻ.

Miskeen, T., & others. (2017). *al-Lughah al-ʻArabiyyah fi Nigeria: Al-nashʼah wa ʻawamil al-intishar: Malamih ʻammah* (1st ed.).

Musţapha, A. A. R. (2010). *Dirasat fi al-adab al-ʻArabi al-hadith* (Vol. 1). Makkah li al-Tibaʻah.

Qayrawãní, I. R. (1981). *al-ʻUmdah fi mahasin al-shiʻr wa-adabihi*. Al-Maktabah al-Shamilah. https://www.alkottob.com/

Sayyid, ʻA. R. M. (2009). *al-Maqayis al-balagiyyah ʻinda al-Jahidh* (1st ed.). Maktabat al-Anjalu.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

المواقف الاتصالية اليومية المختلفة وحاجات طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعيّة في تنمية مهارة المحادثة: ماليزيا ومملكة تايلاند أنموذجًا

[DIFFERENT DAILY COMMUNICATION SITUATIONS AND THE NEEDS OF NON-NATIVE ARABIC LANGUAGE STUDENTS AT THE UNIVERSITY LEVEL IN DEVELOPING CONVERSATIONAL SKILLS: MALAYSIA AND THE KINGDOM OF THAILAND AS A CASE STUDY]

Yaakob Hasan[1]*, Norfaezah Mohd Hamidin[1], Abdul Razif Zaini[1], Kate Asmimana[2], Abdulhakam Hengpiya[2] & Abdulai M. Kaba[2]

[1]Department of Language Studies and Arabic Linguistics, Selangor Islamic University, Bandar Seri Putra, 43000 Kajang, Selangor, Malaysia

[2]Teaching Islamic Studies, Prince of Songkla University, 181 Charoenpradit Road, Rusamilae, Mueang Pattani, Pattani 94000, Thailand

* Corresponding Author: *yaakob@uis.edu.my*

Received: 22/4/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

جرت العادة عند معلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا بشكل عام وماليزيا بشكل خاص التركيز على مهارة القراءة والكتابة أي طريقة النحو والترجمة على حساب مهارتي الاستماع والمحادثة الأمر الذي أدى إلى ضعف الدارسين في مهارة المحادثة والاتصال اللغوي. ومن جانب آخر فإنّ الاتصال اللغوي هو من أهم الأهداف في تعليم اللغة سواء للناطقين بها أم للناطقين بغيرها؛ لأنّ الاتصال هو الوظيفة الأولى للغة، ولا شكّ أنّ الإنسان يتعلم اللغة من أجل الاتصال والتواصل مع مجتمعه، ومن هذا المنطلق ينبغي علينا تدريب الدارسين على استخدام اللغة في المواقف الاتصالية اليومية المختلفة، وقد قامت الدراسة بإجراء استبيان مكون من عشرة مواقف اتصالية يومية مختلفة لعدد ٣٠ طالب وطالبة اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية.

بسلانجور، ماليزيا وكذلك في جامعة الأمير سونكلا، تايلند. وفي الجامعة الإسلامية بسلانجور توصلت الدراسة في معرفة حاجات الدارسين إلى أن موقف الاتصال (في الفصل) حصل على الرتبة الأولى بنسبة ترشيح ٩٠,٦٧٪، واتجاه العيّنة (أوافق بشدّة)، ثم يليه موقف الاتصال (في المكتبة) حصل على الرتبة الثانية بنسبة ترشيح ٨٣٪، واتجاه العيّنة (أوافق)، ثم يليه موقف الاتصال (في المطعم) حصل على الرتبة الثالثة بنسبة ترشيح ٨٢٪ واتجاه العيّنة (أوافق). وفي جامعة الأمير سونكلا، توصلت الدراسة في معرفة حاجات الدارسين إلى أن موقف الاتصال (في الفصل) حصل على الرتبة الأولى بنسبة ترشيح ٩٠٪ واتجاه العيّنة (أوافق بشدّة)، ثم يليه موقف الاتصال (في المطعم) حصل على الرتبة الثانية بنسبة ٨٩,٤٪ واتجاه العيّنة (أوافق بشدّة)، ثم يليه موقف الاتصال (في ساحة المسجد) حصلا على الرتبة الثالثة نسبة ٨٩,٤٪ واتجاه العيّنة (أوافق بشدّة) وهي نفس نسبة موقف الاتصال (في المطعم) بفارق الانحراف المعياري لصالحه.

الكلمات المفتاحيّة :المواقف الاتصالية، حاجات طلبة اللغة العربية، مهارة المحادثة، الاتصال اللغوي، تعليم اللغة العربية

Abstract

The habit among Arabic language teachers who are non-native speakers in Southeast Asia in general, and Malaysia in particular, has been to focus on reading and writing skills, neglecting listening and speaking skills. This has resulted in students' weakness in conversational and communicative skills. However, linguistic communication is one of the most important goals in language teaching, regardless of whether the learners are native speakers or not. Communication is the primary function of language, as humans learn language to communicate and interact with their society. Therefore, it is essential to train learners to use the language in various daily communicative situations. A study conducted among 30 Arabic language students at the undergraduate level in the Islamic University of Selangor, Malaysia, as well as in Prince of Songkla University, Thailand. In the Islamic University of Selangor, found that learners' needs were identified through a questionnaire consisting of ten different daily communicative situations. In the Islamic University of Selangor, the study found that the classroom communicative situation received the highest rank with a nomination rate of 90.67%, followed by the library communicative situation with a nomination rate of 83%, and then the restaurant communicative situation with a nomination rate of 82%. Similarly, in Prince of Songkla University, the study found that the classroom communicative situation received the highest rank with a nomination rate of 90%, followed by the restaurant communicative situation with a nomination rate of 89.4%, and then the mosque courtyard communicative situation also with a nomination rate of 89.4%. These percentages show the importance of focusing on communicative situations in language teaching to meet learners' needs and enhance their conversational skills.

***Keywords**: communicative situations, Arabic language learners' needs, conversational skill, language communication, Arabic language education*

Cite as: Hasan, Y., Mohd Hamidin, N., Zaini, A. R., Asmimana, K., Hengpiya, A., & M. Kaba, A. (2024). al-Mawaqif al-ittisaliyyah al-yaumiyyah al-mukhtalifah wa hajat talabah al-ʼArabiyyah al-natiqin bi ghairiha fi al-marhalah al-jamiʻiyyah fi tanmiyah maharah al-muhadathah: Maliziya wa Mamlakah Thailand Unmuzajan [Different daily communication situations and the needs of non-native Arabic language students at the university level in developing conversational skills: Malaysia and the Kingdom of Thailand as a case study]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 98–118. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.107

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

إنّ الهدف الرئيس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو إكسابهم المهارات اللغوية الأربع وهي: مهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وتعتبر مهارة المحادثة هي من أهم المهارات اللغوية لكون أنّ الأصل في اللغة هو المحادثة، واللغة كما يقولون أنّها منطوقة وليست مكتوبة، أي أنها في الأصل تُنقل وتُفهم عن طريق الكلام والتواصل الشفهي قبل أن تُسجَّل كتابة. النطق هو الوسيلة الأساسية التي يتعلم بها الأفراد اللغة ويتفاعلون بها يوميًا، بينما الكتابة تُعتبر تمثيلاً ثانويًا للأصوات المنطوقة وتعتمد على قواعد وتعليمات إضافي. ولعلّ النمط السائد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرق آسيا بشكل عام وماليزيا بشكل خاص بدأ بطريقة تقليدية (طريقة النحو والترجمة) الطريقة التي تركز على مهارتي القراءة والترجمة والكتابة على حساب مهارتي الاستماع والمحادثة، الأمر الذي سار عليها أجيال متتالية من معلمي اللغة العربية وطلبتها متأثّرين بمن قبلهم ومعتقدين أنّ اللغة العربية هي قواعدها ومتجاهلين أنّ قواعدها النحو والصرف جزء من اللغة. وحالُ طلبة اللغة العربية وعدم مقدرتهم للتواصل باللغة العربية مع غيرهم ما هي إلاّ تفسير للواقع الذي أشرنا إليه آنفًا. لذا ينبغي على التربويين والمهتمين ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها التركيز على مهارتي الاستماع والمحادثة مع توفير وقت كافٍ لمتعلمي اللغة العربية لممارسة مهارة المحادثة. ومن جانب آخر فإنّ تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها لها طرق شتّى وأساليب متنوعة منها إعداد حوارات في مواقف يومية مختلفة ومألوفة على شكل تسجيل صوتي وسمعي بصري وعلى شكل دروس ولعب الأدوار. ومن جانب آخر يميل بعض الدارسين إلى مواقف معينة ولذلك قامت الدراسة بعمل استبيان لمعرفة المواقف اليومية المختلفة الأكثر ميولا لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعيّة الإسلامية بسلانجور وجامعة الأمير سونكلا؛ حيث تتكون الاستبانة من عشرة مواقف يومية مختلفة ومن نتائج إجابات المستبينين نستطيع أن نحدد حاجات الدارسين وترتيبها وفق ميولهم ومن ثَم نقوم بتأليف دروس وموضوعات مهارة المحادثة مستندة على ميولهم ورغباتهم واحتياجاتهم مع مرعاة مستواهم اللغوي.

منهج البحث

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي والتحليلي والتربوي؛ حيث تقوم الدراسة على دراسة عينة من فئة طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية في مهارة المحادثة (التواصل اللغوي) فقد انتهجت الدراسة المنهج الوصفي لوصف نتيجة استبانة المستبين

(الدارسين) وتحليلها ثم تصميم الإطار العام للحزمة التعليمية ثم تطويرها اعتمادا على المنهج التربوي.

مفهوم مهارة المحادثة

أصل اللغة هو الاستماع والمحادثة ثم القراءة والكتابة. وهناك تعريفات كثيرة للغة ولعلّ أفضل تعريف لها هو تعريف ابن جني في كتابه الخصائص بقوله: "اللغة عبارة عن أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (Jinni, ٢٠٠٦). وأما التعريف الاصطلاحي لمحادثة فهو: الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من: هاجسه أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من: رأي أو فكره، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب، مع صحة في التعبير وسلامة الأداء (Uliyān‘, ٢٠١٣). وقال محمود كامل الناقة "المحادثة هو مهارة انتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث" (al-Nāqah, ١٩٨٥). وأضافت منى إبراهيم اللبودي بقولها أنّ "المحادثة مهارة من المهارات اللغوية الأربع، هو فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والأراء من شخص إلى آخرين نقلا يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة" (.(al-Labūdā, 2003

من التعريفات السابق يمكن القول أنّ المحادثة وسيلة الاتصال الشفهي أي وسيلة التعبير الشفهية من شخص إلى الآخرين ليرسل الرسالة عما يريد، ويعتبر المحادثة في تعليم اللغة الثانية من المهارات الأساسية في اللغة التي تمثل غاية من غايات الدراسة اللغوية.

أهمية مهارة المحادثة

يستخدم الناس المحادثة أكثر من الكتابة في التواصل فيما بينهم؛ لذا نجد أنّ مهارة المحادثة من أهمّ النشاطات اللغوية سواء للصغار أم للكبار. وعلى هذا نستطيع القول إنّ المحادثة هو الشكل الرئيسي للاتصال بالنسبة للإنسان ومن هنا فهو يعتبر أهم جزء في ممارسة اللغة واستخدامها (Yūnus wa ’ākharūn, n.d.). حيث يسعى دارسو اللغة العربية إلى إتقانها لأنها جزء من الغاية في تعلمها (al-Nāqah & Ta‘imah, ٢٠٠٣). واللغة أساسا هي المحادثة ثم ظهرت فيما بعد مهارتا القراءة والكتابة، والتركيز فيهما على حساب مهارتي الاستماع والمحادثة يعيق المتعلم في التواصل مع الآخرين لأن مهارة المحادثة تأتي عن طريق الممارسة.

أهداف تعليم مهاة المحادثة

كما هو معروف أن اللغة تتكون من أربع مهارات وهي: مهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وكل مهارة لها أهدافها العامة (أهداف البرنامج المعين) والخاصة (أهداف المادة)، وما يتعلق بالأهداف العامة لمهارة المحادثة للناطقين بغيرها نلخصها فيما يلي (:(al-Rāsikh, 2013

١) **نطق الأصوات نطقًا صحيحًا وتمييزها:**

الهدف هو تحقيق نطق دقيق للأصوات العربية، مع تمييز واضح بين الأصوات المتشابهة والحركات القصيرة والطويلة.

٢) **التنغيم والنبر:**

استخدام النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثي العربية، مما يعزز الفهم والتواصل الفعال.

٣) **التعبير الصحيح واستخدام الصيغ النحوية:**

القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح، واستخدام الصيغ النحوية المناسبة للمواقف المختلفة، بما في ذلك عبارات المجاملة والتحية.

٤) **التنظيم والترتيب المنطقي للأفكار:**

ترتيب الأفكار بشكل منطقي ومترابط، والتعبير عنها بطريقة واضحة دون إطالة مملة أو اختصار مخل.

٥) **استخدام الإشارات والاستجابة التلقائية:**

استخدام الإشارات والحركات غير اللفظية بفعالية، والاستجابة التلقائية والمتنوعة لما يدور من حديث، مما يعكس تحررًا من القوالب التقليدية وزيادة الثقة بالنفس.

تلك الأهداف لا يمكن تحقيقها إلاّ بقيام المتعلم على ممارستها عن طريق الحوار في المواقف المختلفة في الحياة اليومية وتنوع أنماط مهارة الكلام من طرح الأسئلة والأجوبة والمناقشة والمجادلة. وتقديم دروس مهارة الكلام على شكل ألعاب لغوية مما يعزّز مهارة الكلام لدى الدارسين.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في كلية الدراسات والحضارة الإسلامية بالجامعة الإسلامية بسلانجور- ماليزيا.

أما مجتمع الدراسة في مملكة تايلند فهم من طلبة البكالوريوس في كلية العلوم الإسلامية بجامعة الأمير سونكلا، فرع فطاني.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة؛ وقد تم اختيار عدد ٣٠ طالب وطالبة، عدد ٢٢ طالبة وعدد ٨ طلاب من مستويات مختلفة في تخصص بكلوريوس اللغة القرآنية وبكلوريوس اللغة العربية مع مالتيميديا، لمعرفة حاجاتهم التعليمية قبل دراسة المادة المعنية.

مفهوم تحليل حاجات الدارسين

هو تحديد الحاجات التي يطلبها المتعلّمون، وترتيبها وفق الأولويات (Richards & Schmidt, 2002; Ismaail Ramadan, 2018; Yusri, ٢٠٠٨)، وحاجات الدارسين تعبر عن ضعفهم ويمكن الحصول عليها عن طريق الاستبانة، أو الاختبار، أو المقابلة، أو الملاحظة.

فوائد تحليل الحاجات

لتحليل حاجات فوائد عدة كما ذكرها (Yusri, ٢٠٠٨) منها:

١) وضع أهداف المنهج أو البرنامج.

٢) اختيار طرق التدريس المناسبة.

٣) اختيار المحتوى المناسب لحاجات الدارسين.

٤) فهم طبيعة الدارسين، وثقافة المؤسسة التي ينضمون إليها، والمهام التي سيكلّفون بها.

٥) بناء الاختبارات.

٦) فهم حاجات الدارسين لتعلم اللغة.

٧) إجراء عملية التقويم.

أداة الدراسة

هناك عدة أدوات للدراسات الاستطلاعية منها:

الاستبيانات: وهي أكثر الأدوات شيوعًا لجمع المعلومات من عدد كبير من الناس. يمكن أن تكون الاستبيانات ورقية أو إلكترونية وتشمل أسئلة مغلقة ومفتوحة.

المقابلات: تُستخدم لجمع بيانات نوعية أكثر عمقًا من المشاركين. يمكن أن تكون المقابلات منظمة (تتبع مجموعة محددة من الأسئلة) أو شبه منظمة أو غير منظمة.

الملاحظات: تُستخدم لتسجيل السلوكيات والأحداث كما تحدث بشكل طبيعي. يمكن أن تكون الملاحظات مباشرة (حضور الباحث) أو غير مباشرة (استخدام كاميرات أو أجهزة تسجيل).

المجموعات البؤرية: تجمع مجموعة من الأشخاص لمناقشة موضوع معين بعمق، ويتم تسجيل المناقشات وتحليلها لاستخلاص المعلومات.

وقد استخدمت الدراسة الاستبانة لأنها أكثر دقة للحصول على المعلومات المطلوبة وهي من الوسائل الشائعة في جمع البيانات في مجال البحوث التربوية لمعرفة حاجات الدارسين.

أسئلة الاستبانة

تستند أسئلة الاستبانة على المواقف الاتصالية اليومية المختلفة والتي تتكون من عشرة مواقف، وتقترح الدراسة أن تكون تدريس المواقف المختارة على شكل فيديو سمعي وبصري، وتسجيل سمعي. وهذا المحور تلبية للاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ومواكبتها في التعليم وخاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يجعل التّعليم أكثر مُتعة بالنسبة للطُلاب، مما يزيد من دافعيتهم نحو التّعلُم، إذ يُمكن للدروس المُملّة أن تُصبح أكثر مُتعة لهم عن طريق الأجهزة اللوحية والفيديو . كما يعتبر الفيديو أحد أنواع برامج الوسائط المتعددة، واستخدامه في مجال التعليم ولا سيما في تعليم مهارة الاستماع والمحادثة فإنّه يجعل التعليم أكثر تفاعلية بين الدارسين وخاصة إذا كانت محتوى الفيديو عبارة عن حوارات في مواقف يومية أو حياتية مختلفة. ومجالات المحادثة كثيرة ومن أهمها: المقابلة، المناقشة، سرد القصص، الوصف، الاجتماع، المؤتمرات، المحادثة، الحوار، الخطبة، الندوات، المناظرة، المحاضرة (‘.(Ismāaīl Ramaḍān, 2018

أما التسجيل السمعي لا يختلف كثيًرا عن الفيديو سوى أن الفيديو أو ما يسمى بالتسجيل السمعي البصري يرافقها صور أو أفلام متحركة، فالتسجيل السمعي يجعل المتعلّم يركز على الحوار في المواقف اليومية بين المتحاورين دون وجود صور متحركة أو فيديو، وهو عادة يكون للدارسين المتقدمين. وتبنى المواقف الاتصالية اليومية المختلفة حسب رغبة الدارسين عن طريق إنشاء استبانة وتعبئتها من قبلهم ويمكن استخدام نفس استبانة الفيديو.

صدق وثبات الأداة (أسئلة الاستبانة)

أولا: الصدق الظاهري

تم عرض الاستبانة على خبير تربوي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والغرض منها هو للتحقق من مدى كفاءتها من تحقيق أغراض الدراسة وقد قدم الأستاذ الدكتور مجدي بن حاج إبراهيم عدداً من التوجيهات التي أعانت الدراسة في الخروج بالصورة النهائية المحققة لأغراض الدراسة.

ثانيا: صدق وثبات الاستبانة

للتحقق من صدق وثبات الاستبانة قامت الدراسة باختيار عينة استطلاعية مكونة من ٢٣ طالباً وطالبة بطريقة عشوائية من مجتمع المتعلّمة وتطبيق الاستبانة عليهم، ومن ثم تم حساب معامل ألفا كرونباخ بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيSPSS، والجدول التالي يبين معاملات الصدق والثبات المتحصل عليها للمواقف الاتصالية اليومية المختلفة.

المواقف اليومية المختلفة	معامل الثبات ألفاكرونباخ	معامل الصدق
في محل الملابس	.753	.957
في المطعم	.877	.951
في الفصل	.758	.959
في المستوصف	.853	.952
في البنك	.888	.951
في مكتب البريد	.713	.957

في ساحة المسجد	.896	.950
في المطار	.834	.953
في صالة الفندق	.907	.952
في المكتبة	.924	.951

ومن الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الصدق والثبات في المواقف الاتصالية اليومية المختلفة أكبر من (٠٧) وتشير نتائج معاملات الصدق والثبات إلى تمتع الأداة (الاستبانة) بدرجة مناسبة من الصدق والثبات وصلاحيتها لإجراء الدراسة الميدانية.

أسلوب الإحصاء لتحليل وتفسير البيانات

ذكرنا آنفًا أنّ الدراسة استعانت في تفريغ وتحليل البيانات بالبرنامج الإحصائي SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)؛ حيث تم إجراء اختبار تجريبي للاستبانة لمعرفة مدى صدق وثباتها، وقد اجتازت الاستبانة الاختبار التجريبي بنجاح حيث حصلت على معدل أكبر من (٠٧). ومن ناحية أخرى ولمعرفة آراء المستبينين (الدارسين) ومواقفهم تجاه محاور الدراسة وأغراضها استخدمت الدراسة مقياس ليكرت التي يتكون من خمس نقاط ومن خمس خيارات للإجابة والتي تحتوي على قطبين متطرفين وخيار محايد متصل بخيارات إجابة وسيطة، ومن الأمثلة الشائعة على مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط لقياس الموافقة: (أوافق بشدّة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق مطلقًا). حيث تمنح الدرجات على التوالي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية وتحديد اتجاه إجابات أفراد العينة حسب المتوسط المرجح على النحو التالي:

$$\text{تحديد اتجاه العيّنة} = (\text{أعلى درجة})/(\text{أكبر درجة} - \text{أقل درجة}) 0.8 = \frac{1-5}{5}$$

وبالتالي يظهر اتجاه العيّنة كما يلي:

الرقم	الاتجاه	الفئة
1	لا أوافق مطلقًا	من ١ إلى ١,٧٩
2	لا أوافق	من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩
3	محايد	من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩
4	أوافق	من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩

5	أوافق بشدّة	من ٤,٢٠ إلى ٥

عرض نتائج الاستبانة

أولا: طلبة اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بسلانجور:

تتكون الاستبانة من عشرة مواقف يومية مختلفة وفيما يلي نعرض نتائج الاستبانة التي تم توزيعها على طلبة اللغة العربية الجامعية الإسلامية بسلانجور، بماليزيا، وعددهم ٣٠ طالبا وطالبة، والتي تهدف إلى معرفة احتياجاتهم.

بالنظر إلى الجدول التالي:

رقم السؤال	الأغراض	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
1	في محل الملابس	3	8	13	5	1
2	في المطعم	11	13	5	1	0
3	في الفصل	16	14	0	0	0
4	في المستوصف	3	7	16	3	1
5	في البنك	6	8	12	3	1
6	في مكتب البريد	5	8	12	4	1
7	في ساحة المسجد	11	14	3	2	0
8	في المطار	7	12	7	3	1
9	في صالة الفندق	7	12	8	1	2
10	في المكتبة	12	14	2	1	1

نستنتج عند القيام بالعملية الإحصائية للمواقف الاتصالية اليومية المختلفة للحصول على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئويّة واختبار (ت) T.Test واتجاه العيّنة ورتبة السؤال نجدها في الجدول التالي كالآتي:

المواقف اليومية المختلفة

رقم السؤال	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئويّة	T.Test	اتجاه العيّنة	رتبة السؤال
3	16	14	0	0	0	4.53	0.26	90.67	32.58	أوافق بشدة	1
10	12	14	2	1	1	4.17	0.90	83.33	7.07	أوافق	2
2	11	13	5	1	0	4.13	0.67	82.67	9.24	أوافق	3
7	11	14	3	2	0	4.13	0.74	82.67	8.37	أوافق	4
8	7	12	7	3	1	3.70	1.11	74.00	3.44	أوافق	5
9	7	12	8	1	2	3.70	1.18	74.00	3.24	أوافق	6
5	6	8	12	3	1	3.50	1.09	70.00	2.52	أوافق	7
6	5	8	12	4	1	3.40	1.08	68.00	2.03	أوافق	8
4	3	7	16	3	1	3.27	0.82	65.33	1.77	محايد	9
1	3	8	13	5	1	3.23	0.94	64.67	1.35	محايد	10

يوضح الجدول السابق نتائج إجابات المستبينين (المستجوبين) في المواقف الاتصالية اليومية المختلفة. وهذه النتائج تتكون من ستة جوانب، وهي كالتالي:

١) المتوسط الحسابي (Arithmetic Mean)

٢) الانحراف المعياري (Standard Deviation)

٣) النسبة المئوية (Percent)

٤) اختبار (ت T.TEST)

٥) اتجاه العينة

٦) رتبة السؤال

أولاً:

المتوسط الحسابي. المتوسط الحسابي (Arithmetic Mean) أو ما يُعرف باسم الوسط الحسابي أو المعدل هو المقياس الأكثر استخدامًا وشهرة من مقاييس النزعة المركزية، ويُستخدم مع مختلف أنواع البيانات المنفصلة والمستمرة، وتتعدد خصائص المتوسط الحسابي، وتبرز أهميته في علم الإحصاء (al-Sawalih, ٢٠٢١). وفي الإحصاء هو متوسط مجموع الأرقام، والذي يعكس الاتجاه المركزي لموضع الأرقام. غالبًا ما يستخدم كمعامل في التوزيعات الإحصائية أو كنتيجة لتلخيص ملاحظات تجربة أو مسح. ونلاحظ في الجدول السابق أن الغرض الثالث الذي يمثل الموقف (في الفصل) حصل على أكبر نسبة وهو (٤,٥٣) ثم يليه الغرض العاشر الذي يمثل الموقف (في المكتبة) بنسبة (٤,١٤)، ثم الغرض الثاني الذي يمثل الموقف (في المطعم) بنسبة (٤,١٣)، ثم الغرض السابع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد) بنسبة (٤,١٣)، -نفس نسبة الغرض الثاني وقد تفوق الغرض الثاني في نسبة الانحراف المعياري-، ثم يليه الغرض الثامن الذي يمثل الموقف (في المطار) بنسبة (٣,٧٠)، ثم الغرض التاسع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد) بنسبة (٣,٧٠)، -نفس نسبة الغرض الثامن وقد تفوق الغرض الثامن في نسبة الانحراف المعياري-، ثم الغرض الخامس الذي يمثل الموقف (في البنك) بنسبة (٣,٥)، ثم الغرض السادس الذي يمثل الموقف (في مكتب البريد) بنسبة (٣,٤)، ثم الغرض الرابع الذي يمثل الموقف (في المستوصف) بنسبة (٣,٢٧)، ثم الغرض الأول الذي يمثل الموقف (في محل الملابس) بنسبة (٣,٢٣).

ثانياَ:

الانحراف المعياري (Standard deviation)، هو مقدار بُعد البيانات وانتشارها بالنسبة للوسط الحسابي، أما رمز الانحراف المعياري فهو الرمز (،(Yunus, ٢٠٢١ ويمكن إيجاده عن طريق

حساب الجذر التربيعي للتباين (Yunus, ٢٠٢١). ويختلف الانحراف المعياري عن التباين من ناحية أن الانحراف المعياري يقيس تشتت البيانات ومقدار اختلافها عن المتوسط الحسابي، أما التباين فيصف اختلافها، ويحدد مقدار انتشار البيانات وبعدها عن بعضها البعض وعن المتوسط الحسابي (Yunus, ٢٠٢١). يهدف إلى معرفة مدى تشتت آراء المستجيبين حول الإجابة على أسئلة الاستبانة، فكل ما كان النسبة قليلة كل ما كان درجة الاستبانة أفضل، استنادا للجدول السابق نلاحظ أن نسبة الانحراف المعياري للغرض الثالث الذي يمثل الموقف (في الفصل) والعاشر الذي يمثل الموقف (في المكتبة) والثاني الذي يمثل الموقف (في المطعم) السابع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد) والرابع الذي يمثل الموقف (في المستوصف) والأولى التي تمثل الموقف (في محل الملابس) أقل من (٠,٩٩) مما يدل على قوة نسبة تماسك أراء المستجيبين، بينما الغرض الثامن الذي يمثل الموقف (في المطار) والتاسع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد) والخامس الذي يمثل الموقف (في البنك) السادس الذي يمثل الموقف (في مكتب البريد) نلاحظ أن نسبة الانحراف المعياري ما بين (١,٠٨) إلى (١,١٨) وهي نسبة أقل تماسك من المجموعة الأولى، وبشكل عام فإنّ نسبة تشتت العام هو (٠,٦٧) وهي نسبة بسيطة.

ثالثا:

النسبة المئوية (Percent)، هي النسبة التي يشكّل العدد مئة الجزء الثاني منها، وتعود كلمة النسبة المئوية في أصلها إلى الكلمة اللاّتينية Per Centum، والتي تَعني لكل مئة، وعادة يُعبّر عنها رياضياً بالرمز (%)، ويمكن التعبير عنها كذلك بأشكال أخرى بعد تحويلها إلى كسور عادية أو عشرية؛ فعلى سبيل المثال يمكن كتابة النصف على شكل النسبة المئوية (٥٠٪)، أو العدد العشري (٠,٥)، أو الكسر العادي (١/٢) (Hijawi, ٢٠٢٠). وما يتعلق بالنسبة المئوية نلاحظ في الجدول السابق أن الغرض الثالث الذي يمثل الموقف (في الفصل) حصل على أكبر نسبة وهو (٩٠,٦٧٪) ثم يليه الغرض العاشر الذي يمثل الموقف (في المكتبة) بنسبة (٨٣,٣٣٪)، ثم الغرض الثاني الذي يمثل الموقف (في المطعم) بنسبة (٨٢,٦٧٪)، ثم الغرض السابع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد) بنسبة (٨٢,٦٧)، -نفس نسبة الغرض الثاني وقد تفوق الغرض الثاني في نسبة الانحراف المعياري-. ثم يليه الغرض الثامن الذي يمثل الموقف (في المطار) بنسبة (٧٤,٠٠٪)، ثم الغرض التاسع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد) بنسبة (٧٤,٠٠٪)، -نفس نسبة الغرض الثامن وقد تفوق الغرض الثامن في نسبة الانحراف المعياري-. ثم الغرض الخامس الذي يمثل الموقف (في البنك) بنسبة (٧٠,٠٠٪)، ثم الغرض السادس الذي يمثل الموقف (في مكتب البريد) بنسبة (٦٨,٠٠٪)، ثم الغرض الرابع الذي يمثل الموقف (في المستوصف) بنسبة (٥٦,٣٣٪)، ثم الغرض الأول الذي يمثل الموقف (في محل الملابس) بنسبة (٦٤,٦٤٪). وهذه النسبة هي معدل جيد.

رابعا:

اختبار (ت) T.Test، والغرض منه لمعرفة الدلالة الإحصائية للمتوسط الحسابي بمعنى هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المستجيبين حول أسئلة الاستبانة؟ ولمعرفة ذلك يجب علينا مقارنة نتاج اختبار (ت) في الجدول السابق بقيمة (ت) الجدولية في جدول القيم الحرجة لاختبار (ت) الذي هو)٢,٠٤٥(، ونلاحظ في الجدول السابق أن الغرض الثالث الذي يمثل الموقف (في الفصل) حصل على معدل (٣٢,٥٨) والغرض العاشر الذي يمثل الموقف (في المكتبة) حصل على معدل (٧,٠٧)، والغرض الثاني الذي يمثل الموقف (في المطعم) حصل على معدل (٩,٢٤)، والغرض السابع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد) حصل على معدل (٨,٣٧)، والغرض الثامن الذي يمثل الموقف (في المطار) حصل على معدل (٣,٤٤)، والغرض التاسع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد) حصل على معدل (٣,٢٤)، والغرض الخامس الذي يمثل الموقف (في البنك) حصل على معدل (٢,٥٢) ، ونجد أنّ كل معدلات الأرقام السابقة أكبر من قيمة (ت) الجدولية الذي هو (٢,٠٤٥) وهذا يدل على وجود دلالة إحصائية في استجابات المستجيبين، بينما في الغرض السادس الذي يمثل الموقف (في مكتب البريد) حصل على معدل (٢,٠٣)، ثم الغرض الرابع الذي يمثل الموقف (في المستوصف)، حصل على معدل (١,٧٧) ثم الغرض الأول الذي يمثل الموقف (في محل الملابس) حصل على معدل (١,٣٥) ونجد هذه المعدلات أقل من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على عدم وجود دلالة إحصائية في استجابات المستجيبين.

خامسا:

اتجاه العيّنة، يرتبط اتجاه العيّنة بالمتوسط الحسابي فدرجات الاتجاه موزعة حسب الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

الرقم	الاتجاه	الفئة
1	لا أوافق مطلقًا	من ١ إلى ١,٧٩
2	لا أوافق	من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩
3	محايد	من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩
4	أوافق	من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩
5	أوافق بشدّة	من ٤,٢٠ إلى ٥

ونلاحظ في الجدول السابق أن الغرض الثالث الذي يمثل الموقف (في الفصل) حصل على أكبر نسبة وهو (٤,٥٣) وهي فئة (أوافق بشدّة) ثم يليه الغرض العاشر الذي يمثل الموقف (في

المكتبة) بنسبة (٤,١٤) وهي من فئة (أوافق)، ثم الغرض الثاني الذي يمثل الموقف (في المطعم) بنسبة (٤,١٣) وهي من فئة (أوافق)، ثم الغرض السابع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد) بنسبة (٤,١٣) وهي من فئة (أوافق) ثم يليه الغرض الثامن الذي يمثل الموقف (في المطار) بنسبة (٣,٧٠) وهي من فئة (أوافق)، ثم الغرض التاسع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد) بنسبة (٣,٧٠)، وهي من فئة (أوافق) ثم الغرض الخامس الذي يمثل الموقف (في البنك) بنسبة (٣,٥) وهي من فئة (أوافق)، ثم الغرض السادس الذي يمثل الموقف (في مكتب البريد) بنسبة (٣,٤) وهي من فئة (أوافق)، ثم الغرض الرابع الذي يمثل الموقف (في المستوصف)، بنسبة (٣,٢٧) وهي من فئة (محايد) ثم الغرض الأول الذي يمثل الموقف (في محل الملابس) بنسبة (٣,٢٣) وهي من فئة (محايد).

سادسا:

رتبة الغرض (السؤال)، نلاحظ في الجدول السابق أنّ ترتيبها -من حيث الأهمية- جاءت كما يلي:

١) الغرض الثالث الذي يمثل الموقف (في الفصل)

٢) الغرض العاشر الذي يمثل الموقف (في المكتبة)

٣) الغرض الثاني الذي يمثل الموقف (في المطعم)

٤) الغرض السابع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد)

٥) الغرض الثامن الذي يمثل الموقف (في المطار)

٦) الغرض التاسع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد)

٧) الغرض الخامس الذي يمثل الموقف (في البنك)

٨) الغرض السادس الذي يمثل الموقف (في مكتب البريد)

٩) الغرض الرابع الذي يمثل الموقف (في المستوصف)

١٠) الغرض الأول الذي يمثل الموقف (في محل الملابس)

ثانيا: طلبة اللغة العربية في جامعة الأمير سونكلا

بالنظر إلى الجدول التالي:

الرقم	الأغراض	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
1	في محل الملابس	15	15	0	0	0
2	في المطعم	15	14	1	0	0
3	في الفصل	14	16	0	0	0
4	في المستوصف	9	21	0	0	0
5	في البنك	10	20	0	0	0
6	في مكتب البريد	11	14	5	0	0
7	في ساحة المسجد	8	20	2	0	0
8	في المطار	5	20	5	0	0
9	في صالة الفندق	5	19	5	1	0
10	في المكتبة	3	20	7	0	0

وعند القيام بالعملية الإحصائية لمحور المواقف اليومية للحصول على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئويّة واتجاه العيّنة ورتبة السؤال نجدها في الجدول التالي كالآتي:

رقم السؤال	موضوع	أوافق بشدّة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدّة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئويّة	اتجاه العيّنة	رتبة السؤال
3	في الفصل	15	15	0	0	0	4.50	.51	90	أوافق بشدة	1
2	في المطعم	15	14	1	0	0	4.47	.57	89.40	أوافق بشدة	2
7	في ساحة المسجد	14	16	0	0	0	4.47	.51	89.4	أوافق بشدة	3
1	في محل الملابس	9	21	0	0	0	4.30	.47	86.00	أوافق بشدة	4
10	في المكتبة	10	20	0	0	0	4.33	.48	86.6	أوافق بشدة	5
8	في المطار	11	14	5	0	0	4.20	.71	84	أوافق بشدة	6
9	في صالة الفندق	8	20	2	0	0	4.20	.55	84	أوافق بشدة	7
4	في المستوصف	5	20	5	0	0	4.00	.58	80	أوافق	8
5	في البنك	5	19	5	1	0	3.93	.69	78.6	أوافق	9
6	في مكتب البريد	3	20	7	0	0	3.87	.57	77.4	أوافق	10

يوضح الجدول السابق نتائج إجابات المستبينين (المستجوبين) في المحور الأول: المواقف اليومية. وهذه النتائج تتكون من خمسة جوانب، وهي كالتالي:

١) المتوسط الحسابي (Arithmetic Mean)

٢) الانحراف المعياري (Standard Deviation)

٣) النسبة المئوية (Percent)

٤) اتجاه العينة

٥) رتبة السؤال

أولا: المتوسط الحسابي

ونلاحظ في الجدول السابق أن الغرض الثالث الذي يمثل الموقف (في الفصل) حصل على أكبر نسبة وهو (٤,٥٠) ثم يليه الغرض (في المطعم) الذي يمثل (٤,٤٧) ثم يليه الغرض في ساحة المسجد الذي يمثل (٤,٤٧) أيضا ثم يليه الغرض في المكتبة الذي يمثل (٤,٣٠) ثم يليه الغرض في محل الملابس الذي يمثل (٤,٣٣) ثم يليه الغرض في المطار الذي يمثل (٤,٢٠) ثم يليه الغرض في صالة الفندق الذي يمثل (٤,٢٠) والفرق في نسبة الانحراف المعياري ثم يليه الغرض في المستوصف الذي يمثل (٤,٠٠) ثم يليه الغرض في البنك الذي يمثل (٣,٩٣) ثم يليه الغرض في مكتب البريد الذي يمثل أدنى نسبة (٣,٨٧).

ثانيا: الانحراف المعياري

نلاحظ أن نسبة الانحراف المعياري لكل أغراض تمثل أقل من (٠,٩٩) وهي ما بين (٠,٤٧) إلى (٠,٧١) مما يدل على قوة نسبة تماسك أراء المستجيبين.

ثالثا: النسبة المئوية.

وما يتعلق بالنسبة المئوية نلاحظ في الجدول السابق أن الغرض في الفصل حصل على أكبر نسبة وهو ٩٠٪ ثم يليه الغرض في المطعم الذي يمثل ٨٩,٤٠٪ ثم يليه الغرض في ساحة المسجد الذي يمثل ٨٩,٤٠٪ ثم يليه الغرض في المكتبة الذي يمثل٨٦,٦٪ ثم يليه الغرض الذي يمثل في محل الملابس الذي يمثل ثم يليه الغرض في المطار الذي يمثل٨٤٪ ثم يليه الغرض في صالة الفندق الذي يمثل ٨٤٪ أيضا والفرق في انحراف المعياري ثم يليه الغرض في المستوصف الذي يمثل ٨٠٪ ثم يليه الغرض في البنك الذي يمثل٧٨,٦٪ ثم يليه الغرض في مكتب البريد الذي يمثل ٧٧,٤٪ .

رابعا: اتجاه العينة

اتجاه العيّنة، يرتبط اتجاه العيّنة بالمتوسط الحسابي فدرجات الاتجاه موزعة حسب الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

الرقم	الاتجاه	الفئة
1	لا أوافق مطلقًا	من ١ إلى ١,٧٩
2	لا أوافق	من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩
3	محايد	من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩
4	أوافق	من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩
5	أوافق بشدّة	من ٤,٢٠ إلى ٥

ونلاحظ في الجدول السابق أن الغرض الثالث الذي يمثل الموقف (في الفصل) حصل على أكبر نسبة وهو (٤,٥٠) وهي فئة (أوافق بشدّة) ثم يليه الغرض (في المطعم) الذي يمثل (٤,٤٧) وهي فئة (أوافق بشدّة) ثم يليه الغرض في ساحة المسجد الذي يمثل (٤,٤٧) وهي فئة (أوافق بشدّة)أيضا ثم يليه الغرض في المكتبة الذي يمثل (٤,٣٠) وهي فئة (أوافق بشدّة) ثم يليه الغرض في محل الملابس الذي يمثل (٤,٣٣) وهي فئة (أوافق بشدّة) ثم يليه الغرض في المطار الذي يمثل (٤,٢٠) وهي فئة (أوافق بشدّة) ثم يليه الغرض في صالة الفندق الذي يمثل (٤,٢٠) وهي فئة (أوافق بشدّة) والفرق في نسبة الانحراف المعياري ثم يليه الغرض في المستوصف الذي يمثل (٤,٠٠) وهي فئة (أوافق) ثم يليه الغرض في البنك الذي يمثل (٣,٩٣) وهي فئة (أوافق) ثم يليه الغرض في مكتب البريد الذي يمثل أدنى نسبة ٣,٨٧ وهي فئة (أوافق).

خامسا: رتبة السؤال

رتبة الغرض (السؤال)، نلاحظ في الجدول السابق أنّ ترتيبها -من حيث الأهمية- جاءت كما يلي:

١) الغرض الثالث الذي يمثل الموقف (في الفصل)

٢) الغرض الثاني الذي يمثل الموقف (في المطعم)

٣) الغرض السابع الذي يمثل الموقف (في ساحة المسجد)

٤) الغرض الأول الذي يمثل الموقف (في محل الملابس)

٥) الغرض العاشر الذي يمثل الموقف (في المكتبة)

٦) الغرض الثامن الذي يمثل الموقف (في المطار)

٧) الغرض التاسع الذي يمثل الموقف (في صالة الفندق)

٨) الغرض الرابع الذي يمثل الموقف (في المستوصف)

٩) الغرض الخامس الذي يمثل الموقف (في البنك)

١٠) الغرض السادس الذي يمثل الموقف (في مكتب البريد)

خاتمة

تناولت هذه الدراسة مشكلة واقعيّة وهي مشكلة مهارة المحادثة التي يواجهها طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في المرحلة الجامعية وتحديدا في الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور، ماليزيا، وجامعة الأمير سونكلا، تايلند. وقد حاولت الدراسة معرفة حاجاتهم في المواقف الاتصالية اليومية المختلفة وتوصلت الدراسة إلى معرفة أكثر ثلاثة مواقف ترشيحا من قبلهم، أمّا في الجامعية الإسلامية العالمية بسلانجور، ماليزيا، جاءت كالتالي: (في الفصل)، (في المكتبة)، (في المطعم). أما في جامعة الأمير سونكلا، جاءت كالتالي: (في الفص)، (في المطعم)، في (ساحة المسجد). وهذه المواقف الاتصالية اليومية المختلفة إذا تم إعدادها بشكل صحيح من التربويين والمختصين والمعلمين مستعينا بالتكنولوجيا ومواكبا للحضارة فإنها ستكون فعَّالة للمتعلمين.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

REFERENCES

Jinnī, A. a.-T. (2006). *Kitāb al-khaṣā'iṣ*. Al-Hay'ah al-'Āmmah li Quṣūr al-Thaqāfah.

Labūdā, M. '. (2003). *al-Hiwār: Fanniyātuhu wa 'istirātījiyyātuhu wa asālīb ta'līmihi*. Maktabah Wahbah.

Nāqah, M. K. (1985). *Ta'līm al-lughah al-'Arabiyyah li al-nāṭiqīn bi-lughāt 'ukhrā*. Umm al-Qurā University.

Nāqah, M. K., & Ṭu'aymah, R. A. (2003). *Ṭarā'iq tadrīs al-lughah al-'Arabiyyah li ghayr al-nāṭiqīna bihā*. ISESCO.

Rāsikh, F. (2013). *Ta'līm mahārat al-kalām li al-nāṭiqīn bi ghayr al-'Arabiyyah* (pp. 9–25). Umm al-Qurā.

Richards, J., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching & applied linguistics* (3rd ed.). Longman.

Ramaḍān, Tahrir Hānī 'Ismā'īl. (2018). *Ma'āyīr mahārāt al-lughah al-'Arabiyyah li-nāṭiqīn bi-ghayrihā*. Giresun University.

'Uliyān, A. F. (2013). *al-Mahārāt al-lughawiyyah wa 'ahammiyyatuhā wa ṭarā'iq tadrīsihā*. Dār al-Muslim li-l-Nashr wa al-Tawzī'.

Yunus, A. (2021). *Kayfiyyat ḥisāb al-inḥirāf al-mi'yārī*. Mawdoo3. https://mawdoo3.com/Kayfiyya_Hisāb_al-inḥirāf_al-Mi'yārī

Yūnus, F. A., et al. (n.d.). *'Asāsiyyāt ta'līm al-lughah al-'Arabiyyah wa al-tarbiyah al-dīniyyah*. Dār al-Thaqāfah li-l-Ṭibā'ah wa al-Nashr.

Yusri, A. I. (2008). *Manhaj mutakāmil li ta'līm al-lughah al-'Arabiyyah li 'aghrāḍ al-diblumāsiyyah*. International Islamic University Malaysia.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

Jurnal Afaq Lughawiyyah
Universiti Sultan Zainal Abidin
مجلة آفاق لغوية - جامعة السلطان زين العابدين

أهمية ترابط المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

[THE IMPORTANCE OF LANGUAGE SKILLS INTERCONNECTEDNESS IN THE TEACHING OF ARABIC TO NON-NATIVE SPEAKERS]

Ala' Hussein Alkaaideh[1] & Mohd Ala-uddin Othman[1]*

[1]Department of Arabic Language, Faculty of Languages and Communication, Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA), Gong Badak Campus, 21300, Kuala Nerus, Terengganu, Malaysia

* Corresponding Author: *mohdalauddin@unisza.edu.my*

Received: 19/5/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم رؤية منهجية وعلمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتطوير الأداء اللغوي للمتعلم والوصول به إلى أعلى مستوى من الأداء اللغوي بكل يسر وسهولة. ويتمثل هذا المنهج التعليمي في أهمية ترابط المهارات اللغوية. وتأتي أهمية هذه المنهجية من دورها الفعال في تيسير عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. اعتمدت الدراسة عملية المسح التحليلي، حيث تم توزيع استبانة إلكترونية على طلاب مركز اللغات في الجامعة الأردنية من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤). وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٣ طالبًا وطالبةً يدرسون اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويين: الخامس والسادس. وأكدت نتائج الدراسة على أهمية ترابط المهارات اللغوية فيما بينها. كما كشفت النتائج عن فعالية هذه العملية في تطوير الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. إن ترابط المهارات اللغوية فيما بينها فعّال في تعليم اللغات حيث أنه يمكّن المتعلمين من تطوير مستواهم اللغوي بيسر وسهولة. ولذلك توصي الدراسة الحالية بإتباع هذه المنهجية في العملية التعليمية للغة.

الكلمات المفتاحية: ترابط المهارات اللغوية، تعليم اللغة العربية، الناطقون بغير العربية، الكفاية اللغوية، التكامل اللغوي

Abstract

The present study aims at providing a systematic and scientific vision in teaching Arabic to its non-native speakers to develop the learner's linguistic performance and reach the highest level of linguistic performance easily. The importance of this vision resides in the relatedness of language skills. That is, it comes from its active role in facilitating teaching Arabic to non-native speakers. The study adopted the analytical survey process where an electronic questionnaire was distributed to students in the Language Centre of the University of Jordan from the first semester of the university year (2023/2024). The sample of the study consisted of 203 participants, studying Arabic at levels 5 and 6. The findings of the study emphasized the importance of language skills interconnectedness. The results also revealed the effectiveness of this process in developing language sufficiency among learners of Arabic as non-native speakers. conclusion, the interconnectedness of language skills is effective in language teaching as it enables learners to develop their language level easily and easily. The current study therefore recommends that this methodology be used in the language's educational process.

Keywords*: language skills interconnectedness, teaching the Arabic language, non-native speakers of Arabic, linguistic competence, linguistic integration*

Cite as: Alkaaideh, A. H., & Othman, M. A. (2024). Ahammiyyah tarābuṭ al-mahārāt al-lughawiyyah fī ta'līm al-lughah al-'Arabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīn bihā [The importance of language skills interconnectedness in the teaching of Arabic to non-native speakers]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 119–140. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.110

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

لطالما سعى اللغويون في البحث عن طرائق تدريسية ذات نتائج تعليمية أفضل في شتى مجالات التعليم، لا سيما تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لهذا بذل اللغويون جهدهم سعيًا في البحث عن منظور تعليمي تكاملي غرضه تعليم اللغة لغير الناطقين بها همه سلامة الكفاءة اللغوية، ولعل خلاص ذلك تعلم اللغة من منظور شمولي؛ وليكون هذا لا بدَّ من تعليمها مترابطة متكاملة المدخل والمخرج، وعليه جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ "أهمية ترابط المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" القائم على ترابط المهارات اللغوية في العملية التعليمية كوحدة واحدة كما عرفها (Klopp, ٢٠١١). هو أن تُعلم اللغة كوحدة مترابطة متكاملة متماسكة لا مهارات مستقلة؛ ففي درس الاستماع ـــ على سبيل المثال ـــ يتلقى الطلبة المادة الدراسية استماعًا مع الاستعانة بالمهارات اللغوية الأخرى كمهارات ثانوية، ثم يتلقى الطلبة المادة الدراسية محادثة مع الاستعانة بالمهارات اللغوية الأخرى أيضًا كمهارات ثانوية في درس المحادثة، وفي درسي القراءة والكتابة يتلقى الطلبة المادة تتكرر ذات الطريقة؛ بما يحقق ترابطها حتى يتمكن الطلبة من دروسهم استماعًا ومحادثة وقراءة وكتابة، ثم يتلقى الطلبة مادة الدرس الذي يليه بذات الطريقة، فيكون للدرس الواحد مادة دراسية محددة مع مهارة لغوية رئيسة في ظلها ثلاث مهارات تقاسمها

الأهمية، على نحو ترابطي بين المهارات اللغوية الأربعة تعلمًا وتطبيقًا؛ وهي من الطرائق اللافتة، جذبتنا إلى نتاجها الفاعل في العملية التعليمية بوصفها فنًا من فنون التعليم التكاملي الباحث على تطور مستوى الطلبة اللغوي في العملية التعليمة مهتمة بالدقة والطلاقة، رافضة انفصال المهارات اللغوية وتعطل الطلبة بينها؛ فتجده مرة بمهارة المحادثة مائزًا وبمهارة الكتابة متعثرًا أو جاذبًا إذ قرأ منفرًا إذ تحدث (Hammerly, 1994; Saleh, 2015.)

ولم يأتي ما أشرنا له عشوائية؛ إنما قصدًا لاختيارنا هذه الدراسة دراسة هادفة لتبني كل ما هو فعّال في تطوير العملية التعليمية وتحسينها من مثل ترابط المهارات اللغوية بوصفها طريقة ناجعة من طرائق تعليم اللغة تكمن أهميتها في تجانس الإنتاج اللغوي من خلال اهتمامنا بمخرجات التعليم، فلا تباين فيها، فاللغة مهارة مترابطة، إذما أخذنا بعين الاعتبار أن هدف اللغة الأول التواصلية (al-Asili, ٢٠٠٢).

وتتبلور أهمية ترابط المهارات اللغوية الأربعة من خلال وعينا أن اللغة مهارات ترابطية، لا يمكن للمتعلم أن يتخطى أي أجزاءها، فالتمكن من مهارة لغوية ما لا يكون دون الأخرى، فمما لا يعقل أن ترى متحدثا مائزًا لا يجيد الاستماع، أو كاتبًا لامعًا لا يتقن القراءة، كيف لا وهي كل متكامل، لذلك أولت العديد من الدراسات المهارات اللغوية الأربعة اهتماماتها في تعليم اللغة وجدانيًا ومعرفيًا وسلوكيًا همه الوصول بالمتعلم لأعلى مستوى بالكفاءة اللغوية (al-Youbi, ٢٠١٨).

واللافت في ظل اهتمامنا أنه لكل طريقة من طرائق تعليمية اللغات إيجابيات وسلبيات إلى أننا تخطينا سلبيات هذه الطريقة التعليمية، أو صعوباتها؛ إذا ما أخذنا بالاعتبار أن ترابط المهارات اللغوية تحتاج إلى إعداد معلم اللغة إعدادًا تربويًا يواكب هذه الطريقة (Jaber & Abedi, ٢٠١٠).

وعليه؛ فقد صار الخوض في ترابط المهارات اللغوية أمرًا للإطالة لضيق المقام، في ظل ما هو آتٍ من خلال أهمية تعليم اللغة في ضوء ترابط مهاراتها اللغوية ومدى فعاليتها، والحديث تفصيلًا على معناها اللغوي والاصطلاحي.

مشكلة البحث

تأتي مشكلة الدراسة في دراسة ظاهرة موجودة وهي أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قائم على فصل المهارات اللغوية في العملية التعليمية، بمعنى أن تعليم اللغة من خلال مهارات لغوية منفصلة فلكل درس مهارته اللغوية المستقلة، أي أن هناك درس اسمه الاستماع ولا يكون إلا للاستماع؛ فلا قراءة به أو كتابة، وهناك درس اسمه المحادثة ولا يكون إلا للمحادثة؛ فلا قراءة به أو كتابة، وهذا ما ينطبق على دروس مهارتي القراءة والكتابة.

وقد تناولت هذه الدراسة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال ترابط المهارات اللغوية، ولعل دليل ذلك ما جاءت به العديد من الدراسات السابقة، وقد قسمها الباحث إلى محورين، وهما:

أولًا: دراسات نادت بأهمية ترابط المهارات اللغوية، ومنها:

دراسة إمكزار إذ أشارت إلى أن غاية تعلم اللغة العربية هي القدرة على استعمالها بمهاراتها اللغوية الأربعة؛ لأن اللغة لا تنغلق على الكلام فقط، بل لا بدَّ من وعيه استماعًا وقراءة، وتثبيته في المحادثة والتراكيب اللغوية كتابة، والغاية الأسمى من تعليم اللغة عامة هو أن تجعل المتعلم قادرًا على استعمال أي لغة في كافة الظروف والأحوال الحوارية مسموعة ومنطوقة، وهذا يلح على ضرورة ترابط المهارات اللغوية (Imkraz, ٢٠٢٢).

ودراسة سيليني التي أشارت إلى أن ثمة علاقات ترابطية وثيقة بين المهارات اللغوية، ولا ينبغي الاهتمام بمهارة لغوية واحدة دون المهارات الأخرى، ولا بدَّ للمتعلم أن يعي أهمية تعلم اللغة من خلال المهارات اللغوية، وهذا يتطلب الاهتمام بترابط المهارات اللغوية (Cellini, ٢٠٢٠).

ثانيًا: دراسات بحثت بإحدى المهارات اللغوية ودعت لترابطها بالمهارات اللغوية الأخرى، ومنها:

دراسة بن أودينة إذ حثت على أن من أهم أسباب ضعف المتعلم في مهارة الكتابة عائد إلى عدم ربط المهارات اللغوية الأربعة بعضها بعضًا في العملية التعليمية، والإفادة منها أثناء دروس مهارة الكتابة؛ فلقد أشارت إلى نتائج فصل المهارات اللغوية في العملية التعليمة ونادت بأهمية ترابط المهارات اللغوية الأربعة (Ben Owdena, ٢٠٢١).

كما أشارت دراسة الهروط إلى أهمية فهم المادة المسموعة وإدراك الأصوات المنطوقة وربط المعرفة اللغوية بالمهارات والتعرض للغة للفصحى سماعيًا وشفهيًا، وإن توافر المادة القرائية مؤشرًا على النجاح مستقبلا، وهذا تأكيد على ترابط المهارات اللغوية في العملية التعليمية (al-Harout, ٢٠٢٢).

ورغم تعدد الدراسات التي تحدثت حول موضوع المهارات اللغوية إلا أنها وفي حدود علم الباحث لم تتناول ترابط المهارات اللغوية بعضها بعضا أثناء العملية التعليمية، ولم تتطرق لحلول عملية تلامس تلك المشكلة.

أسئلة البحث

ولتحقيق غايات البحث، لا بد من الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) ما دور ترابط المهارات اللغوية في تحسين مستويات الطلبة اللغوية؟

٢) ما أثر فصل المهارات اللغوية في العملية التعليمة على مستويات الطلبة اللغوية؟

٣) ما أثر تباين المهارات اللغوية في مستويات الطلبة أثناء العملية التعليمية؟

وبناء على ما سبق من تساؤلات، يمكن تحدد أهداف هذا البحث في النقاط الآتية:

١) لمعرفة ترابط المهارات اللغوية في تحسين مستويات الطلبة اللغوية.

٢) أثر فصل المهارات اللغوية في العملية التعليمية على مستويات الطلبة اللغوية.

٣) أثر تباين المهارات اللغوية في مستويات الطلبة أثناء العملية التعليمية.

منهجية البحث

طبقت الدراسة المنهج المسحي التحليلي وشبه التجريبي لأهمية ترابط المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرًا لملائمته أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته: تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) طالبًا وطالبة من طلبة مركز لغات الجامعة الأردنية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣ - ٢٠٢٤)، للبرنامج التحضيري حيث بلغ عدد الطلبة الإجمالي (٢٦٠) طالبًا وطالبة، حيث تم توزيع الاستبانة عليهم.

أداة الدراسة: تم تصميم استبانة لجمع بيانات الدراسة، وتضمنت قسمين؛ الأول شمل على البيانات الديموغرافية للمبحوثين، أما الثاني تضمن الفقرات التي تقيس أهمية ترابط المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولقد خضعت الاستبانة لأدوات التحكيم.

المعيار الإحصائي: لتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات المبحوثين على كل فقرة من فقرات الدراسة (الاستبانة)، ولقد تم اعتماد المعيار الآتي: (الدرجة المرتفعة من ٣,٦٧ - ٥,٠٠)، (الدرجة المتوسطة من ٢,٣٤- ٣,٦٦)، (الدرجة المنخفضة من ١,٠٠ - ٢,٣٣)، استنادًا لنتائج المعادلة الآتية: القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسوم على عدد المستويات: مما يعني:

($\frac{5-1}{3}$ $\frac{4}{3}$ = = ١,٣٣). وتساوي هذه القيمة طول الفئة (١,٣٣)، وذلك باستخدام مقياس ليكرت الخماسي على فقرات الاستبانة التي تراوحت بين ((١) معارض بشدة إلى (٥) موافق بشدة).

صدق وثبات الدراسة: لقد أُختبر ثبات أداة الدراسة من خلال اختبار ('Cronbach Alpha Coefficient) بنتيجة بلغت (٠,٧) لأبعاد الدراسة؛ مما يصف ثبات الأداة بالمرتفع، ولإن فقراته مناسبة لقياس المتغيرات التي تخضع لمستوى اعتماد عالٍ، وتم اختبار ملاءمة النموذج من خلال احتساب قيمة معامل الالتواء للمتغيرات (skewness) مطبقًا التحليل الإحصائي الكمي للبيانات القياسية الذي حقق افتراض التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة؛ ما جعل قيمة الالتواء أقل من (١).

اختبار الدراسة: لقد تراوحت قيمة اختباري الالتواء والتفلطح بين ±٢ من خلال اختبارها، وهذا تأكيدًا على أن توزيع البيانات طبيعي، ولقد دلت هذه القيمة على أن جميع بيانات متغيرات الدراسة تتوزع توزعًا طبيعيًا، وقد أظهرت نتاج الاختبار انعدام الفروق ذات الدلالة الإحصائية لجميع المحاور لدى مستوى (α ≤ ٠,٠٥)، وعليه توزعت المحاور جميعها توزيعًا طبيعيًا.

المبحث الأول: الأدب النظري الدراسات السابقة

المطلب الأول: الأدب النظري

المهارات اللغوية: المهارة لغة: "إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، يقال: مَهَرَ يَمْهُرُ، مهارةً" (Ibn Mandour, ٢٠٠٤). وهي تعني الإجادة والحذق، وأن الماهر هو الحاذق الفاهم لكل ما يقوم به من عمل.

المهارة اصطلاحًا: والمهارة "تعني الكفاءة في أداء مهمة ما. ويميز بين نوعين من المهام: الأول حركي والثاني لغوي، والمهارات الحركية: هي إلى حد ما لفظية، وأن المهارات اللفظية تعد في جزء منها حركية، والمهارة الحركية تتابع لاستجابات تعودها الإنسان، ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيًا أو كليًا في ضوء التغذية الراجعة الحسية الناتجة عن الاستجابات السابقة" (Taima, ٢٠٠٤).

أما المهارات اللغوية هي: وهي: "أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة والمسموعة" (Alian, ٢٠١٠).

المهارات اللغوية الأربعة

أولًا: الاستماع: وقبل البدء بالاستماع لا بدَّ من توضيح مفهومه:

- "الاستماع هو عملية إنسانية مقصورة تهدف إلى الفهم والتحليل والتفسير ثم البناء الذهني" (Taima, ٢٠٠٤).

- "الاستماع هو مفهوم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى المتحدث، أما السمع حاسة الأذن، إن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، فالإنسان يولد صامتًا إلا من بكاء، ثم ضحك، ثم مناغاة فكلمات بسيطة، ويسمع الطفل قبل النطق كلامًا كثيرًا، وبعدها يحاول أن يتعلم فيصيب مرة ويتعثر مرة حتى يتقن التلفظ" (Madkour, ٢٠٠٠).

وفي ضوء المفاهيم السابقة تتضح أنواع الاستماع هي: الاستماع السطحي؛ أي الاستماع العفوي لا قصد منه، والاستماع بغية الفهم؛ أي الاستماع لفهم نص ما أو كلاما لغاية، وأيضًا الاستماع التحليلي النقدي وهو ما يهدف لتحليل والفهم والردود.

أما أهمية الاستماع: وتأتي أهمية مهارة الاستماع أنها ركن المهارات اللغوية، وإنها أول مهارات الاتصال اللغوي، (Mustafa, ٢٠١٤)، كما له أهمية كبيرة في حياتنا، إذ إنَّه أول وسائل الاتصال التي يمر بها الفرد في مراحل حياته الأولى مع الآخرين، وهو طريق للمهارات الأخرى (Abdullah, ٢٠٠٨)، وتكمن أهمية الاستماع أنه المدخل الطبيعي لتعلم اللغات، والطريق الأمثل لاكتسابها فالسمع أبو الملكات.

وللاستماع أهدافه التعليمية فهو عملية منظمة هادفة، كتنمية الإصغاء للمادة اللغوية المسموعة، والقدرة على متابعتها وتطوير سرعة فهمها ودقتها، لا سيما تذوقها(Ibrahim, ١٩٩٠) وتوجد أهداف تعليمية تتعلق بطرائق وأهداف التعليم ومنها: سماع أصوات اللغة العربية من حروف وكلمات وتميزها بغض النظر عما تحمله من معانٍ، والاستماع بأساليب متقطعة للمادة الصوتية للتدريب على الاستماع عموما والاستماع الناقد، واستخراج الأفكار لفهم المقصود من المادة المسموعة لا تكرارها (Younis & others, ١٩٨١).

والاستماع مهارة منظمة لذلك لها أسس تعليمية لا بدَّ من مراعاتها، ومن أهمها الانتباه والبعد عن التشويش والضوضاء أثناء العملية التعليمية، مع استخدام التدريس الفعّال اللافت والجاذب للمتعلم مستعينًا بما سبق من خبرات، ناهيك عن استمرار التدرب على فهم المعاني المقصودة من المادة المسموعة في ضوء سياقاتها وتراكيبها مع مراعاة مناسبتها لمستوى متعلمي اللغة (Taima & Manna, ٢٠٠١).

ثانيًا: المحادثة: وقبل البدء بالمحادثة لا بدَّ من توضيح مفهومها:

"المحادثة تعبير شفوي يتخلل الدروس كافة فمنها المسهبة ومنها المقتضبة، ومنها حادثة تاريخية وأخرى بحث جغرافي ونحو ذلك، وهي قائمة بين المعلم والتلميذ دائمًا، وترد المحادثة على شكلين: المحادثة لأجل المحادثة والتمرين. والمحادثة لأجل التفهيم والتعليم" (Zarazir, ١٩٨٤).

"والمحادثة من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية، ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس، ومن الضروري بمكان عند تعليم اللغة العربية، الاهتمام بالجانب الشفهي، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم، ولا حجّة لمن يهمل الجانب الشفهي، ويهتم بالجانب الكتابي" (al-Fawzan, ٢٠١٠).

وفي ضوء المفاهيم السابقة تتضح أنواع المحادثة وهي: المحادثة الوظيفية وهي التي تعنى بالاتصال والتواصل بين المتعلمين وغيرهم بغية التعلم وقضاء حوائج التعلم، والمحادثة الإبداعية، وهي تلك المحادثة التي تبرز فيها المشاعر والعواطف من خلال مفردات لغوية منتقاة بذائقة لغوية وأداء رصين متين متقن (Abdel Hadi & others, 2009; Ibrahim, 2015; Alian, ٢٠١٠).

أما أهمية المحادثة: وتتجلى أهمية المحادثة أن المحادثة مهارة رئيسة في العملية التعليمية ولا يُستغنى عنها بحال من الأحوال في الشرح والتوضيح، وهي وسيلة الإقناع والفهم والإفهام في العملية التعليمية، كما أنها مؤشر واضح على مستوى المتكلم الثقافي واللغوي وبيان قدرته اللغوية (Kami, 2014; Abdel Hadi & others, 2009; Tarawneh, ٢٠١٣).

وهذا يرشدنا لأهداف المحادثة: حيث تهدف المحادثة بناء على أنها مهارة انتاجية إلى تنمية قدرة المتعلم على البدء في محادثة ما، واستخدام معرفته اللغوية من مفردات وتراكيب في أي محادثة يخوضها، وتطوير معرفة المتعلم على الابتكار والتعامل مع المواقف اللغوية المختلفة، إضافة لتعريضه لمواقف لغوية جديده (Kami, 2014; Taima, 1989; Tarawneh,٢٠١٣). أما أثناء العملية التعليمية فتهدف إلى تمكن المتعلم من سيطرته على مخارج الحروف غايته أن يفهمه العربي أثناء أداءه لحوار كلامي، معبرًا عما في نفسه من مشاعر مستثمرًا ما مر به من مواقف وأفكار لغوية سابقة، مع استخدام الصيغ النحوية لينظم اللغة العربية كما يجب أن تكون (Alnaqa, ٢٠١٧).

ثالثًا: القراءة: وقبل البدء بالقراءة لا بدَّ من توضيح مفهومها:

"عبارة عمليات معقدة من الإدراك البصري للرموز الخطية مع القدرة على ترجمتها إلى أصوات مسموعة ومنطوقة وذلك بربط كل حرف بصوت ملائم" (Jaafar, ٢٠١٤).

"تعرف وفهم ونقد وتفاعل، إنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها" (Taima, ١٩٨٩)

ومن خلال المفاهيم السابقة تتضح أنواع القراءة وهي: القراءة الصامتة وتعني فهم المادة المقروءة دون الاهتمام بنطقه أو سرعته، والقراءة الجهرية وتعني التأثير بالمستمعين مع الاهتمام بصحة نطق المتعلم وتناغمه الصوتي للجمل الإنشائية والخبرية (Abdullah, 2010; Jaafar,٢٠١٤).

أما أهمية القراءة تأتي من خلال أنها نشاط تعليمي يمارسه المتعلم معتمدًا على عينه والمادة المكتوبة، مرتبطة بنطق حروف والكلمات تلك المادة نطقًا صحيحًا مع مناسبة سرعة القراءة لفهم المقروء مع ربط بين الأفكار الثانوية والرئيسة، ثم نقدها لبيان قدرة متعلم اللغة على الحكم على ما قرأ مع إعطاء رأيه فيها (Abdullah, ٢٠١٠).

وللقراءة أهداف متعددة تأتي تحت مسممين وهما الأهداف الخاصة: وهي ما يتعلق بالفهم والطلاقة للمتعلم معتمدًا على مخزونه اللغوي من مفردات وتراكيب للأفكار الرئيسة والثانوية والربط بينها، أما الأهداف العامة فهي قدرة المتعلم على ربط الرموز المكتوبة بالأصوات المنطوقة، والقدرة على القراءة الجهرية بنطق صحيح واستنتاج المعنى العام للمادة المقروءة (Abdullah,٢٠١٠).

رابعًا: الكتابة: وقبل البدء بالكتابة لا بدَّ من توضيح مفهومها:

"أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلًا على وجهة نظره، وسببًا في حكم الناس عليه" (Alian, ٢٠١٠).

"تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة" (al-Baja, ٢٠٠١).

ومن خلال المفاهيم السابقة تتضح أنواع الكتابة وهي التعبير الوظيفي ويقصد به التواصل مع الآخرين لمعرفة أحواهم وأخبراهم وما يسمح بمعرفته، والتعبير الإبداعي وهو التعبير عما يجول بالنفس من أفكار وخواطر بصورة إبداعية لافته (Madkour, ٢٠٠٠).

أما أهمية الكتابة، فهي وسيلة لحفظ التراث ونقل مختلف العلوم، وهي ثاني وسائل التعبير للمتعلم عما في نفسه، وهي عملية الاتصال بين المتعلمين وفئات المجتمع المختلفة، ولها أيضًا أهمية كبيرة في تحديد مستوى المتعلم فهي تكشف أخطاء الأداء والكفاية وتمايز بينهما من خلال تكراراها وما قدرته على فهم المنطوق (Mustafa, 2014; al-Baja, ٢٠٠١).

وتهدف الكتابة إلى تدريب متعلمي اللغة على التعبير الكتابي عما في أنفسهم والتواصل مع غيرهم من متعلمين أو غيرهم بلغة سليمة وواضحة بناء على الجملة العربية والتراكيب اللغوية، واستخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات اللغوية المتخصصة مع ما يناسبها من أدوات ربط مناسبة لتلك الجمل والفقرات، مع ما يتناسب ومستوى المتعلم اللغوي (al-Naqa, 2017; Tarawneh, ٢٠١٣).

المطلب الثاني: ترابط المهارات اللغوية الأربعة

على الرغم من فصل المهارات اللغوية ظاهريًا تحت مسمى مهارة الاستماع ومهارة المحادثة ومهارة القراءة ومهارة الكتابة إلا أنها مترابطة في مضمونها وعلاقاتها التقاطعية التأثيرية، فاللغة مهارات انتاجية (المحادثة، والكتابة) واستقبالية (الاستماع، والقراءة) والفصل بينها يشوه اللغة؛ فلا لغة بلا مهاراتها اللغوية، وهنا ذروة ترابطها.

لذا ينبغي النظر إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة تكاملية ترابطية، فأي نمو يحدث لأي مهارة اللغوية لا بدَّ أن يتبعه نمو في المهارات اللغوية الأخرى، وأي تقصير في إحداها يؤدي إلى نقص في الأخريات (Klopp, ٢٠١١).

ويقوم التواصل اللغوي على تعلم المهارات اللغوية وتعليمها بشكل ترابطي تكاملي نظرًا لما بين هذه المهارات من علاقات ترابطية تبادلية، رغم أن الاستماع أول مراحل تعلم أي لغة جديدة، وتشاركه المحادثة في العملية التعليمية، وتنميهما القراءة والكتابة، وفي ضوئها تُعلم اللغة يكون على أساس الترابط والتكامل بينها (al-Youbi, ٢٠١٨).

ولا بدَّ لمتعلمي اللغة من تعلم مهارتي القراءة والكتابة، كما يتعلمون مهارتي الاستماع والمحادثة؛ لنمو وتطوير مهارة التواصل اللغوي استقبالًا وإرسالًا، وصولًا للتعبير عن أفكارهم وآرائهم شفويًا وكتابيًا، كما أن امتلاك المهارات اللغوية الأربعة مجتمعة يتيح للمتعلم التحكم في العملية التواصلية بلغة سليمة وواضحة (Reda, ٢٠١٥).

وكما أن ترابط المهارات يعطي فرصة قيمة في تقييم المهارات اللغوية للمتعلمين، أي أن تقييم كل مهارة منفصلة، إذ إن درس مهارة القراءة صالح لتقييم التعبير الشفوي (المحادثة)، ودرس مهارة المحادثة صالح لتقييم مهارة الاستماع، وهكذا دواليك (Dahmani, ٢٠٢١).

وعليه فإن العلاقة بين مهارتي الاستماع والمحادثة هي تأثير وتأثر، حيثُ إنَّ تطور وتقدم مستوى المتعلم بمهارة المحادثة مرتبطًا بمهارة الاستماع فالعلاقة بينهما علاقة طردية، ومما يثبت هذه العلاقة هو وجود مركز واحد يتحكم بجهازي السمع والنطق معًا.

وإن العلاقة بين مهارة الكتابة مع مهارتي الاستماع والمحادثة تأتي من خلال أثر تعليم الاستماع والتحدث في تنمية وتقوية قدرة المتعلم على التعبير بشقيه الشفهي والكتابي.

وإن علاقة مهارة القراءة بمهارتي المحادثة والاستماع تأتي من خلال نتيجة تعلم القراءة فهو إمداد المتعلم بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره على نوعيه الشفوي والكتابي، فالمهارة التي تعلم بمعزل عن مهارة التعبير لا فائدة ترجى منها (Madkour, ٢٠٠٠).

ومن خلال ما سبق يتضح الترابط بين المهارات اللغوية، ومما لا شك فيه عدم القدرة على فصلها، فمهارتي الاستماع والمحادثة متلازمتان كتلازم مهارتي القراءة والكتابة، ولمهارة القراءة أثر واضح في تطور مهارة المحادثة، ومهارتي القراءة والاستماع ذواتا أثر بالغ الوضوح في تطور مهارتي المحادثة والكتابة، فالمهارات اللغوية هي اللغة (Abdo, ١٩٧٩).

والاهتمام بالمهارات اللغوية الأربعة وتنميتها في وقت واحد وبشكل متكامل أمر ذو أهمية بالغة، فلا تقدم مهارة على أخرى إلا لأسباب ظاهرة تخدم العملية الاتصالية، وتكاملية العلاقة بين المهارات اللغوية مترابطة للغاية (al-Mukhaini,2015; Saleh, 2015; al-Asili, 2002; Hammerly, ١٩٩٤).

" ... ولا شك أن المهارات اللغوية تتداخل وتترابط مع بعضها بعضًا في استخدام اللغة استخدامًا طبيعيًا، ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدروس على أكثر من مهارة لغوية، كما هي الحال في وقائع الحياة المختلفة، رغم أن هناك مواقف لا يكون المرء فيها إلا مستمعًا أو متحدثًا أو كاتبًا فقط، فإن هنالك مواقف أخرى كثيرة تصبح فيها المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط" Shaaban, ١٩٩٥)).

المبحث الثاني: الدراسات السابقة ومناقشتها

المطلب الأول: الدراسات السابقة

تناولت دراسة الحميد المهارات الاستقبالية بهدف التعرف على مهارتي الاستماع والقراءة في الكتاب الثاني والثالث من كتب سلسلة الجامعة الأردنية للناطقين بغيرها ودورهما في عملية الاتصال اللغوي، وفي تعليم العربية للناطقين بغيرها من ناحية أخرى، ولقد تناولت الدراسة أيضا أهمية علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأهم المشكلات التي يمكن أن تواجه والمتعلقة بهاتين المهارتين (al-Hamid, ٢٠٠٨).

أما دراسة يونس قامت على تحليل الأخطاء في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة العربية لغير الناطقين بها من خلال منهج التحليل الوصفي لتحليل الأخطاء في المهارتين ذاتهما، وكيفية معالجتها وتقديمها للطلاب في المستوى الأول، ضمن ما حددته الباحثة من خلال أداة الدراسة وهي اختبار الأداء في القراءة الجهرية وفي الكتابة، وجاءت عينة الدراسة من طلبة المستوى الأول من غير الناطقين بالعربية في مركز اللغات للجامعة الأردنية من قبل (٥٠) طالبًا وطالبةً (Younis, ٢٠٠٩).

وأجرت أبو حجازي دراستها حول "مدى فاعلية منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في التمكن من التعبير الوظيفي بين طلبة برنامج الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية" وسعت هذه الدراسة للكشف عن مدى فاعلية مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من التعبير الوظيفي بشقيه الكتابي والشفوي، وذلك من خلال منهج التحليل الوصفي بصورته المسحية لكتب سلسلة الجامعة الأردنية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ضمن ما جاء في حدود أداتي الدراسة وهما الاستبانة والمقابلة الشخصية. أما عينة الدراسة فكانت من الأعمال التعبيرية المكتوبة من قبل (٥٠) طالبًا وطالبةً، إضافة إلى (٨٥) طالبًا وطالبةً أجابوا على الاستبانة من طلبة اللغة العربية لغير الناطقين بها في مركز لغات الجامعة الأردنية للفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣) (Abu Hijazi, ٢٠١٤).

كما تناولت زهران دراسة عنوانها "المهارات الاستقبالية والإنتاجية في سلسلتي الكتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمحمود البطل وآخرون وسلسلة كلمة ونغم لغازي أبو حاكمة وناصر إسليم وفق معايير المجلس الأمريكي آكتفل" وسعت هذه الدراسة لتقييم المهارات الاستقبالية والإنتاجية في سلسلتي "الكتاب" و"كلمة ونغم" ضمن ما تأطره المعايير معايير المجلس الأمريكي (آكتفل ACTFL)، وتناولت الدراسة المحتوى الثقافي فيها وأثره في المهارات الاستقبالية والإنتاجية واكتساب اللغة في المعايشة اللغوية. واستعانت الدراسة بالمنهج التحليلي التقييمي للمهارات الاستقبالية والإنتاجية (Zahran, ٢٠١٧).

وهدفت دراسة النهيبي لقياس الكفاءة اللغوية في المهارات اللغوية الأربعة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها متوسدة المنهج التحليل الوصفي مستعينة بمعايير المجلس الأمريكي (آكتفل ACTFL) لاستعمالها في قياس الكفاءة اللغوية للمهارات اللغوية الأربعة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ضمن ما حددته أداة الدراسة وهي تحليل معايير المجلس الأمريكي (آكتفل ACTFL) (al-Nuhaibi, ٢٠٢٠).

وبحثت دراسة سليمان في استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل التكاملي الترابطي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لغير الناطقين باللغة العربية مستعينة بالمنهج التحليلي الوصفي فيما يخص دراسة الأدبيات والدراسات ذات الصلة، والمنهج شبه التجريبي للجزء التطبيقي للدراسة، لبناء استراتيجية تعليمية قائمة على المدخل التكاملي الترابطي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لغير الناطقين باللغة العربية، ضمن ما حددته أداة الدراسة وهي الاختبار القبلي والبعدي، وطُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٩/ ٢٠٢٠) على عينة من متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز الشيخ زايد التابع لجامعة الأزهر (Suleiman & others, ٢٠٢١) .

بينما أجرت عبد العزيز دراسة هدفت لتحديد المهارات اللغوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للمستوى المتوسط، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي لتحديد المهارات اللغوية اللازمة لمتعلمي اللغة، ضمن ما حددته أداة الدراسة وهي الاستبانة، لتعلم آراء معلمي اللغة حول المهارات اللغوية اللازمة لمتعلمي اللغة للمستوى المتوسط، وجاءت فقرات الاستبانة في (٢٤) فقرة وفق (٦) مهارات رئيسة، وأجريت الدراسة على مجموعة (٥٠) معلمًا من معلمي اللغة في معاهد ومؤسسات تعليم الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف بمحافظة القاهرة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢) (Abdel Aziz & others, ٢٠٢٢).

المطلب الثاني: مناقشة الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة وذات الصلة، فإنّ الدراسة الأولى هدفت إلى أهمية الاتصال اللغوي في مهارتي الاستماع والقراءة للكتابين الثاني والثالث من سلسة منهاج الجامعة الأردنية لغير الناطقين بالعربية ودورهما في العملية التعليمية. أما الدراسة الثانية: فقد اهتمت بتحليل الأخطاء القرائية والكتابية في مهارتي القراءة والكتابة والسبيل لمعالجتها وذلك في ضوء نتائج الاختبار الذي قامت به الدراسة، وأوصت الدراسة الباحثين لضرورة الالتفات إلى ترابط المهارات اللغوية في العملية التعليمية؛ وعليه جاءت دراستنا تروم هذا الترابط بين المهارات اللغوية منهجًا تعليميًا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة السلطان زين العابدين، أما

الأخيرة: فهدفت إلى تحديد المهارات اللغوية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها للمستوى المتوسط، دون النظر لضرورة ترابط المهارات اللغوية الأربعة، وقد أُجريت الاستبانة على عينة من (٥٠) معلمًا.

وتجدر الإشارة إلى أن ثَمة دراسات عديدة، سبقت دراستنا في موضوعاتها العامة على نحو المهارات اللغوية الاستقبالية والإنتاجية سواء أكانت متفرقة أم مجتمعة، أو تعلقت بمهارة واحدة من المهارات اللغوية أو بجزء منها كالتعبير الشفوي والكتابي، أو عنت بمدى توافر المهارات اللغوية بالمناهج التعليمية في مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكل هذا يدعم دراستنا: ولهذا نذكر أبرزها لإفادة الباحثين من مثل: دراسة (Zayan, ٢٠١٨) و(Abdul Qadir, ٢٠١٩) و(Baltebi, ٢٠٢٠) و(Hilali, ٢٠٢١) و(Naish, ٢٠٢٢)، وغيرها. وانمازت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة أنها ستقف بالدراسة والتحليل على المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) في ضوء أهمية ترابطها لتطوير المستوى اللغوي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المبحث الثالث: المفاهيم الإجرائية ونتائج الدراسة

المطلب الأول: المفاهيم الإجرائية

ترابط المهارات اللغوية: "هو العلاقات القائمة بين المهارات اللغوية الأربعة وتنميتها في وقتٍ واحدٍ وبشكلٍ متكاملٍ، فلا تقدم مهارة على أخرى إلا لأسباب ظاهرة تخدم العملية الاتصالية (al-Asili,٢٠٠٢).

تعليم اللغة العربية: هي الطرائق التعليم المنبثقة من نظريات تعليم اللغات، من خلال اللغة وتكوين مهاراتها اللغوية. الناطقون بغير اللغة العربية: هم الطلبة اللغة العربية من غير العرب للبرنامج التحضيري الملتحقون بمركز اللغات في الجامعة الأردنية.

المطلب الثاني: نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضًا توضح فيه النتائج التي وصلت لها الدراسة بعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

السؤال الأول: ما دور ترابط المهارات اللغوية في تحسين مستويات الطلبة اللغوية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس دور ترابط المهارات اللغوية في تحسين مستويات الطلبة اللغوية، كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس دور ترابط المهارات اللغوية في تحسين مستويات الطلبة اللغوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	لا أجد صعوبة في تعلم مهارة المحادثة بعد مهارة القراءة.	3.79	0.80	مرتفعة
2	لا أجد صعوبة في تعلم مهارة الكتابة بعد مهارة الاستماع.	3.73	0.76	مرتفعة
3	أرى أنني في تعلم مهارة المحادثة أفضل من المهارات الأخرى.	3.54	0.91	متوسطة
4	أرى أنني في تعلم مهارة الكتابة أفضل من المهارات الأخرى.	3.31	0.98	متوسطة
5	أرى أنني في تعلم مهارة القراءة أفضل من المهارات الأخرى.	3.31	0.96	متوسطة
6	أرى أنني في تعلم مهارة الاستماع أفضل من المهارات الأخرى.	3.30	1.03	متوسطة
7	أتعلم المهارات اللغوية الأربعة في درس صفي واحد.	3.13	1.09	متوسطة
8	أرى أنني في تعلم المهارات اللغوية الأربعة في مستوى لغوي واحد.	2.90	1.16	متوسطة
	الدرجة الكلية لمقياس دور ترابط المهارات اللغوية.	3.38	0.58	متوسطة

يبين جدول (١) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس ترابط المهارات اللغوية كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢,٩٠ و٣,٧٩)، حيثُ جاءت الفقرة التي تنص على "لا أجد صعوبة في تعلم مهارة المحادثة بعد مهارة القراءة" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٩) بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "لا أجد صعوبة في تعلم مهارة الكتابة بعد مهارة الاستماع" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي

(٣,٧٣) بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "أتعلم المهارات اللغوية الأربعة في درس صفي واحد" بالرتبة السابعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٣) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "أرى أنني في تعلم المهارات اللغوية الأربعة في مستوى لغوي واحد" بالرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٩٠) بدرجة متوسطة.

ويعزي الباحث سبب ذلك عائد إلى طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها القائمة على أن لكل مهارة لغوية درسها الخاص بها، وكأنها مادة منفصلة من حيث المحتوى والهدف، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Zahran,٢٠١٧) فيما جاء به توصياتها على دور المهارات الاستقبالية والإنتاجية في عدد من مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأثرها على النتاج اللغوي في حياة المتعلم وتواصله مع مجتمع اللغة.

السؤال الثاني: ما أثر فصل المهارات اللغوية في العملية التعليمة على مستويات الطلبة اللغوية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أثر فصل المهارات اللغوية في العملية التعليمة على مستويات الطلبة، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أثر فصل المهارات اللغوية في العملية التعليمة على مستويات الطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	في تعلم مهارة المحادثة أحتاج المهارات اللغوية الأخرى.	3.98	0.77	مرتفعة
2	في تعلم مهارة الاستماع أحتاج المهارات اللغوية الأخرى.	3.97	0.78	مرتفعة
3	في تعلم مهارة القراءة أحتاج المهارات اللغوية الأخرى.	3.90	0.81	مرتفعة
4	في تعلم مهارة الكتابة أحتاج المهارات اللغوية الأخرى.	3.85	0.85	مرتفعة
5	أتعلم المهارات اللغوية الأربعة منفصلة، وهذا يحد من تعلمها بشكل كافٍ.	3.80	0.85	مرتفعة
6	أتعلم مهارة القراءة منفردة في درس منفصل.	3.75	0.73	مرتفعة
7	أتعلم مهارة الكتابة منفردة في درس منفصل.	3.73	0.74	مرتفعة
8	أتعلم مهارة المحادثة منفردة في درس منفصل.	3.67	0.82	متوسطة

9	أتعلم مهارة الاستماع مفردة في درس منفصل.	3.66	0.82	متوسطة
	أثر فصل المهارات اللغوية في العملية التعليمية.	3.81	0.57	مرتفعة

يبين جدول (٢) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس أثر فصل المهارات اللغوية في العملية التعليمية كان مرتفعًا بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٦٦ و٣,٩٨)، حيثُ جاءت الفقرة التي تنص على "في تعلم مهارة المحادثة أحتاج المهارات اللغوية الأخرى" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٨) بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "في تعلم مهارة الاستماع أحتاج المهارات اللغوية الأخرى" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٧) بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "أتعلم مهارة المحادثة مفردة في درس منفصل" بالرتبة الثامنة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٧) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "أتعلم مهارة الاستماع مفردة في درس منفصل" بالرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٦) بدرجة متوسطة.

ويرى الباحث أن هذا نتيجة العلاقة القائمة بين المهارات اللغوية الأربعة، فهي علاقة مترابطة ومتصلة فلا تنفك الواحدة دون أن تتصل مؤثرة بالأخرى، وكلما فُصلت المهارات اللغوية في العملية التعليمية أثرت على تحسن مستوى المتعلمين، وهذا ما أكدت عليه (al-Hamid, ٢٠٠٨) فيما جاءت به توصياتها على أهم المشكلات التي تتعلق بالمهارات الاستقبالية من حيث طرائق تعليمها المنفصلة عن المهارات الإنتاجية، ودراسة (Younis, ٢٠٠٩) بناء على ما جاءت به توصيات الدراسة من خلال تحليل الأخطاء التي يقع بها المتعلمين في مهارتي الكتابة والقراءة عائد لفصل المهارات اللغوية في العملية التعليمية.

السؤال الثالث: ما أثر تباين المهارات اللغوية في مستويات الطلبة أثناء العملية التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أثر تباين المهارات اللغوية في مستويات الطلبة أثناء العملية التعليمية، كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أثر تباين المهارات اللغوية في مستويات الطلبة أثناء العملية التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المهارات اللغوية الأربعة هي اللبنة الأساسية في تعلم اللغة العربية، وهذا يعد حافزًا لتعلمها في ضوء ترابطها.	4.03	0.68	مرتفعة
2	لا بُدَّ من تعليم المهارات اللغوية الأربعة معًا حتى يتحسن مستوى متعلم اللغة العربية لغويا بسرعة وإتقان.	4.00	0.80	مرتفعة
3	أرى أن تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء ترابط المهارات اللغوية أكثر فعالية في العملية التعليمية.	3.99	0.63	مرتفعة
4	أتعلم بشكل أفضل عندما تكون المهارات اللغوية الأربعة مترابطة ومجتمعة في درس واحد.	3.62	1.03	متوسطة
5	أستطيع تطبيق المهارات اللغوية الأربعة بشكل مترابط في الحياة اليومية.	3.21	1.07	متوسطة
	الدرجة الكلية لمقياس أثر التباين.	3.77	0.54	مرتفعة

يبين جدول (٣) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس أسباب التباين كان مرتفعاً بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٢١ و٤,٠٣)، حيثُ جاءت الفقرة التي تنص على "المهارات اللغوية الأربعة هي اللبنة الأساسية في تعلم اللغة العربية، وهذا يعد حافزًا لتعلمها في ضوء ترابطها" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٣) بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "لا بُدَّ من تعليم المهارات اللغوية الأربعة معًا حتى يتحسن مستوى متعلم اللغة العربية لغويًا بسرعة وإتقان" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٠) بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة التي تنص على "أتعلم بشكل أفضل عندما تكون المهارات اللغوية الأربعة مترابطة ومجتمعة في درس واحد" بالرتبة الرابعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٢) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "أستطيع تطبيق المهارات اللغوية الأربعة بشكل مترابط في الحياة اليومية" بالرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢١) بدرجة متوسطة.

ويرى الباحث أن هذه نتيجة تعلم الطلبة للغة العربية بالطرائق التقليدية حيث كل مهارة درسها الخاص بها إضافة لطرائق التعليم القائمة على النحو والترجمة أو السمعية الشفوية، دون النظر لأهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء ترابط المهارات اللغوية، وهذا ما نادت به دراسة (al-Nuhaibi, ٢٠٢٠) من خلال توصياتها عندما بحثت في الكفاية اللغوي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين، بها إذ أشارت لمسألة تباين المهارات اللغوية وأثرها على الكفاية اللغوية للمتعلمين.

توصيات

توصي الدراسة في ضوء ما توصلت له من نتائج إلى:

١) أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء ترابط المهارات اللغوية الأربعة.

٢) بناء مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء ترابط المهارات اللغوية الأربعة.

٣) ضرورة اهتمام برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تعليمها في ضوء ترابط المهارات اللغوية الأربعة.

خاتمة

نخلص في نهاية هذا البحث إلى أهمية ترابط المهارات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي قائمة على المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والمحادثة والقراءة، والكتابة) وتأثرها ببعضها بعضًا، ويكون ذلك من خلال طرائق تعليم اللغة حيث يبدأ المتعلم في تعلم اللغة العربية بمهارة الاستماع وتليها مهارة المحادثة ثم مهارة القراءة فمهارات الكتابة ويكون الاتصال الشفوي باللغة العربية هو هدف العملية التعليمية وأن تُهيأ الظروف التعليمية ومواقفها وأساليبها التي تحقق هذا الهدف مستثمرًا النظريات اللغوية وطرائقها، وترتيب المهارات لا يعني تخصيص مرحلة مستقلة لمهارة الاستماع، وأخرى لمهارة المحادثة، ثم مرحلة ثالثة لمهارة القراءة، فرابعة لمهارة الكتابة، وإنما ينبغي أن تكون مواد مهارة المحادثة مرتبطة بما سمعه المتعلم قبل ذلك وأن تكون مادة مهارة القراءة مما تتدرب عليه المتعلم في مهارتي الاستماع والمحادثة، وأن تكون مهارة الكتابة مما قرأه المتعلم وتدربوا عليه في التعبير الشفوي والكتابي.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

REFERENCES

Abdel Aziz, A., et al. (2022). Identifying the language skills necessary for intermediate-level learners of non-native Arabic. *Journal of Reading and Knowledge, 248*, 259–292.

Abdel Hadi, N., et al. (2009). *Skills in language and thinking* (3rd ed.). Dar al-Masirah for Publishing and Distribution.

Abdo, D. (1979). *Towards teaching Arabic functionally* (1st ed.). Dar al-Uloom Foundation.

Abdul Qadir, B. (2019). Teacher of Arabic to non-native speakers: Competencies and skills. *Al-Atheer Magazine, 31*, 32–46. https://doi.org/10.35156/1174-000-031-003

Abdullah, A. (2008). *Teaching the Arabic language to speakers of other languages: Ways, methods, and means* (1st ed.). Dar al-Alamiah.

Abdullah, A. (2010). *Teaching the Arabic language to non-native speakers: Studies and applications*. Dar al-Alamiah.

Abu Hijazi, H. (2014). *The effectiveness of Arabic language curricula for non-speakers in enabling career expression among students of the non-speaking programme at the University of Jordan* [Unpublished master's thesis]. University of Jordan.

Alkaaideh, A. H., & Othman, M. A. (2024). Ahammiyyah tarābuṭ al-mahārāt al-lughawiyyah fī ta'līm al-lughah al-'Arabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīn bihā [The importance of language skills interconnectedness in the teaching of Arabic to non-native speakers]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 119–140. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.110

Alian, A. (2010). *Linguistic skills: Their nature and methods of development* (4th ed.). Dar al-Muslim.

Asili, A. (2002). *Methods of teaching Arabic to speakers of other languages* (1st ed.). King Fahd National Library.

Baja, A. (2001). *Teaching methods of Arabic language skills and literature*. University Book House.

Baltebi, T. (2020). Problems of teaching Arabic to other speakers. *Linguistic Communication Magazine, 23*(2), 195–216.

Ben Owdena, Kh. (2021). Linguistic skills and their impact on inclusion status: Fourth year primary model. *Rayhan Journal of Scientific Publishing, 11*, 233–260.

Cellini, B. (2020). The importance of language skills according to the communicative approach: The fifth year of primary education as a model. *Kalam Language Journal, 6*(4), 50–58.

Dahmani, A. (2021). *Integrative entry in Arabic language skills and outcomes education: Inclusion status of middle school certificate examination, 2015–2019. Referral Magazine, 7*, 216–227.

Fawzan, A. (2010). *Illuminations for teachers of the Arabic language as non-native speakers*. Arabic for All.

Hamid, R. (2008). *Receptive skills "reading and listening" in the curriculum of the Jordanian University for learning Arabic for speakers of others* [Unpublished master's thesis]. University of Jordan.

Hammerly, H. (1994). *The integrative theory in language teaching and its practical results* (R. B. A. al-Dawish, Trans.). Al-Falah Publishing House.

Harout, R. (2022). Teaching and learning the Arabic language. *The Teacher's Letter Magazine, 59*(1), 79–80.

Ibn Mandour. (2004). *Lisan al-Arab* (4th ed.). Dar Sader.

Ibrahim, A. (2015). *Basic skills in Arabic* (4th ed.). Academic Writers' Center.

Ibrahim, M. (1990). *Teaching methods of Arabic language and religious education* (Part 1). Egyptian Renaissance Library.

Imkraz, A. (2022). The theory of linguistic skills and the teaching-learning process. *Al-Bahith Magazine, 14*(4), 98–112.

Jaafar, S. (2014). The role of reading skills in teaching Arabic to other speakers. *Cognitive Research, 4*, 163–180.

Jaber, S., & Abedi, A. (2010). Identification of educational competencies for Arabic foreign language teachers. *Journal of the Faculty of Basic Education, 66*, 155.

Jinnī, A. a.-T. (2006). *Kitāb al-khaṣā'iṣ*. Al-Hay'ah al-'Āmmah li-Quṣūr al-Thaqāfah.

Kami, M. (2014). *Difficulties faced by non-Arabic speakers in the speaking skill of using the intermediate language in teaching*. In *Proceedings of the First International Conference on Teaching Arabic: Linguistic Patterns and Cultural Contexts in Teaching the Arabic Language* (pp. 11–26). Language Center, University of Jordan.

Klopp, F. (2011). *Common spelling errors in the written performance of sixth-grade students in basic education in Gaza and a proposed plan for treatment*. *Al-Zaytoun Magazine, 3*, 8–52.

Labūdā, M. '. (2003). *al-Hiwār: Fanniyātuhu wa 'istirātījiyyātuhu wa asālīb ta'līmihi*. Maktabah Wahbah.

Madkour, A. (2000). *Teaching Arabic language arts*. Dar al-Fikr al-Arabi.

Mukhaini, F. (2015). *The integrative approach to teaching language skills*. In *Proceedings of the Second International Conference on Teaching the Arabic Language: The Role of Language Skills in Teaching the Arabic Language* (pp. 333–339). Language Center, University of Jordan.

Mustafa, A. (2014). *Reading skills, writing skills, and Arabic language skills programs* (2nd ed.). Dar al-Masirah.

Nāqah, M. K. (1985). *Ta'līm al-lughah al-'Arabiyyah li al-nāṭiqīn bi-lughāt 'ukhrā*. Umm al-Qurā University.

Nāqah, M. K., & Ṭu'aymah, R. A. (2003). *Ṭarā'iq tadrīs al-lughah al-'Arabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīna bihā*. ISESCO.

Nuhaibi, M. (2020). Teaching the Arabic language to non-native speakers: Measuring the linguistic requirements in the four skills. *Journal of Educational Communication Journal, 21*(2), 27–56.

Rāsikh, F. (2013). *Ta'līm mahārat al-kalām li al-nāṭiqīn bi-ghayr al-'Arabiyyah*. Umm al-Qurā, 9–25.

Reda, A. (2015). *Innovation in Arabic between education*. Dar Ghaida.

Richards, J., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching & applied linguistics* (3rd ed.). Longman.

Saleh, F. (2015). *The role of linguistic skills in teaching the Arabic language*. In *Proceedings of the Second International Conference on Teaching the Arabic Language: The Role of Linguistic Skills in Teaching the Arabic Language* (pp. 315–332). Language Center, University of Jordan.

Shaaban, A. (1995). *Readings in applied linguistics*. Imam Muhammad bin Saud Islamic University, King Fahd National Library.

Suleiman, A., et al. (2021). A proposed strategy based on the integrative approach to developing oral communication skills among non-Arabic speakers. *Journal of Reading and Knowledge, 233*, 273–304.

Taima, R. (1989). *Teaching Arabic to non-native speakers: Its curricula and methods*. Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).

Taima, R. (2004). *Linguistic skills: Their levels, teaching, and difficulties* (4th ed.). Dar al-Fikr al-Arabi.

Taima, R., & Manna, M. (2001). *Teaching Arabic in public education: Theories and experiments*. Dar al-Fikr al-Arabi.

Tarawneh, K. (2013). *Technical skills in writing, reading, and speaking*. Dar Osama.

ʻUliyān, A. F. (2013). *al-Mahārāt al-lughawiyyah wa ʼahammiyyatuhā wa ṭarāʼiq tadrīsihā*. Dār al-Muslim li-l-Nashr wa al-Tawzīʻ.

Youbi, Kh. (2018). The effectiveness of extracurricular activity in developing the language skills of non-Arabic speakers. *King Abdulaziz University Journal, 26*(3), 319–340.

Younis, A. (2009). *Analysis of errors in the reading and writing skills of students of non-native Arabic at the first level* [Unpublished master's thesis]. University of Jordan.

Younis, F., et al. (1981). *Basics of teaching the Arabic language and religious education*. House of Culture.

Yunus, A. (2021). *Kayfiyyat ḥisāb al-inḥirāf al-miʻyārī*. Mawdoo3. https://mawdoo3.com/Kayfiyya_Hisāb_al-inḥirāf_al-Miʻyārī

Yūnus, F. A., et al. (n.d.). *ʼAsāsiyyāt taʻlīm al-lughah al-ʻArabiyyah wa al-tarbiyah al-dīniyyah*. Dār al-Thaqāfah li-l-Ṭibāʻah wa al-Nashr.

Yusri, A. I. (2008). *Manhaj mutakāmil li taʻlīm al-lughah al-ʻArabiyyah li ʼaghrāḍ al-diblumāsiyyah*. International Islamic University Malaysia.

Zahran, B. (2017). *Receptive and productive skills in my series (Book) to teach Arabic to speakers other than Mahmoud the Hero and others and the series (Word and Rhythm) by Ghazi Abu Hakimah and Nasser Islim according to the standards of the American Council (ACTFL): An evaluative and analytical study* [Unpublished master's thesis]. University of Jordan.

Zarazir, H. (1984). *A guide to conversation and composition suitable for the teacher and the student together* (4th ed.). Dar al-Tarbiya for Printing, Publishing and Distribution.

Zayan, M. (2018). The most important contemporary trends and programs for teacher preparation. *Generation Humanity and Social Journal, 41*, 107–120. https://doi.org/10.33685/1316-000-041-009

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

صعوبات فهم مضمون المادة والتواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية التي يواجهها الطلبة الناطقون باللغة العربية في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

[DIFFICULTIES IN UNDERSTANDING THE CONTENT OF THE MATERIAL AND LINGUISTIC COMMUNICATION IN ENGLISH FACED BY ARABIC-SPEAKING STUDENTS AT THE CENTRE OF LANGUAGE AND PRE-UNIVERSITY DEVELOPMENT IIUM]

Nur Fatimah Amran[1], Bezdour Ratiba[2] & Radhwa Abu Bakar[3]

[1]Embassy of the State of Palestine, Kuala Lumpur, Malaysia

[2,3]Department of Arabic Language and Literature, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia

Corresponding Author: *nurfatimahamran@gmail.com*

Received: 6/7/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

يهدف مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (CELPAD) إلى تعزيز مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الناطقين بغيرها، من خلال تقديم برامج تعليمية مكثفة بهدف إلى تحسين مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. ورغم تقديم هذه البرامج الشاملة، يواجه الطلبة الناطقون باللغة العربية تحديات ملحوظة في فهم المحتوى الأكاديمي والتواصل الفعّال باللغة الإنجليزية. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف الصعوبات التي يواجهها الطلبة الناطقون بالعربية في مركز اللغات، مع التركيز على جانبين رئيسيين: فهم مضمون المادة والتواصل اللغوي. في هذه الدراسة، تم استخدام منهجية البحث الكمي عبر توزيع استبيانَين على عينة تتكون من ٣٢ طالبًا وطالبة من مركز اللغات. وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS لتحديد أبرز المعوقات التي يواجهها الطلبة. أظهرت النتائج أن أكبر الصعوبات في فهم محتوى الدورة تتعلق باستراتيجيات الفهم،

تفسير أسئلة الاختبارات، وقيود المفردات. بينما تتضمن التحديات الرئيسية في مهارات التواصل مشكلات تتعلق بطلاقة الكلام، تطبيق القواعد النحوية، ونطق المصطلحات المعقدة. كما وجدت الدراسة أن التحديات الأقل أهمية تشمل استخدام أدوات الترجمة، توافر المواد المرجعية، وفعالية الدروس الخصوصية. تشير نتائج الدراسة إلى أن بعض التحديات مرتبطة بطبيعة تعلم اللغة الثانية، بينما يمكن معالجة التحديات الأخرى من خلال تحسين الاستراتيجيات التعليمية واستخدام الموارد بشكل أكثر فعالية. وتبرز النتائج أهمية تعزيز استراتيجيات الفهم والتدريب على التواصل كوسيلة لتحسين التطور الأكاديمي واللغوي للطلبة. تم التحقق من موثوقية أدوات البحث بقيم ألفا كرونباخ التي بلغت ٠,٨٦١ للصعوبات المتعلقة بفهم المحتوى و٠,٨٧٢ لتحديات التواصل، مما يثبت قوة وموثوقية أدوات البحث المستخدمة في تحقيق أهداف الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الطلبة الناطقون باللغة العربية، تعلم اللغة الإنجليزية، فهم مضمون المادة، التواصل اللغوي

Abstract

Centre for Language and Pre-University Academic Development (CELPAD) at the International Islamic University Malaysia aims to enhance English language skills among Arabic-speaking students through intensive courses designed to improve listening, speaking, reading, and writing abilities. Despite the comprehensive programs offered, students face significant challenges in both understanding academic content and effective linguistic communication. This study investigates the difficulties encountered by Arabic-speaking students at CELPAD, focusing on two main areas: comprehension of English course material and language communication skills. A quantitative research methodology was employed, using questionnaires distributed to a sample of 32 students from CELPAD. The data were analysed using SPSS to identify the major obstacles faced by students. The findings reveal that the most significant challenges in understanding course content include difficulties with comprehension strategies, interpreting test questions, and vocabulary limitations. Conversely, the primary obstacles in communication involve issues with speech fluency, grammar application, and pronunciation of complex terms. The study also found that less significant challenges pertain to the use of translation tools, the availability of reference materials, and the effectiveness of private tutoring. The study concludes that while some obstacles are inherent to the nature of learning a second language, others can be addressed through improved instructional strategies and better resource utilization. The results suggest that enhancing comprehension strategies and communication training could significantly benefit students' academic and linguistic development. The reliability of the research instruments was confirmed with Cronbach's Alpha values of 0.861 for comprehension difficulties and 0.872 for communication challenges, indicating robust and reliable measures for the study's objectives.

Keywords: *CELPAD, Arabic-speaking students, English language learning, academic comprehension, communication challenges, quantitative research*

Cite as: Amran, N. F., Ratiba, B., & Abu Bakar, R. (2024). Su'ūbat fahm maḍmūn al-māddah wa al-tawāṣul al-lughawī fī al-lughah al-Injīlīziyyah allatī yuwājihuhā al-ṭalabah al-nāṭiqūn bi-al-lughah al-'Arabiyyah fī Markaz al-Lughāt bi-al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah al-'Ālamiyyah bi-Mālīziyā [Difficulties in understanding the content of the material and linguistic communication in English faced by Arabic-speaking students at the Centre of Language and Pre-University Development IIUM]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 141–151. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.117

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

في السنوات الأخيرة، شهدت الجامعات في ماليزيا زيادة في عدد الطلاب الدوليين، مما أدى إلى تنوع ثقافي ولغوي غير مسبوق داخل الفصول الدراسية (Yassin, Razak, Qasem, & Mohammed, 2020). تعد الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا (IIUM) واحدة من هذه الجامعات التي تستقطب طلابًا من مختلف أنحاء العالم، بما في ذلك العالم العربي. يعد مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (CELPAD) مركزا حيويا فعالا لتحسين مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الناطقين باللغة العربية. بينما توفر هذه البرامج فرصًا قيمة وثمينة للتعلم والنمو الشخصي، وتشمل هذه البرامج دورات مكثفة ترمي إلى التحسين الجيد لمهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وتعزيز الفهم الأكاديمي الذي يساعد الطلبة في فهم وإدراك المفاهيم الأكاديمية والمصطلحات الفنية باللغة الإنجليزية وتطوير مهارات التواصل من خلال تنظيم ورشات عمل لتدعيم القدرة على التواصل البناء. كما يوفر المركز مكتبة غنية بالموارد التعليمية المختلفة من كتب ومراجع وأدوات تعليمية رقمية تساعد الطلبة على حسن أداءهم اللغوي. وفي الأخير، يقوم المركز بتنظيم اختبارات تحديد المستوى لتقييم مستوى اللغة الإنجليزية لدى الطلبة وتحديد البرنامج التعليمي الملائم لكل طالب بناء على نتائج الامتحانات. يشكل الطلاب الناطقون باللغة العربية شريحة مهمة من هذا الجسم الطلابي، مما يستدعي دراسة التحديات التي يواجهونها في البيئة التعليمية الجديدة. يعاني هؤلاء الطلاب من صعوبات متعددة تتعلق بفهم مضمون المواد الدراسية والتواصل اللغوي. على الرغم من أن بعضهم قد يكون لديه خلفية جيدة في اللغة الإنجليزية، إلا أن التحديات الثقافية واللغوية تظل قائمة (Lashari, Awang-Hashim, Lashari, & Kaur, 2023). تتطلب المواد الأكاديمية فهمًا عميقًا للمصطلحات والمفاهيم التي قد تكون غير مألوفة للطلاب العرب. بالإضافة إلى ذلك، قد تؤثر الاختلافات في طرق التدريس وأساليب التقييم بين النظام التعليمي الماليزي وأنظمة التعليم في الدول العربية على أداء الطلاب. التواصل الفعال في الصف وخارجه يعد أيضًا تحديًا، حيث يحتاج الطلاب إلى التكيف مع اللغة الإنجليزية كلغة تدريس وتواصل رئيسية. يتطلب النجاح في هذا السياق دعمًا أكاديميًا ولغويًا مستمرًا (Rose, Curle, Aizawa, & Thompson, 2020)، بالإضافة إلى برامج توجيهية تساعد الطلاب على التكيف مع البيئة الثقافية الجديدة. لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على هذه التحديات؛ صعوبات فهم مضمون المادة والتواصل اللغوي للغة الإنجليزية التي يواجهها الطلبة الناطقون باللغة العربية، وتقديم توصيات لتحسين تجربة تعلمهم في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

مشكلة البحث

إن دور مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (CELPAD) لم يقدم للطلبة حلولا جذرية أثناء دراستهم الأكاديمية، وإن قام بدوره لم يكن مرضيا ولم يحقّق حتى الآن الأهداف المستهدفة والمرجوة، بل كان ذلك بشكل نسبي فقط. علاوة على ذلك، قام كثير من الباحثين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بالبحث عن الجوانب المختلفة لتعلم اللغات في مركز اللغات بالجامعة مثل " The Influence of Motivation on Learning Strategies Used by ESL Learners at Centre for Languages and Pre-University Academic Development (CELPAD)" من (Ensanah, 2014) و " Metadiscourse in Academic Writing of Pre-University Students at the International Islamic (IIUM) University" من (Zakaria & Malik, 2021) "أثر الحافز في مشكلات تعلم اللغة العربية لدى طلاب مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا" من (Abdallah, Fauzi, Biha, Zulkifli, & Mustaffa, 2023). وعلى الرغم من الجهود الجبارة من قبل الأساتذة والمعلمين في رفع مستوى الطلبة وتحصيلهم اللغوي الجيد إلا أن هذا التحصيلَ يبقى محدودا نسبيا إما باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية. لذلك، حاول هذا البحث الوقوف على الصعوبات يواجهها الطلبة الناطقون باللغة العربية من ناحية مضمون المادة والتواصل اللغوي للغة الإنجليزية في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (CELPAD).

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى إبراز الأمور الآتية:

١) معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة الناطقون باللغة العربية في فهم مضمون المادة في اللغة الإنجليزية.
٢) معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة الناطقون باللغة العربية في التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية.

منهج البحث

قامت الباحثتان بإجراء البحث الكمي لتحقيق أهداف هذا البحث ولتنفيذ هذه الدراسة. إن قدرة المنهج الكمي على توفير أدلة رقمية واضحة تجعله أداة قوية في أبحاث تعلم اللغة (Mackey & Gass, 2015). فعلى سبيل المثال، استخدم البحث " Exploring Students' Learning Style

and Proficiency at a University in Indonesia: A Quantitative Classroom Research" من (Wahyudin & Wahyuni, 2022) منهجا كميا لدراسة متعلمي اللغة الإنجليزية لمعرفة كفاءتهم من حيث المرحلة المنخفضة والمتوسطة والعالية. فقامتا الباحثتان باستخدام المنهج الكمي لجمع البيانات اللازمة باختيار عينة البحث عن طريق العينة العشوائية البسيطة من خلال استخدام هذه العينة، يمكن لنا إعطاء فرصة متوازنة لكل فرد من أفراد المجتمع بأن يكون ضمن العينة المختارة . وقد تم توزيع هذا الاستبيان على الطلبة الذين مرّوا على مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (CELPAD) وعددهم ٢٣ طالبا وطالبة. ويتكون هذا الاستبيان على الأسئلة الديموغرافية و ١٥ سؤالا لكل المتغيرَين. وأجاب الطلبة على الأسئلة باختيار المقياس مثل "لا أوافق بشدة" و"لا أوافق" و"محايد" و"أوافق" و"أوافق بشدة". وبعد أن تمّ جمع البيانات، قامت الباحثتان بتحليلها باستخدام SPSS (الحُزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية).

نتائج البحث

١) البيانات الديموغرافية

وجد البحث أن عدد الطلاب أكبر من الطالبات إذ بلغ عددهم ١٧ طالبا الذين يمثلون النسبة ٥٣,١٪ مقارنة بالطالبات اللواتي بلغ عددهن ١٥ طالبة فقطـ، ونسبتهن ءالمئوية ٤٦,٩٪. بالنسبة إلى أعمارهم فهي تتراوح ما بين ١٧-٥٠ سنة وهم ينتمون إلى المستوى المتوسط لمركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (CELPAD). وكان معظم الطلاب من الجنسية الجزائرية، باستثناء ثلاثة طلبة من فلسطين، وثلاثة طلبة من اليمن، والباقي من جنسيات مختلفة.

٢) الهدف الأول: معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة الناطقون باللغة العربية في فهم مضمون المادة في اللغة الإنجليزية

من أجل الحصول على هذه النتيجة، تم توزيع ١٥ سؤالا لطلبة مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (CELPAD) لمعرفة الصعوبات في فهم مضمون المادة في اللغة الإنجليزية، وتندرج تحتها ١٥ بندا. وكل هذه البنود أجابها الطلبة باختيار المقياس مثل "لا أوافق بشدة" و"لا أوافق" و"محايد" و"أوافق" و"أوافق بشدة". فالنتيجة كما يلي:

الجدول ١: النتيجة لمعرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة الناطقون باللغة العربية في فهم مضمون المادة في اللغة الإنجليزية

الرقم	بنود الاستبيان	عدد العينة	المتوسط الحسابي
١	أواجه صعوبة في فهم النصوص الأكاديمية باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٠٩
٢	أواجه صعوبة في متابعة المحاضرات باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٠٦
٣	أواجه صعوبة في قراءة الكتب الدراسية باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,١٩
٤	أشعر بأن ليس لدي المفردات الكافية لفهم مضمون مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٢٨
٥	لا أستعمل الطرق المتنوعة لفهم مضمون مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٩١
٦	أجد صعوبة في فهم مضمون مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٧٥
٧	أواجه مشكلة في تذكر معاني مضمون مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٩٤
٨	أجد صعوبة في فهم مضمون مادة اللغة الإنجليزية بدون ترجمة	٣٢	٣,٠٩
٩	لا أجد المراجع التي تستطيع أن تساعدني في فهم المصطلحات الفنية في مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٥٦
١٠	أشعر أن المحاضرات لا تقدم لي شرحا كافيا للمصطلحات الفنية في مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٢٥
١١	لا أستخدم أدوات الترجمة لفهم مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٣١
١٢	أواجه صعوبة في فهم أسئلة الاختبارات المكتوبة في مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٣١
١٣	لا تساعدني الدروس الخصوصية بشكل أفضل في فهم مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٧٢
١٤	أواجه صعوبة في الاستراتيجيات المستخدمة في فهم مضمون المادة	٣٢	٣,٤٤
١٥	تؤثر اللغة الأم على قدرتي في فهم مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٩٧

اعتمادا على الجدول ١، ظهرت النتيجة أن كل البنود في الاستبيان الأول لها الحد الأقصى والحد الأدنى والمتوسط الحسابي. إن المتوسط الحسابي مقياس الاتجاه المركزي، وهو المجموع مقسوما على عدد الحالات. وتم إنشاء الرسم البياني ١ لتيسير قراءة المتوسط الحسابي بسهولة لكل البنود من أجل معرفة الأعلى والأقل من المتوسط الحسابي، ويظهر أن في كل هذه البنود يتراوح المتوسط الحسابي من ٢,١٣ إلى ٣,٤٤ وأعلاه ثلاثة:

١) أواجه صعوبة في الاستراتيجيات المستخدمة في فهم مضمون المادة (٣,٤٤).
٢) أواجه صعوبة في فهم أسئلة الاختبارات المكتوبة في مادة اللغة الإنجليزية (٣,٣١).
٣) أشعر بأن ليس لدي المفردات الكافية لفهم مضمون مادة اللغة الإنجليزية (٣,٢٨).

نظرا لهذه البنود، استنبطت الباحثتان على أن عددا كبيرا من المجيبين يوافقون على هذه الصعوبات الثلاث أكبر من غيرها. أولها وجود صعوبة في الاستراتيجيات المستخدمة في فهم مضمون المادة، و أيضا صعوبة في فهم أسئلة الاختبارات المكتوبة في المادة، وكذلك لا توجد لديهم المفردات الكافية لفهم مضمون المادة.

ويعرض الجدول والرسم البياني السابقان أيضا البنود التي تم الحصول على أدنى المتوسط الحسابي، وهي:

١) لا أستخدم أدوات الترجمة لفهم مادة اللغة الإنجليزية (٢,٣١).
٢) لا أجد المراجع التي تستطيع أن تساعدني في فهم المصطلحات الفنية في مادة اللغة الإنجليزية (٢,٥٦).
٣) لا تساعدني الدروس الخصوصية بشكل أفضل في فهم مادة اللغة الإنجليزية (٢,٧٢).

فيظهر أن عددا قليلا من المجيبين اتفقوا على هذه الصعوبات الثلاث، أي أن أقل الصعوبات في فهم مضمون المادة في اللغة الإنجليزية، هي عدم استخدام أدوات الترجمة لفهم مادة اللغة الإنجليزية، وعدم وجود المراجع التي تستطيع أن تساعدني في فهم المصطلحات الفنية في المادة، وكذلك عدم مساعدة الدروس الخصوصية بشكل أفضل في فهمها.

وقامت الباحثتان بكل ثقة ومصداقية لأسئلة الاستبيان (البنود) باستخدام SPSS أيضا. فظهرت نتيجة الاختبار أن عدد أسئلة الاستبيان الأول (البنود) خمسة عشر وقيمة ألفا كرونباج ٠,٨٦١ وهذا يدل على أن جميع أسئلة الاستبيان جيدة وممتازة. إذ: يمكن الاعتماد على استخدام هذه الأسئلة في الاستبيان لجمع البيانات عن معرفة الصعوبات في فهم مضمون المادة في اللغة الإنجليزية.

١) الهدف الثاني: معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة الناطقون باللغة العربية في التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية

تم توزيع الاستبيان الثاني على طلبة مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا لمعرفة الصعوبات في التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية. وملأ اثنان وثلاثون طالبا وطالبة هذا الاستبيان كما في الاستبيان الأول، وأجابوا على خمسة عشر سؤالا/بندا باختيار المقياس الذي يتكون من "لا أوافق بشدة" و"لا أوافق" و"محايد" و"أوافق" و"أوافق بشدة". قامت الباحثتان بإدخال البيانات إلى SPSS لمعرفة المتوسط الحسابي لكل تلك البنود. فتم الحصول على الجدول التالي.

الجدول ٢: النتيجة لمعرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة الناطقون باللغة العربية في فهم مضمون المادة في اللغة الإنجليزية

الرقم	بنود الاستبيان	عدد المجيبين	المتوسط الحسابي
١	أشعر بالصعوبة في التواصل مع الأساتذة باللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٩٧
٢	أواجه الصعوبات عند التحدث باللغة الإنجليزية مع الزملاء	٣٢	٢,٩١
٣	أشعر أنني غير قادر على التعبير عن أفكاري بوضوح عند التواصل باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٦٣
٤	أعاني من القلق والتوتر عند التحدث أثناء التقديم في الفصل باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٥٣
٥	لا تساعدني التدريبات اليومية على تحسين مهاراتي في التواصل باللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٤٧
٦	أواجه صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة أثناء التحدث باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٣٤
٧	أواجه صعوبة في نطق المصطلحات الطويلة أثناء التواصل اللغوي باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٦٦
٨	أجد صعوبة في تطبيق القواعد النحوية أثناء التواصل اللغوي باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٧٢
٩	أعتقد أن البيئة التعليمية لا تساعدني تنمية مهارة الكلام في مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٧٥
١٠	أشعر بالصعوبة في التواصل مع الزملاء باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٠٠
١١	أواجه صعوبة في سرعة الكلام أثناء التواصل في مادة اللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٧٨
١٢	أجد صعوبة في فهم الحوار دون ترجمة أثناء التواصل باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٠٠
١٣	لا أعتمد على وسائل التواصل الاجتماعي لممارسة اللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٦٣
١٤	لا أشارك في الأنشطة الجامعية التي تتطلب التحدث باللغة الإنجليزية	٣٢	٣,٠٣
١٥	أتردد في المشاركة في المحادثات الصفية باللغة الإنجليزية	٣٢	٢,٧٢

اعتمادا على الجدول السابق، تم إنشاء الرسم البياني لسهولة قراءة المتوسط الحسابي لكل البنود ومعرفة المتوسط الحسابي الأعلى والأدنى من هذه البنود، ويظهر أن المتوسط الحسابي لبنود هذا الاستبيان يتراوح بين ٣,٢٨ إلى ٣,٦٦ فهذا المتوسط يبين أن الطلبة اختاروا أوافق في كل البنود بشكل عام. إذ يشير الجدول والرسم البياني إلى أن البنود التي لها المتوسط الحسابي الأعلى هي:

١) أواجه صعوبة في سرعة الكلام أثناء التواصل في مادة اللغة الإنجليزية (٣,٧٨).
٢) أجد صعوبة في تطبيق القواعد النحوية أثناء التواصل اللغوي باللغة الإنجليزية (٣,٧٢).
٣) أواجه صعوبة في نطق المصطلحات الطويلة أثناء التواصل اللغوي باللغة الإنجليزية (٣,٦٦).

هذا يدل على أن أكبر الصعوبات في التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية عند الاطلبة هي صعوبة في سرعة الكلام أثناء التواصل في مادة اللغة الإنجليزية، وصعوبة في تطبيق القواعد النحوية أثناء التواصل اللغوي باللغة الإنجليزية، وكذلك صعوبة في نطق المصطلحات الطويلة أثناء التواصل اللغوي باللغة الإنجليزية. ومما سبق، تتبين الرؤى أن هذه الصعوبات هي التي أعاقت الطلبة في التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية.

ويعرض الجدول والرسم البياني السابقان أيضا البنود التي لها المتوسط الحسابي الأدنى، وهي:

١) لا تساعدني التدريبات اليومية على تحسين مهاراتي في التواصل باللغة الإنجليزية (٢,٤٧).
٢) لا أعتمد على وسائل التواصل الاجتماعي لممارسة اللغة الإنجليزية (٢,٦٣).
٣) أتردد في المشاركة في المحادثات الصفية باللغة الإنجليزية (٢,٧٢).

فهذا يبين أن عدد الطلبة الذين يوافقون على هذه البنود الثلاثة أقل من البنود الأخرى، أي أن أقل الصعوبات في التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية عدم مساعدة التدريبات اليومية للطلبة على تحسين مهاراتهم في التواصل اللغوي، و عدم الاعتماد على وسائل التواصل الاجتماعي لممارسة اللغة الإنجليزية، وكذلك، التردد في المشاركة في المحادثات الصفية باللغة الإنجليزية. ونستنبط ممّا سبق، أن هذه الصعوبات الثلاث لا تعيق الطلبة في عملية التواصل باللغة الإنجليزية.

وقامت الباحثتان بكل ثقة ومصداقية لأسئلة الاستبيان (البنود) باستخدام SPSS أيضا. فظهرت نتيجة الاختبار أن عدد أسئلة الاستبيان الأول (البنود) خمسة عشر وقيمة ألفا كرونباج ٠,٨٧٢ وهذا يدل على أن جميع أسئلة الاستبيان جيدة وممتازة. أي؛ يمكن الاعتماد على استخدام هذه الأسئلة في الاستبيان لجمع البيانات عن معرفة الصعوبات في التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية.

خاتمة

على غرار نتائج تحليل البيانات السابقة، يمكن أن نستنتج أن:

١) أكبر الصعوبات في فهم مضمون المادة في اللغة الإنجليزية هي وجود صعوبة في الاستراتيجيات المستخدمة في فهم مضمون المادة، وصعوبة في فهم أسئلة الاختبارات المكتوبة في المادة، وكذلك لا توجد لديهم المفردات الكافية لفهم مضمون المادة. وكل هذه الصعوبات الثلاث مرتبطة بمادة اللغة الإنجليزية في حد ذاتها، بما أنها اللغة الثانية وليست اللغة الأم. وبينما أقل الصعوبات في فهم مضمون مادة اللغة الإنجليزية، هي عدم استخدام أدوات الترجمة لفهمها، وعدم وجود المراجع التي تستطيع أن تساعدهم في فهم المصطلحات الفنية في المادة، وكذلك عدم مساعدة الدروس الخصوصية بشكل أفضل في فهمها. ويتضح ممّا سبق أن هذه الصعوبات لا يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار ما دامت أدوات الترجمة والمراجع متوفرة خاصة ونحن في عصر التكنولوجيا.

٢) أكبر الصعوبات في التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية عند الطلبة هي صعوبة في سرعة الكلام أثناء التواصل في مادة اللغة الإنجليزية، وصعوبة في تطبيق القواعد النحوية أثناء التواصل اللغوي باللغة الإنجليزية، وكذلك صعوبة في نطق المصطلحات الطويلة أثناء التواصل اللغوي باللغة الإنجليزية. ومما سبق، تتبين الرؤى أن أكبر صعوبة تواجه الطلبة في التواصل اللغوي في مادة اللغة الإنجليزية هي الصعوبة في سرعة الكلام أثناء هذا التواصل. وأمّا أقل الصعوبات في التواصل اللغوي في اللغة الإنجليزية عدم مساعدة التدريبات اليومية للطلبة على تحسين مهاراتهم في التواصل اللغوي، و عدم الاعتماد على وسائل التواصل الاجتماعي لممارسة اللغة الإنجليزية، وكذلك، التردد في المشاركة في المحادثات الصفية باللغة الإنجليزية. وممّا سبق، يتبين أنه لا يمكن أن نقيس على هذه الصعوبات (الأقل) باعتبار الإنسان ابنَ بيئته، فيمكنه أن يتغلب عليها عن طريق التواصل. وخلاصة القول، هي أن الصعوبات في فهم مضمون مادة اللغة الإنجليزية للطلبة أخذت الحيز الأكبر على غرار الصعوبات التي يواجهها الطلبة في التواصل اللغوي.

٣) قيمة ألفا كرونباج لأسئلة الاستبيان الأول تبلغ ٠,٨٦١ وأما لأسئلة الاستبيان الثاني تبلغ ٠,٨٧٢. فهذا يبين أن جميع الأسئلة في هذين الاستبيانين جيدة وموثوقة وأُخذت بكل ثقة ومصداقية. أو بمعنى آخر يمكن أن نثق في هذه الأسئلة وأن نعتمد على استخدامها في جمع البيانات عن الصعوبات في فهم مضمون مادة اللغة الإنجليزية وفي التواصل اللغوي.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

REFERENCES

Abdallah, E. A., Fauzi, A. F., Biha, M. I., Zulkifli, A. R., & Mustaffa, W. M. (2023). The effect of motivation on the problems of learning the Arabic language among students of the Languages Center at the International Islamic University in Malaysia. *IIUM Journal of Educational Studies (Arabic), 11*(2), 47–70. https://doi.org/10.31436/ijes.v11i2.482

Ensanah, R. A. (2014). *The influence of motivation on learning strategies used by ESL learners* [Master's dissertation, University of Malaya].

International Islamic University Malaysia, Centre for University Language and Pre-University Academic Development. (n.d.). *Centre for Languages and Pre-University Academic Development (CELPAD).* https://centre.iium.edu.my/celpad/

Lashari, S. A., Awang-Hashim, R., Lashari, T. A., & Kaur, A. (2023). Acculturation stress and social support for international students' adjustment in Malaysia: Does language proficiency matter? *Journal of Applied Research in Higher Education, 15*(2), 496–508. https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0285

Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second language research: Methodology and design* (2nd ed.). Routledge.

Rose, H., Curle, S., Aizawa, I., & Thompson, G. (2020). What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. *Studies in Higher Education, 45*(11), 2149–2161. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1590690

Wahyudin, A. Y., & Wahyuni, A. (2022). Exploring students' learning and proficiency at a university in Indonesia: A quantitative classroom research. *TEKNOSASTIK, 20*(2), 77–82.

Yassin, A. A., Razak, N. A., Qasem, Y. A., & Mohammed, M. A. (2020). Intercultural learning challenges affecting international students' sustainable learning in Malaysian higher education institutions. *Sustainability, 12*(18), 7490. https://doi.org/10.3390/su12187490

Zakaria, M. K., & Malik, F. A. (2021). *Metadiscourse in academic writing of pre-university Arab students at the International Islamic University Malaysia (IIUM)* [Master's dissertation, International Islamic University Malaysia].

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



العوامل التي تؤدي إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها

[THE FACTORS THAT LEAD NON-ARABIC LANGUAGE SPECIALIZED STUDENTS' DESIRE IN LEARNING ARABIC]

Muhammad Irfan Abdul Malek[1]*, Abdul Rahman Rahimi Ghazi[2] & Radhwa Abu Bakar[3]

[1] Department of General Studies, Faculty of Language Studies and Human Development, University Malaysia Kelantan, Bachok Campus, 16300 Bachok, Kelantan, Malaysia

[2] Department Islamic Revealed Knowledge, Centre for Foundation Studies, International Islamic University Malaysia, Gambang Campus, 26300 Gambang, Pahang, Malaysia

[3] Department of Arabic Language and Literature, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Jalan Gombak, 53100, Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *irfan.am@umk.edu.my*

Received: 7/7/2024 *Accepted: 3/8/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

أقدمت العديد من الجامعات مادة اللغة العربية لأغراض محددة من أجل مساعدة المتعلمين على إتقان المصطلحات وأنماط اللغة المستخدمة في مجالات محددة. وكذلك تتناول جامعة ماليزيا كلنتان أهمية تعلم اللغة العربية كاللغة الثالثة بين طلاب غير المتخصصين بها. تناقص الاهتمام باللغة العربية بين الطلاب من حين إلى حين وينبغي على معلمي اللغة اكتشاف الطريقة التعليمية الفعالية للطلبة كي تتمكن الطلبة عن اتباع التعليم وإتقان اللغة العربية. يمكن تساعد اكتشافه المعلمون بمعرفة العوامل المؤدية إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلم اللغة لذا يحاول البحث التأكد من معرفة أكبر العوامل الداخلية والخارجية وأقلها لمساعدة المعلمين تحسين طرق تدريس اللغة العربية وزيادة الاستفادة منها في الفصول الدراسية القادمة. انتهج الباحث المنهج الكمي بتوزيع الاستبانة إلى الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية وتعلمها كاللغة الثالثة في الجامعة بغية

تحقيق الهدف. قد خلص الباحث إلى أن أكبر العوامل الداخلية المؤدية رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها أي التركيز ليكون قادرا على تعلم اللغة العربية بشكل جيد ووجود معرفة عن أهمية اللغة في الإسلام ووجود رغبة في زيادة المعرفة باللغة العربية وأما أقلها قدرة على التعبير الآراء باللغة العربية وقدرة التحدث باللغة العربية بشكل جيد وقدرة على حفظ المفردات بسرعة. أما أكبر العوامل الخارجية المؤدية رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها أي استخدام مصادر اللغة العربية التي يسهل فهمها والمدة الزمنية لتعلم اللغة العربية في الفصل التي حددها الجامعة مناسبة والسماح من الأساتذة بسؤالهم عن دروس اللغة العربية خارج وقت التدريس بينما أقل العوامل هي الدعوة من الأصدقاء لتعلم اللغة والتشجيع من والدي الطلبة وأصدقائهم.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، اللغة الأجنبية، الطلبة، العوامل المؤثرة، الرغبة في تعلم اللغة العربية

Abstract

Many universities have offered Arabic language courses for specific purposes to help learners master the terminology and language patterns used in specific fields. University Malaysia Kelantan also emphasizes the importance of learning Arabic as a third language among non-specialist students. Interest in the Arabic language among students fluctuates from the time and language teachers should discover effective teaching methods for students to follow language learning and master Arabic. Teachers can be helped by identifying the factors that lead non-Arabic specialist students' desire to learn the language therefore, the researcher attempts to ensure the identification of the most significant internal and external factors assist teachers in improving Arabic language teaching methods and maximizing their use in the upcoming classes. The researcher adopted a quantitative approach by distributing the questionnaire to non-Arabic specialist learners as a third language in the university to achieve the goal. The researcher concluded that the most significant internal factors that lead non-Arabic specialist learners' desire to learning Arabic are focusing to be able to learn Arabic well, have knowledge about the importance of the language in Islam and have a desire to increase knowledge of the Arabic language. In comparison, the least significant factors included the ability to express opinions in Arabic, the ability to speak Arabic well and the ability to memorize vocabulary quickly. As for the most significant external factors that lead non-specialist Arabic language learners' desire in learning Arabic are using Arabic language sources that are easy to understand, the appropriate duration for learning Arabic set by the university, and tolerance from lecturers that able student to ask about Arabic lessons outside of class time. The least significant factors are being invited by friends to learn the language and encouragement from students' parents and friends.

***Keywords**: Arabic language, foreign language, student, influencing factors, desire to learn Arabic*

Cite as: Abdul Malek, M. I., Rahimi Ghazi, A. R., & Abu Bakar, R. (2024). al-'Awāmil allatī tu'addī ilā raghabah al-ṭalabah ghayr al-mutakhaṣṣiṣīn al-lughah al-'Arabiyyah fī ta'allumihā [The factors that lead non-Arabic language specialized students' desire in learning Arabic]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 152–162. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.118

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

تعد اللغة العربية واحدة من أكثر اللغات انتشاراً وأهمية في العالم، فهي ليست فقط لغة دينية وثقافية للعديد من الشعوب، بل أيضاً لغة تاريخية وأدبية غنية بالمفردات والتعبيرات. بغض النظر عن اللغة الإنجليزية، أصبحت اللغة العربية واحدة من أكثر اللغات الأجنبية الناشئة في العالم، مما أدى إلى زيادة عدد المؤسسات التي تقدم اللغة العربية لأغراض محددة. وكذلك تعمل ماليزيا بجد على تعزيز اللغة العربية في جميع مستويات التعليم، سواء في المدارس الابتدائية أو المدارس الثانوية أو الجامعات. هذا يظهر التزامًا قويًا بتطوير وتعزيز اللغة العربية في بلادنا. وهذه الظواهر قد تلقى اهتماما كبيرا في مجتمعنا في هذا القرن مما يشمل تعليم اللغة العربية إلى غير المتخصصين بها. ورغم أن تعلم اللغة العربية قد يبدو تحدياً لبعض الطلبة غير المتخصصين، إلا أن هناك عدداً متزايداً منهم يظهرون اهتماماً ورغبة في تعلمها. كل هذه الرغبة وعدم الرغبة لهما عوامل ودوافع عند الطلبة المؤدية إلى تعلم اللغة العربية. وهذه العوامل تنقسم قسمين من العوامل الداخلية أي تحتوي من الاهتمام والعوامل الخارجية التي تعمل حول البيئة العائلية والأصدقاء. قام الباحث هذا البحث إلى استكشاف العوامل التي تساهم في هذا الاهتمام والرغبة، وذلك باستخدام أدوات التحليل الإحصائي عبر برنامج .SPSS

مشكلة البحث

الموضوع العربي قد أصبح واحدًا من المواد الإلزامية والاختيارية بين الطلاب غير المتخصصين في اللغة العربية في جامعة ماليزيا كلنتان. بدأت الجامعة في رؤية العديد من الفوائد في دراسة اللغة العربية كلغة ثالثة بين طلابها. ونظرًا لأنهم ليسوا طلابًا متخصصين في اللغة العربية، إن اللغة العربية من قبل الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في جامعة ماليزيا كلنتان يكون متدنيا من الفصل الدراسي الأول إلى الثاني نظرًا لأنهم ليسوا طلابًا متخصصين في اللغة العربية. ويمكن رؤية ذلك من خلال نتائج امتحاناتهم وكذلك اختياراتهم عند اختيار اللغة العربية كلغة ثالثة في تخصصاتهم. علاوة على ذلك قام الباحث بربط ضعف التحصيل في اللغة العربية لدى الطلاب بمستوى تحفيزهم الداخلي والخارجي. وعلى الرغم من جهود المعلمين في رفع رغبة الطلاب تجاه هذه اللغة، إلا أن التحصيل لا يرتفع كثيرا. لذلك، حاول هذا البحث الحالي أن يبرز العوامل الأكبر تأثيرا وأقلها لدى الطلاب غير المتخصصين في الجامعة على رغبتهم في تعلم اللغة العربية حتى يسهل المعلمين في معرفة أفضل طرق التدريس تناسب حوافز الطلاب.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى إبراز الأمور الآتية:

١) معرفة أكبر العوامل الداخلية المؤدية إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلم اللغة وأقلها.

٢) معرفة أكبر العوامل الخارجية المؤدية إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلم اللغة وأقلها.

الدراسات السابقة

صمم (Zainuddin,٢٠١٠)، دورة اللغة العربية للأغراض المحددة للممرضات في مستشفى بوتراجايا وطلاب التمريض في كلية الجامعة الإسلامية الدولية سيلانجور ماليزيا. أثار الباحث العديد من المخاوف حول الاحتياجات اللغوية بين المهنيين والطلاب حيث وجدت الدراسة عدة تناقضات في الحاجة اللغوية للممرضات والطلاب. يفضل طلاب التمريض تعلم مهارة التحدث، تليها القراءة والكتابة والاستماع بينما يفضل المرضون تعلم مهارة التحدث، يليها الاستماع والقراءة والكتابة. استنتجت الدراسة أن الممرضات في القطاع المهني يمارسن مهارات التحدث والاستماع في كثير من الأحيان حيث يطلب منهن التحدث مع المرضى العرب.

بالتحقيق في تحليل احتياجات الطلاب في جامعة العلوم الإسلامية في ماليزيا (USIM) في تعلم اللغة العربية لأغراض السياحة. واستخدمت الدراسة منهجية البحث الوصفي والتحليلي للحصول على البيانات ذات الصلة وأظهرت أهمية تعلم اللغة العربية تحدثا وكتابة لدى طلبة السياحة.

ممارسة تدريس اللغة العربية للتكنولوجيا الزراعية في كلية مارا بولي تك (KPTM) ، ماليزيا. تم تنفيذ تحليل الاحتياجات لفحص احتياجات الطلاب كجزء من التصميم المقترح لمناهج خاصة لطلاب الدبلوم المتخصصين في التكنولوجيا الزراعية.

وكتب (Sirajudeen & Adebisi,٢٠١٢)، البحث حول البحث عن تدخلات دائمة ضمن سياق أهداف تعليم اللغة العربية في نيجيريا، وواقع تدريس الموضوع كلغة أجنبية والعوائق العديدة التي تعيق فعالية تدريس الموضوع في نيجيريا. تستنتج الورقة أن الفوضوية التي تميز عملية التعلم والتدريس أدت بشكل لا مفر منه إلى دائرة إنتاج معلمين للغة العربية يفتقرون إلى الكفاءات التربوية اللازمة لتدريس لغة أجنبية. يتم تقديم عدد من التوصيات نحو تحسين الوضع.

منهج البحث

قام الباحث بإجراء البحث الكمي لتحقيق أهداف هذا البحث، فاستخدم الاستبانة لجمع البيانات وقام باختيار عينة البحث عن طريق العينة العشوائية البسيطة. من خلال استخدام هذه العينة،

يمكن الباحث إعطاء فرصة متساوية لكل فرد من أفراد المجتمع بأن يكون ضمن العينة المختارة. وتم توزيع هذه الاستبانة إلى الطلبة غير المتخصصين في اللغة العربية الذين يدارسون المادة اللغة العربية في برنامجهم. وعددهم ستة وثمانين طالبا وطالبة من جامعة ماليزيا كلنتان من عدة الكلية مثل كلية التكنولوجيا الإبداعية والتراثية وكلية علوم الأرض وكلية السياحة والضيافة وكلية التجارة وريادة الأعمال وكلية الهندسة الحيوية والتكنولوجيا وكلية الزراعة. وتتكون هذه الاستبانة إلى الأسئلة الديموغرافية وخمسة عشر سؤالا للعوامل الداخلية وثلاثة عشر سؤالا للعوامل الخارجية المؤدية إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها وأجاب الطلبة الأسئلة للعوامل الداخلية والخارجية باختيار المقياس مثل "لا أوافق بشدة" و "لا أوافق" و "محايد" و"أوافق" و"أوافق بشدة". وبعد أن يتم جمع البيانات، قامت الباحثان بتحليلها باستخدام SPSS الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

نتائج البحث

١) البيانات الديموغرافية

وجد الباحث أن عدد الطالبات أكبر من الطلاب، إذ بلغ عددهن (٦٨) طالبة التي يمثلن النسبة (٧٩٪) مقارنة بالطلاب الذين بلغ عددهم (١٨) طالبا فقط، ونسبتهم المئوية (١٨٪). بالنسبة إلى أعمارهم، معظمهم تتراوح ما بين ٢١ إلى ٢٣ سنة (٨٠) طالبا و(٦) طالبا تتراوح ما بين ٢٤ إلى ٢٦ سنة وهم منقسمون إلى ثلاثة فروع الجامعة من Bachok وJeli وPengkalan Chepa. وكان معظم الطلاب من كلية التجارة وريادة الأعمال وعددهم ٣٠ الطلبة التي تمثل النسبة (٣٥٪)، ومن كلية السياحة والضيافة مع عددهم ٢٧ الطلبة التي تمثل النسبة (٣١٪) ومن كلية العلوم الأرض مع عددهم ١١ الطلبة التي تمثل النسبة (١٢,٨٪) متتالية بعدد ١٠ الطلبة من كلية التكنولوجيا الإبداعية والتراثية ونسبتهم المئوية (١١,٦٪) وسبعة الطلبة من كلية الهندسة الحيوية والتكنولوجيا وطالبا من كلية الزراعة. وعددهم الذين كانوا يدرسون اللغة العربية في الإبتدائية (٤٤) طالبا، والثانوية (٣٠) وفي مستوى الدبلوم (٥) والباقون (٧) إما كانوا يدرسون غير مباشرة وإما ليس لهم خلفية في دراسة اللغة العربية.

٢) الهدف الأول: العوامل الداخلية التي تؤدي إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها في تعلم اللغة العربية

للحصول على هذه النتيجة تم توزيع خمسة عشر سؤالا لطلبة قسم اللغة العربية من جامعة ماليزيا كلنتن لمعرفة أكبر العوامل الداخلية المؤدية إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها وأقلها. وكل هذه العوامل تنقسم إلى ثلاثة أقسام أولها الموهبة التي تغطي البند ١ حتى ٥، والثاني قسم الرغبة التي تشمل البند ٦ حتى ١٠، والقسم الثالث هو النضج الذي يتكون من البند ١١

حتى ١٥. وكل هذه البنود أجابها الطلبة باختيار المقياس مثل "أوافق بشدة " (١) وأوافق (٢) ومحايد (٣) و "لا" أوافق (٤) و"لا أوافق بشدة " (٥). فالنتيجة كما يلي:

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
1	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني قادر على حفظ المفردات بسرعة	86	9	23	2.23
2	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني قادر على فهم الأساليب العربية التي يدرسها أساتذتي	86	1	35	1.94
3	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني قادر على فهم المواد العربية بسرعة	86	1	21	2.22
4	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني أستطيع التحدث باللغة العربية بشكل جيد	86	2	19	2.37
5	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني قادر على التعبير الآراء باللغة العربية	86	3	13	2.57
6	أحضر دائما عندما بتدأ دروس اللغة العربية في الوقت المحدد	86	1	45	1.79
7	أنا متحمس جدا لمتابعة دروس اللغة العربية	86	2	41	1.88
8	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأن لدي دفتر كامل حول المواد العربية	86	2	25	2.19
9	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأن لدي دافع كبير للتحدث باللغة العربية	86	1	28	2.22
10	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني أهتم بنتائج المواد العربية	86	2	39	1.91
11	التركيز هو شرط لأكون قادرا على تعلم اللغة العربية بشكل جيد	86	3	52	1.69
12	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني أعرف أهمية اللغة في الإسلام	86	4	52	1.71
13	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني أريد زيادة معرفتي باللغة العربية.	86	1	46	1.74
14	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني واثق جدا مع قدرتي على فهم اللغة	86	3	28	2.09
15	أريد أن أتعلم اللغة العربية لأن لدي هدف واضح في فهم القرآن	86	4	47	1.78

الجدول ١: النتيجة للعوامل الداخلية التي تؤدي إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها

اعتمادا على الجدول ١، ظهرت النتيجة أن كل البنود في الاستبيان الأول لها الحد الأقصى والأدنى وكذلك المتوسط الحسابي. إن المتوسط الحسابي مقياس الاتجاه المركزي، وهو المجموع مقسوما على عدد الحالات. ويظهر أن في كل هذه البنود يتراوح المتوسط الحسابي من ٢,٥٧ إلى ١,٦٩ وأعلاه ثلاثة:

١) التركيز هو شرط لأكون قادرا على تعلم اللغة العربية بشكل جيد (١,٦٩)

٢) أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني أعرف أهمية اللغة في الإسلام (١,٧١)

٣) أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني أريد زيادة معرفتي باللغة العربية (١,٧٤)

نظرا لهذه البنود عرفا الباحثان على أن عددا كبيرا من المجيبين يوافقون على هذه العوامل الثلاث أكبر من غيرها، أو بمعنى آخر أن أكبر العوامل الداخلية المؤدية إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها ثلاثة. أولها التركيز هو شرط لأكون قادرا على تعلم اللغة العربية بشكل جيد، ولسبب معرفة أهمية اللغة العربية في الإسلام، وكذلك لمعرفة المزيد في اللغة العربية. وكل هذه العوامل الثلاث تندرج تحت قسم النضج مما يشير إلى أن أعلى رغبة الطلبة في تعلم اللغة العربية بسبب طبيعتهم الناضجة.

ويعرض الجدول السابق أيضا البنود التي تم الحصول على أدنى المتوسط الحسابي، وهي:

١) ١ . أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني قادر على التعبير الآراء باللغة العربية(٢,٥٧)

٢) ٢. أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني أستطيع التحدث باللغة العربية بشكل جيد(٢,٣٧)

٣) ٣. أريد أن أتعلم اللغة العربية لأنني قادر على حفظ المفردات بسرعة(٢,٢٣)

فَتَبَيَّنَ أن قليلا من المجيبين يتفقون على هذه العوامل الداخلية الثلاث، أي أن أقل العوامل الداخلية المؤدية إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها هي القدرة على التعبير عن الرأي باللغة العربية،قدرة التحدث باللغة العربية بشكل جيد ، وكذلك قدرة على حفظ المفردات بسرعة. العامل الأول والثالث من قسم الموهبة، أما العامل الثاني من قسم الرغبة فهذا يدل على أن الموهبة ليست عاملا بارزا مؤديا إلى رغبة الطلبة في تعلم اللغة العربية.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.969	28

وقام الباحثان باختبار الصدق والثبات (الموثوقية) لأسئلة الاستبيان (البنود) باستخدام SPSS أيضا. فتظهر نتيجة هذا الاختبار أن عدد أسئلة الاستبيان (البنود) خمسة عشر وقيمة ألفا كرونباج ٠,٩٦٩ وهذا يدل على أن جميع أسئلة الاستبيان جيدة وفعالة وموثوقة. وبعبارة أخرى، يمكن الاعتماد على استخدام هذه الأسئلة في الاستبيان لجمع البيانات عن العوامل الداخلية التي تؤدي إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها.

٣) الهدف الأول: العوامل الخارجية التي تؤدي إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين اللغة العربية في تعلمها في تعلم اللغة العربية

تتضمن العوامل الخارجية مجموعة من العوامل البيئية والاجتماعية التي تؤثر على رغبة الطلبة في تعلم اللغة العربية. وللحصول على هذه النتيجة، تم توزيع أسئلة على الطلبة غير المتخصصين لمعرفة أكبر وأقل العوامل الخارجية التي تؤثر على رغبتهم في تعلم اللغة العربية. كانت النتائج كما يلي:

تشجيع الأهل: أظهرت النتائج أن ٢٩,١٪ من الطلبة يتفقون بشدة على أن تشجيع الأهل يساهم في رغبتهم في تعلم اللغة العربية، بينما وافق ٢٦,٧٪ على ذلك. يعكس ذلك أهمية دعم الأهل في تحفيز الطلبة على تعلم اللغة. غالباً ما يلعب الأهل دورًا محوريًا في تشكيل رغبات وتوجهات الأبناء التعليمية. دعم الأهل يمكن أن يأخذ أشكالاً متعددة، مثل توفير الموارد التعليمية، وتشجيع الممارسات اللغوية في المنزل، وتعزيز الثقة بالنفس لدى الطلبة من خلال إظهار الفخر بإنجازاتهم الأكاديمية.

الطريقة التعليمية المستخدمة من قبل المدرسين: وافق ٤٥,٣٪ من الطلبة بشدة على أن الطريقة التعليمية التي يستخدمها الأساتذة فعالة وتساهم في رغبتهم في تعلم اللغة العربية، بينما وافق ٣٩,٥٪ على ذلك. هذا يدل على أن الأساليب التعليمية المتبعة لها تأثير كبير على تحفيز الطلبة. تتضمن الطرق التعليمية الفعالة استخدام تقنيات تفاعلية وابتكارية، مثل التعلم النشط، واستخدام الوسائط المتعددة، وتوفير بيئة تعليمية تحفز على النقاش والتفاعل. الأساليب التعليمية الحديثة تساهم في جعل عملية التعلم أكثر جاذبية وتساعد الطلبة على فهم المادة بشكل أعمق وأكثر تفاعلاً.

البيئة الدراسية في الحرم الجامعي: أشار ٣٦,٠٪ من الطلبة إلى أنهم يتفقون بشدة على أن الأجواء في الحرم الجامعي تشجع على تعلم اللغة العربية، ووافق ٣٩,٥٪ على ذلك. مما يدل على أن البيئة الدراسية تلعب دورًا كبيرًا في تحفيز الطلبة. البيئة الدراسية المثالية تشمل توفر مرافق دراسية مريحة، مكتبات مجهزة بموارد متنوعة، ومساحات مخصصة للدراسة الجماعية والفردية. الأنشطة الثقافية والاجتماعية داخل الحرم الجامعي يمكن أن تساهم أيضًا في تعزيز اهتمام الطلبة بتعلم اللغة العربية من خلال توفير فرص للتفاعل والممارسة العملية للغة.

دعوة الأصدقاء: ١٥,١٪ من الطلبة يتفقون بشدة على أن دعوة الأصدقاء تساهم في رغبتهم في تعلم اللغة، بينما وافق ٢٥,٦٪ على ذلك. ومع ذلك، كانت نسبة غير المؤكدين ٢٦,٧٪، مما يشير إلى تأثير محدود للأصدقاء. يعكس ذلك أن الدعم الاجتماعي من الأصدقاء يمكن أن يكون عاملاً محفزاً ولكنه ليس بالضرورة الأكثر تأثيرًا. الأصدقاء يمكن أن يقدموا تحفيزًا ودعمًا من خلال تشجيع بعضهم البعض على المشاركة في الأنشطة الدراسية، وتبادل الموارد الدراسية، وتقديم المساعدة في الفهم والحفظ.

الالتزام الأكاديمي: ٣٣,٧٪ من الطلبة يتفقون بشدة على أنهم يريدون تعلم اللغة العربية لتلبية متطلبات الساعات المعتمدة، بينما وافق ٣٣,٧٪ آخرون على ذلك. يعكس ذلك تأثير الاهتمامات الأكاديمية على الرغبة في تعلم اللغة. يركز بعض الطلبة على تعلم اللغة العربية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية مثل النجاح في الامتحانات، استيفاء متطلبات البرنامج الدراسي، أو تحسين معدلهم الأكاديمي. الالتزام الأكاديمي يعزز من تحفيز الطلبة على بذل المزيد من الجهد في تعلم اللغة والاستفادة القصوى من الفرص التعليمية المتاحة.

مساعدة الأصدقاء: أظهرت النتائج أن ٣٧,٢٪ من الطلبة يتفقون بشدة على أن مساعدة الأصدقاء تسهم في رغبتهم في تعلم اللغة، بينما وافق ٣٧,٢٪ على ذلك. يعكس هذا أهمية الدعم الاجتماعي في تحفيز الطلبة على الاستمرار في تعلم اللغة. الأصدقاء يمكن أن يقدموا دعمًا عمليًا مثل تبادل الملاحظات الدراسية، المشاركة في مجموعات دراسية، أو تقديم المساعدة في حل الواجبات. دعم الأصدقاء يساعد الطلبة على التغلب على التحديات الدراسية ويخلق بيئة تعليمية مشجعة.

تشجيع الأصدقاء على التحدث بالعربية: أشار ٢٥,٦٪ من الطلبة إلى أنهم يتفقون بشدة على أن تشجيع الأصدقاء على التحدث باللغة العربية يحفزهم على تعلمها، بينما وافق ٢٩,١٪ على ذلك. يعكس هذا أن التواصل الفعال باللغة يعزز من رغبة الطلبة في تعلمها. ممارسة اللغة مع الأصدقاء خارج الفصول الدراسية يمكن أن يعزز من الثقة بالنفس ويساعد في تحسين الطلاقة اللغوية. الأنشطة اللغوية المشتركة، مثل الألعاب اللغوية والمحادثات اليومية، تعزز من استخدام اللغة وتساهم في ترسيخ المعرفة اللغوية.

كفاءة المدرسين: أظهرت النتائج أن ٤٤,٢٪ من الطلبة يتفقون بشدة على أن المدرسين المؤهلين يساهمون في رغبتهم في تعلم اللغة، بينما وافق ٣٦,٠٪ على ذلك. يعكس هذا أهمية المدرسين ذوي الكفاءة في تحفيز الطلبة. المدرسون الذين يمتلكون مهارات تدريسية عالية وخبرة في تدريس اللغة العربية يمكن أن يجعلوا عملية التعلم أكثر متعة وفائدة للطلبة. استخدام أساليب تدريس متطورة وموارد تعليمية متنوعة يعزز من تفاعل الطلبة ويجعلهم أكثر اندماجًا في عملية التعلم.

استخدام المواد الدراسية السهلة الفهم: أشار ٥٥,٨٪ من الطلبة إلى أنهم يتفقون بشدة على أن استخدام المدرسين لمواد دراسية سهلة الفهم يحفزهم على تعلم اللغة، بينما وافق ٢٦,٧٪ على ذلك.

هذا يدل على أن استخدام مواد دراسية مناسبة يسهل عملية التعلم ويزيد من رغبة الطلبة. المواد الدراسية الجيدة تشمل الكتب والمراجع، الوسائط المتعددة، والمواد الإلكترونية التي تسهل من فهم المحتوى الدراسي. استخدام مواد دراسية تتناسب مع مستوى الطلبة وتساعدهم في التغلب على الصعوبات اللغوية يعزز من تحفيزهم ورغبتهم في الاستمرار في التعلم.

استخدام الأنشطة التعليمية الفعالة: أظهرت النتائج أن ٥٨,١٪ من الطلبة يتفقون بشدة على أن استخدام الأنشطة والأغاني والأمثلة الفعالة من قبل المدرسين يشجعهم على تعلم اللغة، بينما وافق ٢٦,٧٪ على ذلك. يعكس هذا أهمية الأنشطة التفاعلية في تحفيز الطلبة. الأنشطة التعليمية الفعالة تشمل الألعاب التعليمية، النقاشات التفاعلية، والعروض التقديمية التي تساهم في تعزيز فهم اللغة. استخدام الأنشطة التي تجمع بين المتعة والتعلم يعزز من اهتمام الطلبة ويجعل عملية التعلم أكثر تفاعلًا وإثارة.

تشجيع المدرسين على طرح الأسئلة: وافق ٥٨,١٪ من الطلبة بشدة على أن تشجيع المدرسين لهم على طرح الأسئلة خارج أوقات الدروس يحفزهم على تعلم اللغة، بينما وافق ٢٥,٦٪ على ذلك. يعكس هذا دور التفاعل الإيجابي بين الطلبة والمدرسين في تعزيز الرغبة في التعلم. إتاحة الفرصة للطلبة لطرح الأسئلة والاستفسارات يعزز من فهمهم للمادة ويشجعهم على المشاركة النشطة. التواصل المفتوح بين الطلبة والمدرسين يساعد في خلق بيئة تعليمية داعمة ويحفز الطلبة على البحث والاستفسار.

جدول التعلم المعقول: أشار ٥٨,١٪ من الطلبة إلى أنهم يتفقون بشدة على أن جدول التعلم المعقول يحفزهم على تعلم اللغة، بينما وافق ٢٥,٦٪ على ذلك. هذا يدل على أهمية تنظيم الوقت والجدول الدراسي في تحفيز الطلبة. وجود جدول دراسي متوازن ومنظم يمكن أن يساعد الطلبة في إدارة وقتهم بشكل أفضل ويقلل من الضغط النفسي. التخطيط الجيد للوقت يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي ويجعل عملية التعلم أكثر فعالية.

تعكس هذه النتائج أن العوامل الخارجية، مثل تشجيع الأهل، الطرق التعليمية الفعالة، البيئة الدراسية المشجعة، ودعم الأصدقاء والمدرسين، تلعب دورًا كبيرًا في تحفيز الطلبة غير المتخصصين على تعلم اللغة العربية. سيتم تحليل هذه النتائج بشكل أعمق في الأقسام التالية لتقديم توصيات عملية لتطوير سياسات تعليمية فعالة تستجيب لاحتياجات الطلبة.

خاتمة

تناول هذا البحث دراسة العوامل التي تؤدي إلى رغبة الطلبة غير المتخصصين في تعلم اللغة العربية في جامعة ماليزيا كلنتان. من خلال تحليل العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على رغبة هؤلاء

الطلبة باستخدام أدوات التحليل الإحصائي عبر برنامجSPSS ، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج التي تسلط الضوء على الدوافع الرئيسية التي تحفز الطلبة على تعلم اللغة العربية.

أظهرت النتائج أن العوامل الداخلية مثل الرغبة الشخصية في فهم القرآن الكريم، والمعرفة بأهمية اللغة العربية في الإسلام، والدافع الذاتي للتعلم كانت من بين العوامل الأكثر تأثيراً. كما تبين أن التركيز والموهبة في حفظ المفردات وفهم الأساليب العربية يسهمان أيضاً في تعزيز الرغبة في تعلم اللغة. على الجانب الآخر، أبرزت النتائج أهمية العوامل الخارجية في تحفيز الطلبة، حيث كان لدعم الأهل، والطريقة التعليمية الفعالة المستخدمة من قبل المدرسين، والبيئة الدراسية المشجعة داخل الحرم الجامعي تأثير كبير على رغبة الطلبة في تعلم اللغة. كما أظهرت النتائج أن التأثير الاجتماعي للأصدقاء، سواء من خلال التشجيع على التحدث باللغة العربية أو المساعدة في الدراسة، يلعب دوراً مهماً في تحفيز الطلبة.

بناءً على هذه النتائج، يمكن تقديم عدة توصيات لتحسين برامج تعليم اللغة العربية للطلبة غير المتخصصين. يجب على المؤسسات التعليمية تعزيز البيئة الدراسية وتوفير أساليب تعليمية مبتكرة وتفاعلية تزيد من جاذبية التعلم. كما ينبغي تشجيع الأهل على دعم أبنائهم وتوفير الموارد التعليمية اللازمة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تعزيز الأنشطة الاجتماعية والثقافية داخل الحرم الجامعي التي تشجع على ممارسة اللغة العربية بشكل فعال. وبهذا، يساهم هذا البحث في فهم الديناميكيات المحفزة لتعلم اللغة العربية بين الطلبة غير المتخصصين، ويوفر إطاراً لتطوير استراتيجيات تعليمية تساهم في تعزيز انتشار اللغة العربية وتحفيز المزيد من الطلبة على تعلمها.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

REFERENCES

Sirajudeen, A., & Adebisi, A. (2012). Teaching Arabic as a second language in Nigeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 66*, 126–135. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.255

Zainuddin, G. (2010). *Ta'līm al-lughah al-'Arabiyyah li-aghrāḍ mihniyyah li-ṭalabah al-tamrīḍ bi-Kulliyyah al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah al-'Ālamiyyah bi-Wilāyah Selangor: Dirāsah waṣfiyyah wa taḥlīliyyah* [Unpublished master's dissertation]. International Islamic University Malaysia.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



دراسة مقارنة في استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع في إثراء مفردات اللغة العربية لدى الطلاب قسم اللغة العربية وآدابها

[A COMPARATIVE STUDY ON THE USE OF ELECTRONIC AND PRINTED DICTIONARIES IN ENRICHING ARABIC VOCABULARY AMONG STUDENTS OF THE DEPARTMENT OF ARABIC LANGUAGE AND LITERATURE]

Nurul Hasya Fathini Hasnul Hisham[1]*, Siti Syafinaz Muhamad Fauzi[1] & Ma Xia[1]

[1]Department of Arabic Language and Literature, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Jalan Gombak, 53100, Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *hasyafathini@gmail.com*

Received: 23/7/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

تستقصي هذه الدراسة فعالية القواميس الإلكترونية والمطبوعة في توسيع المفردات اللغة العربية لدى طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. تهدف الدراسة إلى تحديد تأثير هذين النوعين من القواميس على اكتساب المفردات، وعمق معرفة الكلمات، والقدرة على استخدام المفردات المكتسبة حديثًا في سياقات لغوية متنوعة. من خلال فحص عوامل مثل سهولة الاستخدام، والوصول إلى أشكال متعددة للكلمات، وتوافر المعلومات السياقية، تسعى هذه الدراسة إلى تحديد نقاط القوة والضعف لكل نوع من القواميس. في النهاية، تهدف الدراسة إلى تقديم توصيات مبنية على الأدلة لتحسين تطوير مفردات اللغة العربية من خلال الاستخدام الفعّال لموارد القاموس. انتهجت هذه الدراسة منهج التحليل المسحي لتقييم فعالية استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع في تعزيز مفردات اللغة العربية لدى طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. تم جمع البيانات من خلال استبيانات وزعت على عينة من الطلاب بهدف الحصول على آرائهم وتجاربهم مع كل من القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع. أبرزت النتائج أن القواميس الإلكترونية عززت بشكل هائل اكتساب المفردات من خلال الوصول السريع والميزات التفاعلية، في حين تم تفضيل القواميس المطبوعة للدراسة المتعمقة للكلمات والتحليل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: القاموس الإلكتروني، مفردات اللغة العربية، اكتساب المفردات، عمق المفردات، متعلمو اللغة العربية

Abstract

This research investigates the comparative effectiveness of electronic and printed dictionaries in expanding Arabic vocabulary among Arabic Language and Literature students at International Islamic University Malaysia. The study aims to determine the impact of these two dictionary formats on vocabulary acquisition, depth of word knowledge, and the ability to utilize newly acquired vocabulary in diverse linguistic contexts. By examining factors such as ease of use, access to multiple word forms, and the availability of contextual information, this study seeks to identify the strengths and weaknesses of each dictionary type. Ultimately, the research aims to provide evidence-based recommendations for optimizing Arabic vocabulary development through the effective use of dictionary resources. This study followed a survey analysis approach to evaluate the effectiveness of using electronic and printed dictionaries in enhancing Arabic vocabulary among students of the Department of Arabic Language and Literature at the International Islamic University Malaysia. Data were collected through questionnaires distributed to a sample of students to gather their opinions and experiences with both the electronic and printed dictionaries. Results indicated that electronic dictionaries significantly enhanced vocabulary acquisition through quick access and interactive features, while printed dictionaries were preferred for in-depth word study and academic analysis.

Keywords*: electronic dictionary, Arabic vocabulary, vocabulary acquisition, vocabulary depth, Arabic language learners*

Cite as: Hasnul Hisham, N. H. F., Muhamad Fauzi, S. S., & Ma Xia, M. (2024). Dirāsah muqāranah fī istikhdām al-qāmūs al-iliktrūnī wa al-qāmūs al-maṭbū‘ fī ithrā’ mufradāt al-lughah al-‘Arabiyyah ladā al-ṭullāb qism al-lughah al-‘Arabiyyah wa adābihā [A comparative study on the use of electronic and printed dictionaries in enriching Arabic vocabulary among students of the Department of Arabic Language and Literature]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 163–177. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.124

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

في عصر التكنولوجيا الحديثة، أصبح التعليم أكثر تفاعلًا وابتكارًا من أي وقت مضى. ترى (Muharomi, ٢٠٢٣) أن من الواضح جدًا أن المفردات عنصر لغوي يجب أن يتقنه كل متعلم للغة أجنبية (العربية) من أجل اكتساب مهارات الاتصال واستخدامه كوسيلة لفهم النصوص العربية. سيكون استيعاب الطلاب المفردات الملائمة قادرًا على تحديد جودة الطلاب في الكلام، سواء اللغة المنطوقة أو المكتوبة. حيث يمكن الحصول على التمكن من المفردات إما من القواميس أو قراءة الكتب أو نتائج الاستماع. من بين الأدوات التعليمية التي شهدت تطورًا هائلًا، تبرز القواميس

الإلكترونية وسيلة فعّالة لتعليم اللغات وتوسيع المفردات اللغوية. ويرى (Aziz, ٢٠١٩) أن القاموس الإلكتروني هو برامج الكمبيوتر الذي يحتوي على الترجمة أو برنامج المعجم التي يمكن تنفيذها من خلال الوسائط الإلكترونية مثل أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة وأجهزة المساعد الرقمي الشخصي وغيرها من الأجهزة. ومع تزايد اعتماد الطلاب على الأجهزة الذكية في حياتهم اليومية، أصبح من الضروري تقييم فعالية استخدام القاموس الإلكتروني مقارنةً بالقاموس المطبوع التقليدي. على الرغم من استخدام القاموس الإلكتروني يتماشى مع المعاصر، إلا أن القاموس المطبوع لا يزال مرجعا لكل المتعلمي اللغة منذ زمن قديم حتى الحاضر. أتى (Omar, ١٩٨٨) في كتاب البحث اللغوي عند العرب بتعريف المعجم عند اللغويين بأنه، كتاب يحتوي على كلمات لغة معينة، يوضح معانيها، واستخداماتها في مختلف التراكيب، ويبيّن كيفية نطقها وكتابتها. يتم ترتيب هذه الكلمات وفقًا لنظام معين، وغالبًا ما يكون الترتيب حسب الحروف الأبجدية. ومن الأمثلة للقواميس الورقية هي المعجم العين، لسان العرب، المحيط، الأساسي، الأكسفورد، الطلاب وهلم جرا. تواجه عملية تعليم وتعلم اللغة العربية تحديات في تنمية مفردات الطلاب وطاقتهم على استخدامها بفعالية. هذا البحث يهدف إلى مقارنة فعالية القواميس الإلكترونية والمطبوعة لأجل علاج هذه التحديات، وذلك من خلال تقييم تأثير كل منهما على حجم المفردات وقدرة الطلاب على استخدام المفردات الجديدة في سياقات مختلفة. تسعى هذه في تطوير استراتيجيات تعليمية فعّالة تتماشى مع التقدم التكنولوجي الحالي. ستُسهم نتائج هذا البحث في تعزيز فهمنا لآثار الأدوات التعليمية الحديثة على تعلم اللغة، مما يساهم في تحسين أساليب التعليم ورفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى الطلاب.

منهج البحث

نهجت هذه الدراسة منهج التحليل المسحي بجمع معلومات وبيانات عن ظاهرة معينة من خلال طرح أسئلة محددة على عينة تمثيلية من المجتمع المدروس. في هذه الدراسة، استخدم الباحثون الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات، حيث تم تصميم أسئلة الاستبيان لتغطي جوانب مختلفة تتعلق باستخدام الطلاب للقواميس، لتقييم فعالية القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع في إثراء مفردات اللغة العربية لدى طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. جمعت البيانات من خلال استبيانات تم توزيعها على عينة من الطلاب بهدف الحصول على آراءهم وتجاربهم مع كل من القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع.

إضافة إلى ذلك، تضمن الاستبيان أربعة عشر سؤالًا على الطلاب لتقييم فعالية القاموس الإلكتروني مقابل القاموس المطبوع. قُسِّمَت هذه الأسئلة إلى قسمين؛ القسم الأول يتناول فعالية استخدام القاموس الإلكتروني من حيث سرعة الوصول إلى المعلومات، توفير تعريفات أوضح،

وتعزيز التفاعل الفوري مع النصوص. أما القسم الثاني فيركز على استخدام القاموس المطبوع وفائدته في فهم أعمق للمفردات، تطوير مهارات البحث اللغوي، والتحليل المتعمق للنصوص.

تلى ذلك، استخدمت الباحثات مقاييس تشمل مستويات "أوافق بشدة" إلى "لا أوافق بشدة" لتحديد تأثير كل نوع من القواميس على تعلم الطلاب. تم جمع وتصنيف البيانات لتحليل الفروقات بين استخدام القاموسين الإلكتروني والمطبوع، مما أسهم في التوصل إلى استنتاجات واضحة حول فعالية كل منهما في تعزيز مستوى المفردات وقدرة الطلاب على استخدام الكلمات الجديدة في سياقات متنوعة.

نتيجة البحث

١) البيانات الديموغرافية

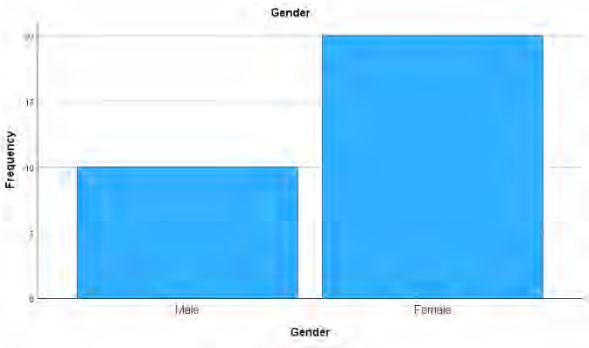
يقوم هذا المحور بتحليل خلفية الدارسين من جنسهم إناثًا وذكورًا، وجنسيتهم الماليزيين وغيرها، وأعمارهم، وتخصصهم الحالية في الكلية. فوضعت الباحثات جميع البيانات في الجداول الموضحة فيما يأتي:

عدد القيم الصحيحة والمفقودة

القيم	جنس المجيبين	جنسية المجيبين	عمر المجيبين	تخصص المجيبين
القيم الصحيحة	٣.	٣.	٣.	٣.
القيم المفقودة	-	-	--	-

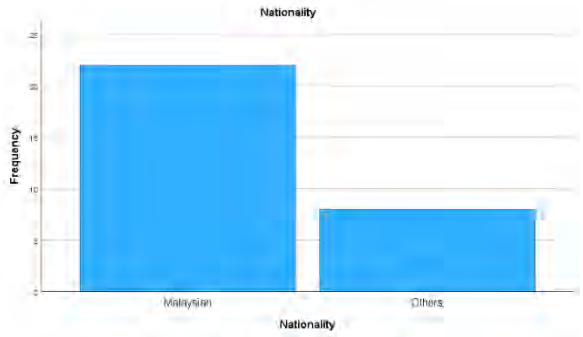
جنس المجيبين

جنس المجيبين	التكرار	النسبة المئوية
الذكر	١.	٣٣.٣٣
الأنثى	٢.	٦٦.٧
المجموع	٣.	١..



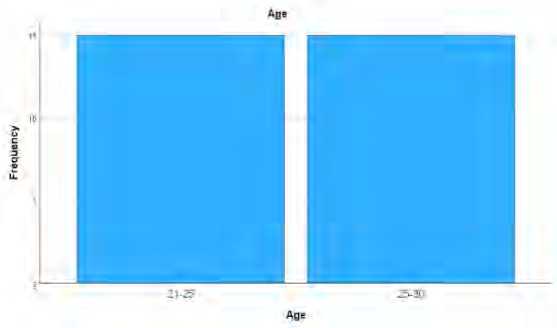
جنسية المجيبين

جنسية المجيبين	التكرار	النسبة المئوية
الماليزيون	٢٢	٧٣.٣
الأخرى	٨	٢٦.٧
المجموع	٣٠	١٠٠



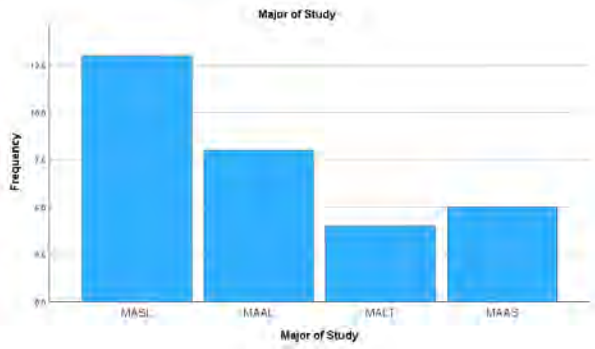
عمر المجيبين

جنس المجيبين	التكرار	النسبة المئوية
٢١-٢٥	١٥	٥٠
٢٥-٣٠	١٥	٥٠
المجموع	٣٠	١٠٠



تخصص المجيبين في الكلية

جنس المجيبين	التكرار	النسبة المئوية
MASL	١٣	٤٣.٣٣
MAAL	٨	٢٦.٧
MALT	٤	١٣.٣
MAAS	٥	١٦.٧
المجموع	٣٠	١٠٠



الجدول والرسم البياني ١: البيانات الديموغرافية للمجيبين

MASL	ماجستير في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية
MAAL	ماجستير في الدراسات اللغويات
MALT	ماجستير في الدراسات الأدبية
MAAS	ماجستير الدراسات في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة

بالرجوع إلى الجدول والرسم البياني ١، توضح هذه البيانات أن الأغلبية العظمى من المجيبين هم من الإناث، إذ بلغ عددهن (٢٠) طالبة التي يمثل النسبة (٦٦.٧٪) من إجمال العينة مقارنة بالطلاب الذين بلغ عددهم (١٠) طالبا فقط، ما يشكل (٣٣.٣٣٪) من إجمال العينة.بالنسبة لجنسية المجيبين، تشير هذه البيانات إلى أن معظم المجيبين هم ماليزيون وهم (٢٢) ما يمثل (٧٣.٣٪) من إجمالي العينة. أما عدد المجيبين من الجنسيات الأخرى هو (٨) ما يشكل (٢٦.٧٪) من إجمالي العينة. توزيع عمر المجيبين يظهر أن هناك (١٥) مجيبًا تتراوح أعمارهم بين ٢١-٢٥ عامًا، ما يمثل (٥٠٪) من إجمالي العينة وهناك (١٥) مجيبًا تتراوح أعمارهم بين ٢٥-٣٠ عامًا ما يمثل (٥٠٪) من إجمالي العينة. يوضح هذا التوزيع أن المجيبين موزعون بالتساوي بين الفئتين العمريتين المذكورتين. تشير هذه البيانات إلى أن معظم المجيبين يدرسون تخصص ماجستير في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانيةMASL .

٢) الهدف الأول: تقييم فعالية استخدام القاموس الإلكتروني مقابل القاموس المطبوع في تعزيز مفردات اللغة العربية لدى الطلاب.

للحصول على هذه النتيجة، تم توزيع أربعة عشر سؤالا لطلبة قسم اللغة العربية من الجامعة العالمية الإسلامية ماليزيا لمعرفة تقييم فعالية استخدام القاموس الإلكتروني مقابل القاموس المطبوع في تعزيز مفردات اللغة العربية لدى الطلاب. ولكل هذه تقييم تنقسم إلى قسمين: البند ١ حتى ٨ عن فعالية استخدام القاموس الإلكتروني البند ٩ حتى ١٤ عن فعالية استخدام القاموس المطبوع. وكل هذه البنود أجابها الطلبة باختيار المقياس مثل "أوافق بشدة" (٥)، "أوافق بشدة" (٤)، "محايد" (٣)، "لا أوافق" (٢)، "لا أوافق بشدة" (١). فالنتيجة ظهرت كما يلي:

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
١	أجد أن استخدام القاموس الإلكتروني يساعدني في تعلم مفردات جديدة بشكل أسرع.	٣٠	١	٥	١.٥٣
٢	أشعر براحة أكبر عند استخدام القاموس الإلكتروني بدلاً من القاموس المطبوع.	٣٠	١	٥	١.٩٧
٣	أعتقد أن القاموس الإلكتروني يوفر تعريفات أوضح وأسهل للفهم من القاموس المطبوع.	٣٠	١	٥	٢.٣٧
٤	أجد أن القاموس الإلكتروني يوفر وقتي عند البحث عن معاني الكلمات.	٣٠	١	٥	١.٧٠
٥	أشعر بأن القاموس الإلكتروني يعزز اهتمامي بتعلم اللغة العربية.	٣٠	١	٥	٢.١٣
٦	أجد أن القاموس الإلكتروني يتيح لي الوصول إلى معلومات إضافية مثل النطق والأمثلة.	٣٠	١	٥	١.٩٠
٧	أعتقد أن القاموس الإلكتروني يجعل عملية التعلم أكثر تفاعلية وممتعة.	٣٠	١	٥	١.٨٧
٨	أجد أن القاموس الإلكتروني يسهل عليّ مراجعة المفردات التي تعلمتها مسبقاً.	٣٠	١	٥	٢.٠٠
٩	أجد أن استخدام القاموس المطبوع يساعدني في تذكر المفردات بشكل أفضل.	٣٠	١	٥	٢.٣٣
١٠	أعتقد أن استخدام القاموس المطبوع يساعدني في تطوير مهارات البحث اللغوي بشكل أفضل.	٣٠	١	٥	٢.٣٧
١١	أجد أن القاموس المطبوع يجعلني أكثر انتباهاً ودقة عند البحث عن المفردات.	٣٠	١	٥	٢.٠٧
١٢	أعتقد أن استخدام القاموس المطبوع يساهم في تحسين مفرداتي على المدى الطويل.	٣٠	١	٥	٢.٠٧

١٣	أجد أن القاموس المطبوع يوفر تجربة تعلم تقليدية تساعدني في فهم المفردات بشكل أعمق.	٣.	١	٥	٢.٤٣
١٤	أعتقد أن القاموس المطبوع يعزز من قدرتي على التحقق من دقة المعلومات اللغوية.	٣.	١	٥	٢.١٠

الجدول ٢: النتيجة لتقييم فعالية استخدام القاموس الإلكتروني مقابل القاموس المطبوع في تعزيز مفردات اللغة العربية

أظهرت البيانات أن غالبية الطلاب يفضلون استخدام القاموس الإلكتروني نظرا تقدم القواميس الإلكترونية طريقة تفاعلية للبحث عن معاني الكلمات من خلال الكتابة أو النقر على الكلمة، مما يوفر نتائج فورية. قدم البحث من (Trinh et al.,٢٠٢١) بأن معظم الطلاب يميل في استخدام القواميس الإلكترونية لأنهم يشعرون بأن القاموس الإلكتروني يساعدهم في التعلم الذاتي ويعززهم من قدرتهم على التفاعل الفوري مع النصوص. ويرجع الطلاب إلى هذه القواميس الإلكترونية لأجل الكتابة، لأكثر مرونتها وقابلية للحمل وتوفر وصولًا فوريًا إلى تعريفات ومعاني الكلمات. الطلاب فالأسئلة من ١ إلى ٨ أظهرت تقييمات إيجابية في الغالب حول استخدام القاموس الإلكتروني، حيث تم تسجيل تقييمات مرتفعة للراحة والكفاءة. ومع ذلك، على الرغم من التفضيل الواضح للقاموس الإلكتروني، أظهرت البيانات أن القاموس المطبوع لا يزال يُعتبر أداة مهمة للتعلم، خاصة عند الحاجة إلى فهم أعمق وأكثر دقة للكلمات والمفردات (Konda, ٢٠١٨). أما الأسئلة من ٩ إلى ١٤ فأظهرت أن الطلاب يجدون القاموس المطبوع مفيدا في الدراسات الأكاديمية وفي التحليل المتعمق للنصوص.



الرسم البياني ٢

استنادًا على الجدول ٢، اكتُشفت النتائج التالية فيما يتعلق بالحد الأدنى والأقصى والمتوسط الحسابي لكل بند في الاستبيان. تم إعداد الرسم البياني لتسهيل قراءة المتوسط الحسابي لكل بند، بالإضافة إلى تحديد البنود الأعلى والأقل من حيث المتوسط الحسابي.

في جميع البنود، يتراوح المتوسط الحسابي من (١.٥٣) إلى (٢.٤٣). أعلى ثلاثة بنود من حيث المتوسط الحسابي هي:

١. أجد أن القاموس المطبوع يوفر تجربة تعلم تقليدية تساعدني في فهم المفردات بشكل أعمق (٢.٤٣).

٢. أعتقد أن استخدام القاموس المطبوع يساعدني في تطوير مهارات البحث اللغوي بشكل أفضل (٢.٣٧).

٣. أعتقد أن القاموس الإلكتروني يوفر تعريفات أوضح وأسهل للفهم من القاموس المطبوع (٢.٣٧).

وفقا لهذه البنود، وجدت الدراسة أن عددًا كبيرًا من المجيبين يوافقون على فعالية استخدام القاموس المطبوع في تعزيز مفردات اللغة العربية لدى الطلاب. ذلك بسبب توفيره تجربة تعلم تقليدية تساعد في فهم المفردات بشكل أعمق وتطوير مهارات البحث اللغوي بشكل أفضل (Che Omar & Awang Mat Dahan, 2011).

من خلال استطلاع هذه البنود، اكتشفت الدراسة أن هناك توافقًا بين فعالية استخدام القاموس المطبوع والقاموس الإلكتروني في المرتبتين الثانية والثالثة للمتوسط الحسابي (٢.٣٧). هذا يبرهن على أن المجيبين يوافقون أيضًا على فعالية استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع في تعزيز مفردات اللغة العربية لدى الطلاب من جهة أنهما يساعدانهم في تطوير مهارات البحث اللغوي بشكل أفضل.

ويعرض الجدول ٢ والرسم البياني ٢ البنود التي تم الحصول على أدنى المتوسط الحسابي، وهي:

١) أجد أن استخدام القاموس الإلكتروني يساعدني في تعلم مفردات جديدة بشكل أسرع (١.٥٣).
٢) أجد أن القاموس الإلكتروني يوفر وقتي عند البحث عن معاني الكلمات (١.٧٠).
٣) أعتقد أن القاموس الإلكتروني يجعل عملية التعلم أكثر تفاعلية وممتعة (١.٨٧).

من الواضح أن عددًا قليلًا من المجيبين يتفقون على فعالية استخدام القاموس الإلكتروني في تحسين تعلمهم للمفردات بشكل أسرع أو جعله أكثر تفاعلية وممتعة. هذا يشير إلى أن القاموس المطبوع لا يزال يُفضّل لأغراض تعليمية معينة، بينما القاموس الإلكتروني يُنظر إليه بشكل أقل فعالية في بعض الجوانب.

بالإضافة إلى ذلك، قامت الباحثات بإجراء اختبارات الصدق والثبات على أسئلة الاستبيان باستخدام برنامج SPSS، وتم تلخيص نتائج هذه الاختبارات في الجدول التالي:

عدد البنود	ألفا كرونباخ
١٤	٠.٨٧٧

الجدول ٣: إحصاءات الموثوقية لأسئلة الهدف الأول

يبين هذا الجدول ٣ أن عدد أسئلة الاستبيان (البنود) هو أربعة عشر، وقيمة ألفا كرونباخ تبلغ ٠.٨٧٧. تعني قيمة ألفا كرونباخ التي تزيد عن ٠.٧٥ أن جميع أسئلة الاستبيان فعّالة وموثوقة للغاية. وبمعنى آخر، يمكن الاعتماد على استخدام هذه الأسئلة في الاستبيان لجمع البيانات حول استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع.

٢) الهدف الثاني: تحديد مدى تأثير استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع على قدرة الطلاب على استخدام الكلمات العربية الجديدة في سياقات متنوعة.

للحصول على هذه النتيجة، تم توزيع أربعة عشر سؤالا لطلبة قسم اللغة العربية من الجامعة العالمية الإسلامية ماليزيا لتحديد مدى تأثير استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع على قدرة الطلاب على استخدام الكلمات العربية الجديدة في سياقات متنوعة. ولكل هذه تقييم تنقسم إلى قسمين: البند ١ حتى ٨ عن فعالية استخدام القاموس الإلكتروني البند ٩ حتى ١٤ عن فعالية استخدام القاموس المطبوع. وكل هذه البنود أجابها الطلبة باختيار المقياس مثل "أوافق بشدة" (١)، "أوافق بشدة" (٢)، "محايد" (٣)، "لا أوافق" (٤)، "لا أوافق بشدة" (٥). فالنتيجة ظهرت كما يلي:

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
١	أجد أن القاموس الإلكتروني يساعدني في استخدام الكلمات الجديدة بشكل صحيح في الجمل.	٣٠	١	٥	١.٩٣
٢	أعتقد أن القاموس الإلكتروني يساعدني في كتابة مقالات وأبحاث باستخدام المفردات الجديدة.	٣٠	١	٥	١.٨٣
٣	أشعر بأن القاموس الإلكتروني يوفر أمثلة عملية توضح كيفية استخدام الكلمات في سياقات متنوعة.	٣٠	١	٥	٢.٠٠
٤	أجد أن القاموس الإلكتروني يساعدني في تعلم تعابير وجمل جديدة تعزز مفرداتي.	٣٠	١	٥	٢.٠٣

٥	أعتقد أن القاموس الإلكتروني يساعدني في تحسين مهاراتي في التحدث باللغة العربية.	٣.	١	٥	٢.٣٣
٦	أجد أن القاموس الإلكتروني يسهل عليّ فهم السياقات المختلفة لاستخدام الكلمات الجديدة.	٣.	١	٥	٢.٠٠
٧	أشعر بأن القاموس الإلكتروني يزيد من تنوع مفرداتي المستخدمة في اللغة العربية.	٣.	١	٥	٢.٢٠
٨	أعتقد أن القاموس الإلكتروني يساعدني في تكوين جمل معقدة باستخدام المفردات الجديدة في مواضيع مختلفة.	٣.	١	٥	٢.١٠
٩	أجد أن القاموس المطبوع يعزز فهمي للسياقات المختلفة التي يمكن أن تُستخدم فيها الكلمات الجديدة.	٣.	١	٥	٢.٢٣
١٠	أعتقد أن القاموس المطبوع يساعدني في تحسين محادثاتي باللغة العربية باستخدام المفردات الجديدة.	٣.	١	٥	٢.٦٠
١١	أشعر بأن القاموس المطبوع يوفر شرحاً تفصيلياً للاستخدامات المختلفة للكلمات الجديدة.	٣.	١	٥	٢.٢٧
١٢	أجد أن القاموس المطبوع يساعدني في تطبيق المفردات الجديدة بشكل فعال في الكتابة.	٣.	١	٥	٢.١٧
١٣	أجد أن القاموس المطبوع يساعدني في تطوير مهاراتي اللغوية بشكل شامل.	٣.	١	٥	٢.٦٠
١٤	أشعر بأن القاموس المطبوع يعزز قدرتي على استخدام الكلمات الجديدة بشكل دقيق في الكتابة.	٣.	١	٥	٢.٢٠

الجدول ٤: النتيجة لتحديد مدى تأثير استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع على قدرة الطلاب على استخدام الكلمات العربية الجديدة في سياقات متنوعة

أظهرت البيانات أن الطلاب يستخدمون الكلمات الجديدة التي يتعلمونها من القاموس الإلكتروني بسرعة وفعالية في محادثاتهم وكتاباتهم اليومية، ويشيرون إلى أن التفاعل الفوري مع النصوص والمحتوى الإلكتروني يزيد من قدرتهم على تذكر واستخدام الكلمات الجديدة. من ناحية أخرى، أظهرت البيانات أن الطلاب يجدون القاموس المطبوع مفيدًا لفهم المعاني الدقيقة واستخدام الكلمات في سياقات أكاديمية متقدمة، حيث يبرز أداة للتعلم المتعمق والتأمل في معاني

الكلمات واستخدامها بطريقة صحيحة في سياقات مختلفة (Hakim et. al.,٢٠١٨). بشكل عام، يعزز القاموس الإلكتروني من استخدام الطلاب للكلمات الجديدة بسرعة وكفاءة (Maden, ٢٠٢٢)، مما يجعله أداة ممتازة للتعلم التفاعلي، في حين يساعد القاموس المطبوع الطلاب على فهم أعمق واستخدام الكلمات بشكل صحيح في سياقات أكاديمية متقدمة، مما يجعله أداة لا غنى عنها للدراسات الأكاديمية.



الرسم البياني ٣

بالرجوع على الجدول ٤، اكتُشفت النتائج الآتية فيما يتعلق بالحد الأدنى والأقصى والمتوسط الحسابي لكل بند في الاستبيان. تمت إقامة الرسم البياني لتسهيل قراءة المتوسط الحسابي لكل بند، وكذلك تحديد البنود الأعلى والأقل من حيث المتوسط الحسابي. في جميع البنود، يتراوح المتوسط الحسابي من (١.٨٣) إلى (٢.٦٠). أعلى ثلاثة بنود من حيث المتوسط الحسابي هي:

١) أعتقد أن القاموس الإلكتروني يساعدني في تحسين مهاراتي في التحدث باللغة العربية (٢.٣٣).
٢) أعتقد أن القاموس المطبوع يساعدني في تحسين محادثاتي باللغة العربية باستخدام المفردات الجديدة (٢.٦٠).
٣) أجد أن القاموس المطبوع يساعدني في تطوير مهاراتي اللغوية بشكل شامل (٢.٦٠).

وفقا لهذه البنود، وجدت الدراسة أن عددًا كبيرًا من المجيبين يوافقون على أكثر تأثير استخدام القاموس المطبوع على قدرة الطلاب على استخدام الكلمات العربية الجديدة في سياقات متنوعة. ذلك بسبب أن القاموس المطبوع يساعد في تحسين محادثات باللغة العربية باستخدام المفردات الجديدة. ثم، يساعد كذلك في تطوير مهارات اللغوية بشكل شامل (Barham, ٢٠١٧).

من خلال استطلاع هذه البنود، اكتشفت الدراسة أن هناك توافقًا بين تأثير استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع على قدرة الطلاب على استخدام الكلمات العربية الجديدة في سياقات متنوعة في المرتبتين الثانية والثالثة للمتوسط الحسابي (٢.٦٠). هذه النتيجة تشير إلى أن المجيبين يوافقون أيضًا على أن استخدام القاموس الإلكتروني يؤثران على قدرة الطلاب على

استخدام الكلمات العربية الجديدة في سياقات متنوعة حيث إنهما يساعدانهم في تحسين مهارات التحدث باللغة العربية (Zorigt & Tumurbat, 2022).

ويعرض الجدول ٤ والرسم البياني ٣ أيضا البنود التي تم الحصول على أدنى المتوسط الحسابي، وهي:

١) أعتقد أن القاموس الإلكتروني يساعدني في كتابة مقالات وأبحاث باستخدام المفردات الجديدة (١.٨٣).
٢) أجد أن القاموس الإلكتروني يساعدني في استخدام الكلمات الجديدة بشكل صحيح في الجمل (١.٩٣).
٣) أشعر بأن القاموس الإلكتروني يوفر أمثلة عملية توضح كيفية استخدام الكلمات في سياقات متنوعة (٢.٠٠).

من الواضح أن عددًا قليلًا من المجيبين يتفقون على تأثير استخدام القاموس الإلكتروني على قدرة الطلاب على استخدام الكلمات العربية الجديدة في سياقات متنوعة. هذا يشير إلى أن القاموس الإلكتروني قد لا يكون فعالًا بالقدر الكافي في هذه الجوانب مقارنة بالقاموس المطبوع، مما يتطلب تعزيز استخدامه وتطويره لتحقيق فائدة أكبر في تحسين مهارات اللغة العربية.

بالإضافة إلى ذلك، قامت الباحثات بإجراء اختبارات الصدق والثبات على أسئلة الاستبيان باستخدام برنامج SPSS، وتم تلخيص نتائج هذه الاختبارات في الجدول التالي:

عدد البنود	ألفا كرونباخ
١٤	٠.٩٠٤

الجدول ٥: إحصاءات الموثوقية لأسئلة الهدف الثاني

يظهر الجدول ٥ أن عدد أسئلة الاستبيان (البنود) هو أربعة عشر، وقيمة ألفا كرونباخ تبلغ ٠.٩٠٤. تعني هذه القيمة أن جميع أسئلة الاستبيان فعّالة وموثوقة للغاية، حيث يمكن الاعتماد على استخدامها في جمع البيانات حول استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أظهرت البيانات أن غالبية الطلاب يفضلون استخدام القاموس الإلكتروني نظرًا لسهولة الوصول إلى المعلومات وسرعة البحث عن الكلمات، حيث يشعرون بأن القاموس الإلكتروني يساعدهم في التعلم الذاتي ويعزز من قدرتهم على التفاعل الفوري مع النصوص. الأسئلة من ١ إلى ٨ أظهرت تقييمات إيجابية في الغالب حول استخدام القاموس الإلكتروني، حيث تم تسجيل تقييمات مرتفعة للراحة والكفاءة. كما أظهرت الإجابات أن الطلاب يستخدمون الكلمات الجديدة التي يتعلمونها

من القاموس الإلكتروني بسرعة وفعالية في محادثاتهم وكتاباتهم اليومية، ويشير الطلاب إلى أن التفاعل الفوري مع النصوص والمحتوى الإلكتروني يزيد من قدرتهم على تذكر واستخدام الكلمات الجديدة. وعلى الرغم من التفضيل الواضح للقاموس الإلكتروني، أظهرت البيانات أن القاموس المطبوع لا يزال يُعتبر أداة مهمة للتعلم، خاصة عند الحاجة إلى فهم أعمق وأكثر دقة للكلمات والمفردات. الأسئلة من ٩ إلى ١٤ أظهرت أن الطلاب يجدون القاموس المطبوع مفيدًا في الدراسات الأكاديمية وفي التحليل المتعمق للنصوص. كما أظهرت البيانات أن الطلاب يجدون القاموس المطبوع مفيدًا لفهم المعاني الدقيقة واستخدام الكلمات في سياقات أكاديمية متقدمة، ويبرز كأداة للتعلم المتعمق والتأمل في معاني الكلمات واستخدامها بطريقة صحيحة في سياقات مختلفة.

يعزز القاموس الإلكتروني من استخدام الطلاب للكلمات الجديدة بسرعة وكفاءة، مما يجعله أداة ممتازة للتعلم التفاعلي، وله تأثير ضخم على تحسين مفردات الطلاب نظرًا لإمكانية الوصول السريعة إلى الكلمات والمعاني. يمكن أن تكون التكنولوجيا التفاعلية مثل القواميس الإلكترونية مفيدة للغاية في تحسين تجربة التعلم وزيادة فعالية التعليم، خاصة في البيئات التي تعتمد على التكنولوجيا بشكل هائل. من جانب آخر، إن القاموس المطبوع قام بتوفير فهم أعمق وأكثر دقة للمعاني، مما يجعله أداة قيمة للدراسات الأكاديمية. يعزز القاموس المطبوع من قدرة الطلاب على التفكير النقدي والتحليل العميق، مما يجعله أداة لا غنى عنها في الأوساط الأكاديمية.

خاتمة

تناولت هذه الدراسة موضوع استخدام القاموس الإلكتروني والقاموس المطبوع في إثراء مفردات اللغة العربية لدى الطلاب في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. تم استخدام منهج التحليل المسحي لتقييم فعالية كل من القاموس الإلكتروني والمطبوع في تعزيز مستوى المفردات وقدرة الطلاب على استخدام الكلمات الجديدة في سياقات متنوعة. حيث أظهرت النتائج أن القاموس الإلكتروني يتمتع بميزات عديدة تجعل عملية التعلم أكثر تفاعلية وفعالية، حيث أشار الطلاب إلى سهولة الوصول إلى المعلومات وسرعة البحث عن الكلمات، بالإضافة إلى توفير تعريفات أوضح وأسهل للفهم. من جهة أخرى، بيّنت الدراسة أن القاموس المطبوع لا يزال يحظى بأهمية كبيرة، خاصة عند الحاجة إلى فهم أعمق للكلمات والمفردات وتطوير مهارات البحث اللغوي. بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن كلا النوعين من القواميس لهما دور مهم في تعلم اللغة العربية، حيث يمكن للمعلمين والطلاب استخدام القاموس الإلكتروني لتعزيز عملية التعلم التفاعلية والسريعة، بينما يمكن الاعتماد على القاموس المطبوع للحصول على فهم أعمق وأكثر دقة للكلمات والمفردات.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

REFERENCES

Aziz, A. (2019). *Taṭwīr li-mu'jam al-'Arabiyyah li al-jāmi' al-iliktrūnī 'alā asās Android*. Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.

Barham, K. A. (2017). *The use of electronic dictionary in the language classroom: The views of language learners*. In *The Second International Conference for Learning and Teaching in the Digital World/Smart Learning*. An-Najah National University.

Che Omar, C. A. M., & Awang Mat Dahan, H. B. (2011). The development of e-dictionary for the use with *Maharah al-Qiraah* textbook at a matriculation centre in a university in Malaysia. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(3).

Hakim, M. A. R., Zainol Abidin, M. J., & Bahari, A. I. (2018). Dictionary use to increase students' vocabulary mastery: Electronic dictionary or printed one? In *Proceedings of the 1st Bandung English Language Teaching International Conference (BELTIC): Developing ELT in the 21st Century* (pp. 150–159). SciTePress. https://doi.org/10.5220/0008215000002284

Konda, B. (2018). The benefits of using dictionary skills among the third year pharmacy students. *International Journal of Management and Social Sciences Research, 7*(11).

Maden, A. (2020). Comparison of student attitudes towards printed and digital dictionary use: A case of middle school. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(2), 835–848. https://doi.org/10.17263/jlls.759322

Muharomi, I. D. (2023). *Istikhdām al-qāmūs al-iliktrūnī fī ta'līm al-qirā'ah li-tarqiyah qudrah al-talāmīdh 'alā tarjamat al-nuṣūṣ al-'Arabiyyah*. UIN Sunan Gunung Djati.

Omar, A. M. (1988). *Kitāb al-baḥth al-lughawī 'inda al-'Arab ma'a dirāsah li-qaḍiyyat al-ta'thīr wa al-ta'aththur*. 'Ālam al-Kutub.

Trinh, T. L. A., Tran, T. K. N., Vo, T. B. N., & Huynh, T. T. S. (2021). The difference effects of paper dictionaries vs. online dictionaries. *AsiaCALL Online Journal, 12*(3), 28–38.

Zorigt, T., & Tumurbat, O.-E. (2022). The difference between using paper dictionary and e-dictionary effects in memorizing new words. *Docens Series in Education, 3*, 1–16. https://doi.org/10.20319/dv3.0116

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

Jurnal Afaq Lughawiyyah
Universiti Sultan Zainal Abidin
مجلة آفاق لغوية - جامعة السلطان زين العابدين

تحليل مقارنة أساليب الترجمة في تفسير القرآن من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية

[A COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSLATION METHODS IN INTERPRETING THE QUR'AN FROM ARABIC TO MALAY]

Muhammad Alif Asyraf Ahmad Arrif[1] & Nurazan Mohmad Rouyan[1]*

[1]Department of Arabic Language, Faculty of Languages and Communication, Universiti Sultan Zainal Abidin, Gong Badak Campus, 21300 Kuala Nerus, Terengganu, Malaysia

* Corresponding Author: *nurazan@unisza.edu.my*

Received: 28/7/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

كما هو معلوم، فإن ترجمة القرآن الكريم تعتبر مجالًا مهمًا وتشكل تحديًا كبيرًا لأن هذا المجال يتطلب نقل المعنى والقيم الجمالية التي يحتوي عليها القرآن إلى اللغة المستهدفة. ذلك لأن دقة الترجمة تعتبر أمرًا بالغ الأهمية ويجب أن تؤخذ في الاعتبار أثناء ترجمة القرآن الكريم لأنها تهدف إلى الحفاظ على المعنى الديني والثقافي للنص القرآني. بناءً على ذلك، تم إجراء هذه الدراسة بهدف تحليل ومقارنة أساليب الترجمة المستخدمة في ترجمة القرآن الكريم من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية. الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تحليل مزايا وعيوب كل أساليب مستخدمة في ترجمة القرآن الكريم ومدى ملاءمتها وقبولها في سياق المجتمع الماليزي. بالإضافة إلى ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت الترجمة الناتجة تتوافق مع المعنى الأصلي للنص القرآني. باستخدام منهج التحليل النوعي، تركز هذه الدراسة على تحليل أساليب الترجمة المستخدمة في ثلاث ترجمات للقرآن الكريم وهي ترجمة عبد الله بصميه، ترجمة القرآن الكريم برسم عثمان من دار الإيمان، وترجمة تفسير في ظلال القرآن. تقارن الدراسة أساليب الترجمة المستخدمة في الترجمات الثلاث مع النظريات الترجمة التي ذكرها الخبراء والدراسات السابقة التي أجريت. بناءً على المقارنة التي أجريت، تظهر النتائج أن أساليب الترجمة المستخدمة من قبل المترجمين في ترجمة القرآن الكريم تظهر اختلافًا كبيرًا بين الترجمات القرآنية وتبين أن الأساليب المستخدمة تشبه أساليب الترجمة العامة وهي الترجمة الحرفية، التفسيرية، البيانية، المختلطة، الترجمة الإبدال والتواصلية. بناءً على هذه النتائج، تظهر أن الاختلافات الموجودة في ترجمة القرآن الكريم والأساليب المستخدمة

يمكن أن تؤثر بشكل كبير على دقة الترجمة مع المعنى الأصلي والقيمة الثقافية التي يحتويها النص القرآني. لذلك، من المهم التأكيد على أن المترجم يجب أن يكون حذرًا في اختيار أساليب الترجمة المستخدمة في ترجمة القرآن الكريم لأن هذا يمكن أن يؤثر على فهم القارئ لمعنى النص القرآني. بالإضافة إلى ذلك، نأمل أن تساهم نتائج هذه الدراسة في تحسين جودة ترجمة القرآن الكريم وتعزيز فهم المسلمين لرسالة القرآن الكريم باللغة الماليزية.

الكلمات المفتاحية: ترجمة القرآن الكريم، نظرية الترجمة، طريقة الترجمة، لغة العربية، لغة الملايوية.

Abstract

As is well known, the translation of the Quran represents an important field and a significant challenge because this field involves transferring the meaning and aesthetic values contained in the Quran to the target language. This is because translation accuracy is of utmost importance when translating the Quran, as it aims to preserve the religious and cultural meaning of the Quranic text. Therefore, this study was conducted with the aim of analyzing and comparing the translation methods used in translating the Quran from Arabic to Malay. The main objective of this study is to analyze the advantages and disadvantages of each method used in translating the Quran and their suitability and acceptability in the context of the Malay community. Additionally, this study aims to determine whether the translated texts align with the original meaning of the Quranic text. Using a qualitative approach, this study focuses on analyzing the translation methods used in three Quran translations, namely the translation by Abdullah Basmeih, the Uthmani script Quran translation by Darul Iman, and the Tafsir Fi Zilalil Quran translation. This study compares the translation methods used in the three translations with the translation theories mentioned by experts and previous studies. Based on the comparisons made, the results show that the translation methods used by translators in translating the Quran show significant differences among the different translations and reveal that the methods used are similar to general text translation methods, which include literal, interpretive, expository, mixed, sequential, and communicative translation. Based on these findings, it is evident that the differences in Quran translations and the translation methods used can significantly affect the accuracy of the translation in relation to the original meaning and cultural values contained in the Quranic text. Therefore, it is important that translators be careful in choosing the translation methods used in translating the Quran because this can impact readers' understanding of the meanings of the Quran. Additionally, it is hoped that the findings of this study will contribute to improving the quality of Quran translation and enhancing Muslims' understanding of the Quran's message in the Malay language.

Keywords: *Quran translation, translation theories, translation methods, Arabic language, Malay language*

Cite as: Ahmad Arrif, M. A. A., & Mohmad Rouyan, N. (2024). Taḥlīl muqāranah asālīb al-tarjamah fī tafsīr al-Qur'ān min al-lughah al-'Arabiyyah ilā al-lughah al-Malāyūwiyyah [A comparative analysis of translation methods in interpreting the Qur'an from Arabic to Malay]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 178–196. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.126

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

يُعَدُّ مجال الترجمة أحد المجالات الشهيرة جدًا بين خبراء اللغة، خاصة بين خبراء اللغة العربية. لذلك، تُعَدُّ الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية أحد المجالات الواسعة التي قدمها خبراء الترجمة في ماليزيا، خاصة في مجال ترجمة القرآن الكريم. لا شك أن هذا المجال أصبح محور اهتمام خبراء الترجمة في ماليزيا، حيث يسعون لجعل مجال ترجمة القرآن الكريم أحد المجالات الهامة في عالم الترجمة في الوقت الحالي. ومن هنا، أجرى الباحثون العديد من الدراسات حول ترجمة القرآن الكريم لضمان استمرار هذا المجال وإعطائه الأهمية اللازمة. بناءً على ذلك، قام الباحث بإجراء دراسة تحليلية مقارنة لأساليب ترجمة القرآن الكريم من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية.

عند التعامل مع النصوص باللغة العربية بما في ذلك آيات القرآن، يجب على المترجم القيام بالترجمة. ولذلك، أُجريت دراسات متعددة لتقييم تأثير الترجمة المنجزة وتحديد أفضل أساليب الترجمة المطبقة لترجمة النصوص القرآنية. يعزز هذا القول زكريا (٢٠٢٠) حيث أشار إلى أن الباحثين في مجال ترجمة القرآن لا ينظرون فقط إلى الترجمة من حيث النص الهدف أو المعنى المستخلص، بل يتناولون أيضًا الإجراءات التي يتبعها المترجم أثناء عملية الترجمة. يظهر هذا أهمية تقييم استخدام أساليب الترجمة من قِبَل مترجمي القرآن لأنه يمكن أن يؤثر على جودة الترجمة المنجزة.

بالإضافة إلى ذلك، يرى بعض الباحثين أن ترجمة معاني القرآن الكريم التي تُنَفَّذ بواسطة فريق جماعي هي أفضل من الترجمة الفردية. وذلك لأن التفكير الجماعي ينتج عادة شيئًا أكثر جودة (Abdullah & Abd Rahman, ٢٠١٦). وهذا لا يمكن إنكاره، حيث أشارت الدراسات إلى أن الترجمة الجماعية تُنتِج نتائج أفضل. ومع ذلك، هناك بعض المترجمين الفرديين الذين يقدمون ترجمة عالية الجودة للقرآن الكريم من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية، والذين يلتزمون بالمعنى الحقيقي للنص وفقًا لتفسير الكتب المعتمدة مقارنةً بالترجمات الجماعية. يدعم ذلك تصريح بزلي وآخرين (٢٠١٤) بأن من شروط ترجمة معاني آيات القرآن الكريم أن تُنفَّذ الترجمة بواسطة لجنة تتكون من خبراء في مجالات معينة مثل اللغة العربية، واللغة الهدف المستخدمة، والتفسير، ومجالات أخرى مثل الأدب، والتاريخ، والجغرافيا، والكيمياء، والبيولوجيا، والطب، والهندسة، والقانون، وما إلى ذلك. لأن القرآن لا يناقش فقط مسائل الشرع، بل يحتوي على عناصر من مختلف

مجالات المعرفة. وهذا مهم لأن القرآن هو المصدر الرئيسي لتعاليم وإرشادات المسلمين، لذلك تُعتبر الترجمة الدقيقة والصحيحة أمرًا ضروريًا.

بناءً على تصريحات الخبراء المذكورة أعلاه، يُجمل الباحث بأن من المهم ضمان أن تكون ترجمة القرآن الكريم مقبولة من قِبَل المجتمع، وذلك للتغلب على المشكلة التي ذكرها أزهر وزلكيفلي (٢٠١٠) في دراستهما. بناءً على الوضع الحالي للمجتمع الملايوية المتنوع، فإن اهتمام المجتمع العام بالمصادر القرآنية قد قل. ويرجع ذلك إلى أسلوب معالجة اللغة في كتب التفسير باللغة الملايوية الذي لم يعد مناسبًا مع اللغة الحديثة المستخدمة اليوم. بناءً على ذلك، من المهم ضمان أن تكون الترجمة المنجزة تتمتع بمصداقية عالية ويمكن فهمها بشكل جيد من قِبَل المجتمع.

لهذا السبب، استنادًا إلى مسألة قابلية ترجمة النص القرآني التي كانت موضوع النقاش الرئيسي منذ البداية في عالم الترجمة، فإن ذلك له تأثير عميق على إنتاج نصوص ترجمة جيدة للقرآن الكريم. لأن النصوص الدينية مثل القرآن التي تعود إلى آلاف السنين أصبحت نصوصًا غنية بالأدب والثقافة. ويعطي هذا الغنى الأدبي والثقافي لهذا النوع من النصوص اهتمامًا كبيرًا بين العلماء اللغويين. بالإضافة إلى ذلك، فإن العناصر الجمالية المتضمنة فيها تجعل من الصعب ترجمتها مقارنة بالنصوص المعلوماتية أو الوصفية فقط (Rosli et al.,٢٠٢٠). ويرجع ذلك إلى اختلاف أسلوب اللغة والسياق بين اللغة العربية واللغة الملايوية. كما ورد في الدراسات السابقة التي ركزت على دراسة استخدام الأسلوب الاستعاري في القرآن، حيث أشاروا إلى أن القرآن يستخدم لغة شعرية يصعب مطابقتها، مثلما يستخدم العنصر الاستعاري. ولكن عند التعبير عن العنصر الاستعاري، فإنه لا يُشعَر به ولا يُفهم جيدًا من قِبَل المجتمع الملايوية، خاصةً بسبب صعوبة فهم اللغة العربية. وهذا يظهر أهمية ضمان أن تكون الترجمة المتاحة تتماشى مع المعنى الأصلي للنص.

لذلك، يظهر أن أي تغييرات يقوم بها المترجم تتعارض مع المعنى الأصلي للنص القرآني يمكن أن تؤدي إلى سوء فهم المجتمع وعدم قبول النص المترجم. بناءً على المشاكل التي يواجهها المترجمون والمجتمع تجاه ترجمة القرآن، أُجريت هذه الدراسة بهدف تحليل المقارنة بين أساليب ترجمة القرآن الكريم من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية.

أهداف البحث

يهدف هذه الدراسة إلى هذا البحث له ثلاثة أهداف:

١) استعراض الأساليب في الترجمة، خاصة من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية.

٢) دراسة الاختلافات في استخدام أساليب الترجمة المستخدمة في ترجمة القرآن.

٣) تحليل الدقة في اختيار واستخدام أسلوب الترجمة في ترجمة القرآن الكريم من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية.

الدراسات السابقة

بناءً على الدراسات السابقة التي أجراها خبراء الترجمة، تم استعراض عدة نظريات ونتائج استنادًا إلى استعراض الأدبيات التي تم إجراؤها. يوضح هذا الأمر كما يلي وفقًا لهدف الأول من هذه الدراسة:

تعريف الترجمة

من الناحية التأثيلية، كلمة " penterjemahan" المستخدمة في اللغة الملايوية مشتقة من الكلمة العربية "ترجمة" التي تعني النقل أو التحويل (Ma'mur, ٢٠٠٤). من الناحية الاصطلاحية، تُعرف الترجمة بأنها عملية نقل النص من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف بهدف تقريب الفجوة بين اللغة والثقافة لتسهيل التواصل (Mohd Saad et. al., ٢٠٢٣). تم تعزيز هذا التعريف بتعريف الترجمة الذي قدمه نيدا (١٩٦٧) حيث قال: " Translating consist in producing in the receptor language the closest natural equivalent to the message of the source language, first in meaning and secondly in style ". يوضح هذا أن هذه العملية ليست مجرد استبدال كلمات من لغة إلى أخرى، بل تتضمن فهمًا عميقًا للسياق، والثقافة، والعادات، والدقائق اللغوية لضمان نقل الرسالة الأصلية بدقة إلى اللغة المستهدفة.

أما ترجمة القرآن الكريم فهي تُعرف بأنها نقل لغة القرآن، وهي اللغة العربية، إلى اللغة الهدف. يتطور مجال ترجمة القرآن الكريم بشكل مستمر مع تطور المجتمع، ويشارك العديد من المترجمين الحديثين في تعزيز هذا المجال لتحسين عملية ونتائج ترجمة القرآن الكريم في ماليزيا خاصة. لذلك، تم إجراء العديد من الدراسات من قِبَل خبراء اللغة لدعم تطور هذا المجال. كما هو معروف، يُعد القرآن كتابًا عظيمًا يحتوي على قيم لغوية وجمالية عالية تتحدى في بعض الأحيان قدرة المترجم على تقديم مقابلات دقيقة لآياته. لا شك أن ترجمة القرآن ليست بالأمر السهل (Abd

Rahman & Abdullah, ٢٠٢١). وبالتالي، هناك العديد من القضايا والمشكلات التي تشكل نقطة انطلاق في هذا المجال.

نظريات الترجمة

استنادًا إلى الدراسة، فإن النظريات المستخدمة في ترجمة القرآن لا تختلف كثيرًا عن الأساليب المستخدمة في ترجمة النصوص العربية الأخرى. من بين النظريات المستخدمة في ترجمة القرآن نجد النظرية الدلالية، الشكلية، الملائمة، الحرفية والديناميكية.

١) نظرية الدلالية

هذه الطريقة معروفة جدًا بين المترجمين في ترجمة النصوص الدينية كما ذكر نيوماك (١٩٩١) في كتابه. تشرح هذه الطريقة المعنى الذي تحمله السياق في النص الأصلي بدقة، ولكنها مقيدة بالمستوى الذي تسمح به البنية والنحو في اللغة الهدف. أضاف نيوماك أن أسلوب الكتابة المستخدم في هذه الطريقة يبدو كأنه يهدف إلى إعادة إنشاء النغمة والطبيعة الخاصة الموجودة في النص الأصلي بدقة.

٢) نظرية الشكلية

تم تقديم هذه النظرية من قِبَل نيدا (١٩٦٤). تعتبر هذه النظرية واحدة من أشكال الترجمة المباشرة التي تظل وفية للنص المصدر. تستخدم هذه النظرية نهجًا يركز على محتوى وشكل النص الأصلي بهدف إنتاج ترجمة ذات جودة عالية تعتمد على بنية القواعد اللغوية والرسالة الأصلية وفقًا للغة المصدر. وفقًا لنيدا وتابر (١٩٧٤)، تحتفظ هذه النظرية بالعناصر الثقافية الموجودة في النص المصدر وتركز أيضًا على الحفاظ على شكل وبنية علامات الترقيم الموجودة في النص الأصلي إلى اللغة الهدف.

٣) نظرية المناسبة

تم تقديم هذه النظرية من قِبَل سبنسر وويلسون بدمج نهج النظرية الدلالية والنظرية التواصلية. وفقًا لهاشمة جلال الدين (١٩٩٣)، تستند نظرية المناسبة إلى الاتصال التحفيزي، حيث ينتج

المتحدث حافزًا واضحًا وصريحًا لكي يتمكن المستمع من فهم المعنى الذي يرغب المتحدث في توصيله.

٤) نظرية الحرفية

تعتبر الترجمة الحرفية واحدة من أكثر النظريات شهرة بين المترجمين. تشير هذه النظرية إلى ترجمة النص من لغة إلى أخرى مع محاولة الحفاظ على المعنى الأصلي كلمة بكلمة. في هذه العملية، يتم الحفاظ على بنية القواعد اللغوية وترتيب الكلمات في اللغة المصدر قدر الإمكان من قِبَل المترجم. يوضح هذا أن الكلمات تُترجم بشكل مباشر دون إجراء تعديلات كثيرة.

٥) نظرية الديناميكية

قدم نيدا مصطلح الديناميكية أو الدينامية في كتابه "نحو علم الترجمة" (١٩٦٤: ١٦٦). تركز هذه الترجمة على المعنى الذي يحتويه رسالة النص الأصلي ويراعي السياق الثقافي للغة الهدف. تتميز هذه العملية بالطبيعية ولا تحتوي على عناصر ترجمة صريحة، وتشمل ثلاث مراحل بما في ذلك عملية التحليل، ونقل الرسالة، وإعادة هيكلة قواعد اللغة الهدف. النص المترجم الناتج لا يرتبط بالشكل الأصلي للنص المصدر وله شكل وأسلوب خاص به.

تطور ترجمة القرآن

تمر ترجمة القرآن بعملية طويلة ومعقدة في التاريخ. تعتبر قابلية ترجمة هذا الكتاب المقدس موضوعًا رئيسيًا في عالم الترجمة بسبب نصوصه الدينية الغنية بالأدب والثقافة. يتطلب هذا من المترجم فهم حدود التفسير والشرح المسموح بها في النص المترجم (Rosli et. al.,٢٠٢٠) في ماليزيا، تُعتبر ترجمة القرآن مجالًا رئيسيًا في عالم الترجمة لتعزيز قيمة الترجمة.

بدأت ظاهرة ترجمة القرآن في ماليزيا بجهود العلماء الملايويين الذين عادوا من الشرق الأوسط. في البداية، كانت الترجمة تهدف إلى تقديم فهم أساسي للإسلام ومساعدة المسلمين على أداء العبادات (Zakaria,٢٠٢٢). ومع ذلك، في المرحلة الأولى، لم تركز الترجمة على فهم السياق اللغوي مثل الصرف، والنحو، والبلاغة في القرآن. بعد الاستقلال، زادت الوعي بأهمية الترجمة التي يمكن

الوصول إليها من قِبَل المجتمع العام، مع اعتبار ترجمات مثل "Tafsir Pimpinan Ar-Rahman" للشيخ عبد الله بصميه مرجعًا مهمًا.

في فترة الثمانينات وحتى الألفية الجديدة، تم تعزيز جهود ترجمة القرآن بدعم من الحكومة والمؤسسات الدينية مثل إدارة التنمية الإسلامية في ماليزيا (JAKIM). تأكدوا من أن الترجمات المنشورة كانت دقيقة وخالية من الأخطاء اللاهوتية. حاليًا، هناك العديد من ترجمات القرآن التي تستخدم أسلوب اللغة الحديثة الذي يسهل فهمه. فهم ظاهرة وتاريخ ترجمة القرآن في ماليزيا والقضايا ذات الصلة يمكن أن يساعد في تحسين جودة الترجمة (Zakaria, ٢٠٢٣).

منهجية البحث

هذه الدراسة هي دراسة مكتبية. المنهجية المستخدمة في إجراء هذه الدراسة هي استخدام المنهج البحثي النوعي. تم استخدام المنهج البحثي النوعي لجمع البيانات بدقة وبشكل منظم بهدف حل مشكلة الدراسة والإجابة على جميع أسئلة هذه الدراسة.

عينة الدراسة المستخدمة في هذا البحث هي ترجمات القرآن التي تمت من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية. أنواع الترجمات الثلاثة المستخدمة هي:

١) ترجمة القرآن لعبد الله بصميه،

٢) ترجمة القرآن بالرسم العثماني من دار الإيمان، إصدار جامعة سلطان زين العابدين،

٣) ترجمة تفسير "في ظلال القرآن" التي ترجمها الدكتور يوسف زكي يعقوب، المجلد الثاني عشر، الصفحات ٤٩٨-٥١٢، سورة لقمان، منشورات Pustaka Aman Press Sdn. Bhd..

التركيز في هذه الدراسة هو على الترجمة الكاملة لسورة لقمان من الآية الأولى إلى الآية ٣٤.

تستخدم هذه المنهجية البحث النوعي لجمع البيانات بهدف حل مشكلة الدراسة والإجابة على جميع أسئلة هذه الدراسة. تم استخدام ثلاث طرق رئيسية في منهجية البحث النوعي في هذه الدراسة:

١) استخدم الباحث طريقة تحليل الوثائق، وهي تحليل محتوى الكتب والمراجع.

٢) استخدم الباحث طريقة التثليث (الترياجولاتيون) للبيانات، وهي دمج مصادر بيانات متعددة، وجهود الباحثين، والنظريات، والتقنيات المنهجية التي استخدمت في الدراسات السابقة بهدف الحصول على تحليل بيانات أكثر دقة. خاصة في هذه الدراسة التي تركز على اختيار المنهجيات والنظريات الترجمة الأكثر دقة وقبولًا من قبل المترجمين في ترجمة القرآن.

٣) استخدم الباحث طريقة الملاحظة في دراسة التحليل المقارن بين طرق الترجمة في القرآن من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية لفهم الفروقات ومزايا كل طريقة ترجمة.

نتائج البحث

بصفة عامة، حلل الباحث أساليب الترجمة المستخدمة في ترجمة القرآن الكريم بشكل عام باستخدام أسلوب الترجمة الدلالية. بناءً على تحليل الباحث، وكما هو مذكور في القرآن، فإن عدد الآيات في سورة لقمان هو ٣٤ آية، وتم تحليل ٢٦ آية فقط من بين ٣٤ آية. من خلال تحليل هذه الآيات، وجد الباحث أن جميع الآيات في هذه السورة تحتوي على اختلافات وتشابهات من حيث الإجراءات المستخدمة في الترجمة كما هو موجود في ترجمة القرآن لعبد الله بصميه، وترجمة القرآن الصادرة عن Pustaka Darul Iman بنسخة جامعة السلطان زين العابدين، وترجمة تفسير "في ظلال القرآن" التي ترجمها الدكتور يوسف زكي يعقوب.

عدد الآيات في سورة لقمان	الآيات التي تمّ تحليلها من سورة لقمان	التشابه من حيث ترجمة الآيات	الاختلاف من حيث ترجمة الآيات
آية 34	آية 26	١٠ آيات	آية 16

تحليل التشابهات في ترجمة القرآن في سورة لقمان

١) التشابه في إجراءات الإقراض

آية القرآن	ترجمة	
	عبد الله بصميه	Pustaka Darul Iman	تفسير "في ظلال القرآن"

﴿الم﴾ (١)	Alif, Laam, Miim	Alif, Laam, Miim	Alif, Laam, Miim
﴿الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُم بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ﴾ (٤)	Iaitu orang–orang yang mendirikan sembahyang, dan memberi zakat, serta mereka yakin tentang adanya hari akhirat.	Iaitu orang–orang yang mendirikan solat, dan memberi zakat, dan yakin terhadap hari akhirat.	(Iaitu) orang–orang yang melakukan solat, dan menunaikan zakat, dan mereka meyakini adanya hari akhirat.

٢) التشابه في إجراءات الحرفية

آية القرآن	ترجمة		
	عبد الله بصميه	Pustaka Darul Iman	تفسير "في ظلال القرآن"
﴿أُولَٰئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (٥)	Mereka itulah yang tetap mendapat hidayah petunjuk dari Tuhan mereka, dan merekalah orang–orang yang berjaya.	Merekalah orang–orang yang tetap mendapat hidayah petunjuk daripada Tuhan mereka, dan mereka itulah orang–orang yang beruntung.	Mereka yang mendapat hidayah petunjuk dari Tuhan mereka, dan merekalah orang–orang yang beruntung.

٣) التشابه في إجراءات الترجمة الإبدال

آية القرآن	ترجمة		
	عبد الله بصميه	Pustaka Darul Iman	تفسير "في ظلال القرآن"
﴿وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِ آيَاتُنَا وَلَّىٰ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا كَأَنَّ فِي أُذُنَيْهِ	Dan apabila dibacakan kepadanya ayat–	Dan apabila dibacakan kepadanya ayat–	Dan apabila dibacakan kepadanya ayat–

وَقْرًا فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ (٧)	ayat Kami, berpalinglah dia dengan angkuhnya, seolah–olah ada penyumbat pada kedua telinganya; maka gembirakanlah dia dengan balasan azab yang tidak terperi sakitnya.	ayat Kami, dia berpaling dengan menyombongkan diri seolah–olah Dia belum mendengarnya, seakan–akan ada sumbatan di kedua telinganya; maka gembirakanlah dengan azab yang pedih	ayat Kami, dia terus berpaling dengan angkuh seolah–olah Dia tidak mendengarnya, seolah–olah ada penyumbat pada kedua telinganya; oleh kerana itu gembirakannya dia dengan balasan azab yang amat pedih

يشير إلى أن المترجمين يستخدمون أساليب متشابهة، خاصة في اختيار الكلمات وأسلوب اللغة. يظهر هذا التشابه على الرغم من أن الترجمات تمت في أوقات مختلفة. يشير هذا التشابه إلى اختيار الأساليب التي تتناسب مع المعنى الأصلي لآيات القرآن.

اختلاف من حيث ترجمة الآيات

آية القرآن	ترجمة		
	عبد الله بصميه	Pustaka Darul Iman	تفسير "في ظلال القرآن"
﴿تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ﴾ (٢)	Ini ialah ayat–ayat Kitab (Al–Quran) yang mengandungi hikmat–hikmat dan kebenaran yang tetap kukuh,	Inilah ayat–ayat al–Quran yang mengandungi hikmah	Itulah ayat–ayat al–Quran yang bijaksana
﴿وَمِنَ النَّاسِ مَن يَشْتَرِي لَهْوَ الْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ	Dan ada di antara manusia: orang yang memilih serta membelanjakan	Dan di antara manusia (ada) orang yang mempergunakan	Dan di antara manusia ada orang–orang yang membeli cerita–

cerita yang melalaikan untuk menyesatkan (diri dan orang lain) dari agama Allah tanpa sebarang pengetahuan dan mempersenda–sendakan. Mereka akan mendapat azab yang menghinakan	percakapan kosong untuk menyesatkan (manusia) daripada jalan Allah tanpa ilmu dan menjadikannya olok–olokan. Mereka itu akan menerima azab yang menghinakan.	hartanya kepada cerita–cerita dan perkara–perkara hiburan yang melalaikan; yang berakibat menyesatkan (dirinya dan orang ramai) dari agama Allah dengan tidak berdasarkan sebarang pengetahuan; dan ada pula orang yang menjadikan agama Allah itu sebagai ejek–ejekan; merekalah orang–orang yang akan beroleh azab yang menghinakan.	وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًا أُولَٰئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مُّهِينٌ﴾ (٦)
Dan jika mereka berdua, mendesak engkau mempersekutukan–Ku dengan sesuatu yang engkau tidak mengetahui, maka janganlah engkau taatkan kedua–duanya dan sahabatilah kedua mereka dengan baik di dunia ini,	Dan jika keduanya memaksa untuk mempersekutukan Aku dengan sesuatu yang engkau tidak mempunyai ilmu tentang itu, maka janganlah engkau mentaati keduanya, dan pergaulilah keduanya di dunia dengan baik, dan ikutilah jalan orang yang kembali	Dan jika mereka berdua mendesakmu supaya engkau mempersekutukan denganKu dengan sesuatu yang engkau – dengan fikiran sihatmu – tidak mengetahui sungguh adanya maka janganlah engkau taat kepada mereka; dan bergaulah dengan mereka di	﴿وَإِن جَاهَدَاكَ عَلَىٰ أَن تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (١٥)

dan ikutilah jalan orang–orang yang kembali kepada–Kulah tempat kembali kamu dan Aku akan memberitahu kepada kamu segala perbuatan yang dilakukan kamu.	kepada–Ku. Kemudian hanya kepada–Ku tempat kembali, maka akan Aku beritahukan kepadamu apa yang telah kamu kerjakan.	dunia dengan cara yang baik. Dan turutlah jalan orang–orang yang rujuk kembali kepadaKu (dengan tauhid dan amal–amal yang soleh). Kemudian kepada Akulah tempat kembali kamu semuanya, maka Aku akan menerangkan kepada kamu segala yang kamu telah kerjakan.	
Dan apabila dikatakan kepada mereka: ikutilah ajaran–ajaran yang telah diturunkan Allah. Jawab mereka sebenarnya kami hanya mengikuti ajaran yang dipegang datuk nenek kami, sekalipun syaitan mengajak mereka kepada azab neraka.	Dan apabila dikatakan kepada mereka, “ikutilah apa yang diturunkan Allah!” mereka menjawab, “(tidak), tetapi kami (hanya) mengikuti kebiasaan yang kami dapati daripada nenek moyang kami, “apakah mereka (akan mengikuti nenek moyang mereka) walaupun sebenarnya syaitan menyeru mereka ke dalam azab api	Dan apabila dikatakan kepada mereka (yang ingkar): "Turutlah akan apa yang telah diturunkan oleh Allah" mereka menjawab:" (Tidak), bahkan Kami hanya menurut apa yang Kami dapati datuk nenek kami melakukannya". Patutkah mereka (menurut datuk neneknya) sekalipun Syaitan mengajak mereka itu (melakukan perbuatan yang	﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ الشَّيْطَانُ يَدْعُوهُمْ إِلَىٰ عَذَابِ السَّعِيرِ﴾ (٢١)

	yang menyala–nyala (neraka)?	menjerumuskan mereka) ke dalam azab api neraka yang marak menjulang?	
Kami hanya memberi kenikmatan yang sebentar kepada mereka, kemudian Kami akan menyeretkan mereka ke dalam azab yang amat tebal.	Kami biarkan mereka bersenang–senang sebentar, kemudian kami paksa mereka (masuk) ke azab yang keras.	Kami akan berikan mereka menikmati kesenangan bagi sementara (di dunia), kemudian Kami akan memaksa mereka (dengan menyeretnya) ke dalam azab yang amat berat.	﴿نُمَتِّعُهُمْ قَلِيلًا ثُمَّ نَضْطَرُّهُمْ إِلَىٰ عَذَابٍ غَلِيظٍ﴾ (٢٤)
Wahai manusia! Bertaqwalah kepada Allah dan takutilah hari Akhirat, di mana si bapa tidak dapat sedikit pun menyelamatkan anaknya dan si anak tidak dapat menyelamatkan bapanya. Sesungguhnya janji Allah itu benar. Oleh itu janganlah kamu diperdayakan oleh kehidupan dunia dan	Wahai manusia! Bertakwalah kepada Tuhanmu dan takutlah pada hari yang (ketika itu) seorang bapa tidak dapat menolong anaknya dan seorang anak tidak dapat (pula) menolong bapanya sedikit pun. Sesungguhnya, janji Allah pasti benar, maka janganlah sekali–kali kamu terpedaya oleh kehidupan dunia,	Wahai sekalian manusia, bertaqwalah kepada Tuhan kamu, dan takutilah akan hari (akhirat) yang padanya seseorang ibu atau bapa tidak dapat melepaskan anaknya dari azab dosanya, dan seorang anak pula tidak dapat melepaskan ibu atau bapanya dari azab dosa masing–masing sedikit pun. Sesungguhnya janji Allah itu adalah	﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمْ وَاخْشَوْا يَوْمًا لَّا يَجْزِي وَالِدٌ عَن وَلَدِهِ وَلَا مَوْلُودٌ هُوَ جَازٍ عَن وَالِدِهِ شَيْئًا إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِاللَّهِ الْغَرُورُ﴾ (٣٣)

janganlah kamu ditipu syaitan dalam mena'ati Allah	dan jangan sampai kamu terpedaya oleh penipu dalam (mentaati) Allah.	benar, maka janganlah kamu diperdayakan oleh kehidupan dunia, dan jangan pula kamu diperdayakan oleh bisikan dan ajakan Syaitan yang menyebabkan kamu berani melanggar perintah Allah.

تظهر نهجًا وأسلوبًا مختلفين في إيصال الرسالة نفسها. تشير هذه الاختلافات بوضوح إلى شخصية كل مترجم في ترجمة نص القرآن من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية.

تحليل عدم ملائمة استخدام إجراءات الترجمة

توصل التحليل إلى وجود عدم ملاءمة في استخدام بعض أساليب الترجمة.

١) أسلوب الترجمة الحرفية (اللفظية) غالبًا ما يُستخدم، ولكنه قد يؤدي أحيانًا إلى عدم وضوح المعنى. على سبيل المثال، الآية ٢ من سورة لقمان في تفسير "في ظلال القرآن" غير واضحة بالمقارنة مع ترجمة عبد الله بصميه والرسوم العثماني.

آية القرآن	ترجمة
﴿تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ﴾ (٢)	Ini ialah ayat-ayat Kitab (Al-Quran) yang mengandungi hikmat-hikmat dan kebenaran yang tetap kukuh,

٢) أسلوب الترجمة الاقتراضية (الاستعارة) نادرًا ما يُستخدم، ولكن عند استخدامه، قد يؤدي أحيانًا إلى عدم وضوح المعنى. على سبيل المثال، الآية ٣ من سورة لقمان في تفسير "في ظلال القرآن" غير واضحة مقارنة بالترجمات الأخرى.

آية القرآن	ترجمة

﴿هُدًى وَرَحْمَةً لِّلْمُحْسِنِينَ﴾ (٣)	Menjadi hidayat dan rahmat kepada para muhsinin

٣) أسلوب الترجمة التفسيرية يُستخدم غالبًا لتقديم الشرح، ولكنه قد يغير المعنى الأصلي. على سبيل المثال، الآية ١٤ من سورة لقمان في ترجمة عبد الله بصميه تضيف شرحًا غير موجود في النص الأصلي، مما يؤدي إلى تغيير المعنى.

آية القرآن	ترجمة
﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ﴾ (١٤)	Dan Kami wajibkan manusia berbuat baik kepada kedua ibu bapanya; ibunya telah mengandungnya dengan menanggung kelemahan demi kelemahan (dari awal mengandung hingga akhir menyusunya), dan tempoh menceraikan susunya ialah dalam masa dua tahun; (dengan yang demikian) bersyukurlah kepada–Ku dan kepada kedua ibu bapamu; dan (ingatlah), kepada Akulah jua tempat kembali (untuk menerima balasan).

٤) أسلوب الترجمة البيانية (التوضيح) غالبًا ما يُستخدم، ولكن الشروح الطويلة قد تغير المعنى الأصلي. على سبيل المثال، الآية ١٥ من سورة لقمان في ترجمة عبد الله بصميه تستخدم شرحًا يؤدي إلى عدم وضوح للقارئ.

آية القرآن	ترجمة
﴿وَإِن جَاهَدَاكَ عَلَىٰ أَن تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (١٥)	Dan jika mereka berdua mendesakmu supaya engkau mempersekutukan dengan–Ku dengan sesuatu yang engkau – dengan fikiran sihatmu – tidak mengetahui sungguh adanya maka janganlah engkau taat kepada mereka; dan bergaulah dengan mereka di dunia dengan cara yang baik. Dan turutlah jalan orang–orang yang rujuk kembali kepada–Ku (dengan tauhid dan amal–amal yang soleh). Kemudian kepada Akulah tempat kembali kamu semuanya, maka

Aku akan menerangkan kepada kamu segala yang kamu telah kerjakan.

الاختيار غير الملائم لأسلوب الترجمة يمكن أن يؤدي إلى عدم فهم القارئ للمعنى الأصلي لنص القرآن. لذلك، فإن اختيار الأسلوب المناسب مهم جدًا لضمان وضوح وسهولة فهم المعنى للقارئ.

مناقشة

بصفة عامة، تحليل التشابهات والاختلافات في أساليب الترجمة في سورة لقمان يوضح أن المترجمين لكل من الترجمات الثلاث يظهرون عاداتهم وميولهم في ترجمة نص القرآن. بناءً على تشابه أساليب الترجمة المستخدمة، يظهر بوضوح اختيار الكلمات وأسلوب اللغة المتشابهة بين الترجمات. يتضح هذا التشابه من خلال الالتزام بين المترجمين والنص القرآني حيث يُمنع المترجمون من إجراء أي تغييرات على المعنى الأصلي الموجود في آيات القرآن. يمكن تعزيز هذا الأمر بناءً على نتائج تحليل التشابهات في أساليب الترجمة القرآنية في سورة لقمان، حيث يُظهر المترجمون استخدامًا بارزًا للأسلوب الحرفي في ترجمة القرآن. بناءً على هذا التحليل، يمكن ملاحظة الالتزام بين الترجمة والنص القرآني، حيث يحافظ المترجمون على أسلوب اللغة من النص الأصلي إلى النص المترجم للحفاظ على المعنى.

بناءً على نتائج تحليل الاختلافات، يظهر أن كل ترجمة من الترجمات القرآنية التي تمت دراستها تظهر نهجًا وأسلوبًا مختلفين في إيصال الرسالة نفسها. يقدم ترجمة عبد الله بصميه مزيدًا من السياق والشرح، مستخدمًا أسلوب الترجمة التفسيرية والبيانية لتقديم شرح عميق وواضح. بينما تميل ترجمة القرآن بنص عثماني الصادرة عن دار الإيمان إلى أن تكون أكثر حرفية ومباشرة، مع التركيز على استخدام أسلوب الترجمة اللفظية وأسلوب رسمي. تستخدم ترجمة تفسير "في ظلال القرآن" نهجًا متوازنًا بين الحرفية والتفسير. تعكس هذه الاختلافات التنوع في منهجيات الترجمة التي يستخدمها المترجمون لتحقيق أهداف معينة، سواء لتقديم فهم عميق أو إيصال الرسالة بطريقة سهلة الفهم. يستخدم كل مترجم نهجًا مختلفًا بناءً على فهمه ومنهجيته، مما يظهر اختلافًا واضحًا في نتائج الترجمة. تعكس الأساليب المستخدمة شخصية وهدف المترجم في إيصال معاني آيات القرآن إلى القارئ.

بناءً على نتائج هذا التحليل الشامل، فإن اختيار أسلوب الترجمة يعد أمرًا بالغ الأهمية في إنتاج نص ترجمة عالي الجودة. قد يؤدي اختيار الأسلوب غير المناسب إلى عدم فهم القارئ لنص

الترجمة بناءً على المعنى الأصلي الذي يراد إيصاله من النص القرآني. ولذلك، يؤكد الباحث أن اختيار أسلوب الترجمة المناسب مهم جدًا في ترجمة القرآن من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية. لأن اختيار الأسلوب المناسب يمكن أن يوفر إيصال المعنى الموجود في نص القرآن بشكل أوضح وأسهل للفهم من قبل القارئ.

خاتمة

الخلاصة العامة لهذا البحث هي أهمية اختيار منهج الترجمة المناسب في إنتاج نص ترجمة القرآن الكريم من اللغة العربية إلى اللغة الملايوية. يركز هذا المقال على أن اختيار منهج الترجمة المناسب سيضمن الحفاظ على المعنى الأصلي للنص القرآني وفهمه بوضوح من قبل القارئ. يُظهر التحليل المقارن لأساليب الترجمة في هذا المقال أن كل مترجم يمتلك نهجًا وأسلوبًا مختلفًا في إيصال الرسالة نفسها. تم تحليل الترجمة الحرفية والتفسيرية والبيانية، مما أظهر أن المنهج المختار يمكن أن يؤثر على فهم القارئ لنص الترجمة. يميل المنهج الحرفي إلى تقديم ترجمة أكثر مباشرة، بينما يوفر المنهج التفسيري شرحًا أكثر عمقًا. لذلك، توصي هذه الدراسة بأن اختيار أسلوب الترجمة المناسب أمر ضروري لضمان أن يتم قبول ترجمة القرآن الكريم وفهمها جيدًا من قبل المجتمع. الأسلوب الموصى به هو الإجراءات الترجمة المستخدمة في ترجمة القرآن الكريم برسم عثماني من دار الإيمان في ترجمة سورة لقمان، وهي إجراءات الترجمة الدلالية باستخدام الترجمة المباشرة مع أسلوب الترجمة الرسمي. ذلك لأنه بناءً على التحليل الشامل لمقارنة أساليب الترجمة وتحليل عدم التوافق في ترجمة القرآن الكريم، يثبت أن ترجمة القرآن الكريم برسم عثماني من دار الإيمان تستخدم أفضل اختيار لأساليب الترجمة مقارنةً بالترجمات الأخرى. يمكن ملاحظة ذلك بناءً على تحليل مقارنة أساليب الترجمة بين الترجمات الثلاث للقرآن الكريم، حيث تظهر هذه الترجمة أنها غالبًا ما تستخدم أسلوب الترجمة المباشرة والترجمة الرسمية في ترجمة الآيات في سورة لقمان. يتيح استخدام هذا الأسلوب توضيح المعنى من النص الأصلي إلى النص المترجم بشكل واضح وسهل الفهم بالنسبة للقارئ.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Abd Rahman, L., & Abdullah, N. (2021). *Realiti dan isu terjemahan al-Quran kepada bahasa Melayu: Sorotan kajian lepas*. In *International Language and Education Conference 2021 (iLEC'21) e-Proceedings* (pp. 6–9). Penerbit USIM, Universiti Sains Islam Malaysia.

Abdullah, N., & Abd Rahman, L. (2016). *Terjemahan ayat figuratif dalam al-Quran: Perbandingan antara penterjemah individu dan berkumpulan*. *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah*.

Bazli, A., Amir, S., Mohd Yusoff, M. Y. @ Zulkifli, M., Abd Razzak, M. @ Munirah, & Ibrahim, A. F. (2014). Terjemahan al-Qur'an Bahasa Melayu: Penilaian berasaskan Tafsīr 'Ilmī. *Jurnal Usuluddin, 39*, 111–133. https://doi.org/10.22452/usuluddin.vol39.4

Ma'mur, I. (2004). Konsep dasar penerjemahan: Tinjauan teoretis. *Al-Qalam, 21*(102).

Mohd Saad, M. L. I. H., Yusof, M. S. A., Zakaria, R., & Mayidin, M. B. (2023). Klasifikasi semantik dan jenis permasalahan dalam penterjemahan eufemisme al-Quran ke bahasa Melayu. *The Journal of Social Analysis and Sustainability Studies, 10*(1), 1–13.

Rosli, M., Abdullah, N., & Abd Rahman, L. (2020). Terjemahan teks keagamaan: Tinjauan dari sudut konsep kebolehterjemahan. *e-BANGI: Jurnal Sains Sosial dan Kemanusiaan, 17*(4), 78–89.

Zakaria, M. F. (2020). *Kaedah terjemahan kata kerja dalam al-Quran: Analisis surah al-Baqarah dalam Tafsir Nur al-Ihsan*. Centre for Fundamental Studies, Management and Science University.

Zakaria, M. F. (2023). Perkembangan amalan terjemahan al-Quran di Malaysia: Satu kajian konstrastif. *Afaq Lughawiyyah, 1*(1), 189–200. https://doi.org/10.37231/afaq.2023.1.1.35

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

دراسة نحوية لمعاني حروف الجر في سياق سورة النمل

[A GRAMMATICAL STUDY OF THE MEANINGS OF PREPOSITIONS IN THE CONTEXT OF SURAT AL-NAML]

Maryam Safaa El-Din El-Salihi[1]* & Norhayati Che Hat[1]

[1]Department of Arabic Language, Faculty of Languages and Communication, Universiti Sultan Zainal Abidin, Gong Badak Campus, 21300 Kuala Nerus, Terengganu, Malaysia

* Corresponding Author: *dunyaairq@gmail.com*

Received: 8/5/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

نظرا لأهمية القران الكريم واتساع معاني اللغة العربية وخصوصا في مجال التفسير القرآني، تهدف هذه الدراسة الى التعرف على حروف الجر الواردة في سورة النمل ومعرفة معانيها ودلالاتها. حيث اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الكمي والنوعي. وكانت عينة الدراسة هي سورة النمل وكتب التفسير ومعاجم اللغة. وتمت عملية التحليل عبر عدة مراحل وذلك من خلال تحديد الآيات التي وردت فيها حروف الجر في سورة النمل ومن ثم تحليل معانيها ودلالاتها من خلال الرجوع الى كتب التفسير ومعاجم اللغة العربية. حيث أثبتت الدراسات السابقة أنَّ الدراسات المكتبية من أهم الدراسات التي تساعد الباحث أو الباحثة على دعم واستكشاف الظاهرة محل الدراسة. أنَّ النتائج المتوقعة في سياق هذه الدراسة ستكشف عدد حروف الجر الواردة في سورة النمل، وأيها أكثرها ورودا، وأيهما أقل ورودا، كذلك ستبين نتائج هذه الدراسة معاني ودلالة حروف الجر الواردة في سورة النمل.

الكلمات المفتاحية: سورة النمل، معاني حروف الجر، دراسة نحوية، الجملة العربية، التركيب النحوي

Abstract

Given the importance of the Holy Quran and the breadth of meanings of the Arabic language, especially in the field of Quranic interpretation, this study aims to identify the prepositions mentioned in Surat al-Naml and to know their meanings and connotations. This study relied on a quantitative and

qualitative approach. The study sample consisted of Surat al-Naml, interpretation books, and language dictionaries. The analysis process was carried out through several stages by identifying the verses in which prepositions were mentioned in Surat al-Naml and then analyzing their meanings and connotations by referring to interpretation books and Arabic language dictionaries. Previous studies have proven that library studies are among the most important studies that help researchers support and explore the phenomenon under study. The expected results in this study will reveal the number of prepositions mentioned in Surat al-Naml, which ones are the most frequently mentioned, and which ones are the least frequently mentioned. The study's findings will also reveal the meanings and connotations of the prepositions mentioned in Surat al-Naml.

Keywords: *surat al-Naml, meanings of prepositions, grammatical study, Arabic sentence, syntactic structure*

Cite as: El-Din El-Salihi, M. S., & Che Hat, N. (2024). Dirāsah naḥwiyyah li-maʻānī ḥurūf al-jarr fī siyāq Sūrat al-Naml [A grammatical study of the meanings of prepositions in the context of Surat al-Naml]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 197–209. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.108

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

تُعد اللغة وسيلة اتصال مهمة، حيث يمكن للبشر أن يتواصلوا بينهم من خلالها. وقد عرفها الغلأييني بقوله" إن اللغة هي ألفاظ يُعبر بها كل قوم عن مقاصدهم" (al-Ghalayni, ٢٠٠٥) ومن أمثلة اللغات: اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية واللغة العربية. فعلى الرغم من تعدد اللغات الموجودة إلا أنها تؤدي دورا واحدا وهو التواصل. فأيّ قوم يتحدثون بلغتهم فهو من أجل تحقيق أغراضهم ومقاصدهم. فاللغة العربية كإحدى تلك اللغات، تُعتبر من أوسع اللغات انتشاراً وأكثر اللغات ثراءاً من حيث تعدد المعاني وغيرها من العلوم اللغوية.

إن الجملة العربية، في مختلف أشكالها، تتكون أساساً من مسند ومسند إليه، ومن هذه العلاقة تنشأ بقية التراكيب، كل منها بمعانيها الفريدة. أي بمعنى، الفعل (أو المبتدأ) والفاعل (أو الخبر) والمفعول به (إذا وجد) والحروف (مثل حروف الجر والعطف) والظرف (إذا وجد). تُعد معرفة معاني حروف الجر في القرآن الكـــــريم واحدة من التحديات اللغوية والـنحوية التي تثير اهـتمام الدارسين والمفسرين (Hassan Pouri et al., ٢٠٢٢). حيث يعتبر القرآن الكريم نصاً دقيقاً ومعجزة لغوية، وتمثل حروف الجر جزءاً مهماً من النحو العربي الذي يؤثر على فهم المعاني والتراكيب في القرآن. إن من المشاكل التي واجهت الباحثين والدارسين للغة العربية هي اختلاف دلالات حروف الجر في القران الكريم، (Badawi, ٢٠٠٩).

فقد تكون بعض حروف الجر مستخدمة بشكل مبهم في القرآن، وهذا يعني أنها قد تحمل معانٍ متعددة أو قد تكون غير واضحة في السياق (al-Rabaie, ٢٠١٢). هذا يمكن أن يؤدي إلى تفسيرات مختلفة ومتعددة للآيات. في بعض الحالات، يأتي اللفظ بحرف جر معين ليكون مفتاحاً لفهم السياق بشكل دقيق. ومع ذلك، قد يكون تحديد حرف الجر هذا بشكل دقيق أمراً صعباً في بعض الآيات.

إضافة الى ذلك، تناولت العديد من الدراسات مسألة التعرف على معاني حروف الجر منها دراسة (Siham & Saida, ٢٠٢٠) حيث ركزت هذه الدراسة على الدلالات النحوية لحروف الجر في سورة الأنعام، أما دراسة (Samia & Wahiba, ٢٠٢١) فقد اخذت توجها آخر وهي دراسة معاني حروف الجر في سور القصص. أما دراسة (Sufyanti, ٢٠٢١) فقد حاولت الكشف عن الدلالات والتركيب النحوية لحروف الجر الواردة في سورة الإسراء. من الملاحظ أن كل دراسة من الدراسات السابقة لها توجه خاص مختلف بعضها عن بعض. منها ما تناول التركيب النحوي لحروف الجر ومنها ما تناول دراسة معاني حرف الجر ولكن ضمن سورة مختلفة. وهذا ما جعل الدراسة الحالية تختلف في السياق وهو سورة النمل وكذلك في النظر إلى معاني حروف الجر الواردة.

وعلى أساس التحديات المذكورة جاءت دراسة حروف الجر في سورة النمل دراسة نحوية تطبيقية، لمعرفة معانيها ومدلولاتها اللغوية المختلفة عند النحاة تعتبر دراسة خصبة. في الحقيقة وجدت أدبيات ودراسات عديدة طرقت موضوعات تتعلق بدراسة حروف الجر في القرآن الكريم، ومن خلال الاطلاع والبحث ما وجد أن هناك ندرة في البحوث الأكاديمية التي تخص دراسة حروف الجر في سورة النمل، وقد لمست الباحثة في سورة النمل ظواهر نحوية وموضوعات ومضامين قيّمة، تحتاج لمن يجلّيها ويظهرها لذا جاءت هذه الدراسة لتسد هذه الفجوة العلمية.

الدراسات السابقة

تحتل الدراسات السابقة أهمية كبيرة في أي مجال من مجالات البحث العلمي أو التحقيق فهي الأساس الذي يبنى عليه الباحثون العلميون أعمالهم. فمن خلال فهم العمل الذي تم بالفعل، يمكن للباحثين الحاليين بناء على الأفكار والنتائج السابقة والوصول إلى فهم أعمق وأكثر تعقيدا للموضوعات التي يدرسونها. حيث تمّكن الباحثين من عدم إعادة البحث عن الأمور التي تم اكتشافها بالفعل. وستتناول هذه الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع حروف الجر في القران الكريم. فعلى سبيل المثال، أجرى (Siham & Saida, ٢٠٢٠) دراسة دلالية في حروف الجر المستخدمة في سورة الأنعام. وهدفت الدراسة ألى تحليل وبحث سورة الأنعام من وجهة نظر نحوية ودلالية. تضمن البحث أيضًا مقدمة أبرزت أهمية الموضوع والاعتبارات التي تم

تحديدها في اختياره، بالإضافة إلى فصل تمهيدي قدم أساسًا لفهمنا للموضوع بشكل عام، بالإضافة إلى فصلين آخرين. واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي والوصفي. على الرغم من أهمية النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة، إلا انها لم تتناول مسألة معاني حروف الجر في سورة النمل وهذا ما يجعلها تختلف عن دراستنا الحالية.

وفي دراسة أخرى قام بها (Samia & Wahiba, ٢٠٢١)، ركزت هذه الدراسة على دلالات ومعاني حروف الجر واستخداماتها في النص القرآني، سورة القصص كنموذج. كان الهدف الأساسي للبحث هو معرفة المزيد عن دلالات ومعاني حروف الجر في القرآن الكريم. لعب هذا البحث دورًا مهمًا في تحقيق مغزى الدراسة وأهدافها. تمت الاستفادة من هذه الدراسة من خلال معرفة كيفية تحليل وتناول موضوع التعرف على معاني حروف الجر ولكنها اختلفت عن دراستنا في أنها تناولت معاني حروف الجر في سورة القصص. بينما الدراسة الحالية ستتناول سورة النمل كسياق مختلف.

في دراسة (Sufyanti , ٢٠٢١) كشفت الدراسة الدلالات والتركيب النحوي لحروف الجر المستخدمة في سورة الإسراء. وقد شملت الدراسة بعض أسئلة البحث التي طرحت في الدراسة ١) كم عدد حروف الجر في سورة الإسراء؟ ٢) ماذا تعني الأحرف الفردية في الكلمة؟ ٣) ماهي السياقات التي تم استخدام حروف الجر في سورة الإسراء؟. بدأ الباحث بتنظيم البيانات وتحليلها، وبعد ذلك ، باستخدام حرف الجر كدليل ، توصل الباحث إلى الاستنتاجات المستخلصة من التحقيق. كان هناك عشرين حرف (في) حرف الجر. اكتشف الباحث ثمانية أحرف في سورة الإسراء: من ، على ، كاف ، إلى ، ألبا ، في ، ل. تتم الإشارة إلى هذه الرسائل باسم "من" و "على" و "في" على التوالي. وقد بحث الباحث عن "معاني حروف الجر في سورة الإسراء والتي بلغ مجموعها ٨٤٠ ، وحصل من بحثه على النتائج التالية: (٢) من ٤٢ جملة بمعنى البدء ، والاستبدال ، والبيان، والتأكيد ، والظرفية. (٨) ستة ادعاءات تتعلق بمفاهيم المسافة والتعالي، ومعنى علي، ومعنى. - الكاف (٤) بين أربع وعشرين جملة ، وكلها معنية بالتمام. في ٨٢ تعبيرًا عن التفوق ومعاني المعاني السياقية. تمت الاستفادة من هذه الدراسة في أنها حددت أعداد حروف الجر وهذا أعطى الدراسة بعد عددي وفي نفس الوقت بين أهمية حروف الجر. على آية حال، لقد ركزت هذه الدراسة على سورة الإسراء وهذا ما يجعلها تختلف عن سياق دراستنا الحالية وهي سورة النمل.

دراسة (Aliyah, ٢٠٢١) والتي تحت عنوان "تحليل حروف الجر في سورة النحل وتطبيقاتها في تدريس النحو". حيث حاولت الباحثة الإجابة عن الأسئلة التالية: ١) ما أنواع حروف الجر الموجودة في سورة النحل وكم منها؟ ٢) وما معاني حروف الجر الموجودة فيه؟ ٣) كيف يمكن أن تكون أنماط حروف الجر في سورة النحل مفيدة لتدريس القواعد؟ هذه هي الأسئلة التي سيجيب عنها هذا البحث. ونتيجة لذلك، فإن الغرض من هذا البحث هو اكتساب فهم للأنواع

المختلفة لحروف الجر المستخدمة في سورة النحل، وكذلك معانيها، بحيث يمكن تعليم التراكيب النحوية المناسبة باستخدام حروف الجر هذه.

منهجية البحث

من المعلوم في الأبحاث والدراسات أنّ طبيعة الموضوع هي التي تفرض منهجها، وقد تبنت هذه الدراسة المنهج التحليلي والاستقرائي الوصفي بعد مراجعة الأدبيات المتعلقة بدراسة حروف الجر، ومن خلال هذين المنهجين ستظهر العناصر اللغوية والمعاني المتعلقة بحروف الجر في سورة النمل.

فالمنهج التحليلي هو أسلوب دراسة وتحليل يهدف إلى فهم وتفكيك المكونات المختلفة لظاهرة معينة، سواء كانت هذه الظاهرة نصًا، أو حدثًا، أو مشكلةً، أو موضوعًا (Bouguerra, ٢٠١٢). يعتمد المنهج التحليلي على تفكيك العناصر والعلاقات بينها لفهم الهيكل والمعاني الأعمق للموضوع المدروس. هناك عدة أسباب تجعل المنهج التحليلي مهمًا:

أما المنهج الاستقرائي فهو أسلوب بحثي يستند إلى جمع وتحليل البيانات من مجموعة متنوعة من المصادر والمواد المختلفة بهدف استخلاص أنماط عامة مستندة إلى هذه البيانات (Helmy, ٢٠٠٥). يُستخدم المنهج الاستقرائي في مجموعة متنوعة من المجالات مثل العلوم الاجتماعية، وعلم النفس، والأدب، والتاريخ، والفلسفة، والبحوث الدينية، والتحليل الثقافي، والعديد من المجالات الأخرى. هناك بعض الخصائص والمراحل الرئيسية للمنهج الاستقرائي والتي دفعت الباحثة لتبني هذا المنهج. حيث يبدأ المنهج الاستقرائي بجمع مجموعة متنوعة من المصادر والمواد المتعلقة بالموضوع المدروس. هذه المصادر قد تكون من كتب، ومقالات، وأبحاث سابقة، ووثائق تاريخية، ومصادر أخرى.

بعد جمع المصادر، يتم تصنيفها وتنظيمها حسب موضوعات مختلفة أو مفاهيم ذات صلة. هذا يساعد على إنشاء نظرة عامة على المواد المتاحة وتحديد مجالات الاهتمام الرئيسية. ان مما شجع الباحثة على تبني هذا النمط من المناهج الدراسية.

النتائج والمناقشة

معاني حروف الجر في سورة النمل

سنتناول أهم معاني حروف الجر الواردة في سورة النمل والبداية ستكون بحرف الجر (اللام):

أولا: معاني حروف الجر (اللام)

١) الاختصاص في قوله تعالى ﴿هدى وبشرى للمؤمنين﴾] سورة النمل الآية ٢[

فاللام في هذه الآية دخلت بين معنى وذات، في البشرى شيء معنوي. أما لفظ المؤمنين فهو ذات، ولقد خص الله تعالى المؤمنين بالهداية والبشارة من القران الكريم لمن آمن به واتبعه وصدقه وعمل بما فيه.

وقوله أيضا ﴿الحمد لله الذي فضلنا﴾ [سوره النمل الآية ١٥]. فهي أيضا تفيد الاختصاص لأنها دخلت بين معنى وذات، فالمقصود بالحمد الشكر بمعنى خص الحمد والشكر لله وحده على نعمه على عباده التي لا تعد ولا تحصى.

٢) شبه الملك: في قوله تعالى: ﴿إن في ذلك لآيات لقوم يؤمنون﴾ [سورة النمل، الآية ٨٦[

المطلب الأول: الصعلكة والدلالة اللغوية/المعجمية

فهي داخلة بين ذاتين وكان مصحوبها (المؤمنون) لا يملك على وجه الحقيقة، فالمؤمنون ليسوا بمالك الآيات لأنهم لا يستطيعون التصرف فيها كيفما يشاؤون، لكن الله خص بالذكر المؤمنين.

ثانيا: معاني حروف الجر "من"

١) الابتداء: في قوله تعالى: ﴿وإنك لتلقى القران من لدن حكيم عليم﴾ [سورة النمل، الآية ٦[

بمعنى إنك يا محمد لتلقى أي تأخذ القران من حكيم عليم.

وقوله عز وجل: ﴿وجئتك من سبإ بنبإ يقين﴾ [سوره النمل الآية ٢٢]. سبأ هو حمير وهم ملوك اليمن. أفادت من ابتداء المجيء من سبأ.

٢) التبعيض: قوله تعالى: ﴿ويوم نحشر من كل أُمة فوجا ممن يكذب بآياتنا﴾ [سورة النمل، الآية ٨٣[

ورد في تفسير الرازي أنَّ من الأولى (من كل أمة) أفادت التبعيض، بمعنى نحشر البعض في كل أمة وليس الكل.

٣) بيان الجنس: في قوله تعالى: ﴿إنه صرح ممرد من قوارير﴾ [سورة النمل، الآية ٤٤[

وذلك أنَّ سليمان عليه السلام أمر الشياطين ببناء قصر عظيم من قوارير، أي من زجاج يجري من تحته الماء. أي بين أنَّ صرح ممرد أو مبني من زجاج (al-Razi, ١٩٩٩).

وقوله تعالى: ﴿فأنجيناه وأهله إلا امراته قدرناها من الغابرين﴾ [سورة النمل، الآية ٥٧]. بين لنا أنها كانت من الهالكين مع قومها، لأنها كانت ردعا لهم على دينهم وعلى طريقتهم في رضاها بأفعالها القبيحة.

ثالثا: معاني حرف الجر "في"

١) الظرفية المكانية: قوله تعالى: ﴿فلما جاءها نودي أن بورك من في النار﴾ [سورة النمل، الآية ٨]

أي في مكان النار ومن حول مكانها. وهي البقعة التي حصلت فيها وهي البقعة المباركة. وقول الله عز وجل: ﴿يفسدون في الأرض ولا يصلحون﴾ [سورة النمل، الآية ٤٨]. بمعنى أنَّ الكفرة هم المفسدون في الارض وهو المكان الذي يقع فيه الفساد. قال الإمام مالك عن يحيى بن سعيد بن المسيب أنه قال: "قطع الذهب والورق من الفساد في الأرض، وفي الحديث الذي رواه أبو داوود وغيره أن الرسول صلى الله عليه وسلم نهى عن كسر سكة المسلمين الجائزة بينهم الا من بأس، والغرض أن هؤلاء الكفرة كان من صفاتهم الفساد في الأرض بكل طريق يقدرون عليها". فالأرض إذا ظرف مكان والفساد يقع فيها.

٢) الظرفية المجازية: في قوله عز وجل: ﴿ولا تكن في ضيق مما يمكرون﴾ [سورة النمل، الآية ٧٠]

أي لا تكن في حرج القلب، يقال ضاق الشيء ضيقا بالفتح والكسر والضيق تخفيض الضيق. فالضيق يكون في القلب لكن لا يقصد به حقيقة، بل هو تعبير مجازي.

٣) معنى "على": نحو قوله تعالى: ﴿ومن جاء بالسيئة فكبت وجوههم في النار﴾ [سورة النمل الآية ٩٠]

وهي بمعنى "على" فقد ورد في تفسير الرازي أنه يجوز أنَّ يكون ذكر الوجوه آذانا نأفهم يلقون على وجوههم فيها مكبوتين.

رابعا: معاني حرف الجر "على"

١) الاستعلاء المجازي: نحو قوله تعالى: ﴿وأنَّ ربك لذو فضل على الناس ولكن أكثرهم لا يشكرون﴾ [سورة النمل، الآية ٧٣]

الفضل والأفضال ومعناه أنه "متفضل عليهم بتأخير العقوبة وأكثرهم لا يعرفون هذه النعمة ولا يشكرونها" فهو بهذا استعلاء مجازي وليس حقيقي.

٢) استعلاء حقيقي: في قوله تعالى: ﴿حتى إذا أتوا على وادي النمل﴾ [سورة النمل، الآية ١٨]

وقيل هو واد بالشام كثير النمل، وأن آتيناهم كان من فوق فتأتي بحرف استعلاء.٢ بمعنى مجيئهم كان من فوق هذا الواد لهذا استعمل حرف الاستعلاء "على".

نلاحظ أن حرف الجر "على" في سورة النمل حمل فقط معناه الأصلي وهو الاستعلاء.

خامسا: معاني حرف الجر "الباء"

١) الاستعانة: نحو قوله تعالى: ﴿إن ربك يقضي بينهم بحكمه﴾ [سورة النمل، الآية ٧٨]

معنى قوله بحكمه أي بما يحكم به، وهو عدله لأنه لا يقضي إلا بالعدل، فهذا يذكر لنا الواسطة التي يحصل بها فعل الحكم وهو العدل.

سادسا: معاني حرف الجر "عن"

١) المجاورة والبعد: في قوله تعالى: ﴿وزين لهم الشيطان أعمالهم فصدهم عن السبيل فهم لا يهتدون﴾ [سورة النمل، الآية ٢٤]

بمعنى صدهم عن طريق الحق. أي لا يعرفون سبيل الحق التي هي إخلاص السجود لله وحده دون غيره.

نلاحظ أن الحروف "على" و "الباء" و "عن" لم تحمل معانٍ متعددة في سورة النمل بل اقتصرت فقط على معانيها الأصلية.

الجدول ١: حروف الجر ومعانيها في سورة النمل

حرف الجر	المعنى الذي أداه في السورة	الآيات التي حملت نفس المعنى في السورة.
الباء	الأستعانة	ٱلَّذِينَ يُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَهُم بِٱلۡأٓخِرَةِ هُم يُوقِنُونَ (٣) إِنَّ ٱلَّذِينَ لَا يُؤمِنُونَ بِٱلۡأٓخِرَةِ (٤) إِنِّيٓ ءَانَستُ نَارا سَـَٔاتِيكُم مِّنهَا بِخَبَرٍ (٧) وَأَدخِلنِي بِرَحمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ (١٩) لَيَأتِيَنِّي بِسُلطَٰن مُّبِين (٢١) ٱذهَب بِّكِتَٰبِي هَٰذَا فَأَلقِه إِلَيهِم (٢٨) وَإِنِّي مُرسِلَةٌ إِلَيهِم بِهَدِيَّة (٣٥) قَالَ أَتُمِدُّونَنِ بِمَال (٣٦) قَالَ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَؤُاْ أَيُّكُم يَأتِينِي بِعَرشِهَا (٣٨) قَالَ يَٰقَومِ لِمَ تَستَعجِلُونَ بِٱلسَّيِّئَةِ قَبلَ ٱلحَسَنَةِ (٤٦) قَالُواْ تَقَاسَمُواْ بِٱللَّهِ لَنُبَيِّتَنَّهُۥ (49) إِنَّ رَبَّكَ يَقضِي بَينَهُم بِحُكمِهِۦ (78) وَمَا رَبُّكَ بِغَٰفِلٍ عَمَّا تَعمَلُونَ (٩٣)
عن	المجاورة والبعد	وَزَيَّنَ لَهُمُ ٱلشَّيطَٰنُ أَعمَٰلَهُم فَصَدَّهُم عَنِ ٱلسَّبِيلِ (٢٤) وَكَشَفَت عَن سَاقَيهَا (٤٨) وَمَآ أَنتَ بِهَٰدِي ٱلعُمي عَن ضَلَٰلَتِهِم (٨١)
على	استعلاء مجازي	حَتَّىٰٓ إِذَآ أَتَواْ عَلَىٰ وَادِ ٱلنَّملِ(١٨) وَإِنَّ رَبَّكَ لَذُو فَضلٍ عَلَى ٱلنَّاسِ وَلَٰكِنَّ أَكثَرَهُم لَا يَشكُرُونَ (٧٣) إِنَّ هَٰذَا ٱلقُرءَانَ يَقُصُّ عَلَىٰ بَنِيٓ إِسرَٰٓءِيلَ (٧٦)
	استعلاء حقيقي	ٱلحَمدُ لِلَّهِ ٱلَّذِي فَضَّلَنَا عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّن عِبَادِهِ ٱلمُؤمِنِينَ (١٥) فَتَوَكَّل عَلَى ٱللَّهِ إِنَّكَ عَلَى ٱلحَقِّ ٱلمُبِينِ (٧٩)
على	الظرفية المكانية	فَلَمَّا جَآءَهَا نُودِيَ أَن بُورِكَ مَن فِي ٱلنَّارِ(٨) وَكَانَ فِي ٱلمَدِينَةِ تِسعَةُ رَهطٖ (٤٨) أَلَّا يَسجُدُواْ لِلَّهِ ٱلَّذِي يُخرِجُ ٱلخَبءَ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرضِ (٢٥) قُل سِيرُواْ فِي ٱلۡأَرض (٦٩)
	الظرفية المجازية	أَوۡلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ لَهُم سُوٓءُ ٱلعَذَابِ وَهُم فِي ٱلۡأٓخِرَة (٥) قَالَت يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَؤُاْ أَفتُونِي فِيٓ أَمرِي (٣٢) أَمَّن يَهدِيكُم فِي ظُلُمَٰتِ ٱلبَرِّ وَٱلبَحر (٦٣) بَلِ ٱدَّرَكَ عِلمُهُم فِي ٱلۡأٓخِرَةِ (٦٦) وَلَا تَحزَن عَلَيهِم وَلَا تَكُن فِي ضَيقٖ مِّمَّا يَمكُرُونَ (٧٠)

	معنى "على"	وَمَن جَآءَ بِٱلسَّيِّئَةِ فَكُبَّت وُجُوهُهُم فِي ٱلنَّارِ (٩٠) وَأَدخِلنِي بِرَحمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ (١٩) وَأَدخِل يَدَكَ فِي جَيبِكَ تَخرُج بَيضَآءَ (١٢)
اللام	الاختصاص	هُدٗى وَبُشرَىٰ لِلمُؤمِنِينَ (٢) إِذ قَالَ مُوسَىٰ لِأَهلِهِۦٓ(7) وَقَالَا ٱلحَمدُ لِلَّهِ ٱلَّذِي فَضَّلَنَا عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّن عِبَادِهِ ٱلمُؤمِنِينَ (١٥). وَحُشِرَ لِسُلَيمَٰنَ جُنُودُهُۥ(17) وَجَدتُّهَا وَقَومَهَا يَسجُدُونَ لِلشَّمسِ مِن دُونِ ٱللَّهِ)٢٤ أَلَّا يَسجُدُواْ لِلَّهِ (٢٥) وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشكُرُ لِنَفسِهِۦۖ(40) وَأَسلَمتُ مَعَ سُلَيمَٰنَ لِلَّهِ رَبِّ ٱلعَٰلَمِينَ (٤٤) وَإِنَّهُۥ لَهُدٗى وَرَحمَة لِّلمُؤمِنِينَ (٧٧) فَمَنِ ٱهتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهتَدِي لِنَفسِهِۦۖ(92)
	شبه الملك	وَلُوطًا إِذ قَالَ لِقَومِهِۦٓ أَتَأتُونَ ٱلفَٰحِشَةَ وَأَنتُم تُبصِرُونَ (٥٤) إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَومٖ يُؤمِنُونَ (٨٦)
من	الابتداء	وَإِنَّكَ لَتُلَقَّى ٱلقُرءَانَ مِن لَّدُن حَكِيمٍ عَلِيمٖ (٦) وَحُشِرَ لِسُلَيمَٰنَ جُنُودُهُۥ مِنَ ٱلجِنِّ وَٱلإِنسِ (١٧) فَتَبَسَّمَ ضَاحِكٗا مِّن قَولِهَا (١٩) وَجِئتُكَ مِن سَبَإِۭ بِنَبَإٖ يَقِينٍ (٢٢) وَجَدتُّهَا وَقَومَهَا يَسجُدُونَ لِلشَّمسِ مِن دُونِ لله (٢٤) قَالَ ٱلَّذِي عِندَهُۥ عِلم مِّنَ ٱلكِتَٰبِ (٤٠) وَأُوتِينَا ٱلعِلمَ مِن قَبلِهَا وَكُنَّا مُسلِمِينَ)٤٢ وَصَدَّهَا مَا كَانَت تَّعبُدُ مِن دُونِ ٱللَّهِ (٤٣) وَمَا مِن غَآئِبَةٖ فِي ٱلسَّمَآءِ وَٱلأَرضِ (٧٥)
	التبعيض	ٱلحَمدُ لِلَّهِ ٱلَّذِي فَضَّلَنَا عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّن عِبَادِهِ ٱلمُؤمِنِينَ (١٥) يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ عُلِّمنَا مَنطِقَ ٱلطَّيرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَيءٍۖ (١٦) إِنِّي وَجَدتُّ ٱمرَأَةٗ تَملِكُهُم وَأُوتِيَت مِن كُلِّ شَيءٖ (٢٣) أَصَدَقتَ أَم كُنتَ مِنَ ٱلكَٰذِبِينَ (٢٧) قَالَ عِفرِيت مِّنَ ٱلجِنِّ)٣٩ يَرزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلأَرضِ (٦٤)
	بيان الجنس	قَالَ إِنَّهُۥ صَرح مُّمَرَّد مِّن قَوَارِيرَ (٤٤) فَأَنجَينَٰهُ وَأَهلَهُۥٓ إِلَّا ٱمرَأَتَهُۥ قَدَّرنَٰهَا مِنَ ٱلغَٰبِرِينَ (٥٧) وَتَفَقَّدَ ٱلطَّيرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَآ أَرَى ٱلهُدهُدَ أَم كَانَ مِنَ ٱلغَآئِبِينَ (٢٠) . إِنَّمَآ أَنَا مِنَ ٱلمُنذِرِينَ (٩٢)

نلاحظ من الجدول أن حروف الجر وردت بمعان كثيرة منها

حرف الجر "من" ورد بثلاثة معانٍ، فمثلا: الابتداء ورد تسع مرات، ويعتبر هذا المعنى أصلي. أما المعنى الآخر والأخير معنى بيان الجنس وورد أربع مرات، وجاء بمعنى مجازي.

أما حرف الجر "اللام" جاء بمعنيين؛ المعنى الأول للاختصاص، وقد ورد عشر مرات فهو معنى حقيقي. أما المعنى الثاني فجاء شبه الملك وقد ورد مرتين فهو معنى مجازي.

حرف الجر "في" ورد في ثلاث معان وقد جاء بمعنى الظرفية المكانية، وهو معنى أصلي وقد ورد أربع مرات. أما المعنى الآخر هو ظرفية مجازية ورد في خمس مرات، فهو معنى مجازي. أما المعنى الأخير فهو معنى "على" ورد ثلاث مرات وهو أيضا معنا مجازي.

نرى في هذا الجدول أنَّ حرف الجر "على" ورد على معنيين أصليين فحسب، وهما: الاستعلاء المجازي، وقد ورد في ثلاث مواضع، واستعلاء حقيقي أيضا ورد ثلاث مرات.

كما نلاحظ أيضا أنَّ حرف الجر "عن" في هذا الجدول ورد بمعنى واحد وهو معنى المجاوزة والبعد، وقد ورد ثلاث مرات.

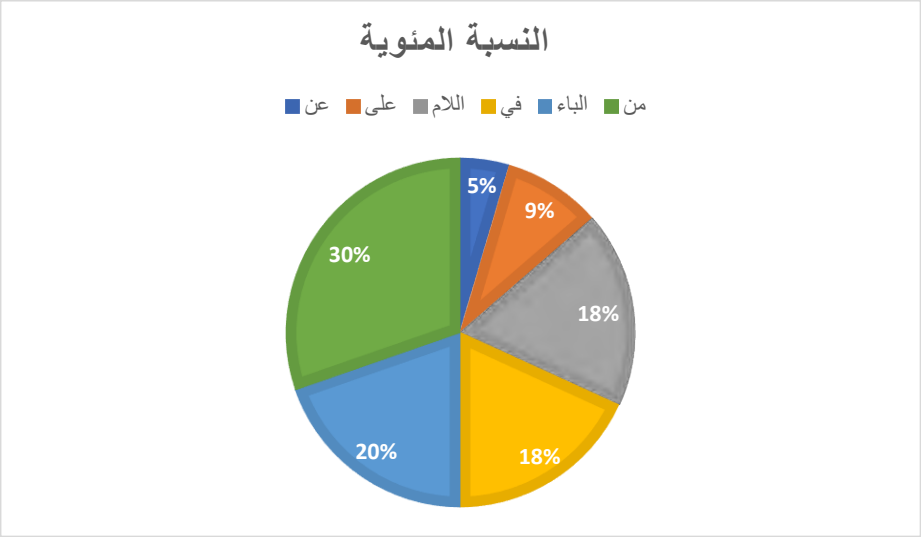
أما حرف الجر الاخير فهو "الباء" أيضا، وورد بمعنى واحد وهو الاستعانة، وقد ورد في ثلاث عشر مرة.

وفي الأخير نلاحظ أن كلا من حروف الجر "على"، "عن" و"الباء" في سورة النمل اقتصرت على المعاني الأصلية فحسب.

الجدول ٢: جدول يبين النسبة المئوية جميع حروف الجر الواردة في سورة النمل

حرف الجر	النسبة المئوية	تكرار الحروف
من	30.30	20
الباء	19.69	13
في	18.18	12
اللام	18.18	12
على	09.09	6
عن	04.54	3
المجموع	100	66

ونستدل على هذا الجدول بدائرة نسبية:



الشكل ١: حروف الجر الواردة في سورة النمل

نرى أنَّ حرف الجر "من" قد احتل أكبر نسبة وهي ٣٠٪ وبعدها حرف الجر الباء حيث كانت نسبته ٢٠٪، أما حرفا الجر "في" و"اللام": فقد حققتا المرتبة الثالثة بنسبة ١٨٪. وبعدها يليها حرف الجر "على" حيث حقق نسبة ٩٪. أما حرف الجر "عن" فكان أقل حروف الجر وروداً في سورة النمل حيث سجل نسبة ٥٪.

على الرغم من تفاوتت نسب ورود حروف الجر في سورة النمل، إلا أنها بلغت المعنى بشكل يفوق النظير وأجلت المعنى والرسالة التي حملتها كل آية من آيات السورة.

خاتمة

لقد تناولت هذه الدراسة النحوية معاني حروف الجر في سورة النمل، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي والاستقرائي. وقد اعتمدت في جمع البيانات على الكتب والمقالات التي تناولت موضوع حروف الجر في القران الكريم. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتي من أهمها أنَّ معاني حروف الجر تختلف باختلاف السياقات التي ترد فيها. ففي سياق هذه الدراسة كان لحرف الجر من النسبة الأعلى وهي ٣٠٪ حيث جاءت معانيه (التبعيض وبيان الجنس والنوع والابتداء) بينما حقق حرف الجر عن النسبة الأقل وهي ٥٪ حيث شملت معانيه (المجاوزة والبعد).

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Aliyah, J. L. (2021). *Analysis of prepositions in Surah an-Nahl and its implementation in teaching grammar* [Undergraduate thesis, IAIN Ponorogo]. http://etheses.iainponorogo.ac.id/id/eprint/15202

Badawi, E. S. (2009). *The basic book for teaching Arabic to non-native speakers* (Vol. 1). American University in Cairo Press.

Bouguerra, N. (2012). *Discourse linguistics: Studies in foundation and procedure*. Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah.

Ghalayini, M. (2005). *The compendium of Arabic lessons* (Part 1). Dar al-Hadith.

Hassan Pouri, F., Masoud, R., Azarnoush, A., & Shamli, S. (2022). A study of the factors affecting the difficulty and complexity of grammatical rules in ancient Arabic grammar. *Research in Arabic Language, 14*(26), 33–52. https://doi.org/10.22108/RALL.2021.125013.1323

Helmy, M. (2005). *Research methods in the humanities between Islamic scholars and Western philosophers*. Dar al-Kotob al-'Ilmiyah.

Rabaie, S. A. A. (2012). *al-Intisaf from al-Rummani in what he attributed to the Basrans of their prohibition of prepositions replacing each other*. *Journal of Human Sciences, 3*.

Razi, M. (1999). *Tafsir al-Fakhr al-Razi* (Vols. 1–12).

Rahman-Jaghboub, S. B. H. a.-R., & Boushliq, W. (2021). *The meanings of prepositions in the Holy Quran, Surat Al-Qasas as a model* [Doctoral dissertation, University of M'sila]. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/26739

Siham, M., & Saida, A. (2020). *The meanings of prepositions in Surat Al-An'am: A semantic study* [Doctoral dissertation, University of M'sila]. http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/22264

Sufyanti, S. (2021). *The meanings of prepositions in Surah Al-Isra* [Doctoral dissertation, UIN SMH Banten]. http://repository.uinbanten.ac.id/id/eprint/7615

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



موقف النحاة الكوفيين من وضع المصطلحات النحوية الجديدة

[THE POSITION OF KUFIC GRAMMARIANS REGARDING THE DEVELOPMENT OF NEW GRAMMATICAL TERMS]

Muhammad Haziq Ariffain[1]* & Solehah Yaacob[1]

[1]Department of Arabic Language and Literature, AbdulHamid Abu Sulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Jalan Gombak, 53100 Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *haziiq463@gmail.com*

Received: 12/6/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

النحاة الكوفيون أكثرهم قراء الذين ركزوا على دراسة الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة، وعليها بنوا منهجا خاصا يؤثر توجيهاتهم النحوية مما يؤدي إلى وضع المصطلحات النحوية الجديدة. والدراسة في النحو الكوفي قليل جدا كما كان التركيز على المصطلحات النحوية الكوفية هو الأقل منها، ولم يحظ بعناية شاملة من الدارسين إلا بعض المحاولات التي لم تكتمل، وهذا لسبب قلة المصادر وصعوبة الوصول إليها. لذلك يهدف هذا البحث الكيفي إلى إبراز تلك المصطلحات الكوفية، مع التعرف إلى موقف النحاة الكوفيين من وضعها، وذلك بالسير على منهجين؛ أولهما منهج وصفي، حيث يقوم بدراسة نموذج من تلك المصطلحات درسا لغويا دلاليا وإيراد ما يقابلها من مصطلحات النحو البصري وما دون له مقابل (أي مصطلحات كوفية خالصة) مع الاستعانة بالشواهد القرآنية والأشعار، وثانيهما منهج تحليلي، حيث يبين عن وجهة نظرهم من وضع المصطلحات النحوية. وينظّم الباحث جدولا خاصا للمصطلحات النحوية من مدرستين: الكوفية والبصرية، حيث جمعها من المراجع المهمة، وذلك لتيسير القارئ في الإلمام بالدراسة والنقاش، واتّضح من خلال هذا البحث بما لا يدع مجالا للشكّ أن النحاة الكوفيين لهم مصطلحات نحوية جديدة غير قليلة وهذه تميّزهم عن النحاة البصريين، كما أنها تشير إلى تفوّق مكانتهم وعلوّ قدرهم في مجال النحو العربي.

الكلمات المفتاحية: مدرسة كوفية؛ النحاة الكوفيين؛ مصطلحات نحوية؛ مسائل الخلاف؛ التفكير النحوي

Abstract

The Kufic grammarians were the most focused on studying Qur'anic verses and hadiths. Accordingly, they built a special curriculum that influenced their grammatical directions, which led to the development of new grammatical terms. There is very little study on Kufic grammar, and the focus on Kufic grammatical terms was the least, and it did not receive comprehensive attention from scholars except for some attempts that were not completed, and this is due to the scarcity of sources and the difficulty of accessing them. Therefore, this qualitative research aims to highlight these Kufic terms, while identifying the position of Kufic grammarians regarding their status, by following two methods: The first of them is a descriptive method, in which it studies a sample of these terms in a linguistic and semantic way and lists the corresponding terms of visual grammar and their equivalents (i.e., pure Kufic terms). The second is an analytical method, which shows their point of view through the development of grammatical terms. The researcher organizes a special table of grammatical terms from two schools: Kufa and Basra, which he collected from important references. Through this research, it became clear that the Kufic grammarians created a few new grammatical terms, which distinguish them from the Basra grammarians. The terms also indicate their superior status and ability in the field of Arabic grammar.

Keywords: *Kufa school of grammar, Kufic grammarians, grammatical terms, issues of disagreement, grammatical thinking*

Cite as: Ariffain, M. H., & Yaacob, S. (2024). Mawqif al-nuḥāh al-Kūfiyyīn min waḍ' al-muṣṭalaḥāt al-naḥwiyyah al-jadīdah [The position of Kufic grammarians regarding the development of new grammatical terms]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 210–223. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.112

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

الخلاف بين مدرستي النحو؛ البصرة والكوفة، في المسائل النحوية عديدة، كما أورده الأنباري في كتابه "الإنصاف في مسائل الخلاف" أن المسائل المختلفة فيها نحاة مدرستي؛ البصرة والكوفة، بلغت مائة وإحدى وعشرين مسألة من المسائل الخلافية، بل استدرك عليه بعض النحاة مثل ابن إياز النحوي (ت ٦٨١هـ) مسائل أخرى (Tantawi, n.d.)، وهي تعطي نقطة مهمة بأن قدامى النحاة قد اختلفوا كثيرا بينهم في المسائل النحوية. والخلاف بين تلكما المدرستين لا يخلو من أنه بسبب الخلاف في الاحتجاج النحوي بمصادر معتمدة من القرآن والحديث الشريف والمرويات اللغوية من الشعر والنثر، والتي توصَف أصولا وحيدة للنحو العربي، ولإرساء القواعد والمنهج في التفكير النحوي فارتأى إلى وضع المصطلحات النحوية الخاصة التي يروها أدق معنى وأقواه لتعبر عن وجهات أنظارهم. فالأوائل الكوفيون لهم ملكة بارزة في صناعة النحو العربي، وكيف لا وقد فاقت بعض مصطلحاتهم على مصطلحات البصريين في دقة معناها (al-Makhzumi, ١٩٥٨).

والذي يهمنا في هذا الضابط هو إظهار إبداعية الكوفيين من وضع المصطلحات النحوية الخاصة لهم، وعللهم ووجهة نظرهم نحوها. فيوضح الباحث تلك المصطلحات التي أوردها توضيحا لغويا دلاليا، مستعينا بالشواهد المناسبة. ولم يشرح الباحث جميعها إلا ما يسعه للبحث الصغير، تلبيةً لحاجة إلى إظهار وجهة نظر الكوفيين في وضع المصطلحات مع الحجج عليها. وأما بقية المصطلحات فيعرضها الباحث في الجدول الخاص مع مصطلحات البصريين مقابلةً لها.

منهج البحث

يتبنى هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال جمع عينات من المصطلحات النحوية الكوفية التي بلغ عددها أربعين مصطلحا تقريبًا، وتحليلها تحليلا نحويا دلاليا مستعينا بالشواهد المهمة مع النقاش عن موقف النحاة الكوفيين من وضع تلك المصطلحات.

المبحث الأول: المصطلح النحوي: مفهومه ووضعه

ويفهم من المصادر المعجمية أن لفظ "مصطلح" على وزن مفعول من الاصطلاح وهو يعني الاتفاق، أي اتفاق جماعة على أمر مخصوص (al-Qawzi, ١٩٨١)، فينتج من هذا الاتفاق إنتاجا علميا جديدا وهو المصطلح. والمصطلحات العلمية إذن هي من إتفاق المتخصصين في مجال ما، على تسمية المسميات المخصوصة بأسماء خاصة متفقون عليها. فالاتفاق بين النحاة على ألفاظ معينة ينتج ما يسمى عندهم بالمصطلح النحوي.

ووضع المصطلحات النحوية كانت نتيجة لما تميزت به كل بلد من طبيعة جغرافية، وسكان وجيران، وبدو خلّص، وعلوم مختلفة، وتكون تلك العناصر مسيطرة على أهل البلد، وقد سبق الأوائل أمثال ابن أبي إسحاق (ت ١١٧هـ)، وعيسى بن عمر (ت ١٤٩هـ)، أبي جعفر الرؤاسي (ت ١٧٥هـ)، والكسائي (ت ١٨٩هـ)، في وضع المصطلحات النحوية، ثم تطورت هي متماشية بتطور الدرس النحوي، والأمر الداعي إلى صناعة الكوفيين الأوائل المصطلحات النحوية الخاصة، هو رفض التسليم الكامل من البصريين، حين وجدوها لا تتماشى مع آرائهم، فوضعوا لهم تلك المصطلحات وأقاموا عليها وجها نظريا يؤيدها. ولم تكن تلك المخالفة والرفض إلا كانت نتيجة من ثقافة واسعة، ومقدرة العلم على التحليل، حيث جعلت النحاة الكوفيين ذوي شخصيات علمية متميزة، وكان من أعلام النحاة الكوفيين البارزين في وضع المصطلحات الجديدة أبو جعفر الرؤاسي (ت ١٧٥هـ)، والكسائي (ت ١٨٩هـ)، وأبي زكريا الفراء (ت ٢٠٧هـ).

المبحث الثاني: المصطلحات النحوية الكوفية وموقف النحاة الكوفيين منها

والمصطلحات الكوفية لها ميزات علمية خاصة، وردت فيها دون غيرها. فلكل تسمية علة واضحة وحجة بالغة متماشية مع آراء النحاة الكوفيين ومنهجهم. وكانت تنقسم إلى قسمين: أولهما ما له مقابل للمصطلحات البصرية، وثانيهما ما دون له مقابل لها، فالمصطلحات التي لها مقابل تنقسم إلى أربعة أنماط، وهي: الاسم والفعل، والحرف، والحركات الإعرابية، حيث يفصلها الباحث كما يلي:

أولاً: مصطلحات نحوية كوفية لها مقابل من البصرية:

١) مصطلحات كوفية من ناحية الاسم:

١) المــحَّل

هذا المصطلح أطلقه الكوفيون وهو مقابل بالظرف عند البصريين، وقد خالفهم الكسائي الكوفي بتسميته "صفة" (al-Farra', ١٩٧٥)، مع أن هؤلاء منهم سموه بالغايات، أو الصفة (al-Anbari, ٢٠٠٣)، والصفة، والمحل، والغايات كلها من اصطلاحات أهل الكوفة، وسمي الظرف بالمحلّ لحلول الأشياء فيه (Jibali, ١٩٨٣)، فيعمل مصطلح (المحَّل) ليدل على الظرف نحو: (عِندك، عَليك، وخلفك)، حيث كلها محل (al-Farra', ١٩٨٣) واحتجوا بأن الأصل في (أَمَامَك زيد، وفِي الدَّار عمرٌو) هو (حلّ أمامك زيد، وحلّ في الدار عمرو)، فحذف الفعل واكتفى بالظرف منه، فارتفع الاسم به كما يرتفع بالفعل (al-Anbari, ٢٠٠٣). ويبدو أن إطلاق المحل على الظرف له صواب، إذ الظرف محل لما يقع فيه سواء كان دالا على الزمان أو المكان. ويرى الأزهري أن التسميات هذه تؤدي إلى معنى واحد، ولا تخرج من أن تدل على معنى الظرف (al-Azhariy,١٩٦٤).

٢) التفسير

أطلقه نحاة الكوفة على معنى التمييز، لأنه يعرف عندهم بتفسير يزيل الإبهام من الكلام السابق قبله، الذي يحتمل وجوها (Jibali, ١٩٨٣)، ويرون أن المفسّر في أكثر الكلام نكرة، كقولك: (ضقت به زرعا) فجاء الذرع مفسرا للضيق فيه، وقد يأتي معرفة كقوله تعالى: ﴿إِلَّا مَن سَفِهَ نَفْسَهُ﴾ (سورة النساء، الآية ٤) وقد يشير التفسير عندهم إلى البدل، لأن البدل يفسر المبدل منه ويوضحه كقوله تعالى: ﴿وَجَعَلُوا لله شُرَكَاءَ الجِنِّ﴾ (سورة الأنعام، الآية ١٠٠) حيث كان الجن تفسيرا للشركاء. فلا يلتبس بين المعنيين؛ التفسير والبدل، لأن الأول تسبقه المقاييس والمقادير، والثاني يسبقه اسم يكون الثاني عوضا عنه. ولا يخفى على الملاحظ، أن التمييز والتفسير متقاربان، حيث

أوردهما صاحب "القاموس" أن التمييز بمعنى الفرز والعزل، والتفسير بمعنى الإبانة وكشف المغطي (al-Fayruzabadi, ١٩٧٨) .

٣) ما يُجرَى وما لا يُجرَى

وهما يقابلان بالاسم المنصرف والاسم غير المنصرف عند البصريين، فالجري والصرف متقاربان في المعنى، فالجري هو "منصرف الماء ونحوه والفرس"، والتصريف هو "تصريف الرياح من وجه إلى وجه" (al-Fayruzabadi, ١٩٧٨). فيبدو من هنا أن في الصرف تحويلا من وجه إلى وجه، وفي الجري اتّخاذ وجهة مثل منصرف الماء والفرس، وتقارب المعنيين في الاتجاه والتحول، ويمكن القول أن الخلاف إنما هو الخلاف اللفظي، ويستعمل الكوفيون هذا المصطلح كثيرا لكثرة وروده في القرآن الكريم (al-Farra', ١٩٨٣)، وفي قوله تعالى: ﴿لَقَدْ نَصَرَكُمُ اللهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ﴾ (سورة التوبة، الآية ٢٥) حيث نصبت المواطن لأن كل جمع كانت فيه ألف قبلها حرفان وبعدها حرفان فهو لا يجرى (al-Farra' , ١٩٨٣).

٤) العِمَاد

والعماد هو الضمير الذي يتوسط بين المبتدأ والخبر، أو بين النعت والخبر، وقد يسميه بعضهم بالدَّعامة (Ibn Hisham, ١٩٧٢)، وهما عند الكوفيين يقابلان بالفصل عند البصريين (Ibn Ya'isy, n.d.) والعلة من هذه التسمية لكونه يعتمد عليه في الفائدة، إذ يتبين به أن الثاني خبرٌ لا تابع (as-Suyuthi, n.d.)، كقول الشاعر:

بِثَوبٍ ودِينارٍ وَشاةٍ ودِرْهَمٍ ❋ فهلْ هُو مَرفُوعٌ بِما هَاهُنَا رَأْسُ

حيث يكون (هل) عمادا، لا ترفع ولا تنصب، واحتجوا على هذه التسمية بأن للضمير محلا من الإعراب، خلافًا للبصريين الذين لا يرون ذلك، فحكمه حكم ما قبله لأنه توكيد لما قبله، فتنزل منزلة "النفس" إذا كان توكيدا، نحو قولك: (جاءني زَيدٌ نفسُه) كان نفسه تابعًا لزيد في إعرابه، فكذلك العماد، في قولك: (زيد هو العاقل) يجب أن يكون تابعًا في إعرابه (،(al-Anbari, 2003ويكون العماد للضمير المنصوب مثل: (إيّاك) فالكاف ضمير و(إيّا) عماد. والضمير المرفوع لم يكن عمادا عندهم، بل كان بعضهم مثل ثعلب (ت ٢٩١هـ) لا يرون عمادا في الضمير المنصوب، حيث يجعل المرفوع في نحو: (ضَرَبتُك إيَّاك)، و(ضَربتُكَ أنت) مثل التوكيد والعماد.

٥) الصفة

يطلق الكوفيون على حروف الجر، لأنها تصبح صفةً في الاسم، نحو قولك: (جلستُ في الدار)، فالدار صار وِعاءً للجلوس (as-Suyuthi, n.d.)، ولعل من هذه التسمية تشير إلى وقوع الجار والمجرور

صفةً للنكرة إذا ما تقدّمت عليه، وقد يسمونها حروف الإضافة لكونها تضيف الفعل إلى الاسم أي توصله إليه وتربطه به.

٦) التشديد

وهو ما سمّاه البصريون بالتوكيد، ووأصبحت هذه التسمية مقبولةً لأن تشديد المعنى هو توكيده، إلا أن تسميته التوكيد أكثرها استعمالا لدى الدارسين، كما في قوله تعالى: ﴿وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ﴾ (سورة الواقعة، الآية ١٠) إذ السابقون الثاني هو تشديد للأول ورفع الأول، إما لكونه مبتدأ ويليه الخبر، وإما أن يكون الأول مبتدأ وخبره جملة قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ المَقَرَّبُون﴾ (سورة الواقعة، الآية ١١) فصار السابقون الثاني تشديدا وتوكيدا. وفي بعض الأحيان، يقصد بالتشديد هو التضعيف للحرف، في مثل قوله تعالى: ﴿لَا يَعْلَمُونَ الكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ﴾ (سورة البقرة، الآية ٧٨) حيث ضُعّف (أمانيّ) بدلا من (أمانِيَ).

٧) القطع

هذا الاصطلاح أطلقه الكوفيون والذي يقابل بالحال عند البصريين، والقطع هو الإبانة، فسميت الحال به لأنه يبيّن هيئة صاحبه المقطوع (Jibali, ١٩٩٥). ويراد به قطع الكلمة عما قبلها في الإعراب أيا كان هذا الإعراب. وقد يستعمل مصطلح الحال في آنٍ واحد مع القطع، إذ المراد من استعمالهما أن دلالة الحال لا يدل عليها القطع، ويظهر هذا في تفسير قوله تعالى: ﴿كَلَّا إِنَّهَا لَظَى نَزَّاعةً لِلشَّوَى﴾ (سورة المعارج، الآية ١٥) للفراء، حيث يرى أن (نزاعة) منصوبا على القطع وعلى الحال، فذهب في هنا إلى أن ما كان فيما قبله دليل عليه فهو المنصوب على القطع، وما لا فمنصوب على الحال.(al-Farra', ١٩٨٣)

٨) حروف المثُل

يقابل هذا المصطلح عند البصريين التعبير بحروف الإشارة أو السماء المبهمة. وهو مأخوذ من (مثل الرجل بين يدي فلان مُثُولا) أي: قام بين يديه منتصِبًا. ومن هذه العبارة سمّى نحاة الكوفة أسماء الإشارة من؛ ذا، وتا، وتلك، وذلك، وهذا، وهذه، وهؤلاء، ونحوها؛ حروف المثل. ويعني المثل عند ثعلب بالشبه، نحو: (هذا زيد) أو قريب إلى الشبه الذي سماه بالتقريب، نحو: (هذا مِثلُ زيد) (Tha'lab, n.d.)، وأورد ابن منظور استعمال مصطلح المثل عندهم للأسماء الموصولية أيضا (Ibn Mandzur, ١٩٩٩) وإبداع الكوفيين لمصطلح المثل، يخرج منه مصطلحا آخر، لا يعرفه البصريون وهو التقريب؛ والذي سوف يذكره الباحث في موضعه.

٩) الاسم المبهم

اختلف المراد بهذا المصطلح عند سيبويه والفراء، حيث يريد به سيبويه اسم الإشارة، في حين أن الفراء أطلق هذا المصطلح على الاسم غير المعلوم، نحو: (ما عِندي أحدٌ)، فالأحد يجري عليه التذكير والتأنيث (Sibawayh, n.d.)، ويرى أن ألفاظ؛ مثل (غير)، و(مثل)، و(كل)، و(بعض)، متوغلة في التنكير، ولا يغيرها تعريفا الضمير المنسوب إليها.

١٠) الكناية والمكنِّي

وهما تعبيران كوفيان يقابلهما التعبير بالضمير والمضمر عند البصريين (al-Azhariy,n.d.) فالكناية والتنكية، وكنّى يكنّى، كلها تستعمل عندهم للدلالة على الضمير والمضمَر، ولأن الكناية تعني "تعبيرُ شيءٍ ما بلفظ غير صريح، ليستدل به على غيره" (al-Fayruzabadi,١٩٧٨)، فسُمّي بها لأن المتكلم يكني عن هذه الأسماء، ليجعلها كنايةً عما أخفاه ولم يصرّح بذكره (Jibali, ١٩٩٥)، نحو: (اتّقِ الله هو خيرٌ لك)، حيث عُبّر بالضمير كنايةً عن التقوى، ومثله في قوله تعالى: ﴿ فَآمِنُوا خيرًا لكُم﴾ (سورة النساء، الآية ١٧٠) ويرى ابن يعيش أنه لا فرقَ بين المصطلحَين؛ المضمر والمكني عند الكوفيين فهما من قبيل الأسماء المترادفة فمعناها واحد وإن اختلفا من جهة اللفظ، غير أن مصطلح البصريين أدق هنا من مصطلح الكوفيين.

١١) النسق

وهو مصطلح كوفي ليدل على العطف، والنسق من نسق أي ربط الأجزاء بعضها ببعض، وقد يستعمل المنسوق للدلالة على المعطوف، ويقصد عند النحاة بحمل الاسم على الاسم، أو الفعل على الفعل، أو الجملة على الجملة بتوسط حرف من حروف النسق. ويرى السيوطي أن تسمية العطف بالنسق أكثر تداولا (as-Suyuti, n.d.) وهذا يدل على أن المصطلح الكوفي أدق هنا من المصطلح البصري، لاختصاره وغنائه عن التخصيص والتقييد (al-Makhzumi, ١٩٥٨). وقد يجيء بحذف حرف النسق كما في قوله تعالى: ﴿أَتَتَّخِذُنَا هُزُوًا قَالَ أَعُوذُ بِاللهِ أَن أَكُونَ مِن الجَاهِلِينَ﴾ (سورة البقرة، الآية ٦٧) حيث يحذف الفاء في جواب (قال أعوذ بالله)، وعلله الفراء أنه جواب يستغني أوله عن آخره بالوقفة عليه، وكذلك في نحو: (قلتُ ففعلتُ، قمت فقامَ) ولا تقول العرب (قلت فعلت، وقمت قام) .(al-Farra’, ١٩٨٣)

٢) مصطلحات كوفية من ناحية الفعل:

١) الفعل الواقع

الفعل الواقع عندهم مثل الفعل المتعدي عند البصريين، والعلة من هذه التسمية أنها مستمدة من معنى الوقوع وهو سقط، إذ الفعل الواقع هو ما يقع أثره على المفعول به، فيصل أثره ويلحق المفعول به، بخلاف الفعل اللازم الذي لا يلحق أثره المفعول به بل يكتفي بفاعله، نحو: (ضرب زيدٌ خالدًا)، حيث الضرب ساقط وواقع من زيد على خالد.

٢) الفعل الدائم

والأفعال عند الكوفيين ثلاثة أقسام؛ ماضٍ، ومضارع، وفعل دائم، ويقابل بالفعل الدائم اسم الفاعل عند البصريين، والفعل الدائم قسيم الفعل الماضي والمستقبل، نحو قولك: (ما طعامُك زيدٌ بِأَكل)، فيرى الكوفيون أن (بأكل) فعل، واعتمدوا على حجة لغوية دلالية تعتمد الزمن أو دلالية زمانية لأن (اسم الفاعل) أو الفعل الدائم عندهم تدل دلالته على الاستمرارية أو الدوام (Abdul Abod‘, ٢٠٠٨)، واقتصر هذا الاصطلاح على اسم الفاعل الذي يعمل، وأما الذي لا يعمل فلا يسمونه فعلا دائما.

ج) مصطلحات كوفية من ناحية الحرف:

١) الصلة

هذا الاصطلاح يقابل الحشو والزيادة أو الأحرف الزائدة عند البصريين، ولعل هذا ميزة حسنة من ميزات النحاة الكوفيين، إذ يطلق هذا المصطلح تأدبًا وتورّعًا من أن يكون في القرآن الكريم زائدٌ، نحو قوله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللهِ لِنتَ لَهُم﴾ (سورة آل عمران، الآية ١٥٩) حيث وقع (ما) في الآية صلةً، إذ لا يختلّ الكلام لو حذفها.

٢) الجحد والإقرار

هذان المصطلحان أطلقهما الكوفيون على ما يعرف بالنفي والإثبات عند البصريين، والجحد هو إنكار الشيء مع العلم به (al-Fayruzabadi, ١٩٧٨). ويطلق الجحد على الكلام المسبوق بأداته؛ وهي (لا، ولم، ولما، وإن) نحو قوله تعالى: ﴿أَلَمَ يَأْتِكُم نَذِيرٌ قَالُوا بَلَى قَد جَاءَنَا نَذِيرٌ﴾ (سورة الملك، الآية ٨-٩) ووضع (بلى) لكل إقرار في أوله أداة جحد، ومثله في (بل) في نحو: (ما قال عبدُ الله، بل زيدٌ)، حيث كان (بل) كلمة عطف ورجوع، لا يصلح الوقوف عليها، فزاد النحاة الكوفيون أَلِفًا فيها للوقوف عليه ويكون رجوعا عن الجحد فقط، وإقرارا بالفعل الذي بعد الجحد (al-Farra,’ ١٩٨٣).

٣) (لا) التَبرِئَة

وعرف هذا المصطلح عند البصريين بلام النافية للجنس، والتبرئة تخلص الشيء من الشيء، ووضح الكنغراوي في "الموفي" بأنها سميت بالتبرئة لإفادة تبرئة المتكلم للجنس، وتنزيهه عن الاتصاف بالخبر الواقع بعده (al-Kangharawiy, n.d.)، نحو قوله تعالى: ﴿فَلَا رَفَثَ وَلَا فُسُوقَ وَلَا جِدَالَ فِي الحَجِّ﴾ (سورة البقرة، الآية ١٩٧)، وقرأ بالنصب جماعة القراء إلا ابن كثير، وأبي عمرو، أي بالرفع. ففي قولك: (لا رجلَ في الدار)، فهو نفي جنس الرجال كونه لا أحد منهم في الدار، عند البصريين، بينما كان يفيد تبرئة الرجال من كونه لا أحد منهم في الدار، زيادة على تبرئة كينونتهم في الدار عند الكوفيين. فلام التبرئة إذن تفيد معنى تبرئة الجنس مثل لا النافية للجنس، وتفيد معنى تبرئة كينونة الجنس زائدا على المعنى الأول، ويبدو من هنا أن مصطلح الكوفيين بالتبرئة أقرب إلى التعبير عن النفي من مصطلح البصريين بنافية الجنس.

٨) مصطلحات كوفية من ناحية الحركات الإعرابية:

لم يفرقوا الكوفيون الإعراب والبناء، حيث سمي المعرب بعلامات المبني، والمبني بالمعرب (Ibn Ya'isy, n.d.). وقد استعمل الكوفيون الرفع للدلالة على الضم في نحو قوله تعالى: ﴿وَأَنَّهُ أَهْلَكَ عَادًا الأُولَى﴾ (سورة النجم، الآية ٥٠)، حيث قرئ (عادا) بخفض النون أي بكسر التنوين. واستعمل الخفض للدلالة على الجر، وسمي به الكوفيون لانخفاض الحنك الأسفل عند النطق به، وميله إلى إحدى الجهتين (az-Zajjaji, n.d.)، وكما أنهم استعملوا النصب للدلالة على الفتح في حين أن الأول (النصب) للإعراب، والثاني (الفتح) للبناء، والنصب لمحل الكلمة من الإعراب. وكذلك ذكروا النون للدلالة على التنوين في حالة الرفع، والنصب، والجر، والجزم للدلالة على السكون في حين أن الجزم للإعراب، والسكون للبناء.

ثانيًا: مصطلحات كوفية خالصة ليس لها مقابل للبصرية:

مع تلك المصطلحات السابقة، أن النحاة الكوفيين يتميزون بمصطلحات نحوية أخرى والتي ليس لها مقابل من مصطلحات البصريين، وقد رفض البصريون تلك المصطلحات وعدوها خارجة عن النحو العربي، ولعل الأمر الداعي إليه، هو سكوت الكوفيين من إقامة الحجة الثابتة عليها وخلوهم من إظهار وجهة نظرهم فيها، وكانت تلك المصطلحات؛ هي الخلاف، والصرف، والخروج، والتقريب، يلخصها الباحث كما يلي:

١) الخِلاف

الخلاف عند الكوفيين هو العامل المعنوي الذي يكون علةً للنصب، وذلك عندما يخالف اللفظ الثاني من حكم الأول، فيلجأ إلى الحركة الإعرابية المخالفة عنه ترمز المعنى المراد منه (Jibali, ١٩٩٥)، نحو: (لا تأكُلْ وتَضحَكَ)، فـــ (تضحكَ) منصوب على الخلاف، لمخالفته عن اشتراك بالنفي. وطبّقوا الخلاف في كثير من الأبواب النحوية؛ مثل باب المفعول معه، وأفعل في التعجب، والمستثنى بإلا، والظرف الواقع خبرا للمبتدأ. فالخلاف هو مصطلح كوفي محض، حيث لا يرد لدى البصريين ما يقابله، لأن البصريين ليس لهم عامل معنوي إلا في موضعين؛ في المبتدأ، حيث إن رافعه الابتداء، وفي الفعل المضارع حيث إن رافعه أيضا هو العامل الرافع المعنوي، خلافا للكوفيين إذ أوردوا العوامل المعنوية كثيرة.

٢) الصَّرْف

والصرف هو الدفع، أي ردّ الشيء عن وجهه، وبالاصطلاح النحوي هو التنوين الذي يلحق آخر الاسم، واستعمله الكوفيون للدلالة على صرف الفعل الثاني عن معنى الفعل الأول. وإنما أطلقوه في موضعين؛ أولهما على الفعل المضارع المنصوب بعد واو المصاحبة، والفاء، وثم، والمسبوق بنفي أو طلب (al-Farra', ١٩٨٣)، فالنفي والطلب مذكور خاص للأول دون تكراره للثاني، مثل قول: (لا تأكل السمك وتشربَ اللبن)، وقول الشاعر:

لَا تَنْهَ عَن خُلقٍ وَتَأْتِي مِثلَه ❋ عَارٍ عَلَيكَ إِذَ فَعلتَ عَظيمُ

فلا تعاد (لا) النافية في الجملة المنفية الثانية (تأتي مثله) و(تشرب اللبن)، فالفعل (تشرب) و(تأتي) منصوب على الصرف، لكونه بعد واو المصاحبة، ولا تعتبر الواو عاطفة لأنه لا يعطف جملة خبرية على جملة إنشائية، والثاني على الاسم المنصوب بعد واو المغية، نحو: (لو تُرِكْتَ والأسدَ لأكلك)، حيث نصب الأسد على الصرف، لأن (الأسد) صرف عن معنى قبله (Jibali, ١٩٩٥). الصرف مثل الخلاف الذي ذكرنا سابقا، إذن، فالنصب على الصرف هو النصب على الخلاف نفسه.

٣) الخُرُوج

فهو مصطلح آخر أبدعه النحاة الكوفيون، ولا يكاد يفرق بينه وبين المصطلحين السابقين، فالمصطلحات الثلاثة تلتقي في ملتقى واحد وهو مخالفة الاسم لما قبله، ولا يستقيم العطف بينهما، نحو قوله تعالى: ﴿أَيَحْسَبُ الإِنْسَانُ أَن لَّن نَجْمَعَ عِظَامَهُ بَلَى قَادِرِينَ عَلَى أَن نُسَوِّيَ بَنَانَهُ﴾ (سورة القيامة، الآية ٣-٤).

٤) التَقْرِيب

التقريب كما ذكرناه في مبحث "حروف المثل" هو ما أورده ثعلب للدلالة على الشبه القريب، وليست للإشارة لأنه حاضر معروف، ولكن التقريب تؤدي معنى الإخبار عن المشار إليه. وهذا المصطلح من تفرد الكوفيين، وتطويلهم لباب أسماء الإشارة أو حروف المثل. وعلى سبيل المثال، إذا قيل: (وهذا الخليفةُ قَادمًا؟) وليس المراد بالإشارة إلى الخليفة، لأنه حاضر ومعروف، وإنما المعنى المراد للإخبار عن قدومه. فالإشارة صارت تقريبا للقدوم. وكذلك قلنا: (هذا القمرُ طالعًا) فالمعنى هو الإخبار عن طلوع القمر وليس الإشارة إلى القمر الطالع، ويعرب الكوفيون جملةً فيها اسم الإشارة ويليه اسم مرفوع واسم منصوب نحو: (هذا محمدٌ قارئًا)، على النحو؛ هذا: تقريب، ومحمد: اسم التقريب، وقارئًا: خبر التقريب، علي حين يعربه البصريون؛ هذا: مبتدأ، ومحمد: خبر، وقارئا: حال (Jibali, ١٩٩٥).

٥) الجِوَار

الجوار عند الكوفيين هو العامل الذي يجزم جواب الشرط، نحو: (إنْ تَدرُسْ تَنجَحْ) وكان البصريون يرون أن الجواب مجزوم بأداة الشرط وحدها، بخلاف الكوفيين الذين ذهبوا أن جواب الشرط مجزوم على الجوار؛ لمجاورته فعل الشرط المجزوم، واحتجوا بأن الجزاء الذي يجاور فعل الشرط ملازم له ولا ينفك عنه، فلذلك يحمل عليه في الجزم (al-Anbari, ١٩٩٥).

فهذه مصطلحات نحوية كوفية التي ناقشها الباحث سابقا مع ما لا يناقشها حيث يقارنها بالمصطلحات البصرية في الجدول الآتي:

الرقم	مصطلحات النحو الكوفي	مصطلحات النحو البصري
١.	المحل	الظرف
٢.	الترجمة والتكرير والتبيين	البدل
٣.	التفسير	التمييز والبدل
٤.	القسم	الأيمان
٥.	النعت	الصفة
٦.	ما يُجرى وما لا يُجرى	الاسم المنصرف والاسم الممنوع من الصرف
٧.	رافع الذكر	الضمير العائد
٨.	العماد	الفصل
٩.	القطع	الحال
١٠.	الصفة وحروف الإضافة	حروف الجر
١١.	الصلة	الأحرف الزائدة
١٢.	اللغو	الأحرف الزائدة

١٣.	الأداة	حروف المعاني
١٤.	النسق	العطف
١٥.	التشديد	التوكيد
١٦.	الاسم المبهم	اسم الإشارة
١٧.	الاسم الموضوع	الاسم العلم
١٨.	الموقت وغير الموقت	العلم والنكرة
١٩.	المواقيت	ظرف الزمان
٢٠.	الموضَع	اسم المكان أو ظرف المكان
٢١.	الفعل الدائم	اسم الفاعل
٢٢.	الجحد والإقرار	النفي والإثبات
٢٣.	الفعل الواقع	الفعل المتعدي
٢٤.	الفعل المستقبل	الفعل المضارع
٢٥.	الاسم المجهول	ضمير الشأن
٢٦.	(لا) التبرئة	(لا) النافية للجنس
٢٧.	الاسم الثابت	الاسم الجامد
٢٨.	الرفعة أو الرفع	الضمة
٢٩.	المـُكَنِّي	الضمير
٣٠.	المدعو	المنادى
٣١.	الـمـُرافِع	الخبر
٣٢.	الخفض	الجر
٣٣.	النون	التنوين
٣٤.	النصب	الفتح
٣٥.	الموضع	اسم المكان
٣٦.	الخلاف	-
٣٧.	الصرف	-
٣٨.	التقريب	-
٣٩.	الخروج	-
٤٠.	الجوار	-

خاتمة

وبالجملة أن المصطلحات الكوفية هي علامةٌ بارزة للخلاف بين المدرستَي: البصرية والكوفية في جانبٍ، وسمات جلية لتفوق تفكير الكوفيين النحوي في مجال النحو العربي في جانبٍ آخر. والخلاف بينهما في كثير من المسائل النحوية، تنتج وجها نظريا في تثبيت المصطلحات النحوية وعلل وضعها.

فالمصطلحات التي اختلفت عليها النحاة الكوفيون من النحاة البصريين إنما هو اختلاف معظمها في تسمية المسميات، بل لهم وجهة نظرهم خاصة وعلل علمية تؤيد أفكارهم. فهذه تدل على أن النحاة الكوفيين لهم أهمية في تطوير التفكير النحو العربي ومكانة كبيرة في الدراسات اللغوية.

وقد توصل البحث إلى النتائج المهمة، وهي ما يلي:

١) الخلاف في المسائل النحوية خاصة في المصطلحات بين البصريين والكوفيين أكثرها خلافا في المسائل الفرعية، ولم يختلفوا كثيرا عن البصريين في المسائل من حيث الأصول.

٢) يستنبط النحاة الكوفيون مصطلحات نحوية جديدة أطلقوها على الكلمات بحسب وظيفتها وما تؤديه من معنى، فتبلغ أربعين مصطلحًا يخالف فيها التسميات التي كانت لدى النحاة البصريين.

٣) وكانت المصطلحات النحوية الكوفية مثل التفسير، والتشديد، والقطع، والعماد، والصفة، والفعل الدائم وغيرها، كل هذه المصطلحات لها ما تقابلها من المصطلحات البصرية، وبعض هذه المصطلحات يستعمل وبعضها يترك ويهمل لعدم دقة المعنى في التسمية.

٤) وكان الخلاف بين مدرستي: الكوفة والبصرة في وضع المصطلحات النحوية يمثل صورا واضحا من المنافسات العلمية بين المدرستين التي تتولد من الاختلاف بينهم في المسائل النحوية والتفكير النحوي.

CONFLICTS OF INTEREST: The author declares no conflict of interest.

ETHICS STATEMENT: This research is based on textual analysis and did not involve human participants or animals.

REFERENCES

Abdul ʻAbod, J. M. (2008). *Muwāzanah dilāliyyah bayna al-muṣṭalaḥ al-naḥw al-Baṣrī wa al-Kūfī*.

Abu Abbas, T. (1947). *Majālis Thaʻlab* (3rd ed.). Dār al-Maʻārif.

Anbari, A. (1995). *Asrār al-ʻArabiyyah* (1st ed.). Dār al-Jīl.

Anbari, A. (2003). *al-Inṣāf fī masā'il al-khilāf bayna al-naḥwiyyīn: Al-Baṣriyyīn wa al-Kūfiyyīn* (1st ed.). Al-Maktabah al-ʻAṣriyyah.

Azhariy, A. (1964). *Tahdhīb al-lughah*. Al-Dār al-Miṣriyyah.

Azhariy, K. (n.d.). *Sharḥ al-Taṣrīḥ ʻalā al-Tawḍīḥ*. Dār Iḥyā' al-Kutub al-ʻArabiyyah.

Farra', Y. (1975). *al-Mudhakkar wa al-Mu'annath*. Dār al-Turāth.

Farra', Y. (1983). *Ma'ānī al-Qur'ān al-Karīm*. 'Ālam al-Kutub.

Fayrūzābādī, M. (1978). *al-Qāmūs al-Muḥīṭ*. Dār al-Fikr.

Ibn Hisham, J. (1972). *Mughnī al-labīb 'an kutub al-a'ārīb*. Dār al-Fikr.

Ibn Mandzur, M. (1999). *Lisān al-'Arab* (3rd ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.

Ibn Ya'īsh, Y. (n.d.). *Sharḥ al-Mufaṣṣal li-al-Zamakhsharī*. 'Ālam al-Kutub.

Jibali, H. M. (1983). *Fī muṣṭalaḥ al-naḥw al-Kūfī: Taṣnīfan wa ikhtilāfan wa isti'mālan* [Master's thesis in linguistics, Yarmouk University].

Jibali, H. M. (1995). *al-Khilāf al-naḥwī al-Kūfī* [Doctoral dissertation in linguistics, University of Jordan].

Kangharawiy, S. (n.d.). *al-Mufid fī al-naḥw al-Kūfī*. Al-Majma' al-'Ilmī al-'Arabī.

Makhzumi, M. (1958). *Madrāsat al-Kūfah*. Maṭba'ah al-Bābī al-Ḥalabī.

Qawzī, A. A. (1981). *al-Muṣṭalaḥ al-naḥwī: Nash'atuhu wa taṭawwuruhu ḥattā awākhir al-qarn al-thālith al-Hijrī* (1st ed.). Maṭba'ah Jāmi'at al-Riyāḍ.

Sībawayh, A. (n.d.). *Al-Kitāb*. 'Ālam al-Kutub.

Suyūṭī, J. (n.d.). *Ham' al-hawāmi' sharḥ Jam' al-jawāmi'*. Dār al-Ma'rifah.

Tantawi, S. (n.d.). *Nash'at al-naḥw wa tārīkh ashhar al-nuḥāh*. Dār al-Ma'rifah.

Zajjājī, A. (n.d.). *al-Īḍāḥ fī 'ilal al-naḥw*. Dār al-'Urūbah.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN:



صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى طلبة الصف الرابع بمعهد مدينة الحفاظ، سلانجور واستراتيجيات للتغلب عليها

[DIFFICULTIES IN MASTERING GRAMMAR RULES AMONG FOURTH-GRADE STUDENTS AT MA'AHAD MADINATUL HUFFAZ, SELANGOR AND STRATEGIES TO OVERCOME THEM]

Nur Hadirah Hanim Abu Bakar[1]*, Nur Auni Faqihah Muhd Suffian[1] & Radhwa Abu Bakar[1]

[1]Department of Arabic Language and Literature, AbdulHamid Abu Sulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Jalan Gombak, 53100 Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *hadirahhanim@gmail.com*

Received: 4/7/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

القواعد النحوية من أهم الموضوعات في تعلم اللغة العربية. إتقان القواعد النحوية كلها يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية العربية بشكل عميق. فعدم استيعاب هذه القواعد لدى الطلبة يشير إلى فشل إتقان اللغة العربية. فيأتي هذا البحث لمعالجة هذه المشكلة حيث يكشف عن صعوبات تواجهها طلبة حتى لا يتقنوا القواعد النحوية وكذلك يتعرف على استراتيجيات للتغلب عليها. استخدمت الباحثات المدخل الكمي تحت المنهج المسحي. فقامت الباحثات بتوزيع الاستبانة إلى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور لجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث. ثم، أدخلت الباحثات البيانات إلى برمجة SPSS للتعرف على أكبر صعوبات في إتقان القواعد النحوية لدى هؤلاء الطلبة ومع ذلك التعرف على أكثر استراتيجيات مستخدمة للتغلب عليها. فأشارت النتيجة إلى أكبر صعوبات هو الشعور بأن القواعد النحوية صعبة مع المتوسط الحسابي ٢,٩٠. أما بالنسبة إلى أكثر استراتيجات مستخدمة للتغلب على هذه الصعوبات فهو طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوعات النحوية إلى المعلمين أو الأصدقاء الأزكياء حيث تحصل هذه الاستراتيجية على ٤,٠٨ من المتوسط الحسابي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات، استراتيجيات، إتقان، قواعد النحو، اللغة العربية

Abstract

The grammatical rules are one of the most important topics in learning Arabic. Mastering all morphological rules deeply enhances Arabic language skills. The inability to grasp these rules among students indicates a failure in mastering the Arabic language. This research aims to address this issue by identifying challenges faced by students in not mastering morphological rules and also by identifying strategies to overcome them. The researchers employed a quantitative approach through the survey method. They distributed questionnaires to fourth-grade students at Ma'ahad Madinatul Huffaz, Selangor, to collect data related to the research topic. Subsequently, the researchers inputted the data into SPSS software to identify the major difficulties in mastering morphological rules among these students, as well as to recognize the most commonly used strategies to overcome these difficulties. The results indicated that the biggest challenge was the perception that morphological rules are difficult, with an average score of 2.90. As for the most used strategies to overcome these difficulties, asking questions related to morphological topics to teachers or knowledgeable friends scored an average of 4.08.

Keywords: *difficulties, strategies, mastering, grammatical rules, Arabic language*

Cite as: Bakar, N. H. H. A., Suffian, N. A. F. M., & Bakar, R. A. (2024). Ṣu'ūbāt itqān al-qawā'id al-naḥwiyyah ladā ṭalabah al-ṣaff al-rābi' bi-Ma'had Madīnat al-Ḥuffāẓ, Selangor wa-istrātījiyyāt li-al-taghalub 'alayhā [Difficulties in mastering grammar rules among fourth-grade students at Ma'ahad Madinatul Huffaz, Selangor and strategies to overcome them]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 224–236. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.116

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

يعد إتقان القواعد النحوية أحد التحديات الرئيسية التي يواجهها الطلبة في مسار تعلم اللغة العربية (al-Saliti, ٢٠١٨). ففهم القواعد النحوية والقدرة على تطبيقها بدقة مهم جدا لتحقيق الكفاءة في الكتابة والتحدث بهذه اللغة. تحتل هذه المهارة أهمية كبيرة في تعليم اللغة العربية، خاصة في المستويات الابتدائية حيث تكتسب اللغة أهميتها الأساسية في تكوين أساس تعلم اللغة وفهم النصوص المكتوبة وكذلك المنطوقة بشكل صحيح.

تظهر تحديات محددة تتعلق بإتقان القواعد النحوية بلدى الطلبة. وتشمل تلك صعوبات تمييز مواقع الكلمات وبناء الجمل بشكل صحيح، بالإضافة إلى فهم استخدامات الأفعال والضمائر بطريقة مناسبة. هذه الصعوبات قد تكون ناتجة عن عوامل متعددة، مثل طرق التعليم المستخدمة والدعم اللغوي المتاح للطلبة. فسيركز هذا البحث على إتقان القواعد النحوية لدى طلبة الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور.

مشكلة البحث

كل لغة لها قواعد النحوية الخاصة. إتقان قواعد النحوية مهمة جدا في تعلم اللغة. وبالمثل، بالنسبة للغة العربية، هناك قواعد النحوية معينة تحتاج إلى تعلمها وإتقانها. يعد إتقان قواعد النحوية أساسا مهما. وإن عدم إتقانها بشكل جيد له تأثير عميق على إتقان اللغة العربية ككل، بما في ذلك القراءة والتحدث والكتابة باللغة العربية (Ab Hamid et. al., ٢٠١٧). فإن إتقان قواعد النحوية سيكون له تأثير على تحصيل الطلبة الأكاديمي خاصة الطلبة الثانوية. وفقاً لدراسة سابقة أجريت على طلاب المدارس الثانوية، فإن مستوى إتقان اللغة العربية للاختبار الكتابي منخفض بسبب عدم إتقان القواعد النحوية بشكل جيد (Ab Hamid et. al., ٢٠١٧). لذلك، يجب التغلب على هذه المشكلة ودراسته بشكل أفضل. وذكرت دراسة أخرى أن هناك جهوداً كثيرة لتخفيف الصعوبة، وذلك من خلال تلخيص كتب النحو، أو تغيير طريقة تدريسها، أو حذف بعض الفقرات والقواعد النحوية، أو تغييرها (Bashir, ٢٠٢٢). ولذلك، هذه الدراسة مهمة لمعرفة صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور والاستراتيجيات للتغلب على هذه الصعوبات.

أسئلة البحث

وللوصول لمدى معرفي محدد ودقيق، بغية تحقيق نتائج بحثية ذات قيمة أساسية، يجب الإجابة على الأسئلة الآتية:

١) ما صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور؟

٢) ما إستراتيجيات للتغلب على صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور؟

٣) وبناء على التساؤلات السابقة، يمكن تحدد أهداف هذا البحث في النقط الآتية:

٤) معرفة صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور.

٥) معرفة إستراتيجيات للتغلب على صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور.

أهمية البحث

هذا البحث يوفر فهم دقيق وعميق للصعوبات التي تواجه طلبة الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ في إتقان القواعد النحوية، مما يساعد في تحديد المشكلات الأساسية وتطوير الحلول الملائمة لتحسين تعلمهم. وكذلك يوفر معرفة شاملة بالاستراتيجيات الفعالة التي يمكن تطبيقها لمساعدة الطلبة في التغلب على الصعوبات النحوية، مما يساهم في تحسين مستوى أدائهم وتحقيق نتائج أكاديمية أفضل. ثم، يعزز البحث التوجيه التعليمي والتربوي للمعلمين والمسؤولين التعليميين في معهد مدينة الحفاظ، من خلال تقديم بيانات واقعية تساعد في تطوير سياسات وبرامج تعليمية مستهدفة ومناسبة. وأخيرا، يسهم البحث في إثراء الأدبيات العلمية في مجال تعلم اللغة وتعليمها، من خلال توفير دراسة تحليلية شاملة ومنهجية حول صعوبات إتقان القواعد النحوية في السياق التعليمي.

الدراسات السابقة

يوجد كثير من صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (Elnaggar, ٢٠١٩). تهدف رسالته إلى الكشف عن صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ركزت الرسالة على تعلم اللغة العربية بشكل عام. أجريت الدراسة حيث قامت بوضع اختبار تشخيصي على ٥٠ طالبا من الطلاب الملتحق من بعض كليات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. استخدمت كذلك المنهج الوصفي في بيان ووصف الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة. ويخلص البحث إلى أن هناك صعوبات عديدة في تعلم اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها وقدّمت بعض الاقتراحات لتساعدَ على مراعاة بعض الاستراتيجيات التي تساعدهم على إتقان مهارات اللغة العربية. التشابه بينها والبحث الحالي هو كلاهما يدرسان صعوبات الطلبة التي تتعلق باللغة العربية. الفجوة بين هذه الدراسة والبحث الحالي أي أنها ركزت على صعوبات تعلم اللغة العربية أما البحث الحالي يركز في إتقان قواعد النحوية حيث يكون البحث أكثر تفصيلا. استخدمت العينة من الطلاب الجامعية أم البحث الحالي يركز على الطلبة الثانوية.

وقد قيم البحث عن مشكلات تعلم النحو في الابتداء وأنه يدور حول إيجاد أساليب أو أدوات حديثة تساعد في التغلب على الصعوبات التي تمنع الطلاب من إتقان قواعد اللغة العربية (Bashir, ٢٠٢٢). قدّمت مشكلات تعلم النحو من خلال المنهج الوصفي التاريخي حيث وصف المشكلة الرئيسية وتتبع "جذور" المشكلة تاريخيا. وخلصت إلى أن هناك مشكلة كبيرة في دروس قواعد النحوية وأهمها هي الحالة العامة لغالبية الطلاب حيث يواجهون الصعوبات في إنشاء التعبير العربي الصحيح نحويا من خلال الكتابة أو النطق رغم أنهم قد يحفظ قواعد النحو وإعراب الجمل بشكل هائل. الفرق بين الدراسة والبحث الحالي هو في تقديم صعوبات تعلم النحو لأن ركزت

الدراسة على بيانها بالجانب النظري والتاريخي أما البحث الحالي فيحصل على الصعوبات إتقان قواعد النحوية من خلال الاستبانة التي تم إعدادها للطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور.

ثم، بحث الباحثان في مدى تأثير استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الرياضيات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي بمدرسة مير الثانوية المشتركة بمحافظة أسيوط (Mohamed Morsi & Hanawi, ٢٠٢٣). وقام البحث بالاختبارين القبلي والبعدي على مجموعتين مختلفتين من هؤلاء الطلاب. واجه المجموعتان الاختبار الأول بدون استخدام استراتيجيات التعلم. أما للاختبار الثاني، فاستخدم الطلاب هذه الاستراتيجيات. فأشارت النتيجة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في هاذين الاختبارين. فقد تباين هذا البحث بالبحث الحالي بأن البحث السابق هذا ركز على فعالية استخدام استراتيجيات التعلم في المادة الرياضيات. بخلاف البحث الحالي فهو يركز على صعوبات إتقان القواعد النحوية واستراتيجيات للتغلب عليها. واختلف البحث من حيث عينة البحث لأن البحث السابق قد جري على طلاب الصف الثاني في مدرسة مير الثانوية المشتركة بمحافظة أسيوط ويجري البحث الحالي على الطلبة في الصف الرابع بمعهد مدينة الحفاظ بولاية سلانجور.

ومن بعد، جاء البحث حول استراتيجيات تعلم اللغة العربية وأثرها في مستوى الاهتمام باللغة العربية لدى طلبة كلية الدراسات الإسلامية بجامعة الأمير (سونكلا نكرين) شطر فطاني بدولة تايلاند (Ismail et al., ٢٠١٩). فالنتيجة من البيانات المجموعة من قبل الاستبانة المنشورة أشارت إلى أن مستوى استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لدى عينة البحث يظهر بشكل معتدل ومتنوع وفقا لمستوى اهتمامهم باللغة العربية. فقد اختلف هذا البحث من البحث الحالي من خلال موضوع البحث بأن البحث السابق هذا بحث في استراتيجيات الطلبة في تعلم اللغة العربية واهتمامهم بهذه اللغة. أما البحث الحالي فيهدف إلى البحث في صعوبات إتقان القواعد النحوية على وجه الخاص واستراتيجيات للتغلب عليها. وكذلك بالنسبة إلى عينة البحث المستخدمة في إجراء البحثين. البحث السابق استخدم عينة البحث المختلفة من البحث الحالي عندما جري البحث على طلبة كلية الدراسات الإسلامية بجامعة الأمير في سونكلا والبحث الحالي سيجري البحث على طلبة معهد مدينة الحفاظ في ماليزيا.

وخلاصة القول، تختلف هذه الدراسات السابقة عن البحث الحالي من خلال تركيز البحث لأن الراسات السابقة كلها تهتم بصعوبات تعلم اللغة العربية واستراتيجيات بشكل عام لكن البحث الحالي يهتم بإتقان القواعد النحوية على وجه خاص. ولا يركز البحث الحالي على الإطار النظري والتاريخي وما إلى ذلك مثل الدراسات السابقة لكنه يهدف إلى الكشف عن صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى طلبة الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور واستراتيجيات للتغلب عليها

فقط. وأبرز الفرق بين الدلراسات السابقة والبحث الحالي هو عينة الدراسة. عينة الدراسة المختارة في البحث الحالي هي طلبة الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور. أما الدراسات السابقة فاستخدمت عينة المختلفة.

منهج البحث

بناء على طبيعة البحث والمشكلة التي يعالجها والأهداف المرجوة، يعتبر المدخل الكمي تحت المنهج المسحي الأنسب لتحقيق هذا البحث. واستخدمت الباحثات الاستبانة لجمع البيانات. ثم، قد اختارت الباحثات العينة عن طريق العينة العشوائية البسيطة حيث إعطاء فرص متساوية لكل فرد من أفراد المجتمع ليكون جزءاً من العينة المختارة (al-Mahmoudi, ٢٠١٩). تم إجراء البحث من خلال إعداد الاستبانة التي تتكون من عشرة أسئلة لتحقيق الهدف الأول أي معرفة صعوبات إتقان قواعد النحوية لدى الطلبة وعشرة أسئلة الهدف الثاني أي معرفة استراتيجيات للتغلب على تلك الصعوبات. قامت الباحثات بتوزيع الاستبانة إلى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور. وتم إجابة الطلبة على الأسئلة المتعلقة بصعوبات إتقان قواعد النحوية واستراتيجيات التغلب عليها من خلال مقياس ليكرت التالية: "لا أوافق بشدة" و"لا أوافق" و"محايد" و"أوافق" و"أوافق بشدة". وأخيرا، استخدمت الباحثات SPSS لتحليل البيانات التي يتم جمعها.

حدود البحث

ينحصر هذا البحث على الكشف على صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع بمعهد مدينة الحفاظ، سلانجور وكذلك الكشف على استراتيجيات مستخدمة لديهم على وجه العموم بدون التركيز العميق على صعبة واحدة أو استراتيجية واحدة. كما يقتصر البحث على عينة واحدة في مدرسة واحدة وهي الطلبة في الصف الرابع بمعهد مدينة الحفاظ، سلانجور فقط، ولا يشمل جميع الطلبة في هذا المعهد أو في كل مدرسة في سلانجور. وومن ثم، يقتصر البحث من حيث الزمن عندما يجري البحث لدى الطلبة في الصف الرابع في سنة ٢٠٢٤/٢٠٢٥ من العام الدراسي فقط ولا في السنة الأخرى.

المبحث الأول: تحليل البيانات

المطلب الأول: دموغرافية المجيبين

فبعد تم جمع البيانات، وجدت الباحثات أن عدد الطلاب أكثر من الطالبات، حيث بلغ عددهم ٣٢ طالب مما يمثل النسبة ٦١,٥٤% مقارنة بالطالبات اللآتي بلغ عددهن ٢٠ طالبة فقط، ونسبتهن ٣٨,٤٦٪ بالنسبة إلى مدة تعلم النحو، فتتراوح ما بين سنة واحدة إلى أربع سنوات وما فوق،

مقسمين إلى السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة وما فوق من السنة الدراسية لمادة النحو. وكان معظم الطلبة قد درسوا النحو لمدة سنة واحدة فقط حيث بلغ عددهم ٣٢ طالب وطالبة ما يمثل النسبة ٦٣,٤٦%. ثم، ثمانية طلبة لهم سنتان في مدة تعلم النحو بالنسبة المئوية ١٥,٣٨%. وبعد ذلك، هناك ستة طلبة درسوا النحو لمدة ثلاث سنوات بالنسبة المؤوية ١١,٥٤%. وأخيرا، خمسة طلبة قد درسوا النحو لمدة أربع سنوات وما فوق ما يمثل النسبة ٩,٦٢%.

المطلب الثاني: صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور

ففي القسم (أ) من الاستبيان، تم توزيع عشرة أسئلة لمعرفة صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور. وقد أجاب ٥٢ الطلبة هذه الأسئلة حيث أجابوا على كل سؤال باستخدام مقياس ليكرت يتراوح بين "لا أوافق بشدة" (١) و"أوافق بشدة" (٥). وبعد ذلك، أدخلت الباحثات بيانات الاستبيان إلى برنامج SPSS لحساب المتوسط الحسابي لكل سؤال من أسئلة الاستبيان. فبعد إدخال البيانات، تم الحصول على البيانات كما في الجدول التالي:

الجدول ١: النتيجة لصعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور

الرقم	الأسئلة	عدد المجيبين	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
1	أشعر بأن قواعد النحو صعبة	52	1	5	2.90
2	لا أستطيع شرح قواعد النحو بشكل جيد (كتابة وتحدثاً)	52	1	5	2.58
3	أسلوب تدريس المعلم لمادة النحو في الفصل غير مناسب	52	1	4	1.73
4	الطلاب لا يركزون بشكل جيد أثناء دراسة النحو في الفصل	52	1	5	2.00
5	الطلاب ليس لديهم اهتمام أو دافع لتعلم النحو	52	1	4	1.81
6	الكتاب المدرسي المتعلق بالنحو المستخدم في المدرسة صعب الفهم أو غير مناسب	52	1	5	2.54

7	المصادر الأخرى (المذكرات) المتعلقة بالنحو غير مناسبة	52	1	4	1.37
8	التدريبات المتعلقة بالنحو غير كافية	52	1	3	1.50
9	النظام التعليمي يختلف بين قواعد النحو العربي والنحو الماليزي	52	1	5	1.92
10	موضوع الإعراب هو الموضوع الأكثر صعوبة في قواعد النحو	52	1	4	2.63

بناء على الجدول الأول، يمكن معرفة المتوسط الحسابي وكذلك الحد الأعلى والأدنى لهذه الأسئلة. يظهر أن المتوسط الحسابي لأسئلة هذا الاستبيان يتراوح بين ١,٣٧ و٢,٩٠، مما يشير إلى أن الطلبة اختاروا "موافق إلى حد ما" في معظم الأسئلة بشكل عام.

ويشير الجدول أيضا إلى أن الأسئلة التي لها المتوسط الحسابي الأعلى هي:

١) أشعر بأن قواعد النحو صعبة (٢,٩٠)

٢) موضوع الإعراب هو الموضوع الأكثر صعوبة في قواعد النحو (٢,٦٣)

٣) لا أستطيع شرح قواعد النحو بشكل جيد (كتابة وتحدثاً) (٢,٥٨)

فهذا يدل على أن عدد الطلبة الذين يوافقون على هذه الأسئلة الثلاثة أكبر من البنود الأخرى. أو بعبارة أخرى، أن أكبر صعوبات يراها الطلبة في الصف الرابع بمعهد مدينة الحفاظ، سلانجور التي تؤثر في إتقانهم للقواعد النحوية العربية هي صعوبة القواعد نفسها، صعوبة قواعد الإعراب في النحو العربي، وعدم استطاعة لشرح القواعد النحوية بشكل جيد.

بعد ذلك، يعرض الجدول الأسئلة التي لها المتوسط الحسابي الأدنى، وهي:

١) المصادر الأخرى (المذكرات) المتعلقة بالنحو غير مناسبة (١,٣٧)

٢) التدريبات المتعلقة بالنحو غير كافية (١,٥٠)

٣) أسلوب تدريس المعلم لمادة النحو في الفصل غير مناسب (١,٧٣)

يوضح لنا أن الطلبة الذين يوافقون على هذه الأسئلة الثلاثة من البنود الأخرى قليلة فقط. بمعنى آخر، لا تعد عدم تناسب المصادر والمذكرات المستخدمة في دراسة القواعد النحوية، عدم كفاية التدريبات للقواعد النحوية، وكذلك عدم تناسب أسلوب تدريس المعلم لمادة النحو في الفصل من الصعوبات المواجهة لدى الطلبة في الصف الرابع في هذا المعهد.

قامت الباحثات باختبار الصدق والثبات (الموثوقية) لأسئلة الاستبيان الموزعة على الطلبة باستخدام SPSS. أظهرت نتيجة هذا الاختبار أن عدد أسئلة الاستبيان عشرة وقيمة ألفا كرونباج ٠,٧٥٦. إذا كانت قيمة ألفا كرونباج أكبر من ٠,٧٠، فجميع أسئلة الاستبيان جيدة جدا وفعالة وموثوقة (Taber, ٢٠١٨). وهذا يؤدي إلى إمكاننية الاعتماد على استخدام هذه الأسئلة في الاستبيان لجمع البيانات عن صعوبات إتقان القواعد النحوية العربية لدى طلبة الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور.

المطلب الثالث: إستراتيجيات للتغلب على صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور

في القسم الأخير من الاستبانة، تم توزيع عشرة أسئلة لمعرفة إستراتيجيات للتغلب على صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور. استخدمت الباحثات مقياس ليكرت كما في القسم السابق من "لا أوافق بشدة" (١) إلى "أوافق بشدة" (٥). قد أجاب ٥٢ الطلبة هذه الأسئلة وبعد انتهاء الطالب في إجابة الأسئلة المتوفرة في القسم (ب)، قامت الباحثات بإدخال البيانات إلى برنامج SPSS لحساب المتوسط الحسابي لكل سؤال. حصلت الباحثات على البيانات كما في الجدول التالي:

الجدول ٢: النتيجة لإستراتيجيات للتغلب على صعوبات إتقان القواعد النحوية لدى الطلبة في الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور

الرقم	الأسئلة	عدد المجيبين	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
1	أستخدم الأغنية لتذكر القواعد النحوية	52	1	4	2.98
2	أقوم الذهنية لتذكر القواعد النحوية	52	1	2	1.65
3	أقوم بكتابة المذكرات فيها القواعد النحوية	52	1	5	3.90
4	أقوم دائما بمراجعة مواضع النحو	52	1	3	2.56
5	أبحث عن نظائر قواعد النحو في اللة العربية مع قواعد اللغة الماليزية (مثال: مبتدأ وخبر، فاعل ومفعول)	52	1	5	3.37

6	أحصل على المعلومات أو الفهم بشأن النحو من خلال المناقشات الجماعية	52	1	5	3.69
7	أخطط الجدول لمراجعة موضوعات النحو	52	1	3	1.96
8	أبحث عن شخص ليعلمني موضوعات النحو التي لم أفهمها	52	1	5	4.17
9	أطلب من المعلم أن يعيد الموضوع أو يبطئ شرحه إذا لم أستطع فهم درس النحو جيدا	52	1	5	3.65
10	أسأل المعلم أو الصديق الذكي عن موضوعات النحو	52	1	5	4.07

اعتمادا على الجدول الثاني، قُدّمت النتيجة من كل البنود في الاستبيان حيث هناك الحد الأقصى والأدنى والمتوسط الحسابي. تم إظهار المتوسط الحسابي لبنود هذا الاستبيان يتراوح عدده من ١,٦٥ إلى ٤,٠٨. ويعرض البنود التي لها المتوسط الحسابي الأعلى من خلال الجدول وهي:

١) أسأل المعلم أو الصديق الذكي عن موضوعات النحو (٤,٠٨)

٢) أقوم بعمل لملاحظة فيها القواعد النحوية (٣,٩٠)

٣) أحصل على المعلومات أو الفهم بشأن النحو من خلال المناقشات الجماعية (٣,٦٩)

هذه النتيجة تشير إلى الاستراتيجيات الثلاثة التي تستخدم كثيرا لدى الطلبة للتغلب على صعوبات إتقان قواعد النحو حيث عدد الطلبة الذين يوافقون عليها أكبر من الاستراتيجيات الأخرى. ومن ثلاثة الاستراتيجيات الأكبر هي طرح السؤال للمعلم أو الصديق الذكي عن موضوعات النحو وكتابة المذكرات التي فيها القواعد النحوية وحضور مناقشات الجماعية للحصول على المعلومات أو الفهم بشأن النحو. فهذا يدل على أن جهود الطلبة في إتقان قواعد النحوية مهمة وكبيرة جدا في تغلب على صعوبات إتقان النحوية حيث أنهم لا بد أن يطرحوا السؤال للمعلم أو الصديق الذكي وكتابة المذكرات والحضور إلى المناقشات الجماعية لتحسين مفاهيمهم عن موضوعات النحو.

ويظهر الجدول أيضا البنود التي لها المتوسط الحسابي الأدنى وهي:

١) أقوم بالخريطة الذهنية لتذكر القواعد النحوية (١,٦٥)

٢) أخطط الجدول لمراجعة موضوعات النحو (١,٩٦)

٣) أقوم دائما بمراجعة مواضع النحو (٢,٥٦)

تبين هذه النتيجة أن عدد الطلبة الذين يوافقون على هذه البنود الثلاثة أقل مقارنة بالبنود الأخرى. يمكن أن يعرف بأن أقل الاستراتيجيات المستخدمة لدى الطلبة للتغلب على صعوبات إتقان قواعد النحوية هي رسم الخريطة الذهنية لتذكر القواعد النحوية وتخطيط الجوال ومراجعة مواضيع النحو.

لتأكيد على الموثوقية لعشرة أسئلة الاستبيان، قامت الباحثات باستخدام SPSS أي اختبار الصدق الثبات الذي يظهر قيمة ألفا كرونباج ٠,٧٢٧. فجميع أسئلة الاستبيان جيدة جدا وفعالة لأنه أكبر من ٠,٧٠ (Taber, ٢٠١٨). لذلك، هذا يدل على إمكانية الاعتماد على استخدام هذه الأسئلة في الاستبيان لجمع البيانات عن استراتيجيات للتغلب على صعوبات إتقان القواعد النحوية العربية لدى طلبة الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور.

فبعد انتهاء الباحثات من تحليل البيانات المحصولة من كلي قسمين (أ) و(ب) من الاستبيان، قامت بتحليل ملخص إنجاز القضية الذي يشير إلى القيم الصحيحة والحالات المستبعدة. يدل تحليل ملخص إنجاز القضية للاستبيان على أن عدد المجيبين في كل استبيان هو اثنان وخمسين طالبا وطالبة، وكلهم أجابوا عن جميع أسئلة الاستبيان لكل قسم. ولذلك، تكون النسبة المئوية للقيم الصحيحة ١٠٠٪ ولا توجد حالات مستبعدة.

خلاصة

بناء على نتائج تحليل البيانات المحصولة في هذا البحث، يمكن استخلاص أن:

١) أكبر صعوبات إتقان القواعد النحوية يراها طلبة الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور هو الطلبة لهم الشعور أو الاعتقاد بأن القواعد النحوية صعبة. ثانيا، هم يوافقون بأن موضوع الإعراب هو أصعب الموضوع في دراسة القواعد النحوية. ثالثا، هؤلاء الطلبة لا يسطيعون شرح القواعد النحوية بشكل جيد. فهذه الصعوبات كلها يواجهونها الطلبة في الصف الرابع في هذا المعهد في إتقانهم للقواعد النحوية.

٢) ثم، أكثر استراتيجيات مستخدمة لدى الطلبة للتغلب على هذه الصعوبات هو الطلبة يسألون المعلمين أو الأصدقاء الأزكياء عن موضوعات النحو التي لا يفهمونها. ثانيا، يقوم الطلبة بالملاحظة. وأخيرا، هم يحصلون على المعلومات المتعلقة بالقواعد النحوية من خلال المناقشات الجماعية.

٣) قيمة ألفا كرونباج لأسئلة القسم (أ) هي ٠,٧٥٦. أما لأسئلة القسم الثاني، فقيمته ٠,٧٢٧. هذا يوضح أن جميع الأسئلة في هذا الاستبيان لكلي قسمين موثوقة وجيدة. أو بعبارة أخرى، يمكن الاعتماد على هذه الأسئلة في جمع البيانات حول موضوع صعوبات إتقان القواعد

النحوية لدى طلبة الصف الرابع في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور واستراتيجيات للتغلب عليها.

خاتمة

وفي الختام، هناك بعض الاقتراحات والتوصيات للباحثين والدارسين وكذلك المعلمين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية:

١) إجراء دراسات لفهم جذور الصعوبات التي يواجهها الطلاب في إتقان القواعد النحوية. ينبغي على الباحثين إجراء دراسات أعمق لفهم جذور الصعوبات التي يواجهها الطلاب في إتقان القواعد النحوية. يمكن استخدام الأساليب البحثية المتقدمة مثل المقابلات العميقة والملاحظة المشاركة لاستكشاف التفاصيل والسياقات التي تؤثر على تعلم النحو.

٢) تطوير موارد تعليمية جديدة ومبتكرة لتسهيل فهم القواعد النحوية. يمكن للباحثين تطوير موارد تعليمية جديدة ومبتكرة تساعد على تسهيل فهم القواعد النحوية. يشمل ذلك إنشاء أنشطة تفاعلية عبر الإنترنت، وتطبيقات تعليمية، ومواد تعليمية توضح القواعد بشكل بسيط وواضح.

٣) تزويد المعلمين بدورات تدريبية مستمرة حول كيفية تبسيط شرح القواعد النحوية. ينبغي تزويد المعلمين خاصة المعلمين في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور بدورات تدريبية مستمرة حول كيفية تبسيط شرح القواعد النحوية وجعلها أكثر فهمًا للطلاب. يمكن أن تشمل هذه الدورات استراتيجيات تعليمية مختلفة وكيفية التعامل مع احتياجات الطلاب بشكل فردي.

٤) تعزيز الوعي بأهمية دراسة القواعد النحوية. ينبغي على المعلمين والمدرسين في معهد مدينة الحفاظ، سلانجور، تكثيف جهودهم في تعزيز الوعي بأهمية دراسة القواعد النحوية وتغيير الاتجاهات السلبية حيال صعوبتها. يمكن تحقيق ذلك من خلال جلسات توعوية وورش عمل للطلاب وأولياء الأمور.

٥) استخدام التكنولوجيا لتعزيز تعلم القواعد النحوية. يمكن على المعلمين والمدرسين لمادة النحو استخدام التكنولوجيا لتعزيز تعلم القواعد النحوية، مثل استخدام التطبيقات التعليمية والموارد الرقمية التفاعلية التي توفر شروحاً مرئية ونشاطات تفاعلية للطلاب.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly,

with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

REFERENCES

Ab Hamid, S. M. A. S., Mohamad, A. H., Kamis, M. S. B., Lubis, M. A., & Mat Arriffen, A. M. (2017). Kelemahan pelajar-pelajar Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) dan Sekolah Agama Menengah (SAM) dalam penguasaan topik terpilih dalam tatabahasa Arab. *ASEAN Comparative Education Research Journal on Islam and Civilization (ACER-J), 1*(2), 67–78.

Bashir, H. (2022). Musykilat ta'allum al-naḥw fī al-ibtidā'ī. *Tabna Journal of Academic Scientific Studies, 1*(5), 963–976.

Elnaggar, K. M. (2019). Difficulties in learning Arabic for non-native speakers Islamic University in Medina. *International Journal of Research in Educational Sciences, 2*(4), 289–353. https://doi.org/10.29009/ijres.2.4.7

Ismail, T., Vandijng, A. T. S., & Saad, M. S. S. (2019). Istrātījiyyāt ta'allum al-lughah al-'Arabiyyah wa atharuhā fī mustawā al-ihtimām bi-al-lughah al-'Arabiyyah laday ṭalabah Kulliyyah al-Dirāsāt al-Islāmiyyah bi-Jāmi'ah al-Amīr (Sonkla, Nakrin) Syatr Pattani bi-Dawlah Thailand. *Al-Quds Open University Journal for Humanities and Social Research, 51*, 20–31.

Mahmoudi, M. S. A. (2019). *Manāhij al-baḥth al-'ilmī*. Dār al-Kutub.

Mohamed Morsi, H., & Hanawi, Z. J. (2023). Istikhdām istrātījiyyāt al-ta'allum al-qā'im 'alā al-mashrū'āt fī tadrīs al-riyāḍiyyāt fī tanmiyah ba'ḍ al-mahārāt al-ḥayātiyyah laday ṭullāb al-ṣaff al-thānī al-thanāwī al-'ilmī. *Educational Journal for Adult Learning, 5*(2).

Saliti, D. S. (2018). Ṣu'ūbāt ta'līm al-qawā'id al-naḥwiyyah wa ta'allumihā fī al-marḥalah al-ibtidā'iyyah bi-Qaṭar (Tashkhīṣuhā wa 'ilājuhā). *Scientific Educational Journal, 37*(2), 387–428. https://doi.org/10.21608/jsrep.2018.39352

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education, 48*(6), 1273–1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



توظيف أسلوب الأمر والنهي في السلوك اللغوي الاجتماعي عبر الحديث النبوي في الخطاب النسوي: رؤية بلاغية

[THE EMPLOYMENT OF COMMAND AND PROHIBITION STYLES IN SOCIAL LINGUISTIC BEHAVIOR THROUGH PROPHETIC HADITH IN FEMINIST DISCOURSE: A RHETORICAL PERSPECTIVE]

Umar Muhammad Lawal Al-Imam

Department of Arabic Studies, Faculty of Arts, University of Abuja, 961101, Keffi, Nasarawa Nigeria

Corresponding Author: *umarmuhammad.edu.ng@gmail.com*

Received: 22/12/2023 *Accepted: 12/2/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

للبلاغة دورٌ مماثل عند إنتاج النَّص، وذلك فيما يتَّصل بالعناصر التي تتبعها من أجل التأثير والإقناع، وليس من السهل الإندفاع في هذا، كذلك فيما يتَّصل بالتراكيب التي تستخدم في البرهنة أو بنماذج الصياغات المتعدّدة. فيشد الأمر والنهي أواصر قويَّة في البناء والحكم والمعنى، وصحيح أن يدرجا في الحقل البلاغي، وهما عادة يتلازمان، فينزل أحدهما للآخر منزلة التوكيد والتقوية، بل كثيرًا ما يقع النداء لهما واسطة العقد في تكوين الجملة الإنشائية، وعندائذ يغلب تقدم النداء عليهما لبناء قوة التآخي والتلاحم في شدة المعنى وروعة المبنى بوطيدة واحدة ذات أثرٍ حلابٍ في مخاطبة النفس وإقناعها. والبلاغة تلاحظ الصلات الاجتماعية المعتمدة على اللغة كأداة متميّزة لممارسة الفعل على المتلقي، كي تمتزج صورة العالم الموضوعية بهدف توافق الكلام على عنوان الحديث وموضوع الخطاب حسب السلوك اللغوي في السياق المقالي، وعلى مدى السلوك الاجتماعي في السياق المقامي. فالمهدوف في البحث هو تحديد الموقف أو المناسبة التي يقول فيها الأمين المأمون-صلى الله عليه وسلم-حديثه في الخطاب النسوي أمرًا ونهيًا، فقد تتمّ أهمية البحث بما تحدثه من أثر جمالي ومنجز ذهني في دلالاته المتنوعة، فأثرتْ في نظريات السياق تأثيرًا واسعًا خلال توجيه عقول النساء وتغذية قلوبهن.

الكلمات المفتاحية: الإقناع، التأثير، السياقات، السلوك اللغوي الاجتماعي، المنجز الذهني

Abstract

Rhetoric has a similar role when producing a text, with regard to the elements that it follows in order to influence and persuade, and it is not easy to rush into this, as well as with regard to the structures that are used in proof or the models of multiple formulations. The command and the prohibition have strong ties in construction, judgment, and meaning, and it is correct for them to be included in the rhetorical field, and they usually go hand in hand, so one gives the other the status of emphasis and strengthening. Rather, the call to them often occurs as a means of contract in the formation of the structural sentence, and then the call predominates over them to build the strength of brotherhood and cohesion. In the intensity of the meaning and the splendor of the building, with one solid foundation that has a powerful effect in addressing and persuading the soul. Rhetoric notes the social connections that rely on language as a tool for exercising action on the recipient, so that the objective picture of the world is mixed with the aim of agreeing on the speech's title and the subject of the speech according to linguistic behavior in the essay context, and according to the extent of social behavior in the situational context. The aim of this research is to determine the situation or occasion in which Al-Amin Al-Ma'mun - may Allah's blessings and peace be upon him - said his speech in the feminist discourse as a command and a prohibition. The importance of this research may be achieved due to the aesthetic impact and mental achievement it creates in its various connotations that have greatly influenced contextual theories through directing Women's minds and nourishing their hearts.

Keywords*: persuasion, influence, context status, reformation, mutual achievement*

Cite as: Al-Imam, U. M. L. (2024). Tawẓīf uslūb al-amr wa al-nahy fī al-sulūk al-lughawī al-ijtimāʿī ʿabr al-ḥadīth al-nabawī fī al-khiṭāb al-nisāwī: Ruʾyah balāghiyyah [The employment of command and prohibition styles in social linguistic behavior through prophetic hadith in feminist discourse: A rhetorical perspective]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 237–251. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.134

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

يناسب أسلوب الأمر ويستقل كالعنصر الأساسي ضمن السلوك اللغوي عبر التوجيه الإنساني إلى الامتثال بالمعروف، والقيام بالمصلحة الاجتماعية العامَّة، خلال النسق المعنوي العظيم بين الفروق ما يخرج من معنى إلى آخر، وبه يعظم الذَّوق ويحل الفن. وهكذا يستوي أسلوب النهي كالعامل المتفاعل المعترف به للاجتناب عن المنكر، والكف عن الرذائل وسوء الأخلاق عبر توعية الأمَّة. فإنَّ الهدف الرئيس ينخصر في توفير القواعد وإعداد النماذج التي يستعين بها المتكلم لإقناع سامعيه بروائع فكرته، وبيستفيد بمقدرته على تحقيق إثارة ما يدافع عنه، ويمكن وصف الخطاب بأنَّه متحيّز ويقوم على الإقناع والإمتاع. فقد يعطى سيبويه (الدعاء) منزلة الأمر والنهي؛ لأنَّ معنى الجملة: زيدًا قطع الله يده؛ تساوي في المعنى الجملة: ليقطع الله يده .(Seebawai, ١٩٨٨) وكذلك يضع مثل حسْبك وشَرْعك في منزلة الأمر في نحو؛ "حسبُك ينمِ الناس" لأنَّ فيه معنى الأمر يفيد التوجيه العقلي في السلوك الاجتماعيSeebawai, ١٩٨٨)).

أسئلة البحث

١) ما عوامل الرسالة النبويَّة الكامنة في السلوك اللغوي حسب توظيف أسلوب الأمر بشيرًا؟
٢) ما تلك العناصر البيانيَّة التي أضافها النبيّ الأمين المأمون بأسلوب النهي في توجيه النساء نذيرًا؟
٣) ما مواطن المقارنة بين السلوك اللغوي الاجتماعي في حقول البيان النبوي لتغذية عقول النساء توجيهًا؟
٤) كيف تحقَّقتْ الغاية العلميَّة المقصودة خلال استعمال بلاغة الأمر والنهي عبر الخطاب الموجّه إلى النساء في ظلال الحديث النبوي تنبيهًا؟
٥) هل هناك التناسب الفكري بين توظيف الظواهر البلاغيَّة وبعض المزايا الأدبيَّة لتحصيل مغزى الخطاب التوجيهي على ضوء البيان النبوي؟

أهداف البحث

١) تكشف المقالة مواطن السلوك اللغوي المستعان بها في إبلاغ الرسالة النبوية بتوظيف أسلوب للتوعية والبشارة.
٢) تصوير بعض العناصر البيانيَّة التي استعملها الرسول الكريم ناهيًا عن المنكر، عبر توجيه الجنسية النثوية تحذيرًا وتنذيرًا.
٣) إبراز أوجه المقارنة والموازنة في السلوك اللغوي الاجتماعي، لتغذية عقول النساء في ظلال البيان النبوي.
٤) الإشارة إلى بعض الجوانب الأدبية، التي تساعد لتحقيق الغاية العلميَّة، في بعض الأحاديث النبوية، ولاسيما ما تنتجها بلاغة الأمر والنهي في رحاب الخطاب النسوي.
٥) توضيح التناسب الفكري نحو توظيف بعض الأساليب البلاغيَّة، واستخدام طائفة من الخصائص الأدبية، لتحصيل مغزى الخطاب التوجيهي على ضوء البيان النبوي.

منهج البحث

سينهج الباحث في هذا البحث النوع الكيفي مع المنهج الاستقرائي التحليلي، وقد عرف المنهج الكيفي بأنَّه الدراسة التي يمكن القيام بها أو إجراءها حسب السياق حيث يقوم الباحث بجمع النصوص من رياض الأحاديث النبوية، ثم القيام بعرضها وتحليلها تحليلًا بلاغيًّا، وتعليلها تعليلًا بيانيًّا، مع التركيز على المعاني التي يذكرها بلغة مقنعة ومعبرة لتحقيق الفهم والإفهام، مستندة على الأساليب المتميِّزة لإبراز أسرار النَّص البلاغي في زاوية البحث العلمي، بما تكشف الغطاء عن

مشكلة إجتماعيَّة وإنسانيَّة عبر الخطاب النسوي. فينعم الباحث نظره، ويمعن بصره نحو أسلوب الأمر والنهي، على مدى توضيح الصورة الشموليَّة في سلوك لغوي وسلوك اجتماعي عرضًا وتحليلًا.

تعريف المصطلحات

١) السلوك اللغوي الاجتماعي: هو اعتماد مقاييس سلوكية، ولهذه الغاية حول سيبويه بإجمال المصطلحات السلوكية إلى النحو فاعتمد القياس ليستخلص نتائج مركزة حول مفهومي (المنزلة) و (الموضع) وسعيًا وراء وضع مقاييس الصحة أعاد تعريف المصطلحات الأخلاقية وطبقها مستعملًا (حسن) و (مستقيم) و (محال). فالمصطلحات (حسن) و (قبيح) اللذان يشيران بوضوح إلى السلوك الإنساني قد طبقهما سيبويه كذلك على الشكل اللغوي ويمكن أن يترجما إلى (صحيح) و (خاطئ) شكلًا، مع إشارة خفية إلى مصطلح (مستقيم الشكل) الرائج كثيرًا في الدوائر اللغوية اليومية (Seebawai, 1988). والمصطلحان (مستقيم) و (محال) فإنهما مرتبطان ارتباطًا وثيقًا بمفهوم إدراك المخاطب، وقد يفهم (مستقيم) بأنه يفيد (صحيح) بمعنى (صالح، قويم اجتماعيًّا).

٢) بلاغة الأمر: تنهض صيغة الأمر الموضوعة لطلب الفعل استعلاءً لتبادر الذهن عند سماعها إلى ذلك، وتوقف ما سواه على القرينة (Abu Musa, 2010). يفيد أسلوب الأمر ويراعي مراعاة دقيقة معيَّنة الأصل ليؤكد أنَّ طلب الفعل على سبيل المجازي أوالحقيقة. والأمر الحقيقي: هو طلب حصول الفعل على جهة التكلف والإلزام، ويكون الأمر من الأعلى إلى الأدنى. وأما الأمر المجازي: هو خروج صيغ الأمر عن معناها الأصلي إلى معان أخرى تستفاد من سياق الكلام وتدرك من قرائن الأحوال ودلالات التراكيب، كالدعاء والتهديد، والتعجيز والإباحة. وللأمر أربع صيغ وهي: فعل الأمر، والمضارع المقرون بلام الأمر، واسم فعل الأمر، والمصدر النائب عن فعل الأمر.

٣) ظاهرة النهي: يعمد أسلوب النهي في أمر كان المخاطب منتهيًا عنه، ولكن إيقاع ذلك يزيده بعدًا وامتناعًا عنه، وفعلًا تؤتي صيغة الخبر معنى النهي. فيرى الجمهور أنَّ صيغة النهي موضوعة لطلب الترك الجازم وهو الحرمة، وقيل: إنَّها موضوعة لطلب الترك غير الجازم وهو الكراهة، وقيل: هي للقدر المشترك بينهما، وهو الترك استعلاء فيشمل التحريم والكراهة (.al-Qozweeniy, 1937)

٤) البيان النبوي: اختَّص النبي-صلى الله عليه وسلم-بفصل الخطاب في أبلغية البلاغة عبر الإقناع والإمتاع، رزقه الله سبحانه وتعالى بغاية القدرة على الكلام البليغ، والبيان الناجع الأثر في أعماق النفوس. ولقد تحدَّث القرآن الكريم ودلَّ على سمو بلاغة النبي-عليه الصلاة والسلام-وعلوّ بيانه وأسلوبه في مواضع عديدة سمَّى فيها الحديث النبوي "حكمة"،

وتحدَّث عن ذلك أيضًا في مناسبة معقدة جدًّا، تطلب غاية القوة في التأثير، ونفاذ البيان؛ لتحويل أناس منحرفين منافقين عن انحرافهم ونفاقهم، إلى جادة الاستقامة والإخلاص، فقال تبارك وتعالى: أُولَٰئِكَ الَّذِينَ يَعْلَمُ اللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقُل لَّهُمْ فِي أَنفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا (النساء: ٦٣).

المحور الأول: أسلوب الأمر والنهي في ظلال البيان النبوي بين البنية والوظيفة

بإمعان النظر إلى دلالات التراكيب، وإنعام البصر تجاه خصائصها يجد المتلقي المتذوق المدقّق أنواعًا من صيغ الأمر والنهي في البيان النبوي، وما وراءها من المزايا والأسرار التي يتوهج الإحساس بالمعاني والأشياء، على حد ما يتناولها الباحث من نماذج التعبيرات النبوية البلاغية في خطاب تلك الجنسيَّة النسويَّة إرشادًا وتوجيهًا. ولقد كان لرسول الله-صلى الله عليه وسلم-إبداع قويّ بدقة نظره إلى واقعية "بلاغة الأمر والنهي"، يراعي بها مراعاة دقيقة معيَّنة الأصل والمجازي، يؤكد في طلب الفعل على سبيل المجاز والحقيقة، وإن كان قد تعرض له كثيرًا في إعجازه البياني عرضًا دقيقًا وافيًا، يبيّن الغايات المقصودة من تباين الوحدة، والنسق المعنوي الرفيع العظيم بين بقية الفروق، خصوصًا ما يخرج من معنى إلى معنى آخر، وبه يعظم الذوق ويحل الفن. قال الخطيب: "والأظهر أنَّ صيغته من المقترنة باللام نحو: ليحضر زيد وغيرها نحو: أكرم عمرًا ورويدًا بكرًا، موضوعة لطلب الفعل استعلاء لتبادر الذهن عند سماعها إلى ذلك وتوقف ما سواه على القرينة" (al-Qozweeniy, 1937). ويبدو من هذا النَّص البلاغي أنَّ الخطيب لم يضع تعريفًا وإنَّما اختار من بين مقولات العلماء ما رآه الأظهر، ثم إنَّه لم يقطع برفض ما قيل فيها سوى هذا، ولو كان ذلك لقال: الأمر هو كذا، ولم يقل الأظهر. ومرجع ذلك إلى أنَّ صيغة الأمر وتحديد دلالتها شغلت الدارسين في كثير من المجالات، وخاصة الفقهاء والأصوليّين لاتصال الصيغة بالوجوب والندب، وما إلى ذلك من أحكام فقهية توجب الحذر في الدراسة والاستنتاج.

النموذج الأول:

من روائع الإعجاز النبوي في توظيف بلاغة الأمر لمخاطبة النساء على مدى السلوك اللغوي والسلوك الاجتماعي ما جاء عن بريدة بن حصيب قال: "بينما أنا جالس عند رسول الله-صلى الله عليه وسلم-إذ أتتْه امرأةٌ فقالت: إنّي تصدقت على أمي بجارية وإنَّها ماتت، قال:

فقال: "وجب أجرك ورد عليك الميراث".

قالت يا رسول الله-صلى الله عليه وسلم-إنّه كان عليها صوم شهر أفأصوم عنها؟

قال: "صومي عنها"، قالت: إنَّها لم تحج قط، أفأحج عنها؟،

قال: "حجّي عنها" (أخرجه الإمامان في صحيحهما).

إنَّ توظيف بلاغة الأمر في هذا الخطاب أتى بمعناها المجازي في فحوى الإباحة والتوجيه والإرشاد، حسب إيثارها في السياق المقالي، لإبراز الحقيقة وتوضيحها، والتعبير عنها بأبلغ صورة مشوقة، في لفظة رقيقة حانية: (صُومِي عنها)، و (حجِّي عنها). يوقع جملًا خبرية إلى معاني الأمر إنشائية تعبيرًا عن عزائم الراغبة السائلة في عظائم الأمور الدينية المشروعة. فأيّ إحكام بليغ يوجد في عبارة أحسن وأدق من تلك العبارات الجميلة القصيرة التي افتتح بها الرسول-عليه الصلاة والسلام- خطابه التوجيهي مع تلك الصحابية المخاطبة المستفهمة قائلًا: (وجب أجرك ورد إليك الميراث) ؟، وأي أدب فيه مثل هذا الجمال؟ جمال الفقرات، وجمال المعاني وغزارتها على قلَّة الألفاظ، وأيّ إيجاز يصل إلى أيّ مستوى من هذا التعبير النبوي المعجز البليغ المحكم؟ وأي سهولة في أداء الكلمات أسهل من سهولة هذه الألفاظ النبوية؟ وجوابه صلى الله-عليه وسلم-لسؤالها الأسبق عن طريق غير مباشر (إنّي تصدقت على أمي بجارية وإنَّها ماتتْ)، أدرك النبي الأمين المأمون-عليه الصلاة والسلام-أنَّها قد حسنتْ صنعًا إلى والدتها، ولذا يوضح أجرها عند الله ومدى صلاحية استفادتها بالميراث بعد وفاة الوالدة، وهذا أدى إلى التشويق والتهيئة الذهنية والقلبية بالحكمة والموعظة الحسنة بهذه العبارة المرهفة: (وجب أجرك ورد إليك الميراث). ولهذا السلوك البياني أثره البالغ في تشجيع وتوجيه السلوك الاجتماعي بترغيب السائلة، وتغذية عقلية المخاطبة، وعلى هذا المنوال ترتبط الأخلاق والقيّم الإنسانيَّة بالإسلام ارتباطًا وثيقًا، يجده المتلقي واضحًا في ثنايا نص الحديث الشريف.

فعظمة البيان النبوي حيث يأمر تلك المرأة بأداء فريضة الحج والصوم نيابة عن أمّها الفقيدة (صُومِي عنها)، و (حجّي عنها)، جوابًا على استفسارها قائلة: (إنَّه كان عليها صوم شهر أفأصوم عنها؟) وبعدئذ استفهمتْ ثانيًا: (إنَّها لم تحج قط، أفأحج عنها؟) تصور استقصاء قيَّمه الفنيَّة، واستكشاف جميع ما يزخر به من الجماليات البراقة، والإشراقة البيانيَّة عسيرًا على الباحثين، ويبرهن على ذلك كون أحاديثه على قصير تعبيراتها، وقلَّة ألفاظها، مفخمة بعديد من المتع والقيّم والعبر التي تجعل تلك الأحاديث أمثالًا وحكمًا يتناقل بها الركبان في ربوع الأوطان. وفي هذا الأمر أفاد الرسول الكريم-صلى الله عليه وسلم-وأضاف في الحث والترغيب. ودلالة هذا الحديث تبرز ما كانت عليه الصحابيات من حرص على المعرفة والعلم بأحكام الدِّين وأمور الدُّنيا، وتدعى إلى استعمال رسول البيان والتبيين-عليه الصلاة والسلام-أسلوب الأمر وكان صحيحًا ومستقيمًا في موكب السلوك اللغوي المناسب لتصوير الغاية المقصودة عبر توطيد السلوك الاجتماعي، وتوظيفه في نص الحديث بتواتره ومعناه ذو أثر واضح خلال توجيه المخاطبة السائلة.

النموذج الثاني:

ومن توظيف بلاغة الأمر في البيان النبوي عبر السلوك اللغوي والسلوك الاجتماعي ما جاء عن يُسَيْره رضي الله عنها-وكانت من المهاجرات-قالت: قال لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"عليكن بالتسبيح، والتهليل، والتقديس، واعقِدْن بالأنامل، فإنَّهن مسئولات مستنقطات، ولا تغفلن فتنسين الرحمة". رواه أبو داود والترمذي وغيرهما، وأحسنه الألباني في صحيح الجامع (٤٠٨٧)، وكذلك كتاب المشكاة (٢٣٣٦)، صحيح أبي داود (١٣٤٥).

أفادت بلاغة الأمر وتستوعب الإلهاب والتهييج، وتصور الغاية تصويرًا رائعًا، ولم يستخدم الرسول-عليه الصلاة والسلام أداة مشهورة مألوفة، وإنَّما استوظف ما تحرص المخاطبة على تحصيله في موكب ألفاظ العبادة تسبيحًا وتهليلًا وتقديسًا، ولذا فطن الرسول-صلى الله عليه وسلم-بأفضل الصيغ لتوضيح أهمية ما يأمر به حيث يقول ويأمر: "عليكن بالتسبيح، والتهليل والتقديس"، وتوظيف اسم فعل الأمر: "عليكن"، والمعنى: إلْزِمْنَ التسبيح والتهليل والتقديس؛ جاء أسلوب الأمر على جهة الاستعلاء مع الإلزام في فحوى التربية والتعليم مع التوجيه والإرشاد، إشارة على جدّية ما يومر به، فتقع مؤكّدة ليوقظ نفوس أمهات المؤمنين-رضوان الله عليهن-ويلفت أذهانهن إلى ما يطلب مع ترغيبهن بامتثاله. كل هذه الصور التي تنطق بها لسان رسول البيان، حيث تضع عوامل التربية الروحية للنسوة، وتشكل الأمور كلّها في مستواها وفي دائرتها، وهي تفيد من وجه آخر أنَّها جاءت من رياض النبوة الصافية العاطرة قطعًا، لأنَّ مثل هذا الأسلوب والترتيب في هيمنته وتعاليه، قلَّما يصدر نظيره من كلام بليغ سواه، بل من رسول الله الحبيب-عليه الصلاة والسلام. فيكون هذا الأمر بالشيء حثًّا على الرغبة في الاتصاف بصفة معيَّنة، بكلماتٍ خاصة مقدَّسة. وإنَّما يريد الرسول-عليه الصلاة والسلام-حثُّهن على اليقظة والأهمية الجديرة في هذه التسبيحات والتهليلات والتقديسات المحبوبة إلى المولى الرحمن، الحفيفة نطقها على اللسان، الثقيلة مقياسها في الميزان.

إنَّ الأمر هنا بعموم اللفظ لا بخصوص السبب، وقد يرد الأمر ولا يراد به مأمور معيَّن، وإنَّما يراد به كل من يتأتى اهتمامه بالذكر والشكر مع التسبيح والتقديس المأمور بها، وذلك مرشد إلى العناية بالفعل وإلى أنَّه جدير بأن يخاطب به كل أحد من ذلك ما قاله الرسول-صلى الله عليه وسلم-"بشر المشائين إلى المساجد بالنور التامّ يوم القيامة"، لا يريد عليه الصلاة والسلام-بذلك مخاطبًا معيّنًا، وإنَّما يريد عموم الأمر وشيوعه، حتى كان كل فرد من أفراد هذه الأمة مبشر لهؤلاء المساعين إلى المساجد بالنور التامّ، وفيه تكريم لهؤلاء وتنويه برضا الله عليهم وقبوله لهم، وإشادة وتعريف بهذا النعيم الذي أعدّ لهم عند الله. إنَّ اختيار الأسلوب يراعي ويمشي جنبًا بجنب حسب الفكرة التي يرمي ويبرزها الأسلوب. فقد تحدث ابن جنّي عن علة استعمال بعض مواد الكلم دون

بعضها الآخر، وعن الحكمة الكامنة وراء الاختيار مفسرًا ذلك بمبدأين: أولهما: مراعاة حسن التأليف، وثانيهما: مراعاة العلاقة الطبعية بين الصوت والمعنى (Mishbal, 2002).

ومما يقوي أسلوب الأمر في السلوك اللغوي الاجتماعي هو فطن النبي-صلى الله عليه وسلم-بتكرار بلاغة الأمر مرةً ثانيةً تصويرًا للمطلوب وتوضيحًا للمأمور به، وتبيانًا عن مدى كيفية الإتيان بالمرغوب تضرعًا إلى الله عزَّ وجلَّ: "وأَعْقِدْنَ بالأنامل، فإنَّهن مسئولات مستنقطات" استعمل الرسول-صلى الله عليه وسلم-صيغة الأمر بالتصريح والتصوير، وتجيز الفكرة حدود النظر إلى الاستدلال العقلي؛ "واعقدن"، يلحظ المتلقي المتذوق أنَّ هذه العبارة كانت مما تحث على الأمر وتدعو إلى أهمية امتثاله، في فحوى الإرشاد والتأديب من الأعلى إلى الأدنى. فقد عطفت حقول البيان بعضها على بعض لاتحاد الأسلوب، وتوافق الغرض مع تطابق الهدف. ولذا يقابل النهي ويرافق الأمر في تعبيره الوجيه: "ولا تغفلن فتنسين الرحمة"، فيكون رادعًا لهم وزاجرًا، ومبيّنًا مرةً أخرى معنى أخر ناهيًا ليقوي سابقه آمرًا في الطاقة البلاغيَّة. يحتك بالتهديد إنذارًا واحتكاكًا ملاحمًا ليهب الكلام قوَّته ومتانته، ولا تعارض بينهما للمبالغة، لأنَّ كليهما يؤتي المغزى، ويكمل هذا لذاك معناه.

إنَّ مدى الأداء وأسلوب التصوير في هذا الخطاب النبوي الرائع بصياغته الخاصَّة، لها نسق اللفظ تشهده فصاحة اللسن، وجرس المعنى تصدقه قوة الذهن، وله هيئة تركيبية وألفاظ خاصَّةً فيما أمر به-صلى الله عليه وسلم-نساء المؤمنين-رضوان الله عليهن-من التسبيحات، والتهليلات، والتقديسات في هذا الخطاب، وأمرهن بتعقيد الأنامل للتعديد، كل هذا وذاك تتحوَّل رموزًا تنطوي كل كلمة منها على معان خاصَّةً في ذاتها، فإنَّ الفهم الدقيق لإيحاءات هذا البيان النبوي وإشاراته تستدعى اليقظة المتواصلة في قراءة تلك التسبيحات والتقديسات، وفكرًا واعيًا لتدبر مبانيها، وحسًّا مرهفًا لتذوق معانيها. ومن ثم يشكل الإعجاز النبوي في خلال هذا الخطاب النسوي أنَّ التعديد بالأصابع يبرز التطوُّر الدلالي على أمر حسّي في ظلال تحريك اللسان بتلك التسبيحات، لإظهار كمال تضرعهن وخضوعهن، ولبيان صدق رغبتهن في أن يتجلى الله تعالى عليهن بالرحمة والرضوان. "واعقدن بالأنامل" أكدَّ الأمر بالأمر لتشهد أيديهن لهن، فتكون حجَّة على نجاحهن حين تسأل يوم نختم على أفواه جميع العباد، وتتكلم أيديهم، وتشهد أرجلهم بما كسبت خيرًا كانت أم شرًّا. فهذا ما يرتوي المنطق العقلي والطلاقة البيانية عبر سلسلة من الاستنباط والاجتهاد بين الحقل البلاغي والسلوك اللغوي الاجتماعي. فإنَّ المذاهب الأدبية الأوربية إذا رعتها روح نبيلة بالتزام قانون التأثر والتأثير وتوفير المشاعر البشرية، فإنَّ كل مجموعة لا تعيش معزولة ومهضومة، ذلك بأنَّ الأدب المقارن لا يعني التتبع المفرط لمعرفة السابق واللاحق فقط، ولكنه منطقة التلاقي بين الآداب بقطع النظر عن اختلاف الأشخاص والبيئات ما دامت العواطف إنسانية النزعة.

النموذج الثالث:

ومن صور بلاغة الأمر في البيان النبوي أثناء مخاطبة النساء ما روي عن أمِّ بجيد قالت لرسول الله – صلى الله عليه وسلم: إنَّ المسكين ليقوم على بابي فما أجد له شيئًا أعطيه إيَّاه. (رواه عيسى بن محمد بن عيسى الترمذي في سننه، ٢٤١٢، حديث رقم ١١٠٢) (al-Imam Tirmidhiy, 1412 AH).فقال لها رسول الله – صلى الله عليه وسلم: "إن لم تجدي له شيئًا تعطيه إيَّاه إلا ظلفًا محرَّقًا فادفعيه إليه في يده".

اعتاد الرسول – صلى الله عليه وسلم – في أغلب بيانه وخطابه مع نساء المؤمنين – رضوان الله عليهن–أن يهيئ الخطاب بإشارات أو تنبيهات إشعارًا لهن بأهمية ما يلقي عليهن. وقد برز النَّص البلاغي في هذا الحديث تلك السنة البيانية، حيث صوَّر الرسول – صلى الله عليه وسلم – الترغيب والإرشاد مبيِّنًا أهمية الصدقة أبلغ البيان وأشمل التوضيح: (إن لم تجدي له شيئًا تعطيه إيَّاه إلا ظلفًا محرَّقًا فادفعيه إليه في يدّه)، يسهب إسهابًا ممتعًا للبيان، لأنَّ مغزى الجملة الشرطية النافية يفيد التقرير والإثبات والتوجيه نحو مهمة الصدقة، وتهيئة لحاسة إدراكها لتلقي الخطاب بالسلوك اللغوي في السلوك الاجتماعي لمراعاة حسن التعامل البشري بين الفقير والغنيّ، وبين القويّ والضعيف. استعمل الرسول–عليه الصلاة والسلام–"إنْ الشرطية" لمراعاة مدى إمكانية حصول المخاطبة على شيء أنفذ الإعطاء، وأنفع للصدقة وعدمها، بدلًا من "إذا" الذي يفيد التيّقن في تحقيق الغاية. لأنَّ المخاطبة كانت على بصيرة بأهمية القضية المأمورة بها، وهكذا ترى أسلوب الأمر في فحوى التوجيه يلبى تلبية الروح الجليلة التي تقود عظمة البلاغة على توسيع نطاق الذوق السليم قصرًا.

ومن آحاد الأمر هو تفخيم شأن إعطاء الصدقة في نفس المخاطبة، لأنَّ وقوعه مما تجريه العادة "ظلفًا مخرفًا"، وإنَّ الأمر بالحسن حسن، وإن لم تفعل به قلَّما نفعتْ موعظة من لم تعظ بإنفاق ما ملكت يداها. وعلى هذه المطابقة في علَّة التأثير، وتحقيق غاية الأدب؛ شكل البيان النبوي أسرار البنية البلاغيَّة. وهذه الغاية لا تحصل إذا صاغ الأديب كلامه بما يفهمه المخاطب ليتدبره ويتأثر به، ويشاركه فيما عبر به من عاطفة وانفعال .(Tobbanat, 1996) وزاد الرسول الكريم–عليه الصلاة والسلام–في هذا الأمر توضيحًا، يقوي تخطيط المنهج التربوي الملائم للتوجيه الإنساني في البيان النبوي بمراعاة السلوك الاجتماعي "فادفعيه إليه في يدّه"، آمرًا على وفاء الغرض كي يكون محقَّقًا وواقعًا في تحصيل الغاية المقصودة، بإعطاء الصدقة للسائل والمحروم، وتقديم الزكاة إلى المحتاج، على مدى شكلها وقيمتها لظفر المعطي بما يفيده السلوك اللغوي في هذا الحديث النبوي. فقد سخر الله لكل إنسان من طريق يتحراه مما يعود إلى مصالح العباد، وعمارة البلاد.

النموذج الرابع:

ومن روائع بلاغة الأمر في رحاب توظيف بلاغة الأمر نحو ربط السلوك اللغوي بالسلوك الاجتماعي في ظلال البيان النبوي ما رُوي عنه-عليه الصلاة والسلام: قال الرسول صلى الله عليه وسلم: يا فاطمة بنت محمد انقذي نفسك من النار، فإنِّي لا أملك لك من الله شيئا. (رواه الإمام مسلم بن الحجاج القشيري في صحيحه) (al-Imam Muslim, 1987).

يصور هذا الحديث النبوي معنى بلاغيًّا، يحتك بالتهديد احتكاكًا متلاحمًا ليهب الكلام قوَّته ومتانته، ولا تعارض بينهما لأنَّ كليهما يؤتي المغزى، ويكمل للبيان النبوي معناه، وبه يعظم الذوق، ويحل الفن. وفي موكب ذلك جاء تعبيره: (يا فاطمة بنت محمد انفذي نفسك من النار)، لقد أبلغ هذا الخطاب النسوي فحواه في الحوار التوجيهي بين الرسول-عليه الصلاة والسلام-وابنته فاطمة الزهراء-رضي الله عنها، وبدقة النظر إلى واقع الأمر حيث يراعي مراعاة دقيقة معينة الأصل والمجازي، أتتْ مؤكدّة أنَّ الفعل على سبيل المجاز والحقيقة، أن جاء رسول الحقّ بالحق؛ فزاحت العلل في الخطاب. فالمتبادر إلى الذهن بهذه الصيغة وحدها عبر قوله: (انقذي نفسك من النار)، يدرك المتلقي المتذوق أنَّ المراد بالأمر في دلالة النَّص ليس مجرد التكليف والإلزام، وإنَّما إعداد نفس المخاطبة للاعتماد والتوكل على الله بصالح الأعمال والآمال، واجتناب جميع السيئات ما ظهر منها وما بطن، خوفًا من العذاب وسوء الحساب يوم لا تملك نفس لنفس شيئًا. وزاد رسول البيان عليه السلام معاني الآحاد لتفخيم شأن الأمر في نفس المخاطبة فاطمة الزهراء، لأنَّ وقوعه مما تجربه العادة، لتعظيم الغاية قائلًا: (فإني لا أملك لك من الله شيئًا)، وهذا يضيف ويبث في قلب المخاطبة معنى التهويل والتهديد، حتى يأخذ الكلام جلاله وجماله، ويكسوه إعجازه وعجائبه، ويلبسه روعته وقوَّته.

إنَّ السياق المقالي والمقامي في هذا الخطاب النسوي يفيد التوعية والتوجيه، مع الوعظ والإرشاد، من المربي المهتم، والمرشد العام؛ الرسول الكريم-عليه الصلاة والسلام-حينما يخاطب ابنته ويربّيها مستعدة لما ينفعها في الآخرة والأولى. وأسلوب الأمر في هذا الخطاب خرج من الفطرة المستقيمة، وهو أسلوب عصري مناسب جميع العصور بربط السلوك اللغوي بالسلوك الاجتماعي، استعمل أسلوب الأمر في غير التكليف والإلزام، يدل على معان كثيرة بمعونة السياق وقرائن الأحوال. إذا نظر المتلقي بطول البصر وبُعد النظر في صيغة الأمر (انقذي نفسك من النار) لا لكي تمتثل المخاطبة الأمر، وإنَّما لتفخيم الأمر عن ظروف العباد يوم القيامة؛ يوم تبلى السرائر، تهديدًا ووعيدًا. ولا عجب في كون الرسول فصيح اللغة واللسان، فصيح الأداء والتبليغ، كان بليغًا ومبلغًا، على أسلس ما يكون بلاغة الكرامة والكفاية، فاق غيره في اتيان الحجَّة والبرهان، وكان بلسانه وفؤاده من المرسلين، بل قدوة المرسلين. وهو بذلك نبوة لا تنقضي رسالته وبلاغته، وهو حي بالحياة ذاتها. وإنَّما بهذا السلوك اللغوي الاجتماعي في معالم البيان النبوي يشد انتباه المخاطبة لمعرفة حقيقة

الأمر ومغزى الخطاب. والنسق اللغوي الأخير؛ (فإني لا أملك لك من الله شيئًا)، فيه الوصف القوي المصوِّر للقاء في مقام مهيب جدًّا، موقف لقاء رب العالمين، حيث لا واسطة ولا حجاب ولا ترجمان؛ وأسلوب الأمر هنا عبر السلوك اللغوي يجعل المخاطبة فأوقفها على موقف رهيب، موقف الحساب والجزاء في الآخرة. ولعله يستبط هذا التوجيه العظيم من منطلق الأغراض الجليلة التي يسعى وراء تحريرها البيانيون من فحوى التوجيه والتنبيه، فقد استند الخطاب النبوي إلى حجة قويَّة في عالم الفن والبيان، وكم له جزيل الاعتراف والامتنان على حسن المدارسة، وكثرة المدارسة تؤدي إلى العلم كما قال ابن سلام الجمحي (al-Jumahiy, 1999).

المحور الثاني: أسلوب النهي في ظلال الإعجاز البياني النبوي

يعمد البيان النبوي إلى النهي الصريح الذي لا يعرف المواربة بموكب توظيف السلوك اللغوي لمراعاة السلوك الاجتماعي، ولاسيما إذا كان في مواقع النهي الصارمة، حيث لا يخون المرشد الأمين المأمون على نصح الأمة، إنَّما تركهم على مهجة البيضاء ليلها كنهارها. قد بلغ الرسول-صلى الله عليه وسلم واهتدى إذ نادى وأضاف لوفاء المعنى غايته مستعينًا بأسلوب النهي المناسب، لأنَّ الحياة الإنسانية لا تزال تستمد قوتها من الجد والمثابرة، والمواظبة والمجاهدة.

النموذج الأول:

ما رواه عن أبي هريرة رضي الله عنه قال، قال رسول الله-صلى الله عليه وسلم-"يا نساء المسلمات لا تحقرنَّ جارة لجارتها ولو فرسن شاة". (محمد بن إسماعيل البخاري، الجامع الصحيح، حديث رقم: ٩٠٢) (al-Bukhariy, 2000).

والمتبادر إلى الذهن أنَّ صيغة النهي تستعمل في طلب الكف عن الفعل. ولذا يعمد البيان النبوي إلى هذا الأسلوب في بيانه المعجز ناهيًا: "لا تحقرنّ"، تدخل أداة النهي على صورة الفعل والمراد النهي عن صورة كلّها، ولكنَّها تعمد إلى توجيه النفس بما هو أكثر تأثيرًا وكفًّا وزجرًا، فيقع مغزاه للمبالغة في أمر كانت المخاطبة منتهية عنه. وها هو ذا رسول الله-عليه الصلاة والسلام- يخاطب النساء وينهاهن عن احتقار الشيء اليسير الذي يمكنهنَّ أن يتصدَّقن به. وألا تمنع جارة من الصدقة والهدية لجارتها، بدون احتقار ما لديها، بل تجود بما تيسر لها وإنْ كان قليلًا كفرسن شاة. وفي هذا البيان النبوي أمر بحسن الجوار لاسيما إن كان الجار محتاجًا، فالهدية بين الجيران قد تحقّق شيئا من التكافل الإجتماعي، لا يحمل معنى المهانة والحرج لقبول الزكاة والصدقة. ويؤدي النهي معنى التوجيه ومبالغة الأمر، ويشهد القارئ أن صيغة الخبر قد تؤتي معنى النهي لكونه أبلغ في السياق. وإنَّ تنكير الجارية في قوله: "جارة لجارتها"، يشعر العموم والإطلاق لدلالة على التعظيم والتفخيم، يشفي ويشتد عليه أمره، وإنَّ مجيء الإضافة ثانيًا: "لجارتها"، تنبئ

الاهتمام مساغًا عاما، يضاعف من الانتباه ويزيد من الإيقاظ. فيبلغ في هذا البيان دليل على تنفيذ البذل، واجتناب البخل، وأنه مطلق النهي للتحريم. وقد أكدَّت دلالة الأمر بحرف الامتناع للامتناع "ولو فرسن شاة"، يحمل معنى التحقير، والشيء المأمور المطلوب واحد مع أنَّ الإحساس به كاد أن يختلف، والنص البلاغي زاخر بالصورة الجميلة حتى لا تخلو جملة من صورة رائعة، أفادت المبالغة في التوكيد وتقوية الأمر. والمرأة بحاجة إلى تلكم التفصيلات والتوضيحات لنقصان عقلها ودينها، حتى تسرع إلى فعل الخيرات وإشغالها بالباقيات الصالحات في سرّها وجهرها. وظاهرة النهي شكّلها الرسول-عليه الصلاة والسلام-توجيهه في المقياس اللغوي، ذلك الطابع الوجداني الذي ينبعث عن عواطف نبيلة مثيرة الانتباه، تهفو إليه قلوب الإنسانية فيشقي فيها حين يشبع الشقاء، ويسعد فيها حين يشبع فيها السعادة، ويحيا من أفراده وجماعتهم ويشاركهم حياتهم في كدرها وصفوها، ويستخدمها مادته (Dhaif, 1999).

النموذج الثاني:

ومن حقول النهي في البيان النبوي قوله صلى الله عليه وسلم: "يا أم سلمة، لا تؤذيني في عائشة، فإنَّه لم ينزل علي الوحي، وأنا في لحاف امرأة منكن- إلا في لحاف عائشة". (سنن النسائي، حديث رقم ٧١٨).

تدخل بلاغة النهي بالأداة على صورة من صور الفعل والمراد النهي عن صورة الإذاءة كلّها، ولكن الرسول-عليه الصلاة والسلام-يعمد في بيانه إلى توضيح صورة الأذى وشمول نهي القبح لتواجه نفس المخاطبة بها، فافتتح بلاغة النهي بأسلوب النداء"يا أم سلمة"، لإيقاظ عقلية المدعوة ولتشويق انتباه المخاطبة نحو الخطاب مع إيقاظ المشاعر والأحاسيس، قد أوثر التعبير حرف النداء (يا) الموضوع لنداء البعيد مع أن أم سلمة قريبة إليه، إنما للإيذان بأنَّ الخطاب يتلوه معنى به جدا، فإنَّ نداء القريب قد وضع له (أى) والهمزة، فإذا استخدم في ندائه (يا) لتنبه إلى ذلك وتلفت إليه كما في نص الحديث، فتكون أكثر تأثيرًا وكفًا وزاجرًا في الكف والنهي، "لا تؤذيني في عائشة"، بنى الكلام على إبراز أبشع ما في صورة الخطاب من التوجيه تشريفًا وتعظيمًا لأم المؤمنين عائشة-رضي الله عنها-فوق غيرها من أمهات المؤمنين-رضوان الله عليهن-ومن بعد النهي عن إذاءتها أفادهن بمواطن شرف عائشة وأفضليتها على غيرها من أزواج الرسول-عليه وعليهن الصلاة والسلام-وعندئذ أشار بالربط بين حال الأسلوب وحال نفس المخاطبة، وأفاض السبب والنمط، لأنَّ الكلام الصادق من الصادق المصدوق ما هو إلا قطعة من النفس تأخذ شكل الكلام، وإنَّ السلوك اللغوي يراعي السلوك الاجتماعي في هذا الخطاب، ليطابق المقال ويوافق المقام بمقتضى الحال أنَّ إيذاء عائشة إيذاء الرسول-صلى الله عليه وسلم-وحبّها حبّه. وهذا ما تبرزه بلاغة القصر تلميحًا في تعبيره الرائع: (فإنه لم ينزل علي الوحي، وأنا في لحاف امرأة منكن إلا في لحاف عائشة)، أنَّ أسلوب القصر الذي يضمه الرسول-صلى الله عليه وسلم-بعد النهي، هو المناسب في سياق هذا

الكلام بالنشاط الابتكاري في البيان النبوي كيلا يطغى ويتأثر في قلب المخاطبة قصد التحقير والإهانة، ولا يبث في نفسها الغيرة كالفطرة والطبيعة التي فطرهن الله عليها، واستغلظ على سجية البيان الدافق ونهى نهيًا وجدانيًا متصلًا بحساسية معنوية بالغة الدِّقة، حتى تنفعل بها المخاطبة انفعال طاعة وانقياد، بدون الجدال ولا الرد.

ومن أساليب النهي أن تدخل أداة النهي على صورة من صور الفعل والمراد عن صوره كلِّها، ولكن المتكلم يعتمد إلى صورة قبيحة لتواجه النفس بها فتكون أكثر تأثيرًا وكفًّا وزاجرًا، تقول على سبيل المثال: لا تضيع حق جارك الصالح، وتريد نهيّه عن ضياع حق الجار صالحًا كان أم غير صالح، ولكنَّك تذكر الجار الصالح ليكون ذلك أفعل في نفسه، وأدعى إلى الامتثال من حيث ميل النفس إلى الرغبة في حفظ حرمة الصالحين. وعلى حسب هذه الصورة أتى النبي-عليه الصلاة والسلام-عصا نهيه حين يخاطب أم سلمة-رضي الله عنها-بأن لا تؤذيه فأكدّ النهي بالتفخيم والتعظيم من خلال توضيحه السبب: "وإنَّه لم ينزل علي الوحي وأنا في لحاف أحد منكن إلا عائشة"، وفي هذا التدرج من الإبهام إلى التوضيح ضرب من التوكيد والتنبيه، إنَّما أشار إلى هذه الميزة لتحصيل الغاية وإثباتها في قلب المخاطبة، وحتى إنْ لم ينزل عليه الوحي في لحافها وقد لا يجوز إذاءتها إليها، وجه النهي إليها لأنَّ طبع النفوس وتزكيتها أن تنفر وتحذر من هذه الصورة البشعة. ومن هنا اعتمد الرسول-صلى الله عليه وسلم-على السلوك اللغوي الاجتماعي في بيان غرضه-وهو التحذير من التأثر بإيذاء عائشة-على عرض المعاني في مشاهد محسوسة مجسمة متنوعة تشد المتلقي وتؤثر فيه. كل هذا في تكاثف العلاقات اللغوية مع الحركة التصويرية تضامنًا مع الفكرة التي تسير بمنطق سويٍّ من فاتحة نص الحديث إلى خاتمته، حيث اعتمد بناء الحديث على التكثيف ثم تفصيل الجزئيات.

نتائج البحث

توصل الباحث على بعض النتائج المهمَّة في آخر مطاف هذا البحث المتواضع، ومنها:

١) يبرز البحث السرّ البياني، ويفيد مدى توظيف عنصرين أساسيْن مهمَّيْن؛ (الأمر والنهي) بين عناصر الإنشاء الطلبي، لتغذية العقل والقلب، وإيقاظ الذهن والنفس بتوظيف السلوك اللغوي الاجتماعي.
٢) يحقّق الباحث الغاية العلمية عبر ربط الأحكام الشرعية ببعض الحقول البلاغية في ظلال خطاب الجنسية النسوية.
٣) ينتج البحث ويوضح مزايا السلوك اللغوي وربطها بخصائص السلوك الاجتماعي، في الخطاب النسوي على ضوء الحديث النبوي.

٤) يصور هذا البحث ويشير إلى مفاد السياق المقالي حيثما يدل السياق المقامي إلى مقتضى الحال نحو معالجة القضايا الاجتماعية.
٥) أفاد المقال وأضاف بما يخاطب عقلية الإنسان وشعوره، ليستنهض فيه وفي وجدانه همَّة التفكُّر والتدبُّر، ولاسيما تلك الجنسية الخطيرة خَلقًا وخُلقًا، لسبب نقصانها عقلًا ودينًا.

خاتمة

يكون أسلوب النبوي على مدار السلوك اللغوي والسلوك الاجتماعي في بيانه ووصفه، في أمره ونهيِّه، في نداءه وندبه، في ذكره وحذفه، في إثباته ونفيِّه، أسلوبًا فائقًا متميِّزًا. يصف شيئًا في زاوية اقتداره وصفًا كاشفًا مستوعبًا، لا يدع فيه لمحة ولا حركة ولا خاطرة إلا أشار إليها بما يكشفها، وقد كان ذلك مع صحة الفطرة، وصدق الملكة، وقوَّة الخيال، فالإدراك الذي لا يفلت منه شيء في المدرك. حاول الباحث في الصفحات السابقة تحليل مختارات الأحاديث النبوية خلال الخطاب الموجّه إلى النساء، حيث يأمر وينهى، يهذّب ويؤدب لتمكين المعاني وتقريرها في عقلية المخاطبة بطريقة تجليتها وإبرازها وتشخيصها. فقد يستقل الأمر والنهي ضمن عناصر الإنشاء الطلبي عادةً، في الحقل البلاغي بنيةً ووظيفةً، بموكب السلوك اللغوي أسلوبًا، وفي السلوك الاجتماعي فكرةً، بوضوح الدلالة وجلاء المغزى في أرجح وأوجز التعبير المناسب، في أصح وأبهج التركيب، لتصوير فحوى توجيه الأفراد والجماعة نحو فعل محمود وترك فعل مذموم. وهما أسلوبان صريحان لا يعرفان المواربة والمحاباة ليس للعوام فقط، لأنَّ هوى النفس لا يزال يعبث بالإنسان، ويعترضه عن مناط المثل العليا، وليس من شك أنَّ هذه الغاية هي أقصى ما يهدف إليه النبيّ المصطفى رسول البيان والتبيين-عليه الصلاة والسلام-ورعيله. والحقّ أنَّ هذه المواجد والأذواق التي تصوّر الكون بأكمله فانيًا والخالق وحده باقيًا لا تناسب إلا من تفقه أعماقها، وتحقّق أبعادها، وتبيّن أسرارها. وقد يتجلى في السطور السابقة السرّ البياني في تعبير الحديث النبوي بمتانة الآصرة في أروع ما تنطوي عليه نصوص الرسالة الواسعة النطاق، وانتقاء كلمات حاملة شاملة شافية كافية وافية للغرض المقصود، كي يتقرّر في الذهن مشهد عقلي ومشهد حسّي، في صورة كلامية لفظية، وقاعدة قولية منطقية، كل جزئية منها تنبض بالحياة الاجتماعية البيانية لتصور المعنى تصويرًا حيًّا. إنَّما العبرة بالكيفية لا الكمية، ومن خلال سبعة النماذج المدروسة والمختارة من رياض الأحاديث النبوية الشريفة، في زاوية مخاطبة تلك الجنسية الأنثوية، تهيأ هذا الحقل للخصب والإنتاج.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Abu Musa, M. M. (2010). *Dalālāt al-tarākīb* (2nd ed.). Maktabat Wahbah.

Bukhārī, M. I. (2000). *Al-Jāmiʿ al-ṣaḥīḥ*. Dār al-Ḥaram li-al-Turāth.

Dhaif, S. (1999). *Fī al-naqd al-adabī*. Dār al-Maʿārif.

Imam Muslim. (1987). *Ṣaḥīḥ Muslim* (Vol. 8). Dār al-Shurūq li-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Imam Tirmidhī, A. ʿI. A. (1412 H). *Sunan al-Tirmidhī* (Juz. 10). Dār al-Hudā li-al-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

Jumahiy, I. S. (1999). *Ṭabaqāt fuḥūl al-shuʿarāʾ*. Dār al-Jīl.

Mishbal, M. (2002). *Al-balāghah wa-al-uṣūl: Dirāsah fī usus al-tafkīr al-balāghī al-ʿArabī: Namādhij Ibn Jinnī*. Ifrīqiyā al-Sharq.

Qozweeniy, A. K. (1937). *Al-Īḍāḥ* (2nd ed.). Dār al-Fikr.

Seebawai, A. (1988). *Al-Kitāb* (ʿAbd al-Salām Hārūn, Ed.; 1st ed.). Maktabat al-Khānjī.

Tobbanat, B. (1996). *Dirāsāt fī anāqīd al-adab al-ʿArabī*. Nahḍat Miṣr.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



إعادة النّظر في دعوة بعض العلماء إلى تيسير النّحو العربي: دراسة نقدية

[THE RECONSIDERATION OF THE SCHOLARS' CALL FOR SIMPLIFYING ARABIC SYNTAX: A CRITICAL STUDY]

Kazeem Ibrahim

Department of Arabic, Federal University of Kashere, 771103, Gombe, Nigeria

Corresponding Author: *ibrahimqasim2@g.mail.com*

Received: 12/3/2024 *Accepted: 18/4/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

أسهم النحاة القدامى إسهامًا جبّارًا في تطور النّحو العربي ومسائله وقضاياه وأقبلوا على التّأليف والتّصنيف والمختصر ولاسيما الشّروح النّحوية التي زادت على تطور النّحو العربي وتسهيل قضاياه المتعدّدة، فجاء النّحاة المحدثون وثلّة من القدامى وطالبوا بإلغاء بعض القضايا النّحوية التي فصلت علماء القدامى في كتبهم المتطولة والمختصرة نظرًا إلى المشاكل والمعوقات التي يعانيها دارس النّحو من ذلك العوامل كما ورد في كتاب الرّد على النّحاة لابن مضاء القرطبي أول ما بادر إلى هذه الدّعوة واتبعه بعض المحدثين. فالذي يهمّ هذا البحث هو نقاش ونقد آراء هؤلاء العلماء الذين يدعون إلى إلغاء بعض الأقيسية والعوامل المحذوفة، والعلل الثواني والثوالث باسم تجديد النّحو العربي وتيسير مسائله لمتعلميه ولمن كان هذا البحث ضيق النّطاق.

الكلمات المفتاحية: النحاة ، العلماء، التيسير، التطوير، ابن مضاء القرطبي

Abstract

The ancient Arabic grammarians played prominent roles towards the advancement of Arabic grammar, its issues, and the rules. They focused on authoring, writing, summarization; as well as paraphrasing various Arabic grammar. All these efforts intensified the advancement of Arabic grammar and simplification of its various rules. However, some modern Arabic grammarians and insignificant groups among the ancients came on board and strived to abolish some of the grammar rules which have

been vividly explained by the ancient grammarians in their multi-volume book and some summarized ones by observing some of the problems and obstacles that face the learners of the Arabic grammar and the major causes of these. This was revealed in a book, entitled: "ar-Arddu- Alahn-Nuhat", (A rejoinder on the Grammarians) by Ibn Mudau Al-Qurtabiy. He is the first scholar to open discussion on this advocacy, blessed with some followers among the modern grammarians. Our concerns in this work are to critically discuss the views of these scholars who advocate for the abolishment of Analogies (al-Aqiyas) nullified factors (al-Awaamilul-Mahdhufah) and the second and third causes (al-Ilalul-wath-Thawaniy wath-Thawalith) all in the name of reforming Arabic grammar and simplification of its issues for its learners.

Keywords: *Arabic grammarians, scholars, simplification, advancement of Arabic, Ibn Mudau al-Qurtabiy*

Cite as: Ibrahim, K. (2024). I'ādah al-naẓar fī da'wah ba'ḍ al-'ulamā' ilā taysīr al-naḥw al-'Arabī: Dirāsah naqdiyyah [The reconsideration of the scholars' call for simplifying Arabic syntax: A critical study]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 252–265. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.135

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

اهتمّ النّحاة القدامى بقضايا أحوال الإعراب وعلاماته متفقين تارة ومختلفين تارة أخرى، منذ نشأة النّحو على يد ظالــم بن عمرو بن سفيان أبي الأسود الدّؤلي، وتطوره على يد أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، غير أنّ اختلافهم في ذلك إمّا أن يكون في تعليل بعض الأحوال الإعرابية والبنائية وإمّا في العوامل اللفظية والمعنوية، فجاء النّحاة المحدثون وطالبوا بإلغاء الإعراب المحلي والأقيسة النحوية، والعوامل المحذوفة والعلل والثواني والثوالث باسم تجديد النّحو العربي وتيسيره، وإن شاء الله تعالى نحلّل في هذه الورقة آراء هؤلاء القدامى والمحدثين في هذه الدّعوة تحليلاً نقديًّا.

مشكلة البحث

قد طال الحديث على الأدوار التي يقوم بــها العلماء القدامى والمحدثون حول دعوة إلى تيسير النّحو العربي منذ أمدٍ بعيدٍ إلاّ أنّ دعواتهم تحتاج إلى دراسة نقدية لنعرف مدى صدق ما يهمنا وما لا يهمّنا في هذه الدّعوة، ولهذا تؤمّل هذه الورقة إلقاء النظرة على تلكم الدعوات الغامضة التي قدّمها هؤلاء العلماء في ميدان النّحو العربي.

منهج البحث

سيعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، ومن ذلك نحاول النّظر إلى دعوات بعض العلماء القدامى والمحدثين إلى تيسير النّحو العربي واستدراك ما لم ينبّه هؤلاء العلماء عليه عن طريق وصف الظواهر النحوية وإعطاء ملحوظات لازمة إذا كانت الدواعي إلى ذلك مع موازنة نقدية حول القضايا النحوية التي يدعو العلماء القدامى والمحدثون إلى تيسيرها.

أهداف البحث

ولهذا البحث أهداف في اللغة العربية بصفة عامة، وفي النّحو العربي بصفة خاصّة، وكان الهدف من إجراء هذا البحث تحقيق النقاط الآتية:

١) إبراز دعوات العلماء القدامى والمحدثين إلى تيسير النّحو العربي وتسليط الأضواء على دعواتهم والأدوار التي قاموا بها في ميدان النّحو العربي.

٢) إظهار للقارئ هذا البحث أنّ أعمال العلماء القدامى والمحدثين في النّحو العربي لــم تتوقف كلّها على التقديس لأنّ الكمال لله الواحد القهّار.

٣) يظهر للقارئ في إطار تصفحه لــهذا البحث نظرات نقدية جاءت من قبل الباحث وكيفية أدائها لــهذه الأعمال الــمهمّة عن طريق تطوير النّحو العربي.

دعوة ابن مضاء القرطبي إلى تيسير النّحو وتجديده

من أشقّ الأمور أن يرود الإنسان طريقًا لم يسر فيه أحد قبله ويشير على أن يتركوا ما ألّفوه ويتبعوه فيه، فربّما استجاب له النّاس فتركوا ما ألّفوه إلى الطريق الجديد، وهنا تكون الشّهرة والخلود!! وربّما سخروا منه، ومن مغامرته، فوقفوا يضحكون منه وهو يقوم بها، ثــمّ نسوه وأغفلوه بعد ذلك، فلا تناله الشّهرة في حياته ولكنّه يبقى خالدًا يكشف خلود الزّمن.

والإمام ابن مضاء المولود بقرطبة سنة (٥١٣هــ)، (Mukram, ١٩٦٥) أحد هؤلاء الرّجال الذين كانت حياتهم ظاهرة لغوية شاذة، وكان من القدامى العلماء الذين دعوا إلى تيسير النّحو العربي بواسطة كتابه الموسوم بــ(الرّد على النّحاة)، والكتاب هو الأثر الوحيد الباقي من كتبه المؤلّفة، ومنه عرف منهجه واجتهاده في دعوة إلى تيسير النّحو العربي، وقد اكتشف منذ فترة قصيرة الدّكتور شوقي ضيف فحقّقه من نسخة خطية بدار الكتب المصرية برقم (٣٧٥ تيمور) وقد قام المحقّق بعرض ما في الكتاب في مقدّمة طويلة، ثــم دعى إلى الإصلاح مستلهما في ذلك آراء الكتاب، (Eid, ٢٠٠٢) ويظهر ذلك في قوله: منذ نحو خمسة وثلاثين عامًا عثرت في فهرس المكتبة

التّيمورية بدار الكتب المصرية على الكتاب الموسوم ـ(الرّد على النّحاة)، لابن مضاء القرطبي، فطلبته للاطلاع عليه، وإذا هو مخطوطة مليئة بالتصحيف والتّحريف غير أنّ طرافة موضوعها أغرتني بتحقيقيها ونشرها، إذ زادت ابن مضاء فيها ثائرا على فطرته العامل في النّحو ثورة عنيفة، وعكفت عليها وأصلح تحريفًا وأصحّح تصحيفاتها، مستعينًا في ذلك بأصول النّحو وأمّهاته المطبوعة والمخطوطة مما أشار ابن مضاء في كتابه، وما لم يشر إليه حتّى استقامت نصوصها (al-Qur'taby, 1947).

بناء على هذا، وابن مضاء يدعو إلى إلغاء بعض المسائل النّحوية، التي يظنّ أنّــها من أسباب عسر النّحو العربي على وجه نظريته، وفيه يهاجم بقوة نظرية العوامل والمعمولات في النّحو داعيا إلى إلغائها حتّى يتخلّص النّحو من كلّ ما دخل عليه من تأويل لظاهر الصيغ العربية ومن علل وأقيسه احتمالية وتمارين افتراضية، ويضيق ابن مضاء إلى قضية الاشتغال والتّنازع الجديرين بالحذف من النّحو العربي.

وعلى هذا النّحو يوضح ابن مضاء –على ضوء مذهب الظّاهرية المتمسك بظاهر النّصوص– ما ينبغي من إلغاء نظريّة العوام والمعمولات في النّحو لكثرة تأويلاتها وتقديراته في صيغ العبارات، ولأنّــها تحرّفها عن وجودهما الظّاهرة الصّحيحة، ويمضي فيوجب– مستضيئًا بالمذهب الظّاهري، إلغاء العلل من النّحو، ما ألّفها الظّاهرية في الفقه، ويثبت ابن مضاء في كتابه إذ في النّحو عللاً أولى وثانية وثالثة، ويرتضي إبقاء العلل الأولى التّعليمية التي تفيد الحكم النّحوي، ويرفض ما عداها، ويمثل للعلّة الأولى بقول النّحاة: إنّ كلّ فاعل مرفوعٌ وهي علّة توضح أنّ حكم الفاعل الرّفع، ولا بأس لها، بل لعلّها ضرورية غير أنّ النحاة لا يكتفون بها، بل يأتون بعلّة ثانية لبيان السّبب في رفع الفاعل، فيقولون: إنّه رفع للفرق بينه وبين المفعول، ولا يكتفون بهذه العلّة الثانية، إذ يأتون بعلّة ثالثة لبيان السّبب في أنّ الفاعل رفع ولم ينصب، وكان يبقى أن يعكس الحكم الإعرابي، فينصب الفاعل ويرفع المفعول، حينئذ يدلّون بالعلّة الثالثة قائلين أن الفاعل رفع لأنّه قليل وينصب المفعول لأنّه كثير، ولما كان الرّفع ثقيلا والنّصب خفيفًا أعطى الثّقليل للتعليل وأعطى الخفيف للكثير ليتمّ التّوازن، وواضح أنّ العلّة الأولى التي تصور الحكم النّحوي هي الصّلة التي يحتاجها متعلّم النّحو حتّى يقف على الحكم الإعرابي للفاعل، أمّا العلّتان الثانية والثّالثة، ففرضيتان تقومان على مطلق الظّن والتّحمين، ولا ضرورة لها في تعلّم النّحو.

وابن مضاء يثير ثورته عفيفة على هذه العلل الثّواني والثّوالث ويدعو إلى إلغائها جملة من كتب النّحو العربي، لأنّــها تفيد سوى التّخيل والعرض العقلي البعيد دون أي تصحيح للنّطق ومن يتّصل بالنّطق، وبجانب هذا، دعاء أيضا إلى إلغاء الأقيسة والعلل في النّحو، ثــم دعى إلى إلغاء التّمارين غير العملية التي يفترضها النّحاة افتراضًا دون أن تفيد أي فائدةٍ في النّطق بالعربيّة.

ثـمّ طالب ابن مضاء أيضا بتحطيم التّقدير في العبارات والتّخلص من الأقيسة والعلل والثّواني والثّوالث ونبذة التّمارين غير العمليّة كما دعا إلى إلغاء كلّ ما لا يفيد نطقًا كالاختلاف في علّة لرفع الفاعل ونصب المفعول به، وسائر ما اختلفوا فيه من العلل الاشتغال والتّنازع.

ومهما يكن من أمر، فابن مضاء كان شجاعًا في مبادرة تأليفه ودعوته منذ أمد بعيد، ولكن هذه الدّعوة الخيرة، بقيت صرخة في واد، ولم تلق حظّها من الدّراسة أو الاستجابة مدة تقرب ثمانية قرون كان العقل العربي خلالها عقيمًا يجتر شروح الأقدمين خاصّة في مجال النّحو والفقه، (Hawmadi, ١٩٩٢).

دعوة إبراهيم مصطفى إلى تيسير النّحو وتجديده

في أوائل هذا القرن هبت رياح النّهضة على أمّتنا فتحرّكت لتجدد نفسها بتجديد عقلها وفقهها ولغتها وعلومها، ولتلحق بركب الحضارة العالمي، الذي بحث الخطى بسرعة متزادية واتّجهت هم المدعوين المحدّثين إلى تيسير النّحو العربي من جديد، ومحاربة التّخلفة، وكان للأستاذ إبراهيم مصطفى شرف المبادرة إلى استئناف العمل وما دعا إليه ابن مضاء، فألّف في النّحو كتابًا نشره عام (١٩٣٧م)، أطلق اسما غير مألوف، ألا وهو كتاب الموسوم بـ(إحياء النّحو)، (Hawmadi (٢);١٩٩٢) وفي هذا الكتاب يلتقى فيه ثورة ابن مضاء على نظريّة العامل في النّحو والدّعوة بقوّة إلى إلغائها بقول: لن تجد هذه النّظرية من بعض سلطانها القديم في النّحو، ولا سخرها لعقول النّحاة، ويلتغى الأستاذ إبراهيم مصطفى أيضا في كتابه بابن مضاء في تكراره القول بأنّ النّحاة بالتزامهم نظرية العامل أضاعوا العناية بمعاني الكلام ودلالته، ومرّ بنا كيف ابن مضاء صدر ذلك في نصب المضارع بعد فاء السّببية وواو المعية وإنّ الفعل بعدهما ينصب للدلالة على معنى لا سبب عامل مضمر أو مقدر هو "أن المصدرية" وبالمثل يرفع ويجزم لدلالة على معان أخرى فليس مدار حركات الإعراب العامل أو العوامل، وإنّـما مدارها الدّلالة على المعاني المختلفة في نفس المتكلّم.

ثـمّ حاول إبراهيم مصطفى بعد إلغائها لنظرية العامل في النّحو أن يضع له بناء جديدًا، أقامه على حذف الفتحة من علامة الإعراب والإبقاء فقط على الضّمة والكسرة، أم الضّمة فقال إنّـها علم الإسناد وجمع نحت لوائها المبتدأ والفاعل ونائبه، واسم كان ويعقد إبراهيم مصطفى فصلاً للعلامات الفرعية في إعراب الأسماء السّتة في مثل –أبوك٠أباك، أبيك– وجمع المذكّر السّالم في مثل –الزّيدون– الزّيدين– ويثبت إبراهيم مصطفى إلى أنّ الواو والألف والياء في الأسماء السّتة ليست علامة فرعيّة للأعراب وإنّما هي مدّ وإشباع للضّمة في الفتحة والكسرة السابقات لها، والإعراب إنّما هو تلك الحركات الممدودة، وطبق هذه النّظرية أيضا على جمع المذكّر السّالم، والواو في حالة الرّفع إشباع الضّمة السابقة لهذا، والياء إشباع للكسرة السابقة لها أيضا في حالتي النّصب والجرّ.

ويفتح الأستاذ إبراهيم مصطفى فصلا لدراسته التوابع ويبدأ فيه بالحديث عن العطف، ويذهب إلى أنّه ينبغي إذ يخرج من باب التّوابع لأنّه ليس مثل النّعت والتّوكيد والبدل مكمل لها قبله ولا كالمكمل. وعلى هذه المسألة: حاول الأستاذ إبراهيم مصطفى أن يقيم للنّحو بناء تجديده ودعوة إلى تيسيره وبهذه الفكرة والدّعوة وموقفه من العلامات الفرعية في الإعراب ومحاولة إلغائها أثر فيمن جاؤوا بعده وخاصة لدى المحدثين وإن خالفوه في التوجيه، (Dayf, n.d.) لأنّ أغلب دعوته لا تضيف تيسيرات إلى النّحو العربي، إنّـما تضيف تعليلات وافتراضات جديدة وبعيدة، يزاد غموضا وتعقيدًا وتعسيرًا وصعبًا للنّحو العربي من حيث إذ أكثر نظريته تميل إلى تفكير الفلاسفة والمتكلمين، ولذلك أصدق طه حسين المتوفى (١٩٧٣م)، ((Dayf, ١٩٦١ في المقدمة التي قدم فيها هذا الكتاب وقال فإذا هو يردّ تفكير النّحويين إلى تفكير الفلاسفة والمتكلمين، (Mustapha, ١٩٣٧).

دعوة شوقي ضيف إلى تيسير النّحو وتجديده

من المعروف أنّ شوقي ضيف كان من العلماء المحدثين الذين أخرج كتاب ابن مضاء القرطبي من حيز العدم إلى حيز القراءة من حيث حقّق هذا الكتاب وصحّحه ليستفيد الأجيال القادمة ولاسيما طلاب اللغة العربية وآدابها في ربوع أنحاء العالم، بناء على هذا بذل شوقي ضيف بعض المحاولة وحسن المبادرة على تيسير النحو العربي ودعوة إلى نظرية جديدة في النحو العربي.

ويستحقّ الأستاذ الدّكتور شوقي ضيف التّقدير على سلسلة كتبه ودعوته التّجديدية في النّحو العربي، ونخصّ بالذّكر منها: الموسوم بـ(تجديد النّحو) والذي قلّد لابن مضاء في الدّعوة كما أثبت في المقدّمة ذلك الكتاب، قال: كان نشري لكتاب (الرّدّ على النّحاة) لابنا مضاء القرطبي سنة (١٩٤٧م)، باعثا لي –منذ تحقيقه – على التّفكير في تجديد النّحو العربي بعرضه عرضًا على أسس قويمة تصغيه وتروّقه وتجعله ذات القطوف للناشئة، وقد رأيت ابن مضاء يهاجم نظرية العامل في النّحو، وكلّ ما اتّصل بها من كثرة التّقدير للعوامل المحذوفة وكثرة العلل والأقيسة مما أحاله إلى ما يشبه شباكًا معقدة، وكلّما تخلّص دراسة من إحدى تعثر أخرى فصلا عن شباك التمارين الافتراضية، وربّما كانت حلقات نسيجها أكثر ضيقا وأكثر هذه الشّباك لا تدعو إليه خاصّة لسانية في تصحيح النّطق بالكلام.

ثـمّ أتبعه كتابه الموسوم بـ(تيسيرات لغوية)، الذي نشره عام ١٩٩٠. وقال في مقدمة هذا الكتاب: هذه تيسيرات في جوانب من استعمالات اللغة وقواعد العربية، رأيت إذا أعرضها على الكتّاب والقرّاء، حتّى أنحّى عن طريقهم ما قد يظنونه إزاء بعض الصّيغ من انحراف عن جادّة العربية وقواعدها السّديدة، والصّيغ والاستعمالات في الكتاب موزعة على ثلاثة أقسام.

١) قسم يتناول بعض القواعد تصحيحًا وتبيّنًا.

٢) قسم يتناول بعض تعبيرات يظنّ إذ بها شوبًا من خطأ وهي برئية منه.
٣) وقسم يعرض بعض ألفاظ دارجة تمّت إلى الفصاحة بعرق أصيل(١٩٩٠م).

وبإمعان النّظر إلى هذين الكتابين دلالة واضحة إنّ شوقي ضيف من العلماء الذين لهم تأثر مع ابن مضاء القرطبي في دعوة إلى تيسير النّحو وتجديده ولذلك قدّم سلسلة كتبه التي تدلّ على اهتمامه بالدّعوة.

دعوة علي نائبي سويدي إلى تيسير النّحو وتجديده

وعلى هذه الدّعوة شارك المرحوم البروفيسور علي نائبي سويدي المحاضر بقسم اللغة العربيّة جامعة بايرو، كنو نيجيريا، المتوفى (١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، (Ibrahim, ٢٠١٧).

وركز جهوده ودعوته على اندماج بعض الأبواب النّحوية على البعض بدون حذف وإلغاء نظرية العلل الثواني والثّوالث في النّحو والقياس، والتّمارين غير العملية، وأثبت ذلك في كتابه الموسوم بـ(صور من أسباب مشاكل النّحو العربي دراسة وتوجيه)، وقال الانصراف عن نظرية العامل هو الأصل الذي ينبغي أن نعتمد عليه في تصنيف النحو تصنيفًا جديدًا، فنحن في هذا التصنيف الجديد لا نهتم بالعوامل وما يـمت إليها بصلة، وهذا يختم علينا أن نقوم بتنظيم أبواب النحو تنظيمًا جديدًا لايقوم على فكرة العمل والعامل، وإنّما يقوم على أساس المجاسنة بحيث تجمع في الباب الواحد أحواله المختلفة، فمثل أبواب نواسخ المبتدأ والخبر أمثال كإنّ وأخواتها، وأفعال المقاربة تجمعها في باب واحد، لأنّنا ما دمنا قد ألغينا نظرية العامل فلا بدّ إذن أن نلغى الأبواب التي تقوم على أساسها غاية ما في الأمر أنّنا لا نخرجها من كتب النّحو بل نجمعها في الأبواب الأخرى المناسبة لها.(Suwaydi, ٢٠٠٨) ويجدر بنا إنّ نظرية الأستاذ علي نائبي سويدي في تيسير النّحو واتجاهاته في الدّعوة تختلف اختلافًا يسيرًا عن دعوة ابن مضاء ومصطفى إبراهيم وشوقي ضيف وأتباعهم من المحدثين، لأنّه لـم يدع إلى حذف وإلغاء وإنّـما دعوته تنحصر على النّحو التالي:

١) نظرية في إعصار جمع مفردات اللغة العربيّة في قبائل محدودة.
٢) رأية في ضمّ اللفق إلى اللفق في التّبويب النّحوي.
٣) توجيهه الوجيه في إعادة تصنيف أفعال المقاربة.
٤) مقياسيه الجديد لتقسيم الجملة العربيّة في الفعلية والاسمية.
٥) دراسته القواعد النّحوية من آي القرآن الحكيم.

هكذا وجّه الأستاذ علي نائبي إن الأبواب النّحوية المبعثرة هنا وهناك في كتب النّحو العربي في مصنّفات النّحاة القدامى جديرة وصالحة وكفيلة بأن تنسق وترتب وتبوّب على نظام ضم المجموعة إلى المجموعة بعينها.

وبيّن أنّ عمد الكلام العربي "المبتدأ" و"نواسخ الابتداء" من "كان وأخواتها، وأفعال القلوب" والتّحويل بتبويب على رأي أستاذنا الرّاحل في زمرة واحدة، ثـمّ ذكر أنّ الفضلات من المفعول به، المفعول المطلق، المفعول له، المفعول فيه، ما بني من الظّروف، المفعول معه، المستثنى، الحال، التمييز، ونواصب المضارع، يضمّ مجموعها إلى المجموع، وارتأي أنّ المجرورات وما حمل عليها من المجزومات وحروف الجر، وما فيها وحروف القسم الجارة، والإضافة والجوازم وحروف المعاني غير العاطفة ونوني التّوكيد، تنسق وتنظم كالعلق النّفيس على جير النّحوي المحقّق.

وأضاف علي نائبي أنّ العوامل مثل: إعمال المصدر وإعمال اسم المصدر وإعمال اسم الفاعل وإعمال أمثلة المبالغة وإعمال اسم المفعول وإعمال الصّفة المشبهة باسم الفاعل وإعمال أفعال التّفضيل وإعمال أسماء الأفعال وإعمال الظّروف والمجرور والتّنازع في العمل والاشتغال، كلّها في مكان واحد، وأكّد نائبي سويدي أنّ النّعت وعطف البيان والتّوكيد والبدل، وحروف العطف وتوابع مخصوصة كلّها تدرس في مجموعة بعينها للتنسيق والمنهجية والسّلسل المتطبقي.

ونادى بأن يضمّ لفق أبنية الفعل المجرّد والمزيد وأبنية المزيد فيه وتصاريف، والمضارع والمزيد فيه وبناء الأمر وبناء المجهول وبناء المزيد فيه وأبنية مصادره وبناء المرّة وأبنية اسم الآلة والتأنيث وأبنية المقصور والممدود وأبنية التّكسير والتّصغير والسّبب والإمالة والوقف والتقاء السّاكنين بأسرها تجمع وتضمّ وتبوّب حسب ما يقول البروفيسور علي نائبي سويدي في مجموعه بعينها .(Darma, ٢٠٠٩) ومهما يكن من أمر، فقد نهج على أثر هؤلاء المدعووين المذكورين علماء عظماء من المحدثين الذين أدلوا بدلائلهم في عمبلة التّجديد وتيسير النّحو العربي، وألّفوا كتبًا عديدة في الدّعوة نذكر منهم على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر، الدّكتور أحمد عبد السّتار الجواري، الذي نشر عام (١٩٨٤م)، كتابه الموسوم بـ(نحو التّيسير) وانتقد النّحاة القدماء بأنّهم عنوا باستخراج القاعدة النّحوية من كلّ وصل إليه عملهم من كلام العرب شعرًا أو نثرًا، فكثرت القواعد وتشعّبت شعبًا شتّى، وكذلك الدّكتور مصطفى جواد الذي ألقى سلسلة من المحاضرات في معهد الدّراسات العربيّة العالمية بالقاهرة، عام (١٩٥٤م) عن "المباحث اللغوية في العراق" قال فيها، ومشكلة نحو العربيّة وصرفها متنوعة ومتفرعة، فأوّل فروعها الجمود وعد الإبداع. وتعنى بالجمود أتباع القدماء النّحاة في سرد القواعد من غير عرضها عن كلام العرب والتزام أقوالهم كأنّها مما يحرم فيه الاجتهاد ولا يجوز التّعليق عليه (Hawmadi, ١٩٩٢).

وكذلك الأستاذ الدّكتور عبد الرحمن أيوب في كتاب المعنون بـ(دراسات نقدية في النّحو العربي) الذي نشره عام (١٩٥٧م)، والأستاذ الدّكتور مهدي المحزومي الذي نشر كتابه الموسوم

بـــ(النحو العربي نقد وتوجيه)، والدّكتور أحمد الدّرويش الذي نشر كتابه عام (١٩٩٩م)، الموسوم بـــ(إنقاذ اللّغة من أيدي النّحاة)، وغيرها من الكتب التي أصدرها العلماء المحدثون في تيسير النّحو العربي وتجديده.

هكذا تتابعت الدّعوات والدّراسات النّحوية لدى العلماء القدامى والـــمحدثين، وسلكت الأمم المتطورة مسلكًا مخالفًا، وظلّت تنظر في قواعدها النّحوية مستقلّة من تيسير إلى تيسير حتّى أقامت بعض المؤتمرات حول هذه الدّعوة، ففي (١٩٥٦م) عقد في دمشق مؤتمران اثنان:

الأول: المؤتمر الثاني للأدباء العرب، والثاني: المؤتمر الأوّل للجامع العربية، التي كانت موجودة إذ ذاك، وهي مجامع القاهرة "وبغداد ودمشق، وكان المؤتمران يضمّان بكلّ رفق وإكرام، والقمم الأدبية واللّغوية في العالم العربي، فقد شارك فيهما من سورية مصطفى الشّهابي وخليل مردم وشفيق جيري وحسني سبح وشكري فيصل، وجميل وسامي الدّهان، وحضر من مصر طه حسين، ومنصور فهمي وإبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزايات، وجاء من أرض الرّافدين محمد بهجتْ الأثري، وجواد علي، ومصطفى جواد، وكان بين المدعوين من الأردن ناصر الدّين الأسد، ومن لبنان محائيل نعيمة، وكان من حضور المؤتمرين، مدعوون آخرون، معروفون بعلو مقامهم في علوم اللّغة العربيّة وآدابها الذين ساهموا مساهمة كبيرة في إبداع آراء في تيسير النّحو العربي وتجديده كما أثبت ذلك الأستاذ شكري الفوتلي أهمية هذا المؤتمر وغايته في كلمة افتتاحية، وقال: و"اذكر أنّني أثرت في خطاب الافتتاح موضع الحاجة إلى تبسيط قواعد النّحو وتسهيل مفاتيح الصرف... الذي يشتكي منها كثيرون من أبناء الأمّة العربيّة، ولست أبرئ نفسي من هذه الشّكوى" (Ibrahim, ٢٠٢٠).

وبإمعان النّظر إلى هذه الأقوال المعروضة تدلّ دلالة واضحة أنّ بعض علماء منذ أمد بعيد يحاولون محاولة على دعوة تيسير النّحو العربي ولا يعفى النّاطقين اللغة العربية من المحدثين من هذه الشّكوى حول دعوة لتيسير النّحو العربي وتجديده.

تعليق نقدي على دعوة علماء إلى تيسير النّحو العربي وتجديده

وواضح أنّ ثورة ابن مضاء القرطبي وإبراهيم مصطفى وشوقي ضيف وعلي نائبي سويدي وثلّة من تابعيهم من الأكاديميين العرب وغير العرب في النّحو العربي تفتح عقول المتخصّصين في النّحو العرب أنّ محاولتهم بعيدة عن الأفكار السّليمة، والآراء الصّحيحة، ولـــم تكن إلاّ بتزيد تعقيدًا وعسرًا وأضعف صعبًا للنّحو العربي، ولـــم نكن معهم في آرائهم، لأسباب منها:

١) فيما نعلم أنّ ابن مضاء القرطبي وإبراهيم مصطفى وشوقي ضيف، ليسوا متخصّصين في النّحو العربي، فابن مضاء فقيه على مذهب الظّاهرية، وأهل الظّاهر يرفضون القياس في الفقه بناء على نظريتهم التي سبقت، فهم لا يعترفون إلاّ بالنّص

فقط، وقالوا: كما جاء في الأحكام – لا يجوز الحكم البتة في شيء من الأشياء كلّها- إلاّ بنص كلام الله تعالى، أو بنص كلام النّبي أو بما صحّ عنه من نصّ أو إقرار. إجماع من جميع علماء الأمّة كلّها متيقن أن قاله كلّ واحد منهم دون مخالف من أحدهم.. والاجتماع عند هؤلاء راجع إلى توفيق من رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم- ولا بد ولا يجوز غير هذا أصلاً.

وبمعاودة النّظر إلى ما سبق يتّضح أنّهم يعترفون بالنّص فقط، ولا قياس لأنّه ليس بنص ولا إجماع، ولذلك يقف ابن مضاء عند ظاهر النّص، ويرفض القياس وأراد أن يطبقه على النّحو العربي كما يلخصه هذه العقيدة بقوله:

ألــم تر أني ظاهر وأنّني ** على ما بدا، حتّى يقوم دليل

٢) وعلماء النحو من أصحاب القياس، ويرى أصحاب القياس النّظر في الأمور التي بــم يرد فيها نصّ ولا إجماع ويقيسونها على ما ورد فيه عندهم نصّ أو إجماع لا تفاقهما في العلّة ويحكمون للأمور المقيسة بــما حكم به لــما قيست عليه، وقالوا: في تأييد ذلك/ إنّ النّاس محتاجون إلى القياس، وذلك لأنّ مسائل ونوازل تردّ ولا ذكر لــها في نصّ كلام الله تعالى ولا في سنّة رسول الله –صلّى الله عليه وسلّم- ولا أجمع النّاس عليها، فنظر إلى ما يشبهها مما ذكر في القرآن أو السّنة ليقيس عليها (Eid, ٢٠٠٢).

٣) نلاحظ أنّ هؤلاء المدعوون إلى تيسير النّحو العربي وتجديده لا يعرفون أنّ للنّحو جانبين:

الأوّل: جانب عملي تطبيقي يحتاج إليه كلّ فرد حين كتابة أي مقال أو إلقاء كلمة أو خطبة كما يسلم من اللّحن والوقوع في الخطأ النّحوي، وهذا الجانب يتناول عددًا من الأبواب النّحوية المهمّة التي يحتاج إليه كلّ متحدّث، وهذه الأبواب سهلة الفهم قليلة العدد.

الثّاني: جانب عملي دقيق، الغرض منه التّوسّع في دراسة جميع الأبواب النّحوية وفروعها، وهذا ميدان كبار الباحثين والمتخصّصين في النّحو العربي، ولعلّ عدم الذّوق النّحوي للدكتور شوقي ضيف وابن مضاء ومصطفى إبراهيم، مما يسبّب هذه الدّعوة الصّعبة، ودكتور شوقي ضيف كاتب مشهور في الأدب العربي ونقده، وابن مضاء كان قاضيًا للقضاة للدولة الموحّدين على مذهب بن حزم الظّاهري (المتوفى ٤٥٦هـ)، ومصطفى إبراهيم كان صحافيا، وليس الأوّل تجربا ولا الثاني، ولا الثالث، ولذلك نجد دعوتهم وأفكارهم شاذة وآراؤهم في القضايا النّحوية بعيدة عن المنهج السّليم.

٤) قلّة فهم فلسفة وضع القواعد النّحوية عند كثير من النّحاة المحدثين أو المعاصرين، وعدم إدراك الفرق بين تيسير النّحو أوتسهيله أو توضيحه أو تقريبه أو تجديده، وبين إحيائه للذين يدعون إلى تيسير النّحو، وكثير من الذين ساهموا في تيسير النّحو

العربي من القدامى أو ثلّة من المعاصرين الذين فهموا علماء النّحاة القدامى لا يقصدون به تغيير بنائه من جديد ولا إنقاذ أبواب النّحو من الفناء.

٥) عدم إدراك توامة القواعد النّحوية مع أساليب اللّغة العربيّة، بحيث لا يمكن تعبير القواعد مع بقاء تلك الأساليب على صورتها الأصلية (.(Khaild, 2013

٦) وبنسبة إلى هؤلاء القادحين وآرائهم نعنى بهم الذين وقفوا في وجه النّحو العربي بالمرصاد وأرادوا أن يجعلوا من العامية مركبًا سهلاً للتدمير أو التطوير أو التّيسير كما يزعمون، ووجدوا الطّريق معبّدًا في ثورة ابن مضاء القرطبي في كتابه "الرّد على النّحاة" مع اختلاف شديد بين الثّورتين إن جاز التّعبير لذلك.

فثورة ابن مضاء القرطبي على الزّعم من تاثيرها بجاذبية الظّاهرية إلاّ أنّــها لا تدعو إلى طرح النّحو العربي جملة وتفصيلاً، وإنّــما تسعى إلى تلخيص النّحو من بعض الشّوائب التي علّقت به كالعلل الثّواني والتّمارين غير العملية.

وأمّا ثورة القادحين فتحاول اقتلاع العربيّة من جذورها وهدمها بكلّ معاول الهدم مصريين ذلك بدون حياء ولا خجل، قائلين إنّ اللغة غير قادرة على أن تتحدّى اللغات المعاصرة، وإنّ عدم قدرة العربيّة لإثبات وجودها في عالم اليوم، إنّــما هو نتيجة اعتمادها على أصول وقواعد في النّحو والصّرفي منذ القدم، ولكي تكون اللغة العربية معاصرة وحيّة لابدّ من أن تتحقّق كثير من قواعد النّحو بأن يتساهل في قواعد الإملاء، وأن يتساهل في قواعد الصّرف، والذي يقف خلف السّتار ويحرك هؤلاء الأراجيز من هذه الفتنة هم المستعمرون ودعاة الاستشراق (Sulayman, ١٤٣٣/٢٠١٢).

٧) نلاحظ أنّ هؤلاء المدعوين يعتمدون على منهج القواعد الغربيّة، وقواعدها وتوكّلوا على آراء المستشرقين، وأعداء اللغة العربيّة، أمثال: وليام سبتا، وليام ولكركس، والمستشرق ماستبوس، وأمثالهم من الذين نادوا الضروري التّخلي عن الإعراب الذي يشكل صعوبة يانعة في تعليم اللغة العربية لأنّ إهمال الإعراب ييسر تعلّم العربيّة على الأجانب ويكون الوقت نفسه تجديدًا لمؤسّسة المجتمع (Sulayman, ٢٠١٢).

ففي سبيل تسهيل تعلّم العربيّة للأجانب، ينبغي أن نترك قواعد اللغة العربية حسب المراجع الشّخصية للأجانب، وهو كلام لا يرضى به عاقل (Sulayman, ٢٠١٢).

٨) ونستغرب كلّ الاستغراب عند ابن مضاء وإبراهيم مصطفى وشوقي ضيف عن دعوة حذف قضايا الاشتغال والتّنازع في النّحو العربي، ويظهر ذلك في كتبهم، وقال إبراهيم مصطفى: من المواضع التي ردّد النّحاة فيها الحكم بين النّصب والرّفع باب الاشتغال، وهو باب دقيق عويص وعر النّحاة فيه البحث وأكثروا الاختلاف (Mustapha, ١٩٣٧).

وهذه الدّعوة أظهرت لنا عدم تمكّن هؤلاء في النّحو العربي ولاسيما ابن مضاء الذي ينتسب نفسه إلى المذاهب الظّاهرة والنّصية، أو لــم يكن نصّ القرآن الكريم مليئًا بأساليب الاشتغال والآيات الشّاهدة على أوجهه المختلفة، ومصداقه قوله تعالى: "فقالوا أبشرًا منّا واحدًا نتبعه إنّا إذا لفي ضلال وسعر" (القمر، الآية:٢٤)، وقوله تعالى أيضا: "وأمّا ثمود فهديناه فاستحبّوا العمى على هدى فأخذهم صاعقة العذاب الهون بما كانوا يكسبون" (فصلت، الآية:١٧)، وقوله تعالى تعالى أيضا: "والأنعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنها تأكلون" (النّحل، الآية:٥)، وقوله تعالى أيضا: "إنّا كلّ شيء خلقناه بقدر" (القمر، الآية:٤٩)، وقوله تعالى أيضا: "وكلّ شيء فعلوه في الزّبر" (القمر، الآية:٥٢).

ولعلّ هواهم وتأثيرهم بآراء المستشرقين مما أغشاهم حتى لا يرون قضايا الاشتغال في القرآن الكريم الذي هو المصدر الأوّل المتّفق عليه في تقعيد النّحو العربي على الإطلاق، وعلاوة على ذلك، دعوا دعوة الحذف والإلغاء في قضية التّنازع (al-Qur'taby, ١٩٤٧).

والتنازع عند علماء النّحاة ما يسمّى أيضا باب الإعمال وحقيقته أن يتقدّم فعلان متصرفان، أو اسمان يشبها بهما أو فعل متصرف وأهم بشببهه ويتأخر عنهما معمول غير سببي مرفوع، وهو مطلوب لكلّ منهما من حيث المعنى (Ibn Hisham, ١٩٧٤).

والقرآن الكريم شاهد على هذه القضية في مثال الفعلين ومصداقه قوله تعالى: "ءاتوني زبر الحديد حتّى إذا ساوى بين الصّدفقين قال انفخوا حتى إذا جعله نارًا قال ءاتواني أفرغ عليه قطرًا" (الكهف، الآية:٩٢). ومنه قوله تعالى أيضا: "فأمّا من أوتي كتابه بيمنه فيقول هاؤم اقرءو كتابيه"، (الحاقة، الآية ١٩).

أو لــم يكن القرآن دليلا أنّه أصل من أصول الاستشهاد في اللغة والنّحو لأنّه كتاب الله المنزّل على نبيه في أسلوب عربيّ.

ويجدر بنا أن نختم هذه الدراسة النّقدية بنظرية علي نائبي سويدي في تيسير النّحو لأنّ اتجاهاته تختلف عن دعوة ابن مضاء وأتباعه، لأنّ لم يدع إلى حذف وإلغاء وإنّــما دعوته أيضا تتزايد تعقيدًا وتفسير للنحو العربي لمن له ذوقي نحوي وطول الباع في هذا الميدان ونرى أن رأي الأستاذ علي نائبي سويدي في ضمّ اللفق إلى اللفق في التبويب النّحوي يجعل النّحو صعبًا في عدم انسجام الأبواب النّحوية كما رتّبها النّحاة القدامى في مصنفاتهم المختلفة، ونسأل ما هي العلاقة نواصب المضارع مع الفضلات النحوية، حتّى نضمّها في زمرة واحدة كما نسأل أستاذنا علي نائبي سويدي ما هي علاقة وتناسب قضية التّنازع والاشتغال مع العوامل كلّها، حتّى يقول علي سويدي أن نبوّبها في مكان.

والعجيب، أو لــم يعرف علي نائبي سويدي أنّ أفعال القلوب والتّحويل تختلف عن كان وأخواتها، وإنّ أخواتها، ولاسيما المبتدأ والخبر، من حيث العمل والمعنى، وبحسب رأي الباحث فإنّ

علي نائبي سويدي يختلط المسائل النّحوية اختلاط فلسفيًا، ويقدم المسائل النّحوية العويصة ويؤخّر السّهلة يقدم العريقة بل يصنّف تصنيفًا لا منهجيًا قويمًا في النّحو العربي.

وبإمعان النّظر فيما قدّمه النّحاة القدامى من تصنيف الشّروح لكلّ الكتب المتطولة أو مختصر مسألة من المسائل النّحوية، يوضح المنهج أو المسلك الذي اتبعه الأسلاف في تيسير النحو العربي وتبسيطيه ويرفع العقاب والصّعب، فقد دأبوا منذ القرن الثّاني الهجري إلى العصر الحديث (Dayf, n.d.)، بدون دعوة إلى حذف مسألة أو إلغاء قضية من قضاياها والتي دعوها المستشرقون وأعوانهم.

خاتمة

في هذه الجولة الطفيفة تحدث الباحث آراء العلماء القدامى، وبعض المحدثين في دعوة إلى تيسير النّحو العربي وتجديده، ثـمّ ذكرنا بعض العلماء الذين ألّفوا كتبًا نحويًّا ولغويًّا في هذه الدّعوة، ويثبت الباحث أنّ آراءهم المتضاربة تحتاج إلى النقاش والدّراسة النّقدية، ولذلك عرضنا آراءهم ونظرياتهم مع دراسة نقدية لكل رأيّ مستشهدًا بالقرآن الكريم الذي هو المصدر الأوّل المتفق عليه في تقعيد النّحو العربي.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Darma, M. K. (2009/1431 H). *Professor Aliyu Naibi wa-nuẓarāʾuhu fī al-naḥw al-ʿArabī: Dirāsatun naqdiyyatun min maẓāhir al-lughah al-ʿArabiyyah wa-ādābuhā fī Nījīriyā*. Jāmiʿat Naiby Swayd.

Dayf, S. (1961). *al-Adab al-ʿArabī al-muʿāṣir fī Miṣr*. Maṭbaʿat Dār al-Maʿārif.

Dayf, S. (n.d.). *Taysīr al-naḥw al-taʿlīmī qadīman wa-ḥadīthan maʿa nahj tajdīdih*. Maṭbaʿat Dār al-Maʿārif.

Eid, M. (2002/1427 H). *Uṣūl al-naḥw al-ʿArabī*. Anbāʾ Wahbah Ḥassan.

Hawmadi, A. (1992/1412 H). Daʿwatun ilā taysīr al-naḥw al-ʿArabī. *Majallat al-Lughah al-ʿArabiyyah*, 11(1).

Ibn Hisham, J. (1974/1394 H). *Awḍaḥ al-masālik ilā Alfiyyat Ibn Mālik* (6th ed.). Maṭbaʿat Dār al-Fikr.

Ibrahim, K. (2017/1438 H). *al-ʿIqd al-thamīn fī tarājim al-naḥwiyyīn fī bilād Yūrubā*. Maṭbaʿat Kewudamilola.

Ibrahim, K. (2020/1442 H). *Wamḍat sāṭiʿah fī akhbār al-ʿUmyān min al-nuḥāt*. Al-Maṭbaʿah al-Nāṣiriyyah li-al-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

Khaild, A. S. (2013). al-Iʿrāb al-maḥallī wa-mawqif al-Duktūr Shawqī Ḍayf minhu. *Majallat al-Ḍād, 2*(2).

Mukram, A. S. (1965/1384 H). *Al-Qurʾān al-Karīm wa-atharuhū fī al-dirāsāt al-naḥwiyyah*. Al-Maktabah al-Azhariyyah li-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Muṣṭafā, I. (1937). *Iḥyāʾ al-naḥw*. Maṭbaʿat Dār al-Maʿārif.

Qurṭubī, I. M. (1947). *al-Radd ʿalā al-nuḥāt*. Maṭbaʿat Dār al-Maʿārif.

Sulayman, S. U. (2012/1433 H). al-Naḥw al-ʿArabī bayna al-turāth wa-al-lisān. *Majallat al-Qirāʾāt*, (1).

Suwaydi, A. N. (2008/1429 H). *Ṣuwar min asbāb mushkilāt al-naḥw al-ʿArabī: Dirāsah wa-tawjīh*. Maṭbaʿat Dār al-Ummah li-Wakālat al-Maṭbūʿāt.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

دور واتساب في نشر اللغة العربية وثقافتها الأدبية في نيجيريا

[THE ROLE OF WHATSAPP IN SPREADING THE ARABIC LANGUAGE AND LITERARY CULTURE IN NIGERIA]

Muritala Imam Akeyede

Department of Arabic, Faculty of Arts, University of Ilorin, Ilorin 240102, Kwara State, Nigeria

Corresponding Author: *muritala.ia@unilorin.edu.ng*

Received: 26/5/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

مواقع الاتصال الاجتماعي كثيرة، ومن ضمنها موقع واتساب، وجميعها صورة حية من تطور الحياة التكنولوجية في المجال العمراني، الذي فرض نفسه على جميع المثقفين أن يتفاعلوا بها ولا سيّما في نشر العلوم الإنسانية في كافة أنحاء العالم. ولم يزل ولا يزال موقع واتساب يلعب دورا ملموسا في نشر اللغة العربية وثقافتها في المجتمع الإنساني. ولهذا، تهدف هذه الورقة إلى رصد الأدوار التي يقوم بها موقع واتساب وراء نشر هذه الثقافة الإنسانية في دولة نيجيريا، ويتبع في ذلك المنهج التاريخي لاستقصاء الحقائق التأريخية والأحداث الزمانية المتعلقة بهذا الموضوع ثم ينتهج بالمنهج الوصفي ذلك لوصف وتحليل تلكم الأدوار التي يقوم بها موقع واتساب في نشر هذه اللغة العربية الشريفة وثقافتها الأدبية في دولة نيجيريا. وكانت نتيجة هذه الدراسة هي أنّ موقع واتساب يساهم مساهمة جبارة في نشر اللغة العربية وثقافتها الأدبية في الديار النيجيرية وبالتالي يمكن للدارس العربية الحصول على المعلومات المفيدة عبر هذا الموقع كما يسهل تقديم مسألة من المسائل العلمية أو الدينية أو الأدبية أو اللغوية أو السياسية عبر هذا الموقع ويحصل على طائفة من العلماء يوفرون الأجوبة المرجوة عن تلك المسألة عن طريق هيئة من أعضاء المجموعة.

الكلمات المفتاحية: واتساب، نشر، اللغة العربية، الثقافة الأدبية، نيجيريا

Abstract

Social Media sites, including WhatsApp, are part of the development of technological life in the urban field, which imposed itself on all intellectuals' personnel, especially in spreading the humanities all over the world. WhatsApp has and continues to play a tangible role in spreading the Arabic language and its culture in human society. Therefore, this paper aims to analyze the roles played by WhatsApp in spreading this human culture in Nigeria and follows the historical approach to investigate historical facts and temporal events related to this topic, then adopts the descriptive approach to describe and analyze the roles played by WhatsApp in spreading this Arabic language and its literary culture in Nigeria. The findings of this study were that the WhatsApp application contributes greatly to spreading the Arabic language and its literary culture in Nigeria. Therefore, the Arabic student can obtain useful information through this application. It is also easy to present a scientific, religious, literary, linguistic or political issue through this website and obtain a group of scholars who provide the desired answers to that issue through the body of the group members.

***Keywords**: WhatsApp, spreading, Arabic language, literary culture, Nigeria*

Cite as: Akeyede, M. I. (2024). Dawr WhatsApp fī nashr al-lughah al-'Arabiyyah wa thaqāfatihā al-adabiyyah fī Nigīriyā [The role of WhatsApp in spreading the Arabic language and literary culture in Nigeria]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 266–286. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.111

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

لقد عرف العالم في السنين الغابرة بروز عدة مواقع التواصل الاجتماعي يتم منها نشر معلومات اجتماعية أو سياسية أة اقتصادية أو دينية أو أدبية أو لغوية أو غير ذلك بين أقوام مختلفين عن طريق الشبكة العنكبوتية أو الأنترنيت. ومن هذه المواقع "واتساب" الذي يتم بوساطته بدون رجم غيب التواصل المباشر مع الأصدقاء والزملاء وتقوية الروابط بينهم كما يتم أيضًا بطريقته إلقاء المحاضرات العلمية سواء عبر الصوت المباشر أو الفيديو، ويمكن كذلك عبر واتساب تنظيم ندوة علمية ومسجلات شعرية ومناقشات رسالات علمية على المستوى الليسانس أو الدكتوراه، ولم يمض الزمن الطويل حتى عرف واتساب إقبالًا متزايدًا وطلبًا كبيرًا عليه من قِبل شرائح المجتمع. ولقد أثّر هذا الموقع (واتساب) على جميع نواحي الحياة الإنسانية كما له تأثير عميق في جميع المجالات العمرانية فأصبح الجميع يحتاج إلى توظيف هذا الموقع وتفضيلها على بقية الباقية من وسائل

التواصل الاجتماعي، لأنه له مميزاته الخاصة منها: نشر الحقائق العلمية، وبث الدقائق اللغوية، ومناقشة القضايا الشرعية، ومكالمة الشخصين عبر هذا الموقع واتساب صوتيًا أو مرئيًابدون مشاقةٍ ولا نضالٍ. وكأنه طوى الدنيا البعيدة على الناس فقربها إليهم بدون مشقة ولا نصب.

مشكلة البحث

لمواقع التواصل الاجتماعي أدوار كثيرة في نواح شتى في دفع عجلة تقدم المجتمع إلى الأمام. وقد اهتم الدارسون الباحثون إلى دراسة تلك الأدوار، منهم من تناول دور فيسبوك في إثراء اللغة الإنسانية، ومنهم من درس وسائل الاتصال الحديثة وتأثيرها على الأسرة، ومن من بحث في أهمية التواصل الفردي وتأثيرها في المجتمع عبر الواتساب، إلا أن درو واتساب في نشر العلوم الشرعية واللغوية والأدبية وبسط الأحاجي والألغاز اللغوية وإلقاء المحاضرات والمؤتمرات العلمية في نيجيريا يبقى منعزلا عن الدراسة ولم يتناوله أحد من الدارسين -حسب علم الباحث- ويمثّل ذلك مشكلة جديرة بالحل. ومن هنا تجيئ هذه الدراسة تلبية لهذا النداء الأكاديمي.

أهداف البحث

تكمن أهداف هذا البحث في ما يأتي:

١) الوقوف على خصائص ومميّزات الواتساب من بين مواقع التّواصل الاجتماعي في النّشرالعلمي.

٢) دراسة طرق توظيف الواتساب في نشر اللغة العربية والدّراسات الأدبية في المجتمع النيجيري.

٣) تحديد أبرز المجموعات على الواتساب الّتي تُسْهم في نشر اللّغة العربية والدّراسات الأدبية في المجتمع النيجيري.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في أنه يريد دراسة الأدوار التي يقوم بها موقع واتساب من بين وسائل التواصل الاجتماعي في تيسير نشر العلوم الشرعية واللغوية وبسط الأحاجي والألغاز اللغوية وإلقاء المحاضرات والمؤتمرات العلمية ونقل الإعلانات وتقديم مسألة علمية أو شرعية أو لغوية وغير ذلك عبر هذا الموقع. وكل هذه الأمور ما هي إلا مضافرة لنشر اللغة العربية وثقافتها الأدبية عبر هذا الموقع.

منهج البحث

اقتضت طبيعة هذا البحث أن يسير وفق ما يأتي:

١) المنهج التاريخي لتحقيق الحقائق التاريخية المتعلقة بالبحث.

٢) والمنهج الوصفي لوصف تلك الأدوار وتحليل الخصائص المتميزة لموقع التواصل الاجتماعي واتساب.

الدراسات السابقة عن الموضوع

دور الواتسآب في تعزيز العلاقات الاجتماعية خلال جائحة كورونا دراسة ميدانية على عينة من مواطني الدول العربية للدكتورة عفاف عبد الله أحمد إسماعيل–أستاذ مشارك في قسم الصحافة والإعلام، بجامعة جازان، المملكة العربية السعودية وجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية (قسم الصحافة والنشر) السودان. وهي مقالة نشرت في المجلة الجزائرية المحكمة في العام ٢٠٢١م، في العدد الثاني والجزء الثالث والعشرين.

تناول هذا البحث دوافعا ستخدام الجمهور للواتساب خلال جائحة كورونا والوقوف على أثر الواتسآب في تغيير القيم المجتمعية لدى الأفراد خلال جائحة كورونا ثم استخدمت الباحثة

المنهج الوصفي التحليلي كطريقة لدراسة المعلومات المتعلقة بهذه الظاهرة وإيجاد بعض الطرق الاجتماعية والتوصيات لحل هذه المشكلة. ولقد انقسمت هذه المقالة القيمة إلى ثلاثة فصول: تناول الفصل الأول تعريف جائحة والثاني تعريف الواتساب والنشأة مع تعزيز العلاقات الاجتماعية وأما الفصل الأخير فناقش تطبيق الواتساب و تأثيره على العلاقات الاجتماعية حيث سردت الباحثة إيجابيات الواتساب وسلبياته على المجتمع الإنساني وأوردت كذلك بعض الجداول التي تؤيد موقفها وتقرر دعواتها وتعزز نتائجها على الترتيب.

أهمية التواصل الفردي باستخدام الواتساب في تواصل أولياء أمور طالبات الصف السادس في مادة الرياضيات بمدينة البريمي سلطنة عمان، للباحثتين: فخرية بنت سالم بن حمدان السعدية، معلمة رياضيات بمدرسة السلطنة (سلطنة عمان) والسيدة بثينة فضيل أبو خطوة عضو هئية التدريس بكلية التربية جامعة بنغازي- ليبيا، نشرت هذه المقالة سنة ٢٠٢٠ في المجلة العربية للنشر العلمي حيث هدفت المقالة إلى الكشف عن أهمية التواصل الفردي باستخدام الواتساب في تواصل أولياء أمور طالبات الصف السادس في مادة الرياضيات بمدينة البريمي بسلطنة عمان. لقد تناولت المقالة في حيثياتها مفهوم التواصل مع سرد العناصر والنماذج العملية للتواصل ثم ذكر أنواع التواصل حيث ذكرت المقالة أنها هي التواصل الفردي غير المباشر، والتواصل الجماعي غير المباشر، وتواصل ولي الأمر مع المعلم، ثم مناقشة معوقات التواصل بين المعلم وولي الأمر. ومما زينت هذه المقالة تبيان الباحثتين أفضل الطريقة للتواصل مع المعلمة، وذكر الأسباب التقنية لاستخدام الواتساب للتواصل، وتوضيح اتجاهات أولياء الأمور حول التواصل الفردي، وعرض أسباب امتناع أولياء الأمور عن التواصل الفردي للمعلمة عبر الواتساب، ثم مناقشة أهمية استخدام التواصل الفردي لولي الأمر باستخدام الواتساب لتسهيل التواصل.

دور مواقع التواصل الاجتماعي في إثراء اللغة العربية موقع الفيس بوك أنموذجا للدكتور فادي صقر عصيدة، بحث نشر في مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية،

(٢٠١٩). وفي هذا البحث عرض للدور الذي يؤديه موقع الفيس بوك في إثراء اللغة العربية، وتفاعل المتلقي مع المنشورات اللغوية فيه؛ إذشكّلت الصفحات التي تهتم باللغة العربية ومستوياتها مادة غزيرة على هذا الموقع الأزرق، وأسهمت بقدر كبيرفينشر اللغة العربية بمختلف مستوياتها، وتعزيزها عند الطلبة والدارسينوالباحثين، وذلك عبر وسائل وأساليب متنوعة حيث قسم البحث إلى مقدمة وأربعة محاور، إضافة للخاتمة؛ فتم في المحور الأول التعريف بالتفاعل اللغوي، ومقومات التفاعل اللغوي الناجح، وبيان الأسس التي يبنى عليها التفاعل اللغوي وذلك لأهمية التفاعل مع المنشورات اللغوية والمضامين المتنوعة لها، وفيالمحور الثاني عرض البحث للمضامين اللغوية التي لاقت تفاعلًابين الناشروالمتلقي عبر صفحات الفيسبوك، وقد تنوعت تلك المضامين لتشمل مستويات اللغة العربية كافة، كالمستوى الصوتي، والصرفي والنحوي والدلاليوالمعجمي، وأضاف الباحث لهذه المستويات حديثا عن المستويين الكتابي والبلاغي، أما المحور الأخير فقد تحدث الباحث فيه عن وسائل عرض تلك المضامين عبر الفيس بوك وهذه الوسائل هي التي أنتهجها اللغويون لتوصيل رسائلهم اللغوية، وكان لهذا العرض سمات وخصائص تم الحديث عنها في هذا المحور وفي الخاتمة أبرز البحث فيه أهم النتائج. أهم النتائج إلا أن هذه الدراسة ركزت على موقع الفيس بوك دون غيره باختلاف مقالتنا التي تنوي دراسة موقع واتساب من بين تلك وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة.

وسائل الاتصال الحديثة وتأثيرها على الأسرة للدكتور حذيفة عبود مهدي السامرائي، وهو بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني الذي أقامه كلية العلوم الإسلامية في جامعة سامراء بين ٢٩-٣٠ أبريل، ٢٠١٣م. هدف هذا البحث تسليط الضوء على جوانب التأثير الذي تحدثه تقنيات الاتصال الجديدة على الأسرة، حيث أن التأثير يمكن أن يأخذ شكلا سلبيا أو إيجابيا وذلك يتوقف على طبيعة الاستعمال ومن يستعملها وطبيعة خصائصه: السن والجنس والمنطقة الجغرافية، فهذه العوامل كلها تجعل الأثر يختلف من فئة لأخرى ومن منطقة لأخرى. والبحث عبارة عن ثلاثة

مطالب مع مقدمة ثم خاتمة، حيث يدرس المطلب الأول مفهوم الأسرة ومقاصدها، وأما المطلب الثاني فيناقش مفهوم وسائل الاتصال الحديثة وأنواعها بالتفصيل إلا أن المطلب الأخير يتناول تلك الأثار التي تحدثه وسائل الاتصال الحديثة على الأسرة مع عرض طريقة التعامل معها. وقد استفدت من هذا البحث عند مناقشة الباحث تعريف وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة مع ذكر أنواعها بالتفصيل إلا أن هذه الدراسة تشمل جميع مواقع التواصل الاجتماعي باختلاف بحثي الذي يريد تخصيص دراسة موقع واتساب فقط.

نشأة واتساب من بين موقع التواصل الاجتماعي

مما لا غرو فيه أنّ موقع واتساب نوع من وسائل الاتصال الاجتماعي ولكن قبل التطرق إلى نشأته وتطوره قد يكون من الجيد والمستحسن التعرف على وسائل التواصل الاجتماعي ولذلك نسجل بعض آراء العلماء على ذلك في سطور آتية:

"الوسيلة": فقد ورد في معجم مقاييس اللغة: (وسل) الواو والسين واللام: أصل واحد يدل على الطلب والرغبة، يقال: وسل؛ إذا رغب، والواسل: الراغب إلى الله عز وجل، وهو في قول لبيد: بلى كلُّ ذي دينٍ إلى اللهِ واسلٌ. أي راغب.(Ibn Faris, 1979, pp:١١٠) وقال الجرجاني، والجوهري: الوسيلة هي ما يتقرب به إلى غيره، وجمعها: وسائل ووسيل (al-Jaohariy, 2009, p:٣١٢).

"وأما بالنسبة إلى التواصل في اللغة: فهي من مادة (وصل) تدل على الضم ، قال الجوهري: وصلتُ الشيء وصلًا وصلةً؛ فالوصل: ضد الهجران، ومنها التواصل: ضد التصارم (ar-Roziy, 1415:٣١٢, p).

و"التواصل" اصطلاحا: ورد تعريفه في منتدى ابن حزم الإلكتًونية: "بأنه عملية نقل الأفكار والتجارب وتبادل المعارف والمشاعر بين الذوات والأفراد والجماعات، وقد يكون هذا

التواصل ذاتيًا شخصيًا أو تواصلًا غيريًا، وقد ينبني على الموافقة أو على المعارضة والاختلاف" (Azeez, 1436, p: ٢).

والتواصل الاجتماعي إذنْ: هو الطرق والأدوات التي يمكن بواسطتها تبادل المعلومات والمعارف وإيجاد علاقة إنسانية راقية، وهي تتضمن الوسائل التقليدية والحديثة الإلكتًونية (Azeez, 1436, p: ٢).

هي منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء حساب خاص به، ومن ثمّ ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والهويات أو جمعه مع أصدقائه أو أقربائه .(Humaish & Humaidiy, 2017, p: ٢٤) أو عبارة عن تكنولوجيا يتم استخدامها عبر شبكة الإنترنت العالمية وباستخدام أنواع متعددة من الأجهزة؛ كالكمبيوترات، والأجهزة اللوحية، أو حتى الهواتف الذكية، وتُتيح هذه الوسائل لمُستخدميها إمكانية التفاعل مع المُستخدمين الآخرين كالعائلة والأصدقاء وذلك من خلال ما يتم مُشاركته عبر هذه الوسائل كالصور والمدونات والفيديوهات، وغيرها من الأمور الأُخرى التي توُفرها وسائل التواصل الاجتماعي كالألعاب مثلاً، ولا يقتصر استخدام هذه الوسائل على الاستخدام الفردي والشخصي، حيث تقوم الشركات باستخدام هذه الوسائل بهدف التوصُل إلى العملاء والتفاعل معهم، ووضع الإعلانات عبر هذه الوسائل أو حتى تقديم خدمات الدعم المُختلفة، فهذه الوسائل قائمة على مبدأ تبادُل الأفكار والمعلومات وبناء المُجتمعات الافتراضية (Sanahu Duwaikat, ٢٠٢٠).

ومن خلال التعريفات المتقدمة يمكن استخلاص بعض الأدوات التي يتم بها عملية التواصل الاجتماعي حسب التكنولوجية الحديثة على نقاط تالية:

أولا: الرِّسالة: وهي الأفكار والمعلومات التي تكون مرتبة ودقيقة، واضحة الأفكار والمفردات، بسيطة التركيب، صحيحة المعلومات.

ثانيا: المرسِل (مصدر الرسالة): وهو في عالم واتساب وغيره يشرف عليها شخص أو أكثر، وفي كل الأحوال على المرسِل أن يكون ذا هدف معين واضح يحسن طرحه وتقديمه، ويعرض أفكاره بشكل يحقق الهدف من رسالته.

ثالثا: الوسيلة (الأداة) وهي التي تنقل الحديث اللغوي من شخص لآخر. وهذه الوسيلة في دراستنا واتساب.

رابعا: المستقبل (القارئ) وهو الذي يستقبل الرسالة، ويحللها ويعيد برمجتها في ذهنه ويجب أن يكون قادراً على فهم محتواها، وتحديد الغاية منها.

خامسا: التغذية الراجعة: يقوم مستقبل الرسالة بمراجعة نفسه، ويُعدِّل من سلوكه بناء على اقتناعه بالرسالة ومبحتواها أو رفضها (Fadiy Soqir Asidah, 2019, p:6).

وهنالك أنواع كثيرة من وسائل التواصل الاجتماعي منها: الحوار، الزيارة، الخطابة، اللقاءات الجماهيرية والندوات، وسائل الاتصال الحديثة، لكن ينبغي للمستعمل لهذه الوسائل للتواصل اجتماعي مراعاة ضوابط التواصل الاجتماعي التي هي إرادة الإصلاح، الصدق والأمانة في نقل الخبر، نقل الكلمة الطيبة، مخاطبة الناس بما يفهمون مطابقة القول للفعل واللين في القول والفعل، التثبت وتبيُن الحقيقة، الصبر وتحمل أذى بعض الناس (Majid, 2011, p:٨٤-١٢٩).

وأما بنسبة إلى مفهوم واتساب (WhatsApp) فهو برنامج أمريكي، يخدم الرسائل المركزية عبر الأنظمة الأساسية، وخدمة نقل الصوت عبر بروتوكول الإنترنت (VoIP) المملوكة لشركة فيسبوك يسمح للمستخدمين بإرسال رسائل نصية ورسائل صوتية، إجراء مكالمات صوتية ومرئية ومشاركة الصور والمستندات ومواقع المستخدمين والوسائط الأخرى.

ترجع نشأة واتساب إلى عام ٢٠٠٩ (منذ ١٢ سنة) من قبل الأمريكي بريان أكتون والأوكراني جان كوم، وكلاهما من الموظفين السابقين في موقع يَاهُو، ويقع مقرها في سانتا كلارا بكاليفورنيا. ويتنافس واتساب مع عدد من خدمات الرسائل الآسيوية مثل لاين ووي تشات، وتم

إرسال عشر مليارات رسالة يومية على واتساب في ٢٠١٢. كما زادت مليارين في أبريل ٢٠١٢ ومليار في أكتوبر الماضي، وأعلنت واتساب على تويتر يوم ١٣ يونيو ٢٠١٣ أن سجلاتهم اليومية الجديدة وصلت إلى ٢٧ مليار رسالة، وقامت شركة فيسبوك بشراء واتساب في ١٩ فبراير من العام ٢٠١٤ بمبلغ ١٩ مليار دولار أمريكي بعد عشرة أعوام من تأسيس موقع فيسبوك (Humais & Humaidiy, 2017, p:١١).

مميزات واتساب من بين مواقع التواصل الاجتماعي

نذكر في سطور آتية بعض مميزات موقع واتساب من بين مواقع التواصل الاجتماعي:

أ- تأمين المحادثات:

هي ميزة متوفرة بالفعل لمستخدميiPhone ، وقد شوهدت هذه الميزة أيضًا في مرحلة الاختبار لمستخدمي Android على الإصدار التجريبي ٢,١٩,٨٣، تتيح هذه الميزة للمستخدمين إضافة طبقة أمان إلى التطبيق حيث يتم فتحه فقط وفقًا للإعدادات التي حددتها.

ب- حظر خيار أخذ لقطات الدردشة:

تعد هذه الميزة من أكبر التغييرات التي لم يتم الوصول إليها بعد في تطبيق الواتساب، حيث سيتم منع المستخدمين من التقاط لقطات من المحادثات، إذا قاموا بتمكين المصادقة البيومترية، تم رصد ذلك في الإصدار التجريبي من WhatsApp ٢,١٩,١٠٦.

ج- معرفة عدد مرات إعادة توجيه الرسالة:

يُقال إن الواتسابيعمل على طرح ميزة تخبر المستخدمين بمدى إعادة توجيه الرسالة ، سيتمكن المستخدمون أيضًا من معرفة عدد مرات إعادة توجيه الرسالة في علامة التبويب "إعادة توجيه المعلومات". تم رصد ذلك في الإصدار التجريبي من WhatsApp ٢,١٩,٩٧.

د- تغيير طريقة إرسال الملفات الصوتية:

تمت مشاهدة تلك الميزة في الإصدار ٢,١٩,٨٩ من WhatsApp Beta يقال إن هذه الميزة تسمح للمستخدمين بتشغيل الملفات الصوتية قبل إرسالها. أيضًا ، سيسمح لهم بإرسال ٣٠ ملف صوتي مرة واحدة.

هـ- الوضع المظلم للحصول على رؤية أفضل:

الميزة التي طال انتظارها على الواتساب، شوهد الوضع المظلم آخر مرة في WhatsApp Beta الإصدار ٢,١٩,٨٧ ، وقد شوهد هذا الوضع على العديد من نوافذ تطبيق المراسلة الفورية بما في ذلك الإعدادات الرئيسية وإعدادات الحساب وإعدادات الدردشات وإعدادات الإشعارات وإعدادات استخدام البيانات والتخزين .

و- دعم التشغيل التلقائي للرسائل الصوتية :

سيسمح الواتساب قريبًا لمستخدميه بتشغيل الرسائل الصوتية على التوالي، هذا يعني أن المستخدمين لن يضطروا إلى الضغط على "تشغيل" في كل رسالة لأن الرسالة التالية سيتم تشغيلها تلقائيًا بمجرد انتهاء أول رسالة، ظهر هذا في الإصدارWhatsApp Android Beta ٢,١٩,٨٦.

ز- استخدام تطبيقات متعددة لمقاطع الفيديو داخل الواتساب

شوهد أيضًا في الإصدار ٢,١٩,٨٦ منWhatsApp Android Beta ميزة تسمح للمستخدمين بمشاهدة مقاطع الفيديو من YouTube و Facebookو Instagramو Streamable حتى عندما يبدؤون الدردشة دون إغلاق الفيديو، علاوة على ذلك، سيستمر تشغيل مقاطع الفيديو هذه حتى إذا ذهبت إلى تطبيق آخر WhatsAppيعمل في الخلفية (Kitabatu Duahi,٢٠١٩).

المبحث الثالث: دور واتساب في نشر اللغة العربية والدراسات الأدبية

كان ولا يزال موقع واتساب من مواقع التواصل الاجتماعي الحديثة يقوم بعديد من الأدوار المهمة في كثير من نواحي الحياة الإنسانية بغية نشر اللغة العربية وثقافاتها الأدبية في هذه الديار، ومن بين هذه النواحي نذكر ما يلي:

١- دوره في نشر قضايا اللغة العربية: هنالك بعض مجموعة من مجموعات واتساب لا تنشر فيها إلا باللغة العربية ولا تنشر إلا القضايا اللغوية المفيدة والذي تخلّف عن هذه الشروط يخرج من دائرة تلك المجموعة حتى تفيئ إلى حكم المجموعة. مثل هذه المجموعات، مجموعة أسلن حيث ناقشت الزوجة مقولة زوجها مناقشة لغوية بلاغية لنسمع ما جرى بين الزوج والزوجة:

قال الزوج لزوجته: أنا أحبّك .

الزوجة: أخذت الكلام ببرود ولم تجبه!!

قال الزوج: هل قلتُ كلاما خطأ؟!!

قالت الزوجة: إنّك لم تحبني لوحدي فقط!! وسأشرح لكَ بالتفصيل والإعراب:

أحبّكِ: (أحبَّ) فعل مضارع مرفوع بالضمة، وفاعله ضمير مستتر تقديره أنا، والكاف: ضمير متصل مبني على الكسر في محل نصب مفعول به. والمفعول به حقّه التّاخير، فلو كنت تحبني صحيح لقدمت المفعول به وبذلك يفيد القصر، فتقول: إيّاكِ أحِبُّ.

أمّا قولك أنا أحبُّكِ: فتعني أنّك تحبني وتحبّ غيري!! كما في قوله تعالى:"إيّاك نعبد" فقدّم المفعول به "إيّاك" لتقتصر العبادة لله وحده، لأنه لو قال: "نعبد إياك" فتعني نعبدك ونعبد غيرك، وحاشى لله.

ومن بين القضايا اللغوية التي نشرت في هذا الموقع ما نشره الدكتور علي أبولاجي في مناقشة سبب وضع النحو بين فساد اللغة وتغيرها: لقد أنكرت في الحلقة السابقة أن يكون سبب وضع النحو هو دخول الأعاجم الخلص من الفرس والرومان والسريان وغيرهم في الإسلام واختلاطهم بالمجتمع العربي الذي هم مضطرون لتعلم لغته ليعيشوا في ظله بكل اطمئنان وراحة. أرى -والله أعلم- أن هذا الادعاء يفترض أن العرب كانوا يتكلمون في شؤون حياتهم اليومية بالعربية الفصيحة التي وضع النحو من أجلها ما دامالعرب متفقين على أن النحو العربي يدرس المستوى الفصيح من العربية لا المستوى العامي منه، والواقع أن العرب منذ العصر الجاهلي عرفوا تعدد المستويات الاستعمالية للغة (Aliy Abolaji, 2021).

ومن بين القضايا اللغوية قولهم في لفظة عليهُ: "سألني كثير من طلاب العلم عن سبب ضم هاء الغائب" من (عليهُ) في قوله تعالى: " وَمَنْ أَوفَى بِما عاهَدَ عَلَيْهُ اللهَ فَسَيُؤْتِيهِ أَجْرًا عظِيمًا "(سورة الفتح، آية: ١٠)، فقلتُ : هاء الغائب فيها لغتان :

(أ) لغة عامة العرب (ب) لغة أهل الحجاز

أما عامة العرب فيضمون هاء الغائب إلّا في صورتين يكسرون الهاء فيهما:

الصورةالأولى: إن سُبِقَت الهاء بكسر نحو:(بِهِ ، بِهِما ، بِهِم ، بِهِنَّ ، لمْ يُعْطِهِ ، لم يُعطِهِما ، لم يُعطِهِم ، لم يُعطِهِنَّ))

الصورةالثانية: إن سُبِقَت الهاء بياء ساكنة، نحو"(عَلَيْهِ ، عَلَيْهِما ، عَلَيْهِم ، عَلَيْهِنَّ ، إليْهِ ، إليْهِم ، يَرْمِيهِ)، وتضمالهاء في غير هاتين الصورتين، نحو:(لَهُ ، لَهُما ، لَهُم ، لَهُنَّ ، مِنْهُ ، عَنْهُم ، أبوهُ ، كتابُهُ).

وأما أهل الحجاز فيضمون هاء الغائب مطلقا (أي في جميع الحالات وإن سبقت الهاء بكسر أو ياء ساكنة) فيقولون: (لهَ ، منهُ ، علَيْهُ ، علَيْهُما ، علَيْهُم ، إليْهُم ، يرمِيهُم ،... إلخ)وقد جاء على لغة أهل الحجاز آيات كثيرة في القرآن في القراءات القرآنية ، ومن ذلك:١- قوله تعالى:" صراطَ الذين أنعمتَ عَلَيْهُم " الفاتحة، بضم الهاء من (عليهُم) في قراءة حمزة. ٢- قوله تعالى:" وما أَنْسانِيهُ إلَّا الشيطانُ) (الكهف، أية: ٦٣) بضم الهاء من (أنسانيهُ) في قراءة حفص. ٣- قوله تعالى:" فقالَ لِأَهلِهُ امْكُثُوا " (طه، أية:١٠) بضم الهاء من (لأهلهُ) في قراءة حمزة. ٤- قوله تعالى: " ومَنْ أوفَى بِما عاهَدَ عليْهُ اللهَ " الفتح بضم الهاء من (عليهُ) في قراءة حفص. فالهاء في المواضيع السابقة ونحوها مسبوقة بكسر أو ياء ساكنة وقد جاءت مضمومة في بعض القراءات على لغة أهل الحجاز، لأن أهل الحجاز يضمون هاء الغائب مطلقا كما ذكرنا من قبل (Sheikh Tijani, ٢٠٢١).

٢- دوره في نشر الدراسات الأدبية: مثال ذلك، قصة جرت بين الأستاذ وطالبه حيث يبيّن الأستاذ الأسباب التي أدت إلى كثرة نزول البلاء والبلية على الكون والتي تتّلى في قصة عربية أدبية طريفة في سطور آتية" :سأل التلميذ أستاذه للغة العربية قائلا: يا أستاذي، ما سبب ما نحن فيه اليوم من البلاء؟ فأجابه الأستاذ قائلا: يا بني، عندما تكون الأخلاق فعلا ماضيا، والحرب فعلا مضارعا، والعنف فعل أمر، والسياسيون فاعلا، والشعب مفعولا به ، والمال مفعولا لأجله ، والفساد صفة ، والرواتب ممنوعة من الصرف ، والضمير غائبا ، والمصلحة مبتدأ ، والوطنية خبرا ، والصدق منفيا ، والكذب توكيدا ، وقلة الأدب تمييزا ، والانتهار مفعولا مطلقا ، والوظيفة أداة نصب، والموظف حرف جر ، والحزينة اسما مجرورا، والفقر حالا ، والأوجاع ظرفا ، والحياة جامدا،

والسرور مستثني ، فلا عجب أن يكون المستقبل مبنيا للمجهول ، ونحن لا محل لنا من الإعراب (Haihatuliadabiy, ٢٠٢١).

٣- دوره في نشر الثقافات العامة: مثال ذلك قولهم في رعاية الأولاد: "هل تعلم أن متابعة الأولاد والاهتمام بإطعامهم وظهورهم بالمظهر الحسَن وحلّ الواجبات تسمى رعاية وليست تربية! فما هي التربية إذن؟ التربية هي العمل على خمسة أمور: أولًا : بناء القناعات وتشمل العقيدة .. المبادئ .. القيم .. الطموحات .. فهم الحياة. ثانيًا : توجيه الاهتمامات وتشمل ما يشغل بال الإنسان وكيف يقضي وقت فراغه. ثالثًا : تنمية المهارات بأنواعها المختلفة؛ رياضية؛ فنية؛ عقلية؛ اجتماعية؛ إدارية؛ علمية. رابعًا: فهم قواعد العلاقات من تصاحب؟ من تتجنب؟ وكيفية بناء العلاقات وإصلاحها أو إنهائها. خامسًا : اختيار القدوات وهم المـُثـُل العليا الذين يتطلع إليهم الإنسان ليصبح مثلهم ،وكذلك فهم القوانين التي تحكم التعامل مع القدوات هذه الخمس تسمى تربية أما غيرها فيعتبر رعاية. الرعاية يمكن تفويض جزء منها، أما التربية فلا تفويض فيها؛ لأنها هي واجب الأم والأب أولًا، ويساعدهم المربون المخلصون في ذلك (Abu Jabir, ٢٠٢١).

٤- دوره في نشر الدراسات الإسلامية: مثل ما نشر في موقع سبيل النجاة: "اغتنموا ما تبقى من عشر ذي الحجة، اجعلوا ألسنتكم رطبة، هللوا.. وسبّحوا واستغفروا وكّبروا وادعوا لأنفسكم نحن في أحب الأيام وأعظمها:" الله أكبر الله أكبر الله أكبر لا إله إلا الله الله أكبر الله أكبر ولله الحمد" (Abu Mardiyyah,٢٠٢١).

٥- دوره في نشر القضايا الاجتماعية:مثل ما نشر بغية تفسير أسباب تدمير أية أمة من الأمم العالمية حيث كتب: "أحد الأساتذة الجامعيين لطلابه في مرحلة الدكتورة والماجستير

والبكالوريوس رسالة معبرة وضعها على مدخل الكلية في الجامعة بجنوب إفريقيا هذا نصها: تدمير أي أمة لا يحتاج إلى قنابل نووية أو صواريخ بعيدة المدى، ولكن يحتاج إلى تخفيض نوعية التعليم ..والسماح للطلبة بالغش،حيث يموت المريض..على يد طبيب نجح بالغش، وتنهار البيوت..على يد مهندس نجح بالغش ، ونخسر الأموال..على يد محاسب نجح بالغش ويموت الدِّين..على يد شيخ نجح بالغش، ويضيع العدل..على يد قاضٍ نجح بالغش ويتفشى الجهل في عقول الأبناء..على يد معلم نجح بالغش، إنهيار التعليم إنهيار الأمة (Ishaq Ayyub Babaoye, ٢٠٢١).

٦- دوره في بث النشاطات والأهاجي: يحكى أن هناك ملك من الأغنياء، ولكنه أعرج ولا يرى إلا بعين واحدة، في أحد الأيام، دعا هذا الملك رسامين ليرسموا له صورته الشخصية، بشرط ألا تظهر عيوبه في هذه الصورة فرفض كل الفنانين رسم هذه الصورة، فكيف سيرسمون الملك بعينين وهو لا يملك سوى عين واحدة؟ وكيف يصورونه بقدمين سليمتين وهو أعرج؟ ولكن وسط هذا الرفض الجماعي تقدّم أحد الرسامين وقبل رسم الصورة، وبالفعل رسم صورة جميلة وفي غايـــة الروعة لكن كيف؟

تصور أن الملك ممسكاً ببندقية الصيد (بالطبع كان يغمض إحدى عينيه، ويحني قدمه العرجاء وهكذا رسم صورة الملك بلا عيوب بكل بساط، العبرة من القصة: ليتنا نحاول أن نرسم صورة جيدة عن الآخرين، مهما كانت عيوبهم واضحة، وعندما ننقل هذه الصورة للناس نستر الأخطاء فلا يوجد شخص خال من العيوب. دمتم بخير (Tijani, ٢٠٢١).

٧- دوره في بث الإعلانات باللغة العربية الفصيحة

ومن ضمن الأدوار التي يقوم بها موقع واتساب في نشر هذه اللغة والدراسات الأدبية هو اتخاذ هذا الموقع وسيلة لإعلان حادثة من الحوادث الزمانية إما حادثة إيجابية أو سلبية، ومن سلسلة هذه

الحوادث ما نشره صالون المنتدى حيث يعلم الناس بأنّالمحادثة مهارة اجتماعية ، ففي حين يستطيع الإنسان القراءة والكتابة بوجه خاص،أو يستمع إلي المذياع، أو يشاهد التليفزيون بمفرده، فمن النادر أن يتحدث بدون مستمع له، ولقد أصبح الاتصال هدف برامج تعليم اللغات الأجنبية مع التأكيد على تنمية عادات الحديث الصحيحةمن بحث الأستاذ الدكتور / محمد عبدالرؤوف الشيخ المنشور في كتاب "معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها"، الكتاب من إصدارات المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، يمكنكم متابعتنا عبر مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بنا.

٨ -دوره في تقديم المحاضرات باللغة العربية: قامت بهذه المهمة ولا تزال تقوم جامعة إلورن، إلورن، نيجيريا، تقدم سلسلة محاضراتها على طلابها عبر مواقع التواصل الاجتماعي اهتدت إلى هذه السنة الطيبة بعد نزول جائحة كوفد ١٩ الفتاكة ولم تزل تقدم النصيحة على المحاضرين الراغبين على اتباع ذلك السبيل الناجع وكذلك جامعة الحكمة بمدينة إلورن، وجامعة ولاية كوارا، بإلورن، وغيرها من الجامعات النيجيرية الفدرالية والخصوصية على التوالي.

٩- دوره في عقد المناقشات العلمية: ذلك في تبيان حقيقة المعنى للورع: الورع يا أخي في الحلال والحرام، في حدود الله، في رد المظالم إلى أصحابها، في ترك ما حرم الله، في الوقوف عند الحقوق التي أوجب الله أدائها. عمر رضي الله عنه يجلس مع أصحابه ذات يوم وهو المُلْهَم فيقول لأصحابه: من تعدون الوَرِعَ فيكم؟فقال رجال: أهل الصلاة قال عمر: يصلى البر والفاجر قالوا: أهل الصيام قال: لا : يصوم البر والفاجر قالوا: أهل الصدقة قال: لا، يتصدق البر والفاجر، ويحج البر والفاجر، الورع من إن عاملته بالدرهم والدينار صدق عُبيد الله بن عمر أحد الفقهاء السبعة في المدينة، قال له رجل بعد الصلاة : عظني يا إمام ، ذَكِّرني بالله، فأخذ رضي الله عنه حصاة من

الأرض وقال له: والله لزِنة هذه من الورع في حقوق الخلق أحب إلى الله من نافلة أهل الأرض جميعا صلاة وصيام (al-Iloriy, 2021).

١٠- دوره في نشر الحكم باللغة العربية: من حكم الإمام سيدنا علي عليه السلام: قال: كثرة حساك شهادة لك على نجاحك. الصمت، إجابة بارعة لا يتقنها الكثيرون. لا تعتمدوا على الحب فهو نادر، ولا تعتمدوا على الإنسان فهو مغادر ولكن اعتمد على الله فهو القادر لا تحاول أن تجعل ملابسك أغلى شيء فيك حتى لا تجد نفسك يوما أرخص. لا تتكلم وأنت غاضب فستقول أعظم حديث تندم عليه طوال حياتك (al-Gambariy, ٢٠٢١).

التوصيات

توصي هذه الدراسة إلى جميع الناشر أو المتلقي لنشر في مواقع التواصل الاجتماعي ما يأتي:

١) ترغيب المستخدمين إلى نشر المعلومات النافعة دون غيرها وأن يعتقدوا أن هذا النشر ما هو إلا أمانة في مجال العلم.

٢) تشديد المراقبة من قبل أهل الحل والعقد أو الجهات الرسمية بشكل مركزي بمراقبة كل ما ينشر في هذه مواقع الاتصال والتقنيات الحديثة.

٣) أن تكون الرسالة التي يراد نشرها هادفة.

٤) التسلح بالعلم الناجح قبل الانغماس في استخدام هذه مواقع الاتصال الاجتماعي .

٥) تحديد السن لكل من يريد الاستخدام لهذه مواقع الاتصالات الاجتماعية.

خاتمة

يتضح من خلال ما تقدم من هذا العرض الطفيف الأدوار التي يقوم بها موقع واتساب في نشر اللغة العربية وثقافاتها الأدبية في نيجيريا وخارجها إذ إنّ نقطة الانطلاق الحديث عن مفهوم الوسيلة والتواصل الاجتماعي ثم انثنى إلى الحديث عن نشأة واتساب وأهميته وخصائصه من بين وسائل التواصل الاجتماعي ثم وضح هذا البحث أن هنالك أنواعا كثيرة من وسائل التواصل الاجتماعي منها: الحوار، الزيارة، الخطابة، اللقاءات الجماهيرية والندوات، وسائل الاتصال الحديثة التي من بينها موقع واتساب، وأخيرا قام بتفصيل بعض الأدوار التي يقوم بها موقع واتساب في نشر اللغة العربية وثقافاتها الأدبية. وكانت نتيجة هذه الدراسة هي:

١) أن موقع واتساب مما يسهل توظيفه في نشر اللغة العربية والدراسة الأدبية إذا امتلك الإنسان رصيد دتا (DATA)

٢) أن هناك عدة مجموعات تستعمل موقع واتساب وسيلة التحدث بين أعضائها أو وسيلة نقل المعلومات المفيدة مثل المعلومات اللغوية والدراسات الشرعية والأدبية، والفكاهية وإلقاء المحاضرات ونقل الإعلانات المهمة وغير ذلك.

٣) وأن لغة الخطاب والحديث من مجموعات أسلن، نقابة المركزيين، وبلّغوا عنّي ولو أية، وسبيل النجاة، وموقع هيئة الأدب الإسلامي، وأعضاء المركز النيجيري وصالون المنتدى وغيرها من مجموعات واتساب هي اللغة العربية الفصيحة.

٤) أنه يمكن للدارس أن يحصل على المعلومات المفيدة عبر هذا الموقع كما يمكن تقديم مسألة من المسائل العلمية إلى هذا الموقع وبالسهولة يجد ضالته المنشودة من أعضاء تلك المجموعة.

٥) وأنه أيضا يمكن للإنسان الحصول على الخزعبلات والخرافات التي يظنها معلومات مفيدة من خلال هذا الموقع إلا إذا كان لديه معلومات أساسية قيمة يميز بين الجيد والردئ.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

REFERENCES

Abul-Hassan, A. B. F. B. Z. (1979). *Muʿjam maqāyīs al-lughah* (Juz. 6). Dār al-Fikr.

Abu Jabir. (2021, August 15). *Mawqiʿ WhatsApp, majmūʿat Ballighū ʿannī walaw āyah* [WhatsApp group post].

Abu Mardiyyah. (2021, August 16). *Mawqiʿ WhatsApp, majmūʿat Sabīl najāt* [WhatsApp group post].

Aliy Abolaji. (2021, October 10). *Mawqiʿ WhatsApp, majmūʿat al-Sāllīn* [WhatsApp group post].

Azeez, A. A. (1436 H). *Wasāʾil al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-atharuhā ʿalā al-fard wa-al-mujtamaʿ*. Kulliyyat al-Lughah al-ʿArabiyyah, Jāmiʿat al-Imām.

Fadiy Soqir Asidah. (2019). Dawr mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī fī ithrāʾ al-lughah al-ʿArabiyyah: Mawqiʿ Facebook anmūdhajan. *Majallat Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah lil-Buḥūth al-Insāniyyah wa-al-Ijtimāʿiyyah*, (49).

Gambariy, A. (2021, September 19). *Mawqiʿ WhatsApp, majmūʿat al-Adab al-Islāmī* [WhatsApp group post].

Humais, N., & Humaidiy, K. (2017). Taʾthīr mawāqiʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī ʿalā al-ittiṣāl al-usarī: Mawqiʿ Facebook namūdhajan. Wisārat al-Taʿlīm al-ʿĀlī wa-al-Baḥth al-ʿIlmī, Jāmiʿat ʿAbd al-Ḥamīd ibn Bādīs, Kulliyyat al-ʿUlūm al-Ijtimāʿiyyah, Qism ʿUlūm al-Iʿlām wa-al-Ittiṣāl.

Iloriy, A. A. K. A. A. (2021, September 8). *Mawqiʿ WhatsApp, majmūʿat Niqābat al-Markaziyyīn* [WhatsApp group post].

Ishaq Ayyub Babaoye. (2021, August 10). *Mawqiʿ WhatsApp, majmūʿat Aḥdāth al-Markaz Nījeiriy* [WhatsApp group post].

Jaohariy, I. B. Ḥ. (2009). *Al-Ṣiḥāḥ: Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-ʿArabiyyah*. Dār al-Ḥadīth.

Kitābat al-Ḍuḥā. (2019, June 13). *Mumayyizāt WhatsApp*. Al-Mursal. https://www.almrsal.com

Majid, R. A. S. (2011). *Al-tawāṣul al-ijtimāʿī: Anwāʿuhu, ḍawābiṭuhu, āthāruhu wa-muʿawwiqātuhu*. Al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah, ʿImādat al-Dirāsāt al-ʿUlyā, Uṣūl al-Dīn, Qism al-Tafsīr wa-ʿUlūm al-Qurʾān.

Rāzī, M. A. A. (1415 H). *Al-Ṣiḥāḥ, māddat waṣala*. Maktabat Lubnān Nāshirūn.

Sanahu Duwaikat. (2020, December 6). *Ahammiyyat al-tawāṣul al-ijtimāʿī*. Mawdoo3. https://www.mawdoo3.com

Tijani, Q. (2021, September 21). *Mawqiʿ WhatsApp, majmūʿat Aḥdāth al-Markaz Nījeiriy* [WhatsApp group post].

Tijani, S. (2021, September 15). *Mawqiʿ WhatsApp, majmūʿat Niqābat al-Markaziyyīn* [WhatsApp group post].

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

فوائد استخدام شات جي. بي. تي وعوائقها لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

[BENEFITS AND BARRIERS OF USING CHATGPT AMONG POSTGRADUATE STUDENTS IN THE DEPARTMENT OF ARABIC LANGUAGE AND LITERATURE AT INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA]

Nur Amirah Mohmad Mohmiddin[1]*, Nor Nabilah Afiqah Mohamad Zabidi[1], Siti Nazirah Saidin[1] & Radhwa Abu Bakar[1]

[1]Department of Arabic Language and Literature, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia, Jalan Gombak, 53100 Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *amirahmohmiddin@gmail.com*

Received: 7/7/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

ملخص

رغم استخدام شات جي. بي. تي يتيح الفوائد لمستخدميه، حمل معه العوائق المحتملة. يهدف هذا البحث إلى معرفة فوائد استخدام شات جي. بي. تي لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا واكتشاف عوائق استخدام شات جي. بي. تي لديهم. وتم اختيار العينة على نوع العينة العنقودية (cluster sample) باستخدام طريقة وصفية كمية. ويتم إجراء البحث على ٣٢ طالبا باستخدام الاستبانة التي تم إنشاؤها من خلال Google Form لجمع البيانات. ثم يقوم البحث بتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حسب تحليل المجموع الكلي والمتوسط الحسابي. وأشارت نتائج البحث إلى الفوائد الرئيسية الثلاثة من استخدام شات جي. بي. تي؛ المساعدة في العصف الذهني والمساعدة في ترجمة المواد التعليمية إلى اللغات المختلفة والمساعدة في توفير الوقت في إنجاز المهمة. اختصارا، أظهر معظم الطلبة اتجاهات إيجابية نحو استخدام شات جي. بي. تي ويوافقون بأن فوائده أكثر وضوحا من عوائقه.

الكلمات المفتاحية: شات جي. بي. تي، فوائد، عوائق، طلبة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

Abstract

Although using ChatGPT offers benefits to its users, it also brings potential drawbacks. This study aims to explore the benefits of using ChatGPT among Postgraduate students in the Department of Arabic Language and Literature at International Islamic University Malaysia (IIUM) and to determine the barriers of using ChatGPT among them. The research sample was selected using a cluster sample by using a quantitative descriptive method. This research was conducted on 32 students using a questionnaire that was distributed through Google Form to collect data. Then the researchers analysed the data using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) according to the analysis of the total sum and the mean. The findings of this study showed that the three main benefits of using ChatGPT are helping in brainstorming, helping in translation educational materials into different languages and helping in saving time in completing tasks. In brief, most of the students showed positive attitudes towards the use of ChatGPT and they agreed that it showed many significant benefits than its barriers.

Keywords: *ChatGPT, benefits, barriers, postgraduate students, IIUM*

Cite as: Mohmad Mohmiddin, N. A., Mohamad Zabidi, N. N. A., Saidin, S. N., & Abu Bakar, R. (2024). Fawā'id istikhdām ChatGPT wa 'awā'iquhā ladā ṭalabah al-dirāsāt al-'ulyā bi-Qism al-Lughah al-'Arabiyyah wa Ādābihā bi-al-Jāmi'ah al-Islāmiyyah al-'Ālamiyyah bi-Mālīziyā [Benefits and barriers of using ChatGPT among postgraduate students in the Department of Arabic Language and Literature at International Islamic University Malaysia]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 287–297. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.120

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

مقدمة

في ماليزيا، قد تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حيث إنه ليس أمرا غير مألوف. هذا التطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يفيد عالم التعليم كثيرا. يمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تسهيل عملية التعلم وتمكين الحصول السريع على المعلومات في مجال التعليم. وهذا التقدم يؤدي إلى تطوير أجهزة الكمبيوتر حتى أصبحت قادرة على إجراء المعالجة بناءً على الذكاء الاصطناعي (AI). يُعرَّف مصطلح الذكاء الاصطناعي (AI) بأنه قدرة النظام على تفسير البيانات الخارجية بشكل صحيح، والتعلم من هذه البيانات، وتطبيق هذه التعلمات لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التكيف المرن (Haenlein et al., ٢٠١٩).

الذكاء الاصطناعي له تأثير تحوُّلي على التعليم، والأعمال التجارية، والصحة، والمجتمع بوصفه إحدى المجالات الجديدة في علم الحاسوب (Celik, ٢٠٢٣). لقد أدى التكنولوجيا إلى تغييرات في مجال التعليم. لذلك، من أدوات الذكاء الاصطناعي التي أصبحت جدلا على نحو متزايد بين الطلاب شات جي. بي. تي. وإضافة إلى ذلك، يُستخدم شات جي. بي. تي. مرجعا وأداةً من قبل الطلاب في إنجاز المهام المتعلقة بالكتابة الأكاديمية مثلا وهي نشاط يتطلب الوضوح والدقة

والحذر، حيث يتضمن إجراء البحوث وتحليل وتوليف المعلومات من المصادر المتنوعة (Munawar, et. al, ٢٠٢٣).

بفضل قدرته على إنتاج نصوص عالية الجودة وتقديم اقتراحات ذكية، يمكن أن يكون شات جي. بي. تي شريكاً مهماً للباحثين في تطوير أفكار جديدة وبناء حجج قوية وتقديم المعلومات بمعايير عالمية في الكتابة العلمية (Tiwari & Bhat, ٢٠٢٣). علاوة على ذلك، شات جي. بي. تي أداة مفيدة لقدرته في إنتاج صياغة التلقائية، وتلخيص المقالات، وترجمة اللغات، وغيرها. ومع منافعه الكثيرة، لا يمكن أن ينكر أحد أن استخدامه قد يثير في بعض القضايا الأخلاقية. لذلك، من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في اكتشاف عوائق التي يواجهها الطلبة عند استخدام شات جي. بي. تي. وإمكانيته في مساعدة الطلاب في عملية التعلم خلال عرض اتجاهاتهم نحو استخدامه.

مشكلة البحث

قد يستخدم معظم الناس شات جي. بي. تي في حياتهم خاصة في مجال التعليم. وتستفيد المدارس، ومؤسسات التعليم العالي، ومنصة التعلم عبر الإنترنت من شات جي. بي. تي في مجال التعليم (Maulana et al., ٢٠٢٣). ويتيح شات جي. بي. تي المحاسن الكثيرة لدى المستخدمين خاصة في تسهيل أمورهم. ومع ذلك، قد تحدُث بعض المشاكل المتوقعة إذا تُستخدم هذه الأداة بشكل مبالغة. وعلى سبيل المثال، سوف يعتمد الطلاب عليه خارجا عن السيطرة (Murillo et al., ٢٠٢٣). وتُستخدم شات جي. بي. تي في اللغات المتعددة وكذلك في اللغة العربية. حسب اطلاع الباحثاث على الدراسات السابقة، لم يعثرن على الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة حول استخدام شات جي. بي. تي لدى طلبة الجامعة خاصة طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها في ماليزيا. لذلك، قامت الباحثات هذا البحث للتعرف على اتجاهات طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا حول فوائد استخدام شات جي. بي. تي وعوائقها.

أهداف الدراسة

١) معرفة فوائد استخدام شات جي. بي. تي لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.
٢) اكتشاف عوائق استخدام شات جي. بي. تي لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

منهجية الدراسة

قد اتبعت الباحثات منهج التحليل الكمي الوصفي لإجراء هذا البحث. يدل المنهج الكمي الوصفي على جمع المعلومات قابلة للقياس لاستخدامها في التحليل الإحصائي لمجتمع العينة وتستخدمه لوصف طبيعة البيانات الديموغرافية .(Manjunatha, 2019) قامت الباحثات بإجراء هذا البحث بتوزيع مجموعة من الأسئلة الاستقصائية على طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. الأداة المستخدمة في هذا البحث هي استبانة من خلال Google Form. وينقسم الاستبانة إلى ثلاثة أجزاء التي يجب على الطلبة إجابتها. ويساعد توزيع المسح المستخدم لتحليل البيانات لتحقيق هدفي البحث. ثم، استخدمت الباحثات برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات.

كان المجتمع لهذا البحث طلبة الدراسات العليا من طلاب الماجستير والدكتوراه المسجلين في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٣/٢٠٢٤م. وقد تم اختيار العينة لهذا البحث بطريقة التعيين العشوائية العنقودية (cluster sample) وتم توزيع الاستبانة للطلبة. عدد العينة الذي قد شارك في هذا البحث هو ٣٢ طالباً.

تحليل البيانات

البيانات الديموغرافية

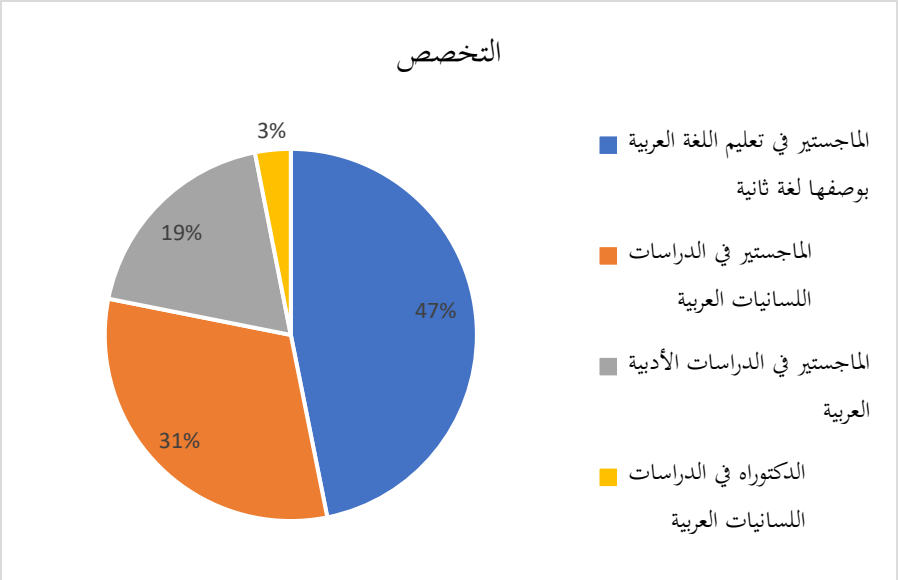
قامت الباحثات بإعداد أسئلة الاستبانة المتعلقة باستخدام شات جي. بي. تي وتم توزيعها إلى العينة من ٣٢ طالبا وطالبة لتحقيق هدفي البحث؛ معرفة فوائد استخدام شات جي. بي. تي لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا واكتشاف عوائق استخدام شات جي. بي. تي لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا .

الجدول (١): الجنس

	التكرار	النسبة المئوية
الذكر	١٣	٤٠،٦٪
الأنثى	١٩	٥٩،٤٪

يتضح من الجدول (١) تكرار جنس العينة من المجموع الكلي ٣٢ طالبا وطالبة. بلغ عدد العينة من الذكور ١٣ طالبا، وعدد العينة من الإناث ١٩ طالبة. لذلك، يتضح بأن غالبية عينة الدراسة من الإناث؛ حيث بلغت نسبتهم (٥٩،٤٪) في حين بلغت نسبة الذكور (٤٠،٦٪).

وقد شارك ٢٤ طالبا من الماليزيين و٤ طلبة من الصينيين، والباقون من المشاركين هم طلبة إندونيسيين وعددهم ٤ طلبة. وبالنسبة إلى الأعمار إن غالبية العظمى من الطلبة المستجيبين أعمارهم ما بين ٢٢-٢٥ سنة حيث بلغ عددهم ١٧ طالبا وطالبة من المجموع الكلي ٣٢ مشاركا لهذا البحث. ويليها الطلبة أعمارهم تتراوح بين ٢٦-٣٠ سنة وعددهم ١٤ فردا، بينما واحد من عينة البحث عمره ما بين ٣١-٣٣ سنة.



الرسم البياني (١): التخصص

ويبرز الرسم البياني (١) تقسيم تكرار الطلبة من عينة البحث حسب تخصصاتهم بينما هذه التخصصات كلها تحت قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. واحد منهم هو طالب مسجل في البرنامج الدكتوراه في الدراسات اللسانيات العربية والنسبة المئوية ٣٪ من العينة. ومعظم المشاركين من طلبة الماجستير في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية حيث عددهم ١٥ طالبا ويساوي ٤٧٪، ويليهم ١٠ طلبة الماجستير في الدراسات اللسانيات العربية الذي يساوي ٣١٪ و ١٩٪ من العينة هم طلبة الماجستير في الدراسات الأدبية العربية وبلغ عددهم ٦ أفراد.

مناقشة النتائج

تم جمع البيانات لهذا البحث المسحي باستخدام المسح عبر الإنترنت. لبناء الاستبانة، استفادت الباحثات من الدراسة السابقة (Ngo, ٢٠٢٣) مع إضافة بعض التعديلات حتى تكون الأسئلة ملاءمة لهدفي البحث الحالي. نتيجة من ذلك، قامت الباحثات بالاستبانة لها جزئين؛ الأول ١١ سؤالا لمعرفة فوائد استخدام شات جي. بي. تي لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، والثاني ١٠ أسئلة لكشف عوائق هذه الأداة، وتم توزيعها على الطلبة المستهدفين. وبعد جمع الاستجابات من ٣٢ مشاركًا، أجري التحليل الوصفي على البيانات المجمعة باستخدام برنامج SPSS.

استخدام شات جي. بي. تي استخدام شات جي. بي. تي مفيد لطلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

لتحقيق الهدف الأول، وزعت الباحثات الاستبانة المتضمنة فيها ١١ سؤالا ويُقصد منها كشف آراء طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا حول فوائد شات جي. بي. تي حسب خبرتهم طوال استخدام هذه الأداة الذكاء الاصطناعي. أما بالنسبة إلى خيارات الإجابة لكل سؤال، يُستخدم في هذا البحث مقياس *ليكرت*Likert Scale)) وتتراوح القيم من ١ (لا أوافق بشدة) إلى ٥ (أوافق بشدة)، مع ٣ تمثل محايدًا. وتم الحصول على النتيجة التالية بعد إدخال البيانات في SPSS:

الجدول (٢): النتيجة لفوائد استخدام شات جي. بي. تي لدى الطلبة المشاركين

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
1	شات جي. بي. تي يساعدني في توفير الوقت في إنجاز المهمة	٣٢	٣	٥	٤،٢٢
2	شات جي. بي. تي يمكن أن يساعدني في ترجمة المواد التعليمية إلى اللغات المختلفة	٣٢	٢	٥	٤،٢٢
3	شات جي. بي. تي يمكن أن يساعدني في إنشاء مسودات أولية لواجباتي	٣٢	٢	٥	٤،٠٩
4	شات جي. بي. تي يمكن أن يساعدني في فهم نظريات بشكل أفضل	٣٢	٣	٥	٤،١٦
5	شات جي. بي. تي يمكن أن يساعدني في تصحيح الأخطاء النحوية	٣٢	١	٥	٣،٣١

6	شات جي. بي. تي يمكن في تقديم التعليقات حسب احتياجاتي التعلمية	٣٢	١	٥	٣،٤١
7	شات جي. بي. تي يمكن أن يساعدني في العصف الذهني	٣٢	٣	٥	٤،٤٧
8	شات جي. بي. تي قادر في فهم التعليمات مني	٣٢	٢	٥	٣،٧٨
9	شات جي. بي. تي يمكن أن يساعدني في تحسين التحصيلات الأكاديمية	٣٢	١	٥	٣،٤٧
10	شات جي. بي. تي يمكن أن يكمل واجباتي صحيحا	٣٢	١	٥	٣،٠٣
11	شات جي. بي. تي قادر في تنمية مهاراتي اللغوية	٣٢	١	٥	٣،٦٩

يتضح من الجدول (٢) أن كل بند استبانة الهدف الأول له الحد الأقصى والحد الأدنى والمتوسط الحسابي. تتراوح قيم المتوسط الحسابي لكل البنود ما بين ٣،٠٣ إلى ٤،٤٧، بينما تتبين من درجات البنود الثلاثة أن الطلبة يوافقون أن شات جي. بي. تي يلعب دورا حاسما في المساعدة على العصف الذهني حيث حصل السؤال السابع أعلى درجة المتوسط الحسابي. وأيضا، أصبح البند الأول في الترتيب الثاني وهو عن قدرة شات جي. بي. تي على مساعدة الطلاب في توفير الوقت في إكمال المهام إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي له ٤،٢٢. وكذلك، حصل البند الثاني على الدرجة تساوي المتوسط الحسابي للبند الأول وتبرز من النتيجة الطلبة يوافقون أن شات جي. بي. تي يساعدهم في ترجمة المواد التعليمية إلى اللغات المختلفة.

ويتضح من الجدول أيضا وجود ثلاثة بنود حصلت على أقل درجة من بين الأسئلة للهدف الأول، أولها السؤال العاشر (شات جي. بي. تي يمكن أن يكمل واجباتي صحيحا) الذي حصل على قيمة المتوسط الحسابي ٣،٠٣، ويليه السؤال الخامس (شات جي. بي. تي يمكن في تقديم التعليقات حسب احتياجاتي التعلمية) حيث بلغ قيمة المتوسط الحسابي ٣،٣١، ثم السؤال السادس (شات جي. بي. تي يمكن أن يساعدني في تصحيح الأخطاء النحوية) وقد حصل على القيمة ٣،٤١.

من الممكن استنتاج أن ليس معظم الطلاب لا يوافقون على العبارة التي تفيد بأن شات جي. بي. تي له قدرة لإكمال الواجبات بشكل صحيح. وتتضح من درجات المتوسط الحسابي للبنود أعلاه أن الطلاب يميلون إلى اعتراف فوائد شات جي. بي. تي حيث حصلت على القيم أعلى من المحايد أى أكثر من ثلاثة لكل بنود.

الجدول (٣): إحصاءات الموثوقية للأسئلة عن فوائد استخدام شات جي. بي. تي لدى الطلبة المشاركين

المكافئ ألفا	N من البنود

،٨٩٣	١١

وقد تم تقييم موثوقية الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ. وأسفر التحليل عن معامل ألفا قدره ،٨٩٣ كما تم التلخيص في الجدول (٣)، مما يشير إلى موثوقية جيدة. ويعني هذا أن البنود الأحد عشر الموجودة في الاستبانة التي تهدف إلى معرفة فوائد استخدام شات جي. بي. تي لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا جيدة وفعالة وهي مستوى عال من الاتساق (Nur Yunus et al., ٢٠١٧). وتُفهم من هذه القيمة أيضا أن هذه البنود صالحة للاعتماد عليها لدراسة اتجاهات الطلبة حول لفوائد استخدام شات جي. بي. تي.

مواجهة العوائق في استخدام شات جي. بي. تي لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

للوصول إلى الهدف الثاني للدراسة، وزعت الباحثات الاستبانة المتضمنة فيها ١٠ أسئلة يستهدف منها كشف آراء طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا حول عوائق شات جي. بي. تي حسب خبرتهم في استخدامه. أما خيارات الإجابة لكل سؤال، يُستخدم في هذا البحث مقياس *ليكرت*Likert Scale)) وتتراوح القيم من ١ (لا أوافق بشدة) إلى ٥ (أوافق بشدة)، مع ٣ تمثل محايدًا. نتيجة من التحليل باستخدام SPSS، قد تولدت النتيجة كما في الجدول التالي:

الجدول (٤): النتيجة لعوائق استخدام شات جي. بي. تي لدى الطلبة المشاركين

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
1	شات جي. بي. تي يمكن أن يقدم لي معلومات غير موثوقة حول المواضيع	٣٢	١	٥	٢،٤٤
2	شات جي. بي. تي يمكن أن يقدم لي مراجع غير ضابطة	٣٢	١	٥	٢،٠٩
3	شات جي. بي. تي غير قادر على الاستشهاد بالمصادر بدقة لي	٣٢	١	٥	٢،١٦
4	شات جي. بي. تي غير قادر على تفسير الأمثال تفسيرا صحيحا لي	٣٢	١	٥	٢،٣٤
5	شات جي. بي. تي غير قادر على فهم الأسئلة المعقدة مني	٣٢	١	٥	٢،٥٦
6	شات جي. بي. تي غير قادر على فحص ثقة المصادر المقدَّمة لي	٣٢	١	٤	٢،٤١

7	شات جي. بي. تي غير قادر على ترجمة النصوص مني بدقة	٣٢	١	٤	٢،٧٢
8	شات جي. بي. تي قد يقدم أجوبة ذات أخطاء نحوية لي	٣٢	١	٤	٢،٦٣
9	شات جي. بي. تي غير قادر في تفسير بعض معاني من التواصل البشري بدقة مني (مثال: عاطفة وسخرية ونكتة)	٣٢	١	٥	٢،٤٤
10	لا يمكنني استخدام شات بي تي خلال ساعات الذروة (مثال: خطأ "الرجاء المحاولة مرة أخرى")	٣٢	١	٥	٢،٣٤

يبرز الجدول (٤) الحد الأقصى والحد الأدنى والمتوسط الحسابي لبنود الاستبانة لمعرفة عوائق استخدام شات جي. بي. تي لدى طلبة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. تتراوح قيم المتوسط الحسابي لهذه البنود العشرة من ٢،٠٩ إلى ٢،٧٢. أما ثلاثة الأسئلة التي لها أعلى المتوسط الحسابي فهي السؤال السابع (شات جي. بي. تي غير قادر على ترجمة النصوص مني بدقة) الحاصل على قيمة المتوسط الحسابي ٢،٧٢ ويليه تنازليا السؤال الثامن (شات جي. بي. تي قد يقدم أجوبة ذات أخطاء نحوية لي) الذي بلغ قيمة المتوسط الحسابي ٢،٦٣، ثم السؤال الخامس (شات جي. بي. تي غير قادر على فهم الأسئلة المعقدة مني) وقيمته ٢،٥٦.

وتستنتج من البنود الثلاثة أن البند الذي حصل على أعلى قيم المتوسط الحسابي هو يتعلق بدقة الترجمة المولدة من شات جي. بي. تي، حيث ليس معظم الطلبة من العينة يوافقون على أن شات جي. بي. تي غير قادر على ترجمة النصوص ترجمة دقيقة. ويليه البند الثامن الذي قيمة المتوسط الحسابي له أقل من البند السابع، وهذا يدل على أن ليس معظم الطلبة يوافقون على احتمالية شات جي. بي. تي بإنتاج إجابات تحتوي على أخطاء نحوية. أما بالنسبة إلى البند الحاصل على ثالث أعلى متوسط حسابي هو الخامس مما يشير إلى أن ليس معظم الطلبة يعتقدون أن شات جي. بي. تي ليس قادرا على فهم الأسئلة المعقدة.

ويتبين من الجدول البنود لها أدنى المتوسط الحسابي. ولوحظ التعادل بين البند الأول والتاسع في درجة المتوسط الحسابي، فترتيبها تصاعديا؛ أولها السؤال الثاني (شات جي. بي. تي يمكن أن يقدم مراجع غير ضابطة) الذي حصل على قيمة المتوسط الحسابي ٢،٠٩، ويليه السؤال الثالث عن شات جي. بي. تي غير قادر على الاستشهاد بالمصادر بدقة الذي بلغ قيمته ٢،١٦. و أظهر كلا السؤالين التاسع والأول نفس القيمة المتوسطة وهي ٢،٤٤.

ظهرت أربعة عوائق أدنى درجات متوسط حسابي وهي البنود المتعلقة بضبط المراجع ودقة استشهاد المصادر وثقة المعلومات المقدمة ودقة تفسير معاني التعبيرات التواصلية البشرية. وتستنتج من النتيجة أن لا توجد فجوة كبيرة بين البنود ذات أعلى القيم وما قد حصلت على أدنى المتوسط الحسابي حيث تتراوح القيم ما بين ٢،٧٢ إلى ٢،٠٩ ولم تتجاوز حتى المستوى المحايد. هذا يدل على ميول الطلبة إلى الاعتراف أن استخدام شات جي. بي. تي له فوائد أكثر من عوائقه.

الجدول (٥): إحصاءات الموثوقية للأسئلة عن عوائق استخدام شات جي. بي. تي لدى الطلبة المشاركين

المكافئ ألفا	N من البنود
،٧٠٨	١٠

وأُجري تقييم موثوقية الاستبانة المقدم باستخدام اختبار ألفا كرونباخ، حيث أظهرت النتائج معامل ألفا بلغت قيمته ،٧٠٨ كما الموضح في الجدول (٥). يشير ذلك إلى موثوقية جيدة للاستبانة، مما يعني أن البنود العشرة المكونة جيدة ومقبولة (Nur Yunus et al., ٢٠١٧)، مما يجعلها صالحة للاعتماد عليها في دراسة آراء الطلبة حول عوائق استخدام شات جي. بي. تي.

خاتمة

خلاصة القول، تشير نتائج البحث إلى أن الطلاب يوافقون على أن استخدام شات جي. بي. تي يجلب العديد من الفوائد مقارنة بالعوائق التي يواجهونها، وذلك بسبب الاختلاف الكبير بين قيم المتوسط الحسابي لفوائد استخدام شات جي. بي. تي مقارنة بعوائق استخدامه. وظهر بأن أعلى المتوسط الحسابي لفوائد استخدام شات جي. بي. تي لدى العينة أنه يساعدهم في العصف الذهني. في الوقت نفسه، فإن أعلى المتوسط الحسابي لعوائق استخدامه هو ما يشير إلى عدم قدرة شات جي. بي. تي على ترجمة النصوص بدقة. نظرًا لوجود العديد من الفوائد لاستخدام شات جي. بي. تي، يُوصَى بأن يستخدم الطلاب شات جي. بي. تي كأداة مساعدة في التعليم. وبالتالي، اقترحت الباحثات بإجراء دراسات مستقبلية لفحص ودراسة تأثير استخدام شات جي. بي. تي على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب. ثانيا، اقتُرح للباحثين القادمين أن يقوموا بالبحوث لتوسيع الدراسة حول أدوات الذكاء الاصطناعي الأخرى.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

REFERENCES

Celik, I. (2023). Towards intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior, 138*, 107468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468

Haenlein, M., Kaplan, A., Tan, C.-W., & Zhang, P. (2019). Artificial intelligence (AI) and management analytics. *Journal of Management Analytics, 6*(4), 341–343. https://doi.org/10.1080/23270012.2019.1699876

Manjunatha, N. (2019). Descriptive research. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research, 6*(6), 863–867.

Maulana, M. J., Darmawan, C., & Rahmat, R. (2023). Penggunaan ChatGPT dalam pendidikan berdasarkan perspektif etika akademik. *Bhineka Tunggal Ika: Kajian Teori dan Praktik Pendidikan PKn, 10*(1), 58–66. https://doi.org/10.36706/jbti.v10i1.21090

Munawar, Z., Soerjono, H., Putri, N. I., Hernawati, & Dwijayanti, A. (2023). Manfaat kecerdasan buatan ChatGPT untuk membantu penulisan ilmiah. *Jurnal Teknologi Informasi Komunikasi, 10*(1), 54–60. https://doi.org/10.38204/tematik.v10i1.1291

Nur Yunus, F. A., Abdul Suki, N., Abd Baser, J., Masran, S. H., Marian, M. F., & Rahim, M. B. (2017). Kesahan dan kebolehpercayaan instrumen kompetensi pengajar TVET terhadap pengajaran teknikal berdasarkan pendekatan model Rasch. *Online Journal for TVET Practitioners, 2*(2).

Tiwari, C. K., & Bhat, M. A. (2023). What drives students toward ChatGPT? An investigation of the factors influencing adoption and usage of ChatGPT. *Interactive Technology and Smart Education, 21*(3), 333–355. https://doi.org/10.1108/ITSE-04-2023-0061

Vargas-Murillo, A. R., de la Asuncion Pari-Bedoya, I. N. M., & de Jesús Guevara-Soto, F. (2023). Challenges and opportunities of AI-assisted learning: A systematic literature review on the impact of ChatGPT usage in higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(7), 122–135. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.7

Ngo, T. T. A. (2023). The perception by university students of the use of ChatGPT in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18*(17), 4–19. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i17.39019

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



ANALISIS KEPERLUAN IBU BAPA TERHADAP PEMBELAJARAN KELAS AL-QURAN DAN FARDU AIN (KAFA) SECARA PENDEKATAN *HOMESCHOOLING* UNTUK MURID SEKOLAH RENDAH

[THE NEEDS ANALYSIS OF PARENTS FOR LEARNING AL-QURAN AND FARDU AIN (KAFA) CLASSES THROUGH HOMESCHOOLING FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS]

Norhayati Che Hat[1]*, Zaharah Hussin[2], Norasyikin Osman[1], Siti Salwa Mohd Noor[1], Nurazan Mohmad Rouyan[1] & Wan Nur Izzati Hazwani Kashfi[1]

[1] Fakulti Bahasa Dan Komunikasi, Universiti Sultan Zainal Abidin, Kampus Gong Badak, 21300 Kuala Nerus, Terengganu, Malaysia

[2] Universiti Malaya, 50603 Kuala Lumpur, Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *norhayatich@unisza.edu.my*

Received: *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

Abstrak

Pelaksanaan pembelajaran kelas al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) selama tiga dekad telah memperlihatkan pelbagai permasalahan khususnya dari aspek keberkesanan pengajaran dan pembelajaran (PdP) dalam bilik darjah. Antaranya ialah aspek pelaksanaan strategi dan kaedah pengajaran guru, penggunaan bahan bantu mengajar (BBM), penggunaan sumber berasaskan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT), serta profesionalisme guru. Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti persepsi ibu bapa terhadap pembelajaran KAFA melalui pendekatan *homeschooling* untuk murid sekolah rendah di Terengganu. Bagi mengenal pasti persepsi ibu bapa terhadap KAFA, pendekatan analisis keperluan telah dijalankan yang merangkumi tiga aspek iaitu; persepsi ibu bapa terhadap pelaksanaan KAFA, tahap penguasaan murid terhadap mata pelajaran KAFA dan keperluan terhadap pelaksanaan KAFA melalui *homeschooling*. Satu soal selidik skala likert-5 telah disebarkan kepada 86 orang ibu bapa bagi murid sekolah rendah yang mengikuti KAFA di sekitar negeri Terengganu. Data kajian dianalisis melalui perisian komputer *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versi 29.0 bagi melihat min, kekerapan dan peratus persetujuan responden kajian. Hasil kajian menunjukkan persepsi ibu bapa terhadap pelaksanaan KAFA adalah pada tahap yang tinggi

(Min=4.27, SP=0.57), di samping tahap penguasaan murid terhadap mata pelajaran KAFA yang turut memperolehi tahap min yang tinggi (Min=4.06, SP=0.58). Manakala hasil kajian menunjukkan tahap sederhana tinggi terhadap keperluan pelaksanaan KAFA melalui *homeschooling* (Min=3.40, SP=0.74). Implikasi utama kajian ini adalah untuk menyediakan maklumat awal dalam mengenal pasti keperluan terhadap pembangunan model *homeschooling* kelas al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) untuk murid sekolah rendah.

Kata kunci: al-Quran dan Fardu Ain (KAFA), pembelajaran, *homeschooling*, persepsi, murid sekolah rendah

Abstract

The implementation of al-Quran and Fardu Ain (KAFA) class learning for three decades has shown various flaws and problems, especially from the aspect of teaching and learning effectiveness (PdP) in the classroom. Among them are aspects of the implementation of teachers' teaching strategies and methods, the use of teaching aids, the use of resources based on information and communication technology (ICT), as well as teacher professionalism. This study intends to identify the needs analysis of parents for learning KAFA classes through homeschooling method for primary school students. Needs analysis is examined on three aspects, as follows: (i) perception of parents towards KAFA; (ii) student's ability in KAFA's subjects and (iii) the needs of homeschooling for KAFA class. Data collection was done through a quantitative design with a sampling of 86 parents. A list of five-point Likert questionnaires was provided for data collection according to the needs analysis aspects. The data obtained was analyzed through the computer software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 29.0.1.0 to see the mean and percentage of the study. Data findings suggest on (i) parents' perception were at a high level towards KAFA class (M=4.27, SD=0.57), (ii) students' ability in KAFA's subjects were also at a high level (M=4.06, SD=0.58), and (iii) parents showed a moderately high tendency towards the needs of homeschooling for KAFA class (M=3.40, SD=0.74). The main purpose of this study is to be able to provide preliminary information about the need to provide a homeschooling model of al-Quran and Fardu Ain (KAFA) classes for primary school students.

Keywords: *al-Quran and Fardu Ain (KAFA) class, learning, homeschooling, perception, primary school students*

Cite as: Che Hat, N., Hussin, Z., Osman, N., Noor, S. S. M., Mohmad Rouyan, N., & Kashfi, W. N. I. H. (2024). Analisis keperluan ibu bapa terhadap pembelajaran Kelas Al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) secara pendekatan homeschooling untuk murid sekolah rendah [The needs analysis of parents for learning Al-Quran and Fardu Ain (KAFA) classes through homeschooling for primary school students]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 298–319. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.122

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

PENDAHULUAN

Homeschooling atau pendidikan di rumah semakin mendapat perhatian dan berkembang pantas dalam kalangan ibu bapa di Malaysia. *Homeschooling* merupakan alternatif pendidikan yang berlaku berlatarkan suasana di rumah dengan bimbingan ibu bapa atau penjaga serta menggunakan pelbagai sumber pelajaran. Alternatif ini

menjadi pilihan bagi kebanyakan ibu bapa yang ingin mendidik dan membentuk perkembangan dan pengetahuan anak-anak mereka, di samping mengekalkan nilai kepercayaan dalam keluarga masing-masing (Ray, 2000; Kim-Soon et al., 2015).

Konsep pembelajaran di rumah bukanlah sesuatu yang baharu, malah ia telah lama dipraktikkan secara tidak langsung bermula pada tahap kanak-kanak mula mengenal huruf. Hal ini kerana, proses pembelajaran atau pendidikan yang berlaku secara tidak langsung di rumah memainkan peranan utama dalam membentuk karakter dan peribadi seorang kanak-kanak. Justeru, sekolah bukan satu-satunya institusi yang membolehkan kanak-kanak menerima pendidikan, walaupun masyarakat meletakkannya sebagai model pendidikan utama (Julhadi et al., 2022; Mahmud & Ali, 2018). Malah, pendidikan alternatif *homeschooling* dilihat mampu memberi kelebihan yang sama setanding dengan persekolahan konvensional biasa. Menurut kajian Mahmud dan Ali (2018), *homeschooling* dilihat mempengaruhi pendidikan kanak-kanak sebanyak 30%, di samping pengaruh pendidikan berasaskan sekolah juga sebanyak 30%, tambahan pula komuniti masing-masing turut mempengaruhi sebanyak 30% dan lebihan 10% adalah dipengaruhi oleh perkembangan istimewa mereka. *Homeschooling* juga berpotensi untuk mengembangkan bakat dan kemahiran anak-anak, serta membentuk jati diri mereka sesuai dengan perwatakan dan keadaan psikologi anak (Purwaningsih & Fauziah, 2020).

Situasi pandemik Covid-19 beberapa tahun kebelakangan ini telah memperlihatkan peranan *homeschooling* sebagai sebuah pilihan pendidikan yang vital dalam meneruskan pendidikan anak-anak. Kemunculan wabak pandemik tersebut telah memberi banyak kesan dan perubahan dalam dinamik sistem pendidikan negara, khususnya kurikulum kelas al-Quran dan Fardu Ain (KAFA). Hal ini dapat dilihat melalui pembelajaran dan pengajaran di rumah (PdPR) yang menjadi keutamaan setelah sistem persekolahan mengambil pendekatan pembelajaran secara atas talian (*online learning*) semasa penularan wabak Covid-19.

Maka, konsep pembelajaran di rumah dilihat dapat menyediakan sebuah alternatif yang berkesan terhadap KAFA kerana prinsip utama pendidikan ini adalah berteraskan keluarga. Melihat kepada peranan keluarga sebagai institusi utama dalam pendidikan, ibu bapa atau penjaga seharusnya berusaha mengadaptasikan sebuah suasana pembelajaran Islam yang sebenar, serta mengikut akidah Islam yang sebetulnya di rumah. Justeru, pelaksanaan KAFA melalui pendekatan *homeschooling* dapat memberikan banyak kelebihan dan kebaikan untuk kehidupan keluarga Islam. Malah, perkembangan teknologi kini turut membuka ruang bagi murid untuk memanfaatkannya dalam bentuk aplikasi pendidikan secara atas talian.

KAJIAN LITERATUR

Kelas al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) merupakan pendidikan agama peringkat rendah berkesinambungan daripada pengajian Fardu ‘Ain yang wajib dituntut oleh seseorang individu Muslim (Shafie & Talib, 2016). Tujuannya adalah untuk memperkasakan pelaksanaan pendidikan Islam yang sedia ada di bawah sistem

pendidikan kebangsaan. Falsafah pelaksanaan KAFA ini adalah satu usaha untuk mendidik dan membentuk murid ke arah perkembangan fitrah insani selaras dengan kehendak al-Quran dan al-Sunnah, agar dapat melahirkan manusia yang berpegang kuat iman dan amalannya terhadap ajaran al-Quran dan al-Sunnah, menghayati akhlak dan mengamalkan cara hidup Islam (Jabatan Kemajuan Islam Malaysia, 2022).

Pelaksanaan KAFA ini memberi penekanan terhadap penerapan dan pengukuhan pendidikan agama secara amali dan penguasaan bacaan al-Quran secara bertajwid, di samping penekanan terhadap penguasaan dalam kemahiran menulis dan membaca Jawi. Bentuk pendidikan agama tambahan ini dilaksanakan secara seragam di seluruh negara bermula pada tahun 1990 di bawah Pihak Berkuasa Agama Negeri-negeri yang diselaraskan oleh Jabatan Kemajuan Islam Malaysia (JAKIM). Fokus pelaksanaannya adalah terhadap murid sekolah rendah tahun satu hingga enam di sekolah kebangsaan, bersamaan dengan kanak-kanak Islam yang berumur bermula 7 hingga 12 tahun. Terdapat lapan subjek utama dalam kurikulum KAFA iaitu al-Quran, akidah, ibadah, sirah, adab, bahasa Arab, jawi dan khat, serta tahfiz al-Quran.

Jabatan Kemajuan Islam Malaysia (JAKIM) telah menyusun dasar dan peraturan bagi Pelaksanaan KAFA secara tahunan sebagai garis panduan dan bimbingan pelaksanaan KAFA di negara ini. Hal ini adalah untuk memastikan program KAFA diimplementasikan dengan lebih berkesan dan efisien. Di samping itu, KAFA menyediakan masa minimanya selama 360 minit seminggu dengan tiga hari persekolahan, bersamaan dengan tiga puluh enam jam sebulan. Implementasi KAFA ini tidak hanya terhad di sekolah rendah kebangsaan dan sekolah agama, malah ianya turut dijalankan di pelbagai tempat seperti masjid, surau, dewan atau balai raya, serta secara persendirian di rumah dan bangunan.

Pelaksanaan pengajian KAFA selama tiga dekad ini telah memperlihatkan pelbagai kepincangan dan permasalahan terutamanya dari sudut keberkesanan pengajaran dan pembelajaran (PdP) dalam bilik darjah. Antaranya ialah aspek pelaksanaan strategi dan kaedah pengajaran guru, penggunaan bahan bantu mengajar (BBM), penggunaan sumber berasaskan teknologi maklumat dan komunikasi (ICT), serta profesionalisme guru (Shafie & Talib, 2016; Abdul Hadi et al., 2018; Mohd Nor et al., 2021; Mat Dan et al., 2023). Menurut Shafie & Talib (2016), keberkesanan PdP pengajian KAFA dilihat masih di tahap yang rendah dan masih belum mencapai aspirasi dan matlamat untuk memantapkan pengajaran dan pembelajaran pendidikan Islam di sekolah-sekolah di bawah Kementerian Pendidikan Malaysia.

Selain itu, kajian Hashim et al. (2017) menyatakan bahawa murid KAFA masih tidak mampu untuk menguasai kemahiran asas seperti membaca al-Quran dengan tajwid yang betul, melaksanakan solat dan sebagainya. Manakala, Norhisham et al. (2019) dalam kajiannya mendapati pemilihan kaedah pembelajaran yang dilaksanakan dalam kelas kurang memberi kesan terhadap penguasaan bacaan al-Quran dalam kalangan murid walaupun mereka telah diajar selama enam tahun semasa KAFA. Situasi ini berpunca daripada faktor kekangan masa yang

diperuntukkan serta pemilihan kaedah dan bahan bantu mengajar yang kurang berkesan.

Selain itu, antara subjek yang mendapat perhatian dalam pelaksanaan KAFA adalah bahasa Arab. Bahasa Arab merupakan bahasa perantara yang digunakan dalam sesi pembelajaran bagi kebanyakan subjek KAFA contohnya penggunaan bahasa Arab dalam doa-doa harian, bacaan-bacaan dalam ibadah solat, serta sebutan ungkapan-ungkapan harian dalam kelas. Oleh itu, tidak dinafikan bahawa peranan bahasa Arab dalam pelaksanaan KAFA adalah unik dan sangat penting terhadap perkembangan kemajuan murid-murid KAFA (Rasdi et al., 2016; Mohamad Yusof et al., 2023).

Pembelajaran bahasa Arab KAFA juga turut menghadapi permasalahan disebabkan oleh sifat semula jadi perkataan dan frasa dalam bahasa ini sebagai bahasa asing atau bahasa ketiga. Pada masa yang sama, bahan bantu mengajar yang digunakan semasa sesi pembelajaran bahasa Arab juga kurang berkesan dan tidak mempunyai daya tarikan yang tinggi. Oleh yang demikian, situasi ini telah mengakibatkan murid-murid KAFA untuk hilang minat dan motivasi dalam pembelajaran bahasa Arab KAFA (Liono et al., 2021; Mohamad Yusof et al., 2023).

Oleh yang demikian, merujuk kepada permasalahan yang wujud dalam pelaksanaan pendidikan KAFA, kajian ini berhasrat untuk mencadangkan pelaksanaan KAFA secara *homeschooling* sebagai satu bentuk alternatif di samping memperkembangkan sebuah kurikulum KAFA dalam memastikan usaha dan aspirasi JAKIM membuahkan hasil seiring dengan matlamat Falsafah Pendidikan Islam KPM.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini merupakan penyelidikan reka bentuk dan pembangunan. Tujuan utama penyelidikan ini adalah untuk mengenal pasti persepsi ibu bapa terhadap pembelajaran KAFA melalui kaedah pembelajaran di rumah atau *homeschooling* untuk murid sekolah rendah. Analisis keperluan ini menggunakan kaedah kuantitatif melalui tinjauan soal selidik yang disebarkan kepada 86 orang ibu bapa bagi murid sekolah rendah yang mengikuti KAFA di negeri Terengganu. Kajian ini adalah berdasarkan pendekatan kajian reka bentuk dan pembangunan Richey & Klein (2007), yang berlandaskan tiga fasa pelaksanaan kajian. Fasa-fasa tersebut merangkumi analisis keperluan, seterusnya reka bentuk dan pembangunan serta fasa terakhir adalah pelaksanaan dan penilaian. Perbincangan dalam kajian ini hanya difokuskan terhadap keperluan pembangunan model *homeschooling* dalam fasa analisis keperluan, serta hanya melibatkan responden ibu bapa bagi murid sekolah rendah yang mengikuti KAFA di sekolah-sekolah terpilih di Terengganu.

Borang soal selidik yang diedarkan mengandungi tiga konstruk, iaitu; persepsi ibu bapa terhadap pelaksanaan KAFA, tahap penguasaan murid terhadap mata pelajaran KAFA dan keperluan terhadap pelaksanaan KAFA melalui *homeschooling*. Setelah borang soal selidik dilengkapkan oleh ibu bapa, hasil kajian dianalisis secara deskriptif melalui perisian komputer *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versi

21.0. Dapatan juga dibentangkan secara deskriptif untuk melihat nilai min dan sisihan piawai bagi setiap konstruk. Skor pengiraan adalah berdasarkan skala 5-likert, iaitu 1= Sangat Tidak Setuju, 2=Tidak Setuju, 3=Tidak Pasti, 4= Setuju dan 5=Sangat Setuju.

DAPATAN KAJIAN & PERBINCANGAN

Hasil analisis data diinterpretasikan berdasarkan interpretasi skor min oleh Nunally (1978) seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 1.

Jadual 1: Interpretasi Skor Min Nunally (1978)

Skor Min	Interpretasi Skor Min
1.00-2.00	Rendah
2.01-3.00	Sederhana Rendah
3.01-4.00	Sederhana Tinggi
4.01-5.00	Tinggi

a) Demografi Responden Kajian

Maklumat demografi ibu bapa yang dianalisis adalah jantina, umur, pendapatan dan tahap pendidikan, berikut adalah dapatan analisis berkaitan demografi responden kajian.

Jadual 2: Analisis Demografi Ibu Bapa

Kategori demografi	Kekerapan	Peratus (%)
Jantina		
Lelaki	11	12.8
Perempuan	75	87.2
Umur		
22 hingga 35 tahun	11	12.8
36 hingga 49 tahun	69	80.2
50 hingga 55 tahun	4	4.7
56 tahun ke atas	2	2.3
Pendapatan		
Kurang RM2500	17	19.8
RM2501 – RM3200	12	14.0
RM3201 – RM4000	4	4.7
RM4001 – RM5000	5	5.8
RM5001 ke atas	48	55.8
Tahap pendidikan		
Sekolah rendah	1	1.2
Sekolah menengah	30	34.9

Ijazah Sarjana Muda/ Sarjana/ Kedoktoran	48	55.8
Lain-lain	7	8.1
N=86		

Jadual 2 menunjukkan hasil analisis bagi demografi responden kajian ini. Daripada jumlah 86 orang responden kajian, dapatan kajian merekodkan seramai 75 orang (87.2%) adalah terdiri daripada ibu atau penjaga wanita dan hanya 11 orang (12.8%) adalah terdiri daripada bapa atau penjaga lelaki. Ini menunjukkan bahawa majoriti responden yang terlibat adalah ibu atau penjaga wanita bagi murid KAFA. Manakala berdasarkan kategori umur, hasil kajian merekodkan seramai 69 orang (80.2%) daripada ibu bapa atau penjaga bagi murid KAFA adalah dalam lingkungan umur antara 36 hingga 49 tahun menjadikan kategori ini majoriti responden dalam kajian ini. Seterusnya, diikuti oleh ibu bapa atau penjaga bagi murid KAFA yang berumur dalam lingkungan 22 hingga 35 tahun iaitu seramai 11 orang (12.8%). Manakala bagi ibu bapa atau penjaga bagi murid KAFA yang berumur dalam lingkungan 50 hingga 55 tahun ialah seramai 4 orang (4.7%) dan ibu bapa atau penjaga bagi murid KAFA yang berumur 56 tahun ke atas ialah seramai 2 orang (2.3%) sahaja.

Seterusnya, dari sudut pendapatan, responden yang mempunyai pendapatan isi rumah kurang RM2500 ialah seramai 17 orang (19.8%), seterusnya pendapatan isi rumah RM2501-RM3200 ialah seramai 12 orang (14.0%). Manakala, bagi pendapatan isi rumah RM3201-RM4000 ialah seramai 4 orang (4.7%) dan bagi pendapatan isi rumah RM4001-RM5000 ialah seramai 5 orang (5.8%). Bagi pendapatan isi rumah sebulan RM5000 ke atas ialah seramai 48 orang (55.8%). Ini menunjukkan bahawa majoriti responden mempunyai pendapatan sebulan sebanyak RM5000 ke atas iaitu seramai 48 orang (55.8%), diikuti pendapatan isi rumah kurang RM2500 seramai 17 orang (19.8%).

Berdasarkan taraf pendidikan, hasil kajian menunjukkan majoriti responden adalah terdiri daripada pemegang Ijazah Sarjana Muda atau Sarjana atau Doktor iaitu seramai 48 orang (55.8%), diikuti oleh lepasan Sekolah Menengah iaitu seramai 30 orang (34.9%). Seterusnya, bagi lepasan Sekolah Rendah ialah seramai 1 orang (1.2%) sahaja dan seramai 7 orang (8.1%) responden tergolong dalam kategori lain-lain tahap pendidikan tertinggi.

Seterusnya, dapatan soal selidik analisis keperluan terhadap pembangunan model *homeschooling* KAFA untuk murid sekolah rendah difokuskan kepada tiga konstruk utama iaitu, persepsi ibu bapa terhadap pelaksanaan KAFA, tahap penguasaan murid terhadap mata pelajaran KAFA dan keperluan terhadap pelaksanaan KAFA melalui *homeschooling*.

PERSEPSI IBU BAPA TERHADAP PELAKSANAAN KAFA

Konstruk pertama berfokus kepada pandangan ibu bapa terhadap pelaksanaan KAFA. Terdapat 15 item yang telah disenaraikan dalam konstruk ini.

Jadual 3: Taburan Kekerapan, Min, Sisihan Piawai dan Interpretasi Min Persepsi Ibu bapa Terhadap Pelaksanaan KAFA (n=86)

No.	Penyataan	Kekerapan					Min	SP	Tahap
		STS	TS	TP	S	SS			
B1	KAFA sesuai dari segi waktu kelas iaitu jam 2.30 – 5.30 petang.	5 5.8%	22 25.6%	10 11.6%	30 34.9%	19 22.1%	3.42	1.251	Sederhana Tinggi
B2	KAFA sesuai dari segi tempoh belajar selama 3 jam sehari.	4 4.7%	11 12.8%	5 5.8%	41 47.7%	25 29.1%	3.84	1.126	Sederhana Tinggi
B3	KAFA sesuai dari segi bilangan mata pelajaran KAFA sebanyak 8 mata pelajaran.	3 3.5%	3 3.5%	7 8.1%	43 50%	30 34.9%	4.09	.941	Tinggi
B4	KAFA sesuai dari segi kandungan mata pelajaran al-Quran.	1 1.2%	0 0%	1 1.2%	34 39.5%	50 58.1%	4.53	.645	Tinggi
B5	KAFA sesuai dari segi kandungan mata pelajaran Ulum Syariah (Aqidah & Ibadah)	1 1.2%	0 0%	1 1.2%	34 39.5%	50 58.1%	4.53	.645	Tinggi
B6	KAFA sesuai dari segi kandungan mata pelajaran Sirah	1 1.2%	2 2.3%	0 0%	32 37.2%	51 59.3%	4.51	.732	Tinggi
B7	KAFA sesuai dari segi kandungan mata pelajaran Adab (Akhlak Islamyiyyah)	1 1.2%	1 1.2%	1 1.2%	33 38.4%	50 58.1%	4.51	.699	Tinggi
B8	KAFA sesuai dari segi kandungan mata pelajaran Jawi & Khat	1 1.2%	2 2.3%	5 5.8%	32 37.2%	46 53.5%	4.40	.801	Tinggi
B9	KAFA sesuai dari segi kandungan mata pelajaran Asas Lughatul Quran	1 1.2%	2 2.3%	2 2.3%	31 36%	50 58.1%	4.48	.763	Tinggi
B10	KAFA sesuai dari segi kandungan mata pelajaran	1 1.2%	1 1.2%	1 1.2%	33 38.4%	50 58.1%	4.51	.699	Tinggi

	Penghayatan Cara hidup Islam								
B11	KAFA sesuai dari segi kandungan mata pelajaran Amali Solat	1 1.2%	1 1.2%	0 0%	24 27.9%	60 69.8%	4.64	.667	Tinggi
B12	KAFA sesuai dari segi keselesaan tempat belajar	1 1.2%	5 5.8%	5 5.8%	41 47.7%	34 39.5%	4.19	.875	Tinggi
B13	KAFA sesuai dari segi jarak antara rumah dengan tempat belajar.	2 2.3%	5 5.8%	7 8.1%	38 44.2%	34 39.5%	4.13	.955	Tinggi
B14	KAFA sesuai dari segi buku teks yang disediakan.	2 2.3%	2 2.3%	5 5.8%	45 52.3%	32 37.2%	4.20	.838	Tinggi
B15	KAFA sesuai dari segi buku aktiviti yang disediakan.	2 2.3%	2 2.3%	9 10.5%	44 51.2%	29 33.7%	4.12	.860	Tinggi
		Keseluruhan					**4.27**	**0.578**	**Tinggi**

Jadual 3 menunjukkan taburan kekerapan dan skor min bagi konstruk persepsi ibu bapa terhadap pelaksanaan KAFA (n=86). Secara keseluruhan, dapatan kajian menunjukkan bahawa interpretasi skor min keseluruhan adalah pada tahap tinggi iaitu 4.27, dengan sisihan piawai 0.578. Berdasarkan Jadual 3, dapatan menunjukkan hampir keseluruhan item iaitu 13 daripada 15 item memperolehi skor min pada tahap tinggi, manakala item selebihnya adalah pada tahap sederhana tinggi. Dapatan juga merekodkan item B11 iaitu 'KAFA sesuai dari segi kandungan mata pelajaran Amali Solat' memperolehi min yang tertinggi bagi persepsi ibu bapa terhadap pelaksanaan KAFA (Min=4.64, SP=0.667) dengan peratus ibu bapa bersetuju dan sangat bersetuju sebanyak 97.7% (84 orang).

Manakala dapatan merekodkan item yang memperolehi nilai min paling rendah bagi konstruk ini adalah item B1 'KAFA sesuai dari segi waktu kelas iaitu jam 2.30 – 5.30 petang' (Min = 3.42, SP = 1.251) dengan peratus ibu bapa bersetuju dan sangat bersetuju sebanyak 57% (49 orang). Keseluruhannya, dapatan kajian ini menunjukkan konstruk persepsi ibu bapa terhadap pelaksanaan KAFA adalah berada pada tahap yang tinggi.

Dapatan kajian ini menjelaskan bahawa bahawa secara keseluruhannya ibu bapa adalah berpuas hati dengan pelaksanaan KAFA dari segi kandungan, manakala bilangan mata pelajaran KAFA adalah sesuai dengan tahap murid. Dapatan kajian juga merekodkan bahawa KAFA sesuai dari segi keselesaan dan jarak tempat belajar, serta buku teks dan buku aktiviti yang disediakan.

Namun begitu, kajian turut mendapati waktu pelaksanaan KAFA iaitu bermula jam 2.30 hingga 5.30 petang dilihat tidak bersesuaian. Hal ini menunjukkan bahawa penetapan sesi pembelajaran KAFA pada waktu petang mendatangkan kesan

negatif kepada murid KAFA. Faktor waktu pengajaran KAFA yang berlaku pada waktu petang menyebabkan minat murid berkurangan serta tahap fokus mereka menurun dalam aktiviti PdP KAFA. Pada masa yang sama, murid menjadi serba salah untuk menghadiri KAFA kerana terdapat aktiviti kokurikulum, sukan dan kelas tambahan yang diadakan pada waktu tersebut (Othman et al., 2023). Hal ini mengakibatkan masalah ketidakhadiran murid ke KAFA atau terpaksa hadir dalam masa yang singkat kerana pertembungan aktiviti-aktiviti tersebut (Zainol et al., 2017).

Berdasarkan dapatan kajian, beberapa aspek adalah perlu diberi perhatian terutamanya dalam mempelbagaikan kaedah serta gaya pengajaran dan pembelajaran dalam PdP KAFA, agar dapat menambah minat murid dan menarik daya fokus mereka. Selain itu, masalah waktu pelaksanaan KAFA boleh diatasi dengan pembelajaran KAFA secara *homeschooling*.

TAHAP PENGUASAAN MURID BAGI MATA PELAJARAN KAFA

Selain persepsi ibu bapa terhadap KAFA, tahap penguasaan murid bagi mata pelajaran KAFA turut dianalisis. Terdapat 13 item yang telah disenaraikan dalam konstruk tahap penguasaan murid bagi mata pelajaran KAFA.

Jadual 4: Taburan Kekerapan, Min, Sisihan Piawai dan Interpretasi Min Tahap Penguasaan Murid Bagi Mata Pelajaran KAFA (n=86)

No.	Penyataan	Kekerapan					Min	SP	Tahap
		STS	TS	TP	S	SS			
C1	Murid dapat membaca Jawi.	0 0%	6 7%	10 11.6%	42 48.8%	28 32.6%	4.07	.851	Tinggi
C2	Murid dapat menulis Jawi.	0 0%	5 5.8%	17 19.8%	42 48.8%	22 25.6%	3.94	.831	Sederhana Tinggi
C3	Murid dapat membaca al-Quran.	0 0%	0 0%	8 9.3%	48 55.8%	30 34.9%	4.26	.617	Tinggi
C4	Murid dapat menguasai Al-Quran	0 0%	4 4.7%	12 14%	49 57%	21 24.4%	4.01	.759	Tinggi
C5	Murid dapat menguasai Ulum Syariah (Aqidah & Ibadah)	0 0%	4 4.7%	12 14%	49 57%	21 24.4%	4.01	.759	Tinggi
C6	Murid dapat menguasai Sirah	0 0%	5 5.8%	14 16.3%	50 58.1%	17 19.8%	3.92	.770	Sederhana Tinggi
C7	Murid dapat menguasai Adab (Akhlak Islamiyah)	0 0%	1 1.2%	9 10.5%	49 57%	27 31.4%	4.19	.660	Tinggi

C8	Murid dapat menguasai Jawi & Khat	0 0%	4 4.7%	20 23.3%	44 51.2%	18 20.9%	3.88	.788	Sederhana Tinggi
C9	Murid dapat menguasai Asas Lughatul Quran	0 0%	4 4.7%	12 14%	51 59.3%	19 22.1%	3.99	.744	Sederhana Tinggi
C10	Murid dapat menguasai Penghayatan Cara Hidup Islam	0 0%	1 1.2%	7 8.1%	55 64%	23 26.7%	4.16	.611	Tinggi
C11	Murid dapat menguasai Amali Solat	0 0%	1 1.2%	9 10.5%	45 52.3%	31 36%	4.23	.680	Tinggi
C12	Murid dapat menguasai mata pelajaran KAFA disebabkan kerap hadir ke sekolah	1 1.2%	2 2.3%	9 10.5%	45 52.3%	29 33.7%	4.15	.790	Tinggi
C13	Murid dapat menguasai mata pelajaran KAFA disebabkan kecukupan bahan bantu mengajar	0 0%	5 5.8%	15 17.4%	41 47.7%	25 29.1%	4.00	.840	Tinggi
	Keseluruhan						**4.06**	**0.583**	**Tinggi**

Jadual 4 menunjukkan taburan kekerapan dan skor min bagi konstruk tahap penguasaan murid bagi mata pelajaran KAFA (n=86). Secara keseluruhan, dapatan kajian menunjukkan bahawa interpretasi skor min keseluruhan adalah pada tahap tinggi iaitu 4.06 dengan sisihan piawai 0.583. Menurut jadual 4, hampir keseluruhan item iaitu 9 daripada 13 item juga memperolehi skor min pada tahap tinggi, manakala item selebihnya berada pada tahap sederhana tinggi. Dapatan menunjukkan bahawa min yang paling tertinggi bagi konstruk ini ialah item C3 iaitu 'Murid dapat membaca al-Quran' (Min=4.26, SP=0.617) dengan peratus ibu bapa bersetuju dan sangat bersetuju sebanyak 90.7% (78 orang).

Manakala dapatan merekodkan item C8 iaitu 'Murid dapat menguasai Jawi & Khat' (Min=3.88, SP=0.788) memperolehi min yang paling rendah bagi tahap penguasaan murid bagi mata pelajaran KAFA dengan peratus ibu bapa bersetuju dan sangat bersetuju sebanyak 72.1% (62 orang). Keseluruhannya, dapatan kajian ini menunjukkan konstruk tahap penguasaan murid bagi mata pelajaran KAFA adalah berada pada tahap yang tinggi.

Hasil analisis ini menunjukkan terdapat perbezaan di antara item yang berkaitan dengan kebolehan murid dan item berkaitan dengan penguasaan murid. Majoriti item dalam konstruk ini menunjukkan bahawa tahap penguasaan murid

dalam mata pelajaran KAFA adalah berada pada paras sederhana. Murid boleh membaca dan menulis al-Quran dan Jawi, namun penguasaan murid terutamanya dalam mata pelajaran Sirah, Jawi dan Khat serta asas Lughatul Quran atau bahasa Arab masih berada di tahap sederhana. Dapatan ini adalah selari dengan kajian Jamriy (2016) yang menyatakan bahawa ketidakupayaan penguasaan Jawi dalam KAFA sering menjadi perbincangan terutamanya melihat kepada perkembangan penguasaan Jawi pada masa kini.

Selain itu, hasil dapatan juga turut memperlihatkan aspek kehadiran murid ke sekolah dan kecukupan BBM menurut pandangan ibu bapa adalah penting untuk murid dalam menguasai pembelajaran KAFA. Walaupun begitu, terdapat segelintir kelompok masyarakat yang merasakan pendidikan KAFA tidak sepenting pendidikan lain yang lebih utama kerana ia merupakan pilihan dan tidak diwajibkan untuk murid mengikutinya. Malah, wujud juga segelintir ibu bapa dan penjaga yang tidak menitikberatkan kehadiran anak-anak mereka ke KAFA (Umar et al., 2016; Abdul Hadi et al., 2018). Hal ini boleh menyebabkan motivasi murid berkurang serta mendorong mereka untuk lewat hadir, malah ada yang ponteng dan enggan hadir ke KAFA.

Dapatan ini juga selari dengan kajian Che Ros et al. (2022) yang menyatakan bahawa BBM yang digunakan oleh guru adalah platform untuk memudahkan guru memberi kefahaman kepada murid dalam pengajarannya. Guru boleh mengaplikasikan bahan bantu mengajar yang dapat menyumbang kepada pengajaran yang lebih menarik dan dapat menimbulkan minat pelajar terhadap mata pelajaran tersebut. (Che Ros et al., 2022). Selain bahan bantu mengajar, penglibatan teknologi melalui BBM juga perlu dipergiatkan kerana ia mampu memberi impak yang positif terhadap pengajaran guru dan pembelajaran murid (Mat Dan et al., 2023).

Pada masa yang sama, kaedah dan pendekatan pengajaran yang digunakan oleh guru juga perlu dipelbagaikan. Hal ini adalah supaya mengelakkan daripada murid merasa bosan dan kurang aktif dalam KAFA kerana pemilihan pendekatan pengajaran guru yang bersifat tradisional (Jabatan Kemajuan Islam Malaysia, 2018). Hal ini kerana pembelajaran yang berkesan dapat dihasilkan sekiranya guru mengetahui kaedah yang sesuai untuk mengajar murid yang menghadapi pelbagai kekurangan. Kesediaan guru itu amat penting dan kaedah pengajaran itu seharusnya sesuai mengikut diri murid (Musaddin & Zulkifli, 2023). Justeru, elemen kecukupan bahan bantu mengajar tidak akan lengkap tanpa aplikasi teknologi yang sesuai, disertai dengan pemilihan kaedah pengajaran yang tepat.

KEPERLUAN TERHADAP PELAKSANAAN KAFA SECARA *HOMESCHOOLING*

Selain tahap penguasaan murid terhadap mata pelajaran KAFA, kajian ini turut menganalisis keperluan terhadap pelaksanaan KAFA secara *homeschooling*. Terdapat 27 item yang telah disenaraikan dalam konstruk ini.

Jadual 5: Taburan Kekerapan, Min, Sisihan Piawai dan Interpretasi Min Keperluan Terhadap Pelaksanaan KAFA Secara *Homeschooling* (n=86)

No.	Penyataan	Kekerapan					Min	SP	Tahap
		STS	TS	TP	S	SS			
D1	Pelaksanaan KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai jika murid bergantung kepada bimbingan ibu bapa sepenuhnya (ibu bapa 100%)	13 15.1%	25 29.1 %	19 22.1%	19 22.1 %	10 11.6 %	2.86	1.257	Sederhana Rendah
D2	Pelaksanaan KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai jika murid belajar dengan bimbingan ibu bapa (ibu bapa 50%, murid 50%)	12 14%	16 18.6 %	22 25.6%	26 30.2 %	10 11.6 %	3.07	1.235	Sederhana Tinggi
D3	Pelaksanaan KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai jika murid belajar sendiri dengan sedikit bimbingan ibu bapa (ibu bapa 30%, murid 70%)	12 14%	26 30.2 %	19 22.1%	22 25.6 %	7 8.1%	2.84	1.197	Sederhana Rendah
D4	Pelaksanaan KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai jika murid belajar sendiri sepenuhnya (murid 100%)	28 32.6%	21 24.4 %	19 22.1%	12 14%	6 7%	2.38	1.266	Sederhana Rendah
D5	Bahan pembelajaran KAFA secara	19 22.1%	23 26.7 %	18 20.9%	20 23.3 %	6 7%	2.66	1.252	Sederhana Rendah

	homeschooling (Pendidikan di rumah) sesuai dalam bentuk bercetak sahaja.								
D6	Bahan pembelajaran KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai dalam bentuk elektronik sahaja	19 22.1%	37 43%	19 22.1%	9 10.5 %	2 2.3%	2.28	1.002	Sederhana Rendah
D7	Bahan pembelajaran KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai dalam bentuk gabungan bercetak dan elektronik.	3 3.5%	7 8.1%	9 10.5%	37 43%	30 34.9 %	3.98	1.051	Sederhana Tinggi
D8	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai jika diajar melalui Carta/Peta/Poster	3 3.5%	10 11.6 %	12 14%	37 43%	24 27.9 %	3.80	1.083	Sederhana Tinggi
D9	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai jika diajar melalui Buku teks	4 4.7%	6 7%	11 12.8%	41 47.7 %	24 27.9 %	3.87	1.049	Sederhana Tinggi
D10	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai jika diajar melalui Youtube	6 7%	10 11.6 %	20 23.3%	35 40.7 %	15 17.4 %	3.50	1.125	Sederhana Tinggi
D11	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai	7 8.1%	10 11.6 %	18 20.9%	35 40.7 %	16 18.6 %	3.50	1.166	Sederhana Tinggi

	jika diajar melalui Power Point								
D12	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai jika diajar melalui Papan hitam /hijau/putih	6 7%	15 17.4 %	19 22.1%	33 38.4 %	13 15.1 %	3.37	1.148	Sederhana Tinggi
D13	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai jika diajar melalui Buku Aktiviti	4 4.7%	4 4.7%	9 10.5%	47 54.7 %	22 25.6 %	3.92	.985	Sederhana Tinggi
D14	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai menggunakan pendekatan Tasmi'	5 5.8%	8 9.3%	18 20.9%	35 40.7 %	20 23.3 %	3.66	1.113	Sederhana Tinggi
D15	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai menggunakan pendekatan Bercerita	5 5.8%	8 9.3%	16 18.6%	38 44.2 %	19 22.1 %	3.67	1.100	Sederhana Tinggi
D16	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai menggunakan pendekatan Soal jawab	5 5.8%	11 12.8 %	10 11.6%	37 43%	23 26.7 %	3.72	1.165	Sederhana Tinggi
D17	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai menggunakan pendekatan Tunjuk cara	5 5.8%	4 4.7%	12 14%	39 45.3 %	26 30.2 %	3.90	1.074	Sederhana Tinggi
D18	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai menggunakan	5 5.8%	8 9.3%	16 18.6%	35 40.7 %	22 25.6 %	3.71	1.126	Sederhana Tinggi

	pendekatan Simulasi								
D19	KAFA secara *homeschooling* (Pendidikan di rumah) sesuai menggunakan pendekatan Latih tubi	4 4.7%	4 4.7%	12 14%	41 47.7 %	25 29.1 %	3.92	1.020	Sederhana Tinggi
D20	Saya selaku ibu bapa/ penjaga mampu mengajar anak/ anak jagaan saya mata pelajaran al-Quran.	6 7%	9 10.5 %	14 16.3%	39 45.3 %	18 20.9 %	3.63	1.138	Sederhana Tinggi
D21	Saya selaku ibu bapa/ penjaga mampu mengajar anak/ anak jagaan saya mata pelajaran Ulum Syariah (Aqidah & Ibadah)	8 9.3%	15 17.4 %	19 22.1%	37 43%	7 8.1%	3.23	1.124	Sederhana Tinggi
D22	Saya selaku ibu bapa/ penjaga mampu mengajar anak/ anak jagaan saya mata pelajaran Sirah	9 10.5%	14 16.3 %	18 20.9%	38 44.2 %	7 8.1%	3.23	1.145	Sederhana Tinggi
D23	Saya selaku ibu bapa/ penjaga mampu mengajar anak/ anak jagaan saya mata pelajaran Adab (Akhlak Islamiyah).	6 7%	13 15.1 %	16 18.6%	41 47.7 %	10 11.6 %	3.42	1.100	Sederhana Tinggi
D24	Saya selaku ibu bapa/ penjaga mampu mengajar anak/ anak jagaan saya mata pelajaran	8 9.3%	15 17.4 %	20 23.3%	35 40.7 %	8 9.3%	3.23	1.134	Sederhana Tinggi

	Jawi & Khat								
D25	Saya selaku ibu bapa/ penjaga mampu mengajar anak/ anak jagaan saya mata pelajaran Asas Lughatul Quran	8 9.3%	15 17.4 %	21 24.4%	33 38.4 %	9 10.5 %	3.23	1.145	Sederhana Tinggi
D26	Saya selaku ibu bapa/ penjaga mampu mengajar anak/ anak jagaan saya mata pelajaran Penghayatan Cara Hidup Islam	5 5.8%	12 14%	13 15.1%	44 51.2 %	12 14%	3.53	1.081	Sederhana Tinggi
D27	Saya selaku ibu bapa/ penjaga mampu mengajar anak/ anak jagaan saya mata pelajaran Amali Solat	3 3.5%	7 8.1%	10 11.6%	50 58.1 %	16 18.6 %	3.80	.956	Sederhana Tinggi
		Keseluruhan					**3.40**	**0.741**	**Sederhana Tinggi**

Jadual 5 menunjukkan taburan kekerapan dan skor min bagi konstruk keperluan terhadap pelaksanaan KAFA secara *homeschooling* (n=86). Secara keseluruhan, dapatan kajian menunjukkan bahawa interpretasi skor min keseluruhan adalah pada tahap sederhana tinggi iaitu 3.40 dengan sisihan piawai 0.741. Merujuk kepada jadual 5, dapatan menunjukkan hampir keseluruhan item iaitu 22 daripada 27 item memperolehi skor min pada tahap sederhana tinggi, manakala item selebihnya adalah pada tahap sederhana rendah. Selain itu, dapatan menunjukkan item yang memperolehi min yang paling tinggi bagi konstruk ini ialah item D7 'Bahan pembelajaran KAFA secara *homeschooling* sesuai dalam bentuk gabungan bercetak dan elektronik' (M=3.98, SP=1.051) dengan peratus ibu bapa bersetuju dan sangat bersetuju sebanyak 77.9% (67 orang).

Manakala dapatan merekodkan item D6 iaitu 'Bahan pembelajaran KAFA secara *homeschooling* sesuai dalam bentuk elektronik sahaja' (Min = 2.28, SP = 1.002) memperolehi skor min paling rendah bagi konstruk keperluan terhadap pelaksanaan KAFA secara *homeschooling* dengan peratus ibu bapa bersetuju dan sangat bersetuju sebanyak 12.8% (11 orang) sahaja. Keseluruhannya, dapatan kajian ini menunjukkan

konstruk keperluan terhadap pelaksanaan kelas KAFA secara *homeschooling* adalah berada pada tahap sederhana tinggi.

Dapatan kajian menjelaskan bahawa bahawa pelaksanaan KAFA secara *homeschooling* adalah sesuai dilaksanakan melalui gabungan bahan bantu pembelajaran bercetak dan elektronik, seperti buku aktiviti, buku teks, carta, peta dan poster, *Power Point, YouTube* serta papan hitam, hijau dan putih. Dapatan ini menyokong dapatan Othman & Kassim (2017) yang membincangkan amalan penggunaan BBM oleh guru Pendidikan Islam agar penyampaian PdP lebih menarik dan berkesan serta dapat memenuhi elemen Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) meliputi penekanan terhadap buku teks, komputer *liquid crystal display* (LCD), papan putih dan kertas A4 di samping kertas edaran (kad manila), kertas mahjong, buku rujukan dan kad imbasan.

Selain itu, aplikasi penggunaan teknologi dalam PdP KAFA dapat melancarkan tugasan guru serta boleh menarik minat murid selain mengembangkan lagi minda dan daya kreatif mereka (Mat Dan et al., 2023). Dapatan ini juga selari dengan kajian Alias et al. (2013) yang menyatakan bahawa penggunaan teknologi kini perlu dimanfaatkan dalam pendekatan pembelajaran di rumah bagi menghasilkan sebuah model pembelajaran yang efektif dan membantu murid dalam proses pengajaran dan pembelajaran mereka di rumah.

Manakala dari sudut pendekatan, kajian mendapati bahawa pelaksanaan KAFA secara *homeschooling* adalah sesuai dilaksanakan melalui pendekatan-pendekatan yang pelbagai seperti latih tubi, tunjuk cara, soal jawab, simulasi, bercerita dan pendekatan tasmīᶜ. Kepelbagaian kaedah adalah mengambil kira faktor gaya pembelajaran murid yang berbeza-beza. Dapatan ini adalah menyokong kajian Yahaya et. al (2022) yang mencadangkan bahawa guru KAFA boleh menyediakan pendekatan PdP yang interaktif atau melibatkan dua hala (*two-way*) melibatkan video atau simulasi, demonstrasi secara maya, bercerita secara digital yang dapat menjadikan sesi PdP menarik serta memberi kefahaman yang lebih mendalam terhadap murid. Kaedah yang pelbagai dilaksanakan untuk melengkapi proses PdP terutamanya secara dua hala yakni antara guru dan murid seharusnya dapat memberi impak kepada mereka agar pada akhir pembelajaran, murid dapat menguasai sepenuhnya apa yang dipelajari (Musaddin & Zulkifli, 2023).

Dapatan juga menunjukkan bahawa tahap keyakinan ibu bapa untuk mengajar murid KAFA adalah pada tahap sederhana tinggi. Dapatan ini adalah selari dengan kajian Zaini et al. (2021) yang mendapati tahap kepercayaan ibu bapa dalam mendidik anak-anak semasa PdPR adalah tinggi, namun begitu dari sudut kesediaan dan pengalaman mereka, kajian menunjukkan aspek efikasi kendiri ibu bapa adalah pada tahap sederhana. Antara perkara yang menjadi cabaran kepada ibu bapa ialah penyediaan bahan, kemudahan, pengetahuan, kemahiran dan pengurusan keluarga semasa PdPR (Nordin et al., 2021). Dapatan ini juga disokong oleh kajian Atan et al. (2021) yang menyatakan bahawa kesediaan ibu bapa dalam menguruskan anak-anak sekolah rendah dalam aktiviti PdPR semasa Covid-19 adalah dipengaruhi oleh beberapa faktor terutamanya personaliti individu, kualiti masa dan kemudahan teknologi (Atan et al., 2021).

Tambahan pula, penglibatan ibu bapa juga memainkan peranan yang amat penting dalam pembelajaran di rumah. Sungguhpun dapatan kajian menunjukkan aras keyakinan ibu bapa untuk mengajar murid KAFA di rumah adalah pada tahap memuaskan, namun kajian Yusuf & Jamaludin (2022) membuktikan sebaliknya. Antara kekangan utama bagi ibu bapa adalah bebanan kesibukan kerja harian mereka yang menyebabkan mereka tidak dapat memantau dan mengawasi anak-anak secara langsung semasa sesi PdP anak-anak di rumah (Yusuf & Jamaludin, 2022; Atmojo & Nugroho, 2020). Hal ini boleh mengakibatkan proses PdP KAFA tergendala di rumah tanpa ibu bapa sebagai 'guru utama' bagi murid di rumah.

Oleh itu, pada masa hadapan, ibu bapa *homeschooling* perlu diberikan latihan khusus bagi menjalankan *homeschooling* terhadap anak-anak mereka untuk menghasilkan sesi PdP KAFA yang berkesan. Selain itu, ibu bapa juga perlu bersedia dengan perubahan penggunaan teknologi di rumah, agar proses PdP KAFA dapat dijalankan dengan lancar (Ibrahim et al., 2011). Penyelidikan lanjutan berkenaan dengan peranan ibu bapa serta kesediaan mereka dalam mengendalikan pembelajaran di rumah perlu digiatkan dalam usaha untuk meningkatkan keberhasilan pembelajaran KAFA di rumah.

KESIMPULAN

Dapatan kajian ini merupakan langkah pertama terhadap sebuah kajian pembangunan yang menyeluruh dan mendalam bagi memperkasa dan menambah baik proses pengajaran dan pembelajaran KAFA di Malaysia. Kajian ini telah menyenaraikan maklumat awal bagi melihat keperluan model *homeschooling* al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) bagi murid sekolah rendah. *Homeschooling* dilihat mampu menjadi sebuah pilihan pendidikan yang efektif untuk KAFA sekiranya ibu bapa menunjukkan komitmen, dedikasi dan perancangan yang baik dan mencukupi. Walau bagaimanapun, setiap ibu bapa perlu mempunyai sumber kurikulum dan sokongan yang tepat dalam menghasilkan sebuah pendidikan yang berkualiti. Berpandukan pendekatan yang betul, pelaksanaan pendidikan KAFA di rumah ini akan memberi kesan cemerlang dan menjadi sebuah alternatif yang bermanfaat untuk keluarga.

PENGHARGAAN

Sekalung penghargaan kepada Kementerian Pendidikan Tinggi Malaysia (KPTM) atas kelulusan Skim Geran Penyelidikan Fundamental (FRGS) FRGS/1/2021/SSI0/UNISZA/03/8 Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), melalui *Center for Research Excellence and Incubation Management* (CREIM) UniSZA dengan Tajuk "Pembangunan Model *Homeschooling* Kelas Al-Quran Dan Fardu Ain (KAFA) Bagi Kanak-Kanak Dari Golongan B40".

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

RUJUKAN

Abdul Hadi, A. Z. S., Abd Latif, M. A. N., & Abdul Rahman, M. H. (2018). Computerized information visualization in empowering classes of religious class and Fardhu Ain JAKIM in primary school. *Sains Humanika, 10*(3–4), 79–86.

Alias, N., Rahman, M. N. A., Siraj, S., & Ibrahim, R. (2013). A model of homeschooling based on technology in Malaysia. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology, 1*(3), 10–16. https://doi.org/10.52380/mojet.2013.1.3.17

Atan, N. S., Tonot, H., & Husin, N. (2021). Kesediaan ibu bapa terhadap pembelajaran maya pelajar sekolah rendah semasa krisis pandemik COVID-19. *Proceeding of 8th International Research Management and Innovation Conference (8th IRMIC 2021)*, 277–287. Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor.

Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal, 13*(1), 49–76. https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76

Che Ros, F. W., Arifin, Z., & Yahya, S. A. (2022). Tinjauan semasa tahap pemahaman dan penguasaan pelajar sekolah rendah KAFA: Prospek pembangunan bahan bantuan mengajar di era Revolusi Industri 4.0. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences, 5*(1), 10–22.

Hashim, R., Abd Rashid, A., Che Noh, A., Yahaya, M. Z., Ali, Z., & Hamzah, L. M. (2017). *Laporan kajian penambahbaikan kurikulum kelas agama dan Fardu Ain (KAFA)*. Jawatankuasa Sukatan Pelajaran & Kurikulum, LEPAI, Bahagian Kemajuan Islam, JAKIM.

Ibrahim, R., Baharin, Y., Indahsari, D., Siraj, S., & Alias, N. (2011). Jangkaan masa depan homeschooling di Malaysia dan impaknya terhadap kurikulum di Malaysia. *1st International Conference on World-Class Education 2011*. Universiti Malaya.

Jabatan Kemajuan Islam Malaysia. (2018). *Laporan prestasi piagam pelanggan JAKIM*.

Jabatan Kemajuan Islam Malaysia. (2022). *Peraturan-peraturan pelaksanaan program kelas al-Quran dan Fardu Ain tahun 2022*.

Jamriy, Z. A. (2016). *Strategi pengajaran pemulihan Jawi j-QAF di sekolah rendah Perak*. Fakulti Sains Kemanusiaan, Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Julhadi, F., & Dina, H. (2022). Homeschooling sebagai pendidikan alternatif. *Tarbiyatul Aulad: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak, 8*(1), 101–117.

Kim-Soon, N., Ahmad, A. R. B., Sulaiman, M. I. B., & Sirisa, N. M. X. (2015). Homeschool in Malaysia: A foresight study. *International Education Studies, 8*(10), 163–172. https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p163

Liono, R. A., Amanda, N., Pratiwi, A., & Gunawan, A. A. S. (2021). A systematic literature review: Learning with visual by the help of augmented reality helps students learn better. *Procedia Computer Science, 179*, 144–152. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.12.019

Mahmud, & Ali, N. R. (2018). Membangun karakter anak dalam keluarga. *Jurnal Kajian dan Pengembangan Umat, 1*(1), 114–122.

Mat Dan, A., Salleh, F., & Kodik, H. (2023). Kesediaan guru KAFA terhadap penggunaan teknologi sebagai bahan bantu mengajar dalam pengajaran dan pembelajaran. *Selangor Humaniora Review, 7*(1), 63–75.

Mohamad Yusof, M. A., Wan Daud, W. A. A., Abdul Ghani, M. T., Abdul Rahman, A., Ismail, N., & Md Noor, M. L. A. H. (2023). The usability of Arabic-KAFA application for learning Arabic vocabulary at KAFA institution. *European Proceedings of Educational Sciences*, 751–762. https://doi.org/10.15405/epes.23097.67

Mohd Nor, M. A., Mohd Nawi, M. Z., & Muhamad, N. (2021). The implementation of Al-Quran and Fardhu Ain (KAFA) class teacher teaching practices in teaching Tajweed Al-Quran in Kedah. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education, 11*(1), 40–62.

Mohd Shafie, B. H., & Talib, N. H. F. (2016). Persepsi guru kelas al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) terhadap pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Islam. *Technical and Social Science Journal, 6*(1), 86–97.

Musaddin, N. H., & Zulkifli, H. (2023). Kelas al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) teacher's teaching methods in teaching al-Qur'an recitation. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences, 6*(2), 16–27.

Nordin, M. N., Iqbal, F., & Bajwa, R. S. (2021). Challenges of parents in the implementation of teaching process and facilitation at home during movement control order for students with special needs with hearing impairment in Malaysia. *Psychology and Education, 58*(2), 9188–9193.

Norhisham Muhammad, N., Hashim, A., Abdullah, W. H., Kamarul Zaman, M. A., & Zamri, F. A. (2019). Kaedah talaqqi musyafahah dalam pengajaran al-Quran wa al-Hifz kurikulum dini SABK di Perak. *International Journal of Education, Psychology and Counseling, 4*(32), 273–283.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Othman, M. S., & Kassim, A. Y. (2017). Amalan penggunaan bahan bantu mengajar (BBM) menerusi pengintegrasian kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dalam kalangan guru Pendidikan Islam sekolah rendah negeri Perak. *Journal of Islamic Educational Research, 2*(1), 1–14.

Othman, M. S., Yusof, A. B., Setambah, M. A. B., Shuib, T. R., & Abd Rahim, M. M. (2023). Pelaksanaan gamifikasi kurikulum al-Quran dan Fardu Ain (KAFA). *Ilmi Journal, 13*, 1–14.

Purwaningsih, N., & Fauziah, P. Y. (2020). Homeschooling: An alternative education based on potential of children. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200204.035

Rasdi, H., Kadir, A. R. A., Ismail, H., & Hamrie, F. (2016). Kekuatan pendidikan kelas al-Quran dan Fardhu Ain (KAFA) di bahagian Betong Sarawak. *Konferensi*

Antarabangsa Islam Borneo IX, 1, 260–264. Pusat Penyelidikan dan Pengembangan Islam Borneo.

Ray, B. D. (2000). Home schooling: The ameliorator of negative influences on learning? *Peabody Journal of Education, 75*(1–2), 71–106. https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681936

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). *Design and development research: Methods, strategies, and issues*. Erlbaum.

Shafie, B. H. M., & Talib, N. H. F. (2016). Persepsi guru kelas agama dan Fardhu Ain (KAFA) terhadap pengajaran dan pembelajaran Pendidikan Islam. *Technical and Social Science Journal, 6*(1), 86–97.

Umar, A., Pangilun, S., Hashim, I. Z., Basah, I. K., & Abdul Fatah Pardon, M. K. (2016). Masalah pengurusan dan keperluan sekolah agama rakyat (SAR)/kelas al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) persendirian di Selangor. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan dan Pengajian Islam, 12*, 136–161.

Yahaya, A. M., Moidin, S., Yakob, M. A., Zakaria, H. B., & Abdullah, M. (2022). Model wakaf pendidikan kelas al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) secara maya fasa pandemik COVID-19. *Sains Insani 2022, Special Issue*, 21–33.

Yusuf, Y., & Jamaludin, K. A. (2022). Cabaran perubahan pendekatan pengajaran dan pembelajaran dalam kalangan guru, ibu bapa dan murid semasa perintah kawalan pergerakan (PKP). *Jurnal Dunia Pendidikan, 4*(3), 120–133.

Zaini, Z. H., Damanhuri, Z., Ali, M. A. Z., & Ibrahim, A. Z. (2021). Kesediaan ibu bapa terhadap penglibatan dalam pengajaran dan pembelajaran di rumah (PdPR). *Jurnal Kesidang, 6*, 80–95.

Zainol Abidin, R., Md Zain, A., & Hamzah, M. H. (2017). Permasalahan dalam perlaksanaan program kelas al-Quran dan Fardu Ain (KAFA) di daerah Pendang Kedah. *Journal of Islamic, Social, Economics and Development (JISED), 2*(6), 70–82.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

ANALISIS KEPERLUAN PEMBANGUNAN MODUL PEMBELAJARAN AKTIF BAHASA ARAB TAHUN EMPAT SEKOLAH RENDAH

[NEEDS ANALYSIS FOR THE DEVELOPMENT OF AN ACTIVE LEARNING MODULE OF ARABIC FOR YEAR FOUR PRIMARY SCHOOL]

Nurul Anisa Abdul Aziz[1]* & Zarima Mohd Zakaria[1]

[1]Universiti Pendidikan Sultan Idris, 35900, Tanjong Malim, Perak, Malaysia

* Corresponding Author: *anisaaziz26499@gmail.com*

Received: 14/5/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

Abstrak

Kaedah pembelajaran aktif merupakan satu elemen penting yang perlu diterapkan oleh guru dalam pengajaran dan pembelajaran (PdP) bahasa Arab terutamanya di peringkat rendah bagi menarik minat murid mempelajari bahasa Arab. Namun demikian, segelintir guru masih mengamalkan kaedah pengajaran konvensional seperti syarahan, terjemahan dan catatan nota. Justeru, pengkaji ingin membangunkan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah bagi membantu guru-guru yang tidak mempunyai buku panduan yang jelas tentang pelaksanaan aktiviti pembelajaran aktif. Sebelum modul dibangunkan, pengkaji menjalankan analisis keperluan menggunakan reka bentuk kuantitatif melalui soal selidik yang diedarkan kepada 121 orang guru bahasa Arab tahun empat di sekolah rendah daerah Muallim, Batang Padang, Hilir Perak dan Bagan Datuk. Data dikutip melalui soal selidik dalam talian menggunakan *Google Form*. Instrumen soal selidik mempunyai dua konstruk yang ingin dinilai iaitu tahap keperluan menjalankan kaedah pembelajaran aktif dalam PdP bahasa Arab tahun empat dan tahap keperluan item isi kandungan, aktiviti, bahan dan pentaksiran dalam kandungan modul pembelajaran aktif. Dapatan kajian dianalisis secara deskriptif menggunakan perisian SPSS versi 29.0 untuk mengetahui nilai min dan sisihan piawai bagi setiap konstruk. Hasil kajian mendapati tahap keperluan menjalankan kaedah pembelajaran aktif dalam PdP bahasa Arab tahun empat adalah tinggi dengan nilai min 4.59 dan tahap keperluan item isi kandungan, aktiviti, bahan dan pentaksiran dalam kandungan modul pembelajaran aktif juga tinggi dengan nilai min 4.35. Melalui kajian analisis keperluan ini, pengkaji dapat mengetahui pembinaan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun

empat adalah sangat diperlukan oleh guru-guru untuk dijadikan sebagai panduan dalam PdP.

Kata kunci: Analisis keperluan, modul, pembelajaran aktif, bahasa Arab, sekolah rendah

Abstract

The active learning method is an important element that needs to be applied by teachers in the teaching and learning of the Arabic language, especially at the primary level to attract students' interest in learning Arabic. Nevertheless, a few teachers still practice conventional teaching methods such as lectures, translations and notes. Thus, the researcher wants to develop an active learning module of Arabic language in the fourth year of primary school to help teachers who do not have a clear guidebook on the implementation of active learning activities. Before the module was developed, the researcher conducted a needs analysis using a quantitative design through a questionnaire that was distributed to 121 fourth-year Arabic language teachers in primary schools in the districts of Muallim, Batang Padang, Hilir Perak and Bagan Datuk. Data was collected through an online questionnaire using Google Form. The questionnaire instrument has two constructs that are to be assessed, namely the level of need to carry out active learning methods in the fourth-year Arabic teaching and learning and the level of need for content items, activities, materials and assessment in the content of the active learning module. The findings of the study were analyzed descriptively using SPSS software version 29.0 to find out the mean value and standard deviation for each construct. The results of the study found that the level of need to carry out active learning methods in the fourth-year Arabic teaching and learning is high with a mean value of 4.59 and the level of need for content items, activities, materials and assessment in the content of the active learning module is also high with a mean value of 4.35. Through this needs analysis study, the researcher was able to find out that the construction of the fourth-year Arabic language active learning module is very necessary for teachers to be used as a guide in the teaching and learning.

***Keywords**: needs analysis, module, active learning, Arabic language, primary school*

Cite as: Aziz, N. A. A., & Zakaria, Z. M. (2024). Analisis keperluan pembangunan modul pembelajaran aktif Bahasa Arab Tahun Empat Sekolah Rendah [Needs analysis for the development of an active learning module of Arabic for Year Four primary school]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 320–338. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.109

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

PENDAHULUAN

Pendidikan bahasa Arab mempunyai kedudukan yang unik dan istimewa dalam sistem pendidikan di Malaysia. Bahasa Arab adalah asas dalam pendidikan pondok dan sistem sekolah aliran agama suatu ketika dahulu namun kini diangkat menjadi salah satu mata pelajaran dalam pendidikan arus perdana di sekolah dan institusi pendidikan (Zaini et al., 2019). Bahasa Arab sangat penting untuk dipelajari kerana bahasa tersebut merupakan bahasa al-Quran. Dengan mempelajarinya setiap muslim dapat memahami ayat-ayat al-Quran yang mengandungi perintah, suruhan, larangan dan hukum-hukum syarak (Hussin et al., 2018).

Selain itu, kepentingan mempelajari bahasa Arab meliputi kepentingan untuk mendalami ilmu pengetahuan, penyelidikan, sosial, ekonomi, politik, pelancongan dan hubungan antarabangsa. Ianya juga mengambil kira keperluan generasi baharu untuk menguasai lebih daripada satu bahasa selain bahasa ibunda (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018). Semasa pelaksanaan Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah (KBSR) pada tahun 1983 sehingga 2010, bahasa Arab dijadikan mata pelajaran tambahan dan peruntukan waktu bahasa Arab hanya dua waktu seminggu. Menyedari tentang kepentingan mempelajari bahasa Arab, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah menjadikan mata pelajaran bahasa Arab sebagai subjek elektif dalam Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) dan peruntukan waktu turut bertambah menjadi tiga waktu seminggu (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2021).

Isi kandungan mata pelajaran bahasa Arab KBSR lebih menekankan kepada aspek tatabahasa manakala silibus bahasa Arab KSSR mengetengahkan aspek kemahiran bahasa iaitu penekanan kepada kemahiran mendengar, bertutur, membaca dan menulis serta mengaplikasikan asas tatabahasa Arab dalam kemahiran-kemahiran tersebut (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018). Penekanan aspek kemahiran bahasa dalam silibus bahasa Arab KSSR menyebabkan guru-guru perlu melaksanakan kaedah PdP yang lebih berkesan dan menyeronokkan contohnya dengan memasukkan elemen pembelajaran aktif seperti dialog, lakonan dan permainan bahasa yang melibatkan murid secara langsung dalam PdP sejajar dengan tuntutan pendidikan abad ke-21 (PAK-21) yang berpusatkan murid.

Bersesuaian dengan PdP yang memfokuskan kemahiran bahasa, Teknologi Integrasi Matrik (TIM) dalam Ariana (2016) menggariskan beberapa strategi PdP yang menggambarkan bagaimana guru dapat menggunakan teknologi untuk meningkatkan prestasi pembelajaran murid menggunakan pelbagai pendekatan. Antara pendekatan yang diketengahkan seperti pendekatan inkuiri, pendekatan berasaskan masalah, pendekatan berasaskan projek, pendekatan pembelajaran masteri, pendekatan kontekstual dan pendekatan berasaskan pengalaman.

Di samping itu, TIM juga memperkenalkan lima jenis reka bentuk instruksi iaitu pembelajaran aktif, pembelajaran konstruktif, pembelajaran bermatlamat, pembelajaran kolaboratif dan pembelajaran autentik. Pendekatan dan reka bentuk instruksi yang digariskan oleh TIM menggunakan lima tahap integrasi teknologi iaitu tahap kemasukan *(entry level)*, tahap penerimaan *(adoption level)*, tahap penyesuaian *(adaptation level)*, tahap penyerapan *(infusion level)* dan tahap transformasi *(transformation level)* dengan setiap lima ciri persekitaran pembelajaran yang bermakna.

Kurikulum PAK-21 sepatutnya menggunakan TIM sebagai menyahut dasar Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) gelombang ketiga (2021-2025) yang memfokuskan kepada anjakan ke arah kecemerlangan dengan peningkatan keluwesan operasi, yang mana pada permulaan gelombang ini, semua sekolah, guru dan guru besar perlu menunjukkan prestasi melebihi standard minimum seperti yang dihasratkan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Guru-guru perlu berusaha

merealisasikan hasrat KPM dengan melaksanakan PdP yang lebih interaktif dan efektif seiring dengan perkembangan dan kemajuan dalam teknologi pendidikan.

Bagi memastikan pelaksanaan KSSR mencapai matlamat KPM, guru perlu menekankan kepada Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dan memfokuskan pendekatan Pembelajaran Berasaskan Inkuiri serta Pembelajaran Berasaskan Projek dalam PdP supaya murid dapat menguasai kemahiran yang diperlukan dalam abad ke-21. Kedua-dua pendekatan tersebut dikategorikan sebagai pendekatan pembelajaran aktif. Justeru itu, pengkaji ingin menjalankan kajian kaedah pembelajaran aktif kerana ingin memenuhi keperluan PAK-21 dalam menunaikan hasrat dan matlamat Sistem Pendidikan Kebangsaan (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018). Tambahan pula, kajian ini akan membantu guru-guru bahasa Arab tahun empat sekolah rendah yang memerlukan modul sebagai panduan dan alternatif dalam melaksanakan PdP pembelajaran aktif.

Kajian pembangunan modul mempunyai tiga fasa yang dimulai dengan kajian analisis keperluan kepada sampel ataupun sasaran yang akan menggunakan modul tersebut bagi mengetahui tahap keperluan dan isi kandungan modul. Seterusnya pada fasa kedua pengkaji akan mereka bentuk dan membangunkan modul berdasarkan kepada dapatan kajian analisis keperluan. Pengkaji akan menyiapkannya sehingga selesai kemudian modul tersebut akan dinilai dari sudut kebolehgunaan oleh pakar pada fasa ketiga. Oleh itu, bagi menyiapkan sebuah modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat, pengkaji perlu memulakan kajian dengan analisis keperluan terhadap guru-guru bahasa Arab yang mengajar murid tahun empat sekolah rendah.

PERMASALAHAN KAJIAN

Hala tuju pendidikan negara yang telah dirangka oleh Kementerian Pendidikan Malaysia telah menentukan matlamat untuk menjadikan pendidikan di Malaysia sebagai pendidikan bertaraf dunia. Gagasan ke arah itu menuntut komitmen yang padu daripada semua pihak terutama guru. KPM sentiasa komited dalam meningkatkan kualiti guru kerana perkara tersebut antara faktor besar yang mempengaruhi pembelajaran pelajar. Matlamat ini dapat dicapai sekiranya kita mempunyai guru yang kompeten dalam profesionnya seperti yang ditegaskan dalam kajian Zaini et al. (2020) bahawa kejayaan ataupun kegagalan proses pengajaran dan pembelajaran dalam kelas bergantung kepada tahap kompetensi guru.

Guru juga bermasalah dalam melaksanakan pedagogi yang sesuai, kurang mahir dalam menggunakan bahan bantu mengajar dan gagal memanfaatkan teknologi dalam pengajaran. Hal ini menyebabkan murid menjadi semakin tidak berminat dan tidak aktif semasa pembelajaran bahasa Arab kerana kaedah yang digunakan bersifat konvensional serta tidak mengikut arus perkembangan teknologi pendidikan. Guru seharusnya mempunyai pengetahuan pedagogi yang mantap agar pembelajaran menjadi lebih bermakna bukannya terhad berorientasikan peperiksaan dan buku teks semata-mata (Zaini et al., 2020).

Selain itu, kajian yang dijalankan oleh Mohamad et al., (2017) mendapati bahawa guru kurang menggunakan bahan dan alat bantu mengajar daripada teknologi maklumat. Gabungan pendidikan dan teknologi maklumat membantu guru memperkayakan teknik penyampaian pengajaran dengan rangsangan yang terdapat pada teknologi seperti audio, video, grafik, dan animasi yang dapat membantu murid mempelajari bahasa Arab dengan cepat dan berkesan. Guru seharusnya memanfaatkan teknologi e-pembelajaran dengan membimbing murid melayari laman sesawang yang berkaitan pembelajaran bahasa Arab kerana sangat mudah untuk dicapai jika murid mempunyai telefon pintar atau komputer riba dan internet.

Sementelahan, guru didapati tidak mempratikkan permainan bahasa dalam pengajaran bahasa Arab. Permainan bahasa sama ada dilakukan secara manual dalam kelas atau permainan bahasa yang terdapat dalam internet membantu menguatkan ingatan murid di samping menimbulkan keseronokan belajar sambil bermain. Kanak-kanak lumrahnya suka kepada permainan dan mereka cepat mempelajari sesuatu dengan bermain. Hal ini secara tidak langsung membolehkan murid mempelajari bahasa Arab dalam keadaan bawah sedar (Mohamad et al., 2017). Permainan dalam pembelajaran juga dapat membentuk sikap tanggungjawab, kerjasama, persaingan sihat dan menggalakkan keterlibatan murid dalam bilik darjah sekali gus memberikan suasana menyenangkan dan meninggalkan impak positif kepada murid (Nik Ali, 2020).

Di samping itu, terdapat sebilangan guru yang masih buntu dan belum bersedia untuk melaksanakan Pentaksiran Bilik Darjah (PBD). Kebanyakan guru tidak bersedia dengan tugasan pentaksiran alternatif yang dianggap hanya menambah tugas guru walaupun guru telah diberi latihan dan kursus, namun sebilangan guru masih lagi tidak yakin untuk melaksanakannya. Tugas sebagai seorang guru dan pentaksir bukanlah satu tugas yang ringan kerana untuk melaksanakan tanggungjawab ini, seseorang guru itu harus mempunyai pengetahuan yang mendalam dan luas terhadap bidang kepakaran mereka (Lane et al., 2015; Mohd Aini et al., 2020).

Pentaksiran bilik darjah bagi pengajaran bahasa sepatutnya merangkumi keempat-empat kemahiran bahasa. Contoh aktiviti yang boleh dijalankan seperti murid menghasilkan peta minda, dialog, bicara berirama dan lakonan. Aspek ini telah memberi ruang kepada pengkaji untuk melaksanakan kajian tentang pembangunan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah kerana pentaksiran bilik darjah (PBD) perlu dilaksanakan dalam kelas. Guru-guru memerlukan modul pembelajaran yang bersesuaian untuk digunakan semasa PdP. Hasil kajian ini merupakan satu panduan buat guru-guru untuk melaksanakan kaedah pembelajaran aktif terutamanya bagi tujuan PBD yang wajib dilaksanakan dalam KSSR (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2019).

Berdasarkan permasalahan-permasalahan yang dinyatakan tadi iaitu kompetensi guru, pedagogi pengajaran, kurang penggunaan teknologi maklumat dalam pengajaran, kurang mempraktikkan permainan bahasa dan keperluan pembelajaran aktif dalam PBD, maka pengkaji mendapati apa yang berlaku

menunjukkan bahawa fenomena PdP bahasa Arab ini perlulah menjurus kepada kaedah pembelajaran aktif. Namun demikian, guru-guru tidak mempunyai panduan yang jelas dan tepat untuk melaksanakan kaedah pembelajaran aktif dalam pengajaran bahasa Arab, justeru kajian ini dijalankan kerana pada akhirnya pengkaji akan menghasilkan modul pembelajaran aktif agar dapat dijadikan panduan oleh guru bahasa Arab. Tambahan pula, setakat ini masih tiada lagi kajian yang menjalankan tentang pembangunan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah, maka kajian ini sangat penting untuk dijalankan**.**

OBJEKTIF KAJIAN

Analisis keperluan merupakan fasa pertama yang penting dalam kajian reka bentuk dan pembangunan, justeru kajian ini dijalankan adalah untuk mencapai objektif berikut:

1. Mengenal pasti keperluan pembangunan modul pembelajaran aktif terhadap guru bahasa Arab tahun empat sekolah rendah.

2. Mengenal pasti keperluan item isi kandungan, aktiviti, bahan dan pentaksiran dalam pembangunan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah.

Hasil dapatan analisis keperluan akan menjawab persoalan berikut:

1. Adakah terdapat keperluan pembangunan modul pembelajaran aktif terhadap guru bahasa Arab tahun empat sekolah rendah?

2. Apakah item yang diperlukan dalam pembangunan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah?

METODOLOGI KAJIAN

Reka Bentuk Kajian

Kajian ini berbentuk kuantitatif, di mana data analisis keperluan pembinaan modul diperoleh daripada instrumen soal selidik terhadap guru-guru yang mengajar bahasa Arab tahun empat sekolah rendah.

Sampel Kajian

Sampel kajian terdiri daripada 121 orang guru bahasa Arab tahun empat di sekolah rendah daerah Muallim, Batang Padang, Hilir Perak dan Bagan Datuk. Pengkaji memilih empat daerah sahaja kerana sekolah rendah di daerah tersebut merangkumi sekolah bandar dan luar bandar. Hasil daripada soal selidik sangat membantu pengkaji dalam mengenal pasti keperluan menjalankan kaedah pembelajaran aktif dan kesesuaian isi kandungan, aktiviti, bahan dan pentaksiran yang dicadangkan untuk dimasukkan ke dalam modul yang akan dibina kerana para guru lebih mengetahui dan memahami realiti PdP di sekolah.

Instrumen Kajian

Instrumen kajian ini ialah Soal Selidik Analisis Keperluan Pembangunan Modul Pembelajaran Aktif Bahasa Arab Tahun Empat Sekolah Rendah. Analisis keperluan tersebut mengandungi soal selidik berstruktur yang dibina oleh pengkaji berdasarkan kajian (Ramli & Tajudin, 2021) dan diubahsuai mengikut kesesuaian konstruk kajian. Soal selidik ini mengandungi tiga bahagian iaitu, bahagian A berkaitan demografi responden, bahagian B berkaitan keperluan menjalankan kaedah pembelajaran aktif dalam PdP bahasa Arab tahun empat sekolah rendah manakala bahagian C berkaitan item keperluan dalam kandungan modul pembelajaran aktif bahasa arab tahun empat sekolah rendah yang terdiri daripada empat konstruk iaitu isi kandungan, aktiviti, bahan dan pentaksiran.

Pengkaji mendapatkan data daripada guru-guru melalui soal selidik analisis keperluan yang dibina secara dalam talian di *Google Form*. Pengkaji berjumpa dengan guru-guru bahasa Arab di sekolah untuk mengedarkan pautan soal selidik dan meminta wakil guru setiap daerah untuk menyebarkan pautan tersebut ke dalam kumpulan *Whatsapp* dan *Telegram* mereka. Guru-guru memberikan kerjasama yang baik dalam menjawab soal selidik kajian. Soal selidik dijalankan pada fasa pertama iaitu analisis keperluan untuk mendapat maklum balas daripada guru-guru bahasa Arab berkaitan item yang diperlukan dalam modul sebelum mereka bentuk dan membangunkan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat. Soal selidik yang digunakan telah mendapat kesahan daripada dua orang pakar bahasa Arab dalam bidang pendidikan.

Jadual 1: Rumusan Soal Selidik Analisis Keperluan

Bahagian	**Konstruk**
A	**Demografi Responden** 1) Jantina 2) Umur 3) Pengalaman mengajar bahasa Arab (tempoh) 4) Latar belakang pendidikan 5) Tempat mengajar (daerah)
B	**Keperluan menjalankan kaedah pembelajaran aktif dalam PdP bahasa Arab tahun empat sekolah rendah**
C	**Item keperluan dalam kandungan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah** 1) Isi kandungan 2) Aktiviti 3) Bahan 4) Pentaksiran

Pengukuran

Soal selidik kajian ini menggunakan skala likert lima mata bermula dengan skala 1 (sangat tidak perlu), skala 2 (tidak perlu), skala 3 (tidak pasti), skala 4 (perlu) dan skala 5 (sangat perlu). Setiap item dalam soal selidik dinilai dari sudut kekerapan dan

peratusan. Nilai min bagi setiap bahagian atau konstruk diukur untuk menilai tahap keperluannya. Tahap skor min diukur dengan nilai 0.00 hingga 2.00 adalah pada tahap rendah, 2.01 hingga 3.00 pada tahap sederhana rendah, 3.01 hingga 4.00 pada tahap sederhana tinggi dan 4.01 hingga 5.00 merupakan tahap skor min yang tinggi (Nunnaly & Bernstein, 1994). Daripada penilaian tahap skor min dapat dikenal pasti tahap keperluan sesuatu tindakan dalam menyelesaikan permasalahan yang telah dibangkitkan (Mohammad & Mohamed, 2020).

Analisis Data

Data yang diperoleh dianalisis secara deskriptif menggunakan perisian *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) versi 29.0 untuk mengetahui nilai kekerapan dan peratusan bagi setiap item serta nilai min dan sisihan piawai bagi setiap konstruk. Hasil kajian mendapati tahap keperluan bagi kesemua konstruk adalah tinggi sekali gus menjawab persoalan kajian.

DAPATAN KAJIAN

Sampel kajian seramai 121 orang telah menjawab soal selidik. Berdasarkan analisis soal selidik yang dijalankan, demografi responden yang diperoleh adalah seperti berikut:

Bahagian A: Demografi responden

Jadual 2: Demografi Responden

Item	Kategori	Kekerapan	Peratus(%)
Jantina	Lelaki	34	28.1
	Perempuan	87	71.9
Umur	23 - 35 tahun	18	14.9
	36 - 45 tahun	62	51.2
	46 - 55 tahun	41	33.9
	Lebih 55 tahun	0	00.0
Pengalaman mengajar bahasa Arab	1 - 10 tahun	52	14.9
	11 - 20 tahun	63	52.1
	21 - 30 tahun	6	33.0
	Lebih 30 tahun	0	0.0
Latar belakang pendidikan	Diploma	5	4.1
	Ijazah Sarjana Muda	108	89.3
	Ijazah Sarjana	8	6.6
	Lain-lain (Nyatakan):	0	0.0
Tempat mengajar (daerah)	Muallim	19	15.7
	Batang Padang	36	29.8
	Hilir Perak	35	28.9
	Bagan Datuk	31	25.6

Jadual 2 menunjukkan responden dari kalangan guru bahasa Arab lebih ramai guru perempuan sebanyak 71.9% berbanding guru lelaki hanya 28.1%. Guru berumur

antara 36 hingga 45 tahun iaitu sebanyak 51.2%, kemudian guru berumur 46 hingga 55 tahun sebanyak 33.9% dan paling sedikit guru muda yang berumur 23 hingga 35 tahun sebanyak 14.9%. Guru yang mempunyai pengalaman mengajar selama 11 hingga 20 tahun paling ramai dengan nilai 52.1%, guru berumur 21 hingga 30 tahun sebanyak 33% dan paling sedikit guru muda yang berumur 1 hingga 10 tahun sebanyak 14.9%. Data menunjukkan kebanyakan guru memiliki ijazah sarjana muda iaitu 89.3% manakala 8% memiliki ijazah sarjana serta guru memiliki diploma paling sedikit sebanyak 4.1%. Guru yang mengajar bahasa Arab tahun empat di daerah Batang Padang paling ramai sebanyak 29.8%, Hilir Perak sebanyak 28.9%, Bagan Datuk 25.6% dan paling sedikit di daerah Muallim sebanyak 15.7%.

Bahagian B: Keperluan menjalankan kaedah pembelajaran aktif dalam PdP bahasa Arab tahun empat sekolah rendah

Jadual 3: Keperluan Menjalankan Kaedah Pembelajaran Aktif dalam PdP Bahasa Arab Tahun Empat Sekolah Rendah

Pernyataan	Kekerapan dan Peratus				
	1	2	3	4	5
Kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun 4 bagi mendapatkan suasana pembelajaran dua hala antara murid dengan guru.	-	-	4 (3.3%)	36 (29.8%)	81 (66.9%)
Kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun 4 bagi mengasah Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam kalangan murid.	-	-	2 (1.7%)	40 (33.1%)	79 (65.3%)
Kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun 4 bagi meningkatkan minat murid terhadap mata pelajaran bahasa Arab.	-	-	3 (2.5%)	42 (34.7%)	76 (62.8%)
Kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun 4 bagi membina pengetahuan murid.	-	-	4 (3.3%)	38 (31.4%)	79 (65.3%)
Kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun 4 bagi memberi pengalaman pembelajaran yang bermakna kepada murid.	-	1 (0.8%)	5 (4.1%)	45 (37.2%)	70 (57.9%)
Kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun 4 bagi meningkatkan motivasi murid untuk mempelajari mata pelajaran bahasa Arab.	-	-	4 (3.3%)	35 (28.9%)	82 (67.8%)
Kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun 4 agar pembelajaran berpusatkan murid dapat dilaksanakan.	-	-	3 (2.5%)	48 (39.7%)	70 (57.9%)
Kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun 4 agar guru	-	2 (1.7%)	3 (2.5%)	45 (37.2%)	71 (58.7%)

dapat berperanan sebagai pemudah cara di dalam kelas.					
Kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun 4 bagi memberi peluang kepada murid untuk mengajar rakan-rakannya.	-	-	6 (5.0%)	43 (35.5%)	72 (59.5%)
Kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun 4 bagi meningkatkan sikap kerjasama dalam kalangan murid.	-	-	4 (3.3%)	44 (36.4%)	73 (60.3%)
Tahap keperluan menjalankan kaedah pembelajaran aktif dalam PdP bahasa Arab tahun empat sekolah rendah.					
Min : 4.59 Sisihan piawai : 0.57 Tahap : Tinggi					

Jadual 3 menunjukkan kenyataan bagi semua item di dalam konstruk ini memperoleh lebih 90% responden menyatakan mereka setuju dan sangat setuju mengenai keperluan menjalankan kaedah pembelajaran aktif. 98.4% guru bersetuju kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun empat bagi mengasah Kemahiran Berfikir Aras Tinggi (KBAT) dalam kalangan murid. 97.6% bersetuju kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun empat agar pembelajaran berpusatkan murid dapat dilaksanakan. 97.5% bersetuju kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun empat bagi meningkatkan minat murid terhadap mata pelajaran bahasa Arab. 96.7% guru bersetuju bahawa kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun empat bagi mendapatkan suasana pembelajaran dua hala antara murid dengan guru, membina pengetahuan murid, meningkatkan motivasi murid untuk mempelajari mata pelajaran bahasa Arab serta dapat meningkatkan sikap kerjasama dalam kalangan murid. 95.9% bersetuju kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun empat agar guru dapat berperanan sebagai pemudah cara di dalam kelas. 95.1% bersetuju kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun empat bagi memberi pengalaman pembelajaran yang bermakna kepada murid. 95.0% bersetuju kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun empat bagi memberi peluang kepada murid untuk mengajar rakan-rakannya. Kesimpulannya, tahap keperluan menjalankan kaedah pembelajaran aktif dalam PdP bahasa Arab tahun empat sekolah rendah berada pada tahap tinggi dengan nilai min 4.59 dan sisihan piawai 0.59.

Bahagian C: Item keperluan dalam kandungan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah

C1: Isi kandungan

Jadual 4: Item Isi Kandungan dalam Kandungan Modul Pembelajaran Aktif Bahasa Arab Tahun Empat Sekolah Rendah

Pernyataan	Kekerapan dan Peratus				
	1	2	3	4	5

Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengekalkan tajuk-tajuk seperti dalam buku teks KSSR agar memudahkan guru merujuk aktiviti yang dicadangkan.	-	-	8 (6.6%)	55 (45.5%)	58 (47.9%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi tajuk "Bulan-bulan Hijri" sebagai tambahan bagi tajuk "Bulan-bulan Masihi".	-	4 (3.3%)	7 (5.8%)	43 (35.5%)	67 (55.4%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu menggabungkan kemahiran membaca dan menulis seperti gabungan kemahiran mendengar dan bertutur.	-	1 (0.8%)	7 (5.8%)	45 (37.2%)	68 (56.2%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti berelemen KBAT dan PAK-21.	-	-	5 (4.1%)	49 (40.5%)	67 (55.4%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti yang dapat dilaksanakan dalam tempoh 60 minit setiap kali PdP.	-	2 (1.7%)	9 (7.4%)	47 (38.8%)	63 (52.1%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi langkah-langkah bagi setiap aktiviti yang dicadangkan.	-	-	4 (3.3%)	51 (42.1%)	66 (54.5%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi langkah-langkah aktiviti yang dicadangkan dalam bahasa Melayu untuk memudahkan guru.	1 (0.8%)	6 (5.0%)	20 (16.5%)	43 (35.5%)	51 (42.1%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi kosa kata (mufradat) tambahan bagi setiap tajuk.	-	-	12 (9.9%)	51 (42.1%)	58 (47.9%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi gambar dan grafik yang jelas dan menarik untuk memudahkan guru memahami konten modul.	-	-	2 (1.7%)	44 (36.4%)	75 (62.0%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi teks hiwar, teks kalam jamaie dan lirik lagu yang berbaris tepat.	-	1 (0.8%)	8 (6.6%)	45 (37.2%)	67 (55.4%)
Tahap keperluan item isi kandungan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah Min :4.44 Sisihan piawai :0.68 Tahap : Tinggi					

Jadual 4 menunjukkan aspek isi kandungan modul pembelajaran aktif. 98.4% guru bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi gambar dan grafik yang jelas dan menarik untuk memudahkan guru memahami konten modul. 96.6% bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat

perlu mengandungi langkah-langkah bagi setiap aktiviti yang dicadangkan. 95.9% bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi aktiviti berelemen KBAT dan PAK-21. 93.4% bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengekalkan tajuk-tajuk seperti dalam buku teks KSSR agar memudahkan guru merujuk aktiviti yang dicadangkan dan guru perlu menggabungkan kemahiran membaca dan menulis seperti gabungan kemahiran mendengar dan bertutur. 92.6% bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi teks hiwar, teks kalam jamaie dan lirik lagu yang berbaris tepat. 90.9% bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi tajuk "Bulan-bulan Hijri" sebagai tambahan bagi tajuk "Bulan-bulan Masihi" dan perlu mengandungi aktiviti yang dapat dilaksanakan dalam tempoh 60 minit setiap kali PdP. 90.0% bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi kosa kata (mufradat) tambahan bagi setiap tajuk. 77.6% bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi langkah-langkah aktiviti yang dicadangkan dalam bahasa Melayu untuk memudahkan guru manakala 22.4% lagi lebih memilih untuk mengekalkannya dalam bahasa Arab. Tuntasnya, tahap keperluan item isi kandungan dalam kandungan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah berada pada tahap tinggi dengan nilai min 4.44 dan sisihan piawai 0.68.

C2: Aktiviti

Jadual 5: Item Aktiviti dalam Kandungan Modul Pembelajaran Aktif Bahasa Arab Tahun Empat Sekolah Rendah

Pernyataan	Kekerapan dan Peratus				
	1	2	3	4	5
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti secara berkumpulan, berpasangan dan individu bagi tugasan yang diberi.	-	2 (1.7%)	2 (1.7%)	45 (37.2%)	72 (59.5%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti dalam bentuk persembahan secara berkumpulan seperti nyanyian.	-	2 (1.7%)	5 (4.1%)	49 (40.5%)	65 (53.7%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti kemahiran bahasa seperti bicara berirama (kalam jamaie).	-	1 (0.8%)	10 (8.3%)	48 (39.7%)	62 (51.2%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti kemahiran bahasa seperti berdialog dalam bahasa Arab (hiwar).	-	-	7 (5.8%)	42 (34.7%)	72 (59.5%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti permainan bahasa seperti radio rosak.	-	1 (0.8%)	10 (8.3%)	46 (38.0%)	64 (52.9%)

Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti secara berpasangan seperti *Think Pair Share*.	-	-	6 (5.0%)	50 (41.3%)	65 (53.7%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti dalam bentuk mini projek seperti penghasilan e-buku skrap.	-	-	7 (5.8%)	50 (41.3%)	64 (52.9%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti sumbang saran (*brainstorm*), kemudian murid dipanggil secara rawak untuk berkongsi pandangan.	-	-	10 (8.3%)	45 (37.2%)	66 (54.5%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti Kertas Dua Minit iaitu membuat ringkasan tentang konsep, kaedah atau formula yang telah dipelajari secara individu.	-	5 (4.1%)	22 (18.2%)	50 (41.3%)	44 (36.4%)
Modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun 4 perlu mengandungi aktiviti mengumpulkan maklumat dalam bentuk catatan ringkas seperti peta minda.	-	2 (1.7%)	9 (7.4%)	48 (39.7%)	62 (51.2%)
Tahap keperluan item aktiviti dalam kandungan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah Min : 4.43 Sisihan piawai : 0.67 Tahap : Tinggi					

Jadual 5 menunjukkan 96.7% guru bahasa Arab bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi aktiviti secara berkumpulan, berpasangan dan individu bagi tugasan yang diberi. 95.0% modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi aktiviti secara berpasangan seperti *Think Pair Share*. 94.2% bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi aktiviti dalam bentuk persembahan secara berkumpulan seperti nyanyian, aktiviti kemahiran bahasa seperti berdialog dalam bahasa Arab (hiwar) dan aktiviti dalam bentuk mini projek seperti penghasilan e-buku skrap. 91.7% bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi aktiviti sumbang saran *(brainstorm)*, kemudian murid dipanggil secara rawak untuk berkongsi pandangan. 90.9% guru bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi aktiviti kemahiran bahasa seperti bicara berirama *(kalam jamaie)*, aktiviti permainan bahasa seperti radio rosak dan aktiviti mengumpulkan maklumat dalam bentuk catatan ringkas seperti peta minda. 77.7% bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi aktiviti Kertas Dua Minit iaitu membuat ringkasan tentang konsep, kaedah atau formula yang telah dipelajari secara individu manakala 22.3% lagi tidak bersetuju kerana aktiviti ini agak sukar untuk dilaksanakan oleh murid tahun empat. Konklusinya, tahap keperluan item aktiviti dalam kandungan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah berada pada tahap tinggi dengan nilai min 4.43 dan sisihan piawai 0.67.

C3: Bahan

Jadual 6: Item Bahan Pengajaran dalam Kandungan Modul Pembelajaran Aktif Bahasa Arab Tahun Empat Sekolah Rendah

Pernyataan	Kekerapan dan Peratus				
	1	2	3	4	5
Guru perlu menggunakan *QR Code* untuk panduan audio.	-	2 (1.7%)	10 (8.3%)	49 (40.5%)	60 (49.6%)
Guru perlu menggunakan *QR Code* untuk panduan nyanyian.	-	1 (0.8%)	6 (5.0%)	50 (41.3%)	64 (52.9%)
Guru perlu menggunakan *QR Code* untuk panduan kalam jamaie.	-	1 (0.8%)	6 (5.0%)	51 (42.1%)	63 (52.1%)
Guru perlu menggunakan *Canva* untuk aktiviti *Think Pair Share*.	2 (1.7%)	2 (1.7%)	22 (18.2%)	41 (33.9%)	54 (44.6%)
Guru perlu menggunakan *Canva* untuk aktiviti Mix and Match (gabungkan kad bergambar dengan teks).	-	5 (4.1%)	12 (9.9%)	47 (38.8%)	57 (47.1%)
Guru perlu menggunakan *Canva* untuk mereka bentuk kad bergambar.	-	2 (1.7%)	18 (14.9%)	50 (41.3%)	51 (42.1%)
Guru perlu menggunakan bahan yang bercorak pengalaman seperti lawatan dan projek.	-	6 (5.0%)	18 (14.9%)	40 (33.1%)	57 (47.1%)
Guru perlu menggunakan bahan yang bercorak pengalaman seperti pameran.	-	3 (2.5%)	19 (15.7%)	49 (40.5%)	50 (41.3%)
Guru perlu menggunakan media sosial seperti TikTok sebagai medium untuk memuatkan video bersama dengan lirik.	3 (2.5%)	9 (7.4%)	33 (27.3%)	43 (35.5%)	33 (27.3%)
Guru perlu menggunakan media sosial seperti TikTok sebagai medium untuk menunjukkan contoh hiwar dalam bahasa Arab.	3 (2.5%)	3 (2.5%)	34 (28.1%)	44 (36.4%)	37 (30.6%)
Tahap keperluan item bahan pengajaran dalam kandungan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah Min : 4.21 Sisihan piawai : 0.84 Tahap : Tinggi					

Jadual 4 menunjukkan aspek bahan bantu mengajar (BBM) untuk modul pembelajaran aktif. Sebanyak 94.2% bersetuju guru perlu menggunakan *QR Code* untuk panduan nyanyian dan kalam jamaie, manakala 90.1% bersetuju guru perlu menggunakan *QR Code* untuk panduan audio. 85.9% bersetuju guru perlu menggunakan *Canva* untuk aktiviti Mix and Match (gabungkan kad bergambar dengan teks). 83.4% bersetuju bahawa guru perlu menggunakan *Canva* untuk mereka bentuk kad bergambar. 81.8% bersetuju guru perlu menggunakan bahan yang bercorak pengalaman seperti pameran dalam pengajaran. 80.2% bersetuju guru perlu menggunakan bahan yang bercorak pengalaman seperti lawatan dan projek. 78.5% bersetuju guru perlu menggunakan *Canva* untuk aktiviti *Think Pair Share*. 67.0%

bersetuju guru perlu menggunakan media sosial seperti TikTok sebagai medium untuk menunjukkan contoh hiwar dalam bahasa Arab. 62.8% bersetuju guru perlu menggunakan media sosial seperti TikTok sebagai medium untuk memuatkan video bersama dengan lirik, akan tetapi ramai guru yang masih tidak bersetuju dengan penggunaan TikTok sebagai bahan pengajaran kerana dikhuatiri melanggar etika dan media tersebut cenderung kepada hiburan. Tuntasnya, tahap keperluan item bahan dalam kandungan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah berada pada tahap tinggi dengan nilai min 4.21 dan sisihan piawai 0.84.

C4: Pentaksiran

Jadual 7: Item Pentaksiran dalam Kandungan Modul Pembelajaran Aktif Bahasa Arab Tahun Empat Sekolah Rendah

Pernyataan	Kekerapan dan Peratus (%)				
	1	2	3	4	5
Pentaksiran kemahiran mendengar dan bertutur perlu dilakukan menggunakan skala semak.	2 (1.7%)	2 (1.7%)	7 (5.8%)	51 (42.1%)	59 (48.8%)
Pentaksiran kemahiran mendengar dan bertutur perlu dilakukan menggunakan rubrik.		5 (4.1%)	16 (13.2%)	48 (39.7%)	52 (43.0%)
Pentaksiran kemahiran mendengar dan bertutur perlu dilakukan menggunakan borang penilaian hiwar.	1 (0.8%)	7 (5.8%)	12 (9.9%)	51 (42.1%)	50 (41.3%)
Pentaksiran kemahiran mendengar dan bertutur perlu dilakukan menggunakan kaedah pentaksiran secara lisan antara murid dengan guru.	1 (0.8%)	3 (2.5%)	7 (5.8%)	49 (40.5%)	61 (50.4%)
Pentaksiran kemahiran mendengar dan bertutur perlu dilakukan menggunakan kaedah pentaksiran secara lisan antara murid dengan bahan pembelajaran.	1 (0.8%)	-	7 (5.8%)	52 (43.0%)	61 (50.4%)
Pentaksiran kemahiran membaca dan menulis perlu dilakukan menggunakan skala pemerhatian.	1 (0.8%)	-	10 (8.3%)	55 (45.5%)	55 (45.5%)
Pentaksiran kemahiran membaca dan menulis perlu dilakukan menggunakan skor markah.		1 (0.8%)	10 (8.3%)	51 (42.1%)	59 (48.8%)
Pentaksiran kemahiran membaca dan menulis perlu dilakukan menggunakan rekod berterusan.	1 (0.8%)	5 (4.1%)	6 (5.0%)	47 (38.8%)	62 (51.2%)
Pentaksiran kemahiran membaca dan menulis perlu dilakukan menggunakan lembaran kerja (soalan latihan).	1 (0.8%)	2 (1.7%)	7 (5.8%)	49 (40.5%)	62 (51.2%)
Pentaksiran kemahiran membaca dan menulis perlu dilakukan menggunakan lembaran kerja (bentuk jadual).	-	4 (3.3%)	10 (8.3%)	52 (43.0%)	55 (45.5%)

Tahap keperluan item pentaksiran dalam kandungan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah
Min : 4.33
Sisihan piawai : 0.77
Tahap : Tinggi

Jadual 7 menunjukkan aspek pentaksiran untuk modul pembelajaran aktif. 93.4% guru bersetuju pentaksiran kemahiran mendengar dan bertutur perlu dilakukan menggunakan kaedah pentaksiran secara lisan antara murid dengan bahan pembelajaran. 90.9% guru bersetuju pentaksiran kemahiran mendengar dan bertutur perlu dilakukan menggunakan skala semak dan kaedah pentaksiran secara lisan antara murid dengan guru. 83.4% guru bersetuju pentaksiran kemahiran mendengar dan bertutur perlu dilakukan menggunakan borang penilaian hiwar. 82.7% bersetuju pentaksiran kemahiran mendengar dan bertutur perlu dilakukan menggunakan rubrik.

Seterusnya, 91.7% guru bersetuju pentaksiran kemahiran membaca dan menulis perlu dilakukan menggunakan lembaran kerja (soalan latihan). 91.0% guru bersetuju pentaksiran kemahiran membaca dan menulis perlu dilakukan menggunakan skala pemerhatian. 90.9% guru bersetuju pentaksiran kemahiran membaca dan menulis perlu dilakukan menggunakan skor markah. 90.0% bersetuju pentaksiran kemahiran membaca dan menulis perlu dilakukan menggunakan rekod berterusan dan 88.5% bersetuju pentaksiran kemahiran membaca dan menulis perlu dilakukan menggunakan lembaran kerja (bentuk jadual). Konklusinya, tahap keperluan item pentaksiran dalam kandungan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah berada pada tahap tinggi dengan nilai min 4.33 dan sisihan piawai 0.77.

PERBINCANGAN

Pengajaran dan pembelajaran menggunakan buku teks dan buku tulis semata-mata tidak memadai dan tidak menepati tuntutan kaedah pembelajaran abad ke-21 (PAK-21). Guru- guru yang masih menggunakan kaedah pengajaran konvensional seperti menghafal atau sekadar mengaplikasikan prosedur mudah, tidak membantu dalam mengembangkan kemahiran murid berfikir secara kritis. Bagi merealisasikan PAK-21, guru perlu bersiap sedia untuk melakukan transformasi dalam pengajaran dan pembelajaran yang memenuhi tuntutan pembelajaran era teknologi digital masa kini (Raja Ismail & Ismail, 2018; Mohd Rusdin, 2021) contohnya pendekatan pembelajaran aktif. Dapatan menunjukkan bahawa guru bersetuju kaedah pembelajaran aktif perlu dijalankan dalam PdP bahasa Arab tahun empat sekolah rendah. Tujuan pelaksanaan kaedah pembelajaran aktif dalam mata pelajaran bahasa Arab adalah untuk mewujudkan suasana pembelajaran dua hala antara murid dengan guru agar murid lebih mudah menerima dan tertarik untuk belajar jika kaedah pembelajaran tidak membosankan dan lebih banyak gerakan (Arshad & Chee, 2017)

Di samping itu, pembelajaran aktif pada asasnya adalah model pembelajaran yang menekankan keaktifan dan penyertaan pelajar semasa proses pembelajaran.

Oleh itu, dalam model pembelajaran ini peranan pendidik atau guru tidak dominan dalam menguasai proses pembelajaran sebaliknya guru hanya bertindak sebagai fasilitator untuk memberi kemudahan kepada pelajar dengan merangsang keaktifan mereka dari segi fizikal, mental, sosial, emosi dan sebagainya (Rahayu, 2022). Pembelajaran aktif membuatkan pelajar sentiasa mempunyai pengalaman pembelajaran yang bermakna dan sentiasa memikirkan apa yang boleh dilakukan semasa pembelajaran.

Seterusnya bagi persoalan kajian kedua berkenaan item yang diperlukan dalam modul iaitu dari segi isi kandungan menunjukkan guru bersetuju isi kandungan seperti tajuk dikekalkan untuk memudahkan guru merujuk aktiviti yang dicadangkan, akan tetapi ada sedikit perubahan seperti pengkaji menggabungkan juga kemahiran membaca dan menulis seperti gabungan kemahiran mendengar dan bertutur kerana guru berpendapat ketika pelaksanaan kemahiran bahasa semasa PdP secara tidak langsung berlaku pengintegrasian antara kemahiran-kemahiran tersebut. Kebanyakan guru juga bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi gambar dan grafik yang jelas dan menarik untuk memudahkan guru memahami konten modul. Di samping itu, guru bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat perlu mengandungi langkah-langkah bagi setiap aktiviti yang dicadangkan. Modul yang dibina mestilah lengkap dengan konten yang menarik dan mudah difahami agar guru dapat memanfaatkan dengan sebaiknya dalam melaksanakan PdP yang berkesan.

Sementelahan, guru bersetuju dengan aktiviti yang dicadangkan dalam modul contohnya aktiviti untuk kemahiran mendengar dan bertutur seperti nyanyian, *kalam jamaie*, *hiwar* dan lakonan. Aktiviti tersebut dilaksanakan sama ada secara berkumpulan, berpasangan atau individu mengikut aspek yang ingin dinilai. Tambahan bagi aktiviti kemahiran membaca dan menulis pula, guru bersetuju dengan aktiviti membuat peta minda, kertas dua minit dan penghasilan projek ringkas seperti e-buku skrap. Selain itu, guru bersetuju dengan bahan bantu mengajar (BBM) atau alat bantu mengajar (ABM) yang dicadangkan seperti penggunaan kod qr untuk penggunaan audio dan video dalam modul. Kebanyakan guru juga bersetuju untuk menggunakan Canva sebagai medium untuk menghasilkan BBM sebaliknya terdapat beberapa orang guru tidak bersetuju penggunaan media sosial TikTok sebagai medium PdP untuk murid-murid kerana dikhuatiri terdapat percampuran unsur negatif dari dunia hiburan.

Secara keseluruhan para responden bersetuju modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat sekolah rendah perlu dibangunkan untuk meningkatkan kualiti PdP. Perkara ini jelas dilihat melalui dapatan analisis keperluan yang dijalankan terhadap guru bahawa mereka menyatakan persetujuan mengenai keperluan menjalankan kaedah pembelajaran aktif dan bersetuju dengan isi kandungan, aktiviti, bahan dan pentaksiran yang dicadangkan oleh pengkaji. Tuntasnya pembangunan modul pembelajaran aktif bahasa Arab sangat penting dalam membantu guru melaksanakan PdP dengan berkesan serta boleh dijadikan panduan oleh guru untuk menjadikan sesi pembelajaran lebih menyeronokkan.

KESIMPULAN

Kajian analisis keperluan amat penting untuk mengenal pasti keperluan dan persepsi guru-guru terhadap modul yang akan dibina. Pengkaji yang ingin membina modul perlu melaksanakan kajian analisis keperluan terlebih dahulu bagi mendapatkan maklumat tentang konteks dan situasi kajian. Dapatan analisis menunjukkan keperluan modul pembelajaran aktif bahasa Arab tahun empat berada pada tahap tinggi sekali gus memberi isyarat modul tersebut perlu dibangunkan untuk panduan guru semasa pengajaran dan pembelajaran. Menurut Ali dan Mahamod (2015) modul yang dibina perlu mengambil kira masalah yang dihadapi oleh guru dan keperluan sedia ada supaya modul dapat memenuhi keperluan guru.

PENGHARGAAN

Jutaan terima kasih diucapkan kepada pensyarah penyelia, Dr. Zarima Mohd Zakaria, Geran Penyelidikan Universiti (GPU) UPSI bernombor kod 2022-0014-107-01, pakar kesahan instrumen, guru-guru bahasa Arab tahun empat di PPD Muallim, Batang Padang, Hilir Perak dan Bagan Datuk, keluarga dan sahabat-sahabat yang banyak membantu dan memberikan sokongan dalam menyiapkan kajian ini.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

RUJUKAN

Arshad, M., & Chee, S. C. (2017). Penilaian semula pengajaran dan pembelajaran dalam pembacaan awal. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan*, 6, 86. https://ejournal.upsi.edu.my/journal/JPAK

Ariana, R. (2016). *Teknologi integrasi matrix* (pp. 1–23).

Hussin, M. N., Ahmad, M. Z., & Samsudin, S. (2018). Kepentingan dan keperluan mempelajari bahasa al-Quran. In *Proceeding of the International Conference on Contemporary Issues in al-Quran and Hadith 2018 (THIQAH 2018)* (pp. 275–282).

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013–2025 (Pendidikan prasekolah hingga lepas menengah)*.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2018). *Kurikulum standard sekolah rendah Bahasa Arab: Dokumen standard kurikulum dan pentaksiran Tahun 4*.

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2019). *Pentaksiran bilik darjah (PBD)*. https://www.moe.gov.my/soalan-lazim-menu/kurikulum/kurikulum

Kementerian Pendidikan Malaysia. (2021). *Mata pelajaran & peruntukan masa minimum*

jam setahun. https://anyflip.com/alsmq/fcig

Lane, K. L., Oakes, W. P., Powers, L., Diebold, T., Germer, K., Common, E. A., & Brunsting, N. (2015). Improving teachers' knowledge of functional assessment-based interventions: Outcomes of a professional development series. *Education and Treatment of Children, 38*(1).

Mohamad, N., Yusoff, S. Z., Abdullah, N. H., & Syed Azmy, S. N. M. (2017). Pengajaran dan pembelajaran Bahasa Arab: Tinjauan awal peringkat sekolah rendah Terengganu. In *Seminar Kebangsaan Bahasa dan Kesusasteraan Arab* (pp. 4–6).

Mohammad, N. A., & Mohamed, S. (2020). Analisis keperluan pembangunan modul pembelajaran dalam membentuk kecerdasan sosioemosi kanak-kanak. *International Journal of Education and Pedagogy, 2*(3), 70–82.

Mohd Aini, M. A. A., Selamat, A. Z., Che Malek, N. A., & Mohammad, N. S. (2020). Pemerkasaan instrumen pendekatan kaedah neoterik dalam pembelajaran Pendidikan Moral Tahap 1 bagi membentuk generasi kalis masa depan. In *Seminar Antarabangsa Isu-Isu Pendidikan (ISPEN 2020)* (pp. 1–23).

Mohd Rusdin, N. (2021). Teknik Fuzzy Delphi dalam mereka bentuk modul pedagogi pembelajaran aktif berasaskan kemahiran 4K bagi nombor bulat dan operasi asas matematik. *Jurnal Pendidikan Sains dan Matematik Malaysia, 11*(2), 67–80.

Nik Ali, N. R. (2020). Kaedah permainan bahasa dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab [The method of language game in teaching and learning Arabic]. *International Social Science and Humanities Journal, 3*(3), 60–66.

Rahayu, S. (2022). *Desain pembelajaran aktif (active learning)*. https://books.google.com.my/books?hl=en&lr=&id=t0GFEAAAQBAJ

Raja Ismail, R. A., & Ismail, D. (2018). Aplikasi "Konsep 4C" pembelajaran abad ke-21 dalam kalangan guru pelatih Pengajian Agama Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail. *Asian People Journal, 1*(1), 45–65.

Zaini, A. R., Zakaria, N. S., Hamdan, H., Ghazali, M. R., & Ismail, M. R. (2019). Pengajaran bahasa Arab di Malaysia: Permasalahan dan cabaran. *Jurnal Pengajian Islam, 12*(1), 47–57.

Zaini, A. R., Zakaria, N. S., Ismail, M. R., Ghazali, M. R., & Hamdan, H. (2020). Kompetensi guru bahasa Arab sekolah rendah di Malaysia. *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah, 7*(1).

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007

CABARAN PENGGUNAAN LUGHATUL FASLI DALAM KALANGAN GURU PELATIH BAHASA ARAB DI UNIVERSITI PENDIDIKAN SULTAN IDRIS

[THE CHALLENGES OF USING LUGHATUL FASLI AMONG ARABIC LANGUAGE TRAINEE TEACHERS AT SULTAN IDRIS EDUCATION UNIVERSITY]

Muhammad Helmi Yakob[1] & Mohammad Taufiq Abdul Ghani[1]*

[1] Universiti Pendidikan Sultan Idris, 35900 Tanjong Malim, Perak, Malaysia

Corresponding Author: *taufiq@fbk.upsi.edu.my*

Received: 9/3/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

Abstrak

Salah satu elemen dalam memastikan keberkesanan pengurusan kelas khususnya dalam pengajaran bahasa Arab di sekolah ialah penggunaan *lughatul fasli*, atau bahasa pengendalian kelas. Elemen penggunaan *Lughatul Fasli* telah dimasukkan ke dalam Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM) dan Sekolah Rendah (KSSR). Oleh itu kajian ini bertujuan untuk meneroka halangan yang dihadapi oleh guru pelatih bahasa Arab Universiti Pendidikan Sultan Idris dalam mempraktikkan penggunaan *lughatul fasli* dalam sesi pengajaran dan pembelajaran. Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif untuk meneroka isu ini yang melibatkan 25 guru pelatih bahasa Arab yang dipilih melalui pensampelan bertujuan. Temu bual separa berstruktur digunakan sebagai alat pengumpulan data. Analisis tematik telah dijalankan dengan menggunakan perisian Atlas.ti dan hasil dapatan menunjukkan tiga cabaran utama dalam penggunaan *lughatul fasli* dalam kalangan guru pelatih iaitu: halangan yang dihadapi guru pelatih dalam menggunakan *lughatul fasli*, inisiatif mereka untuk mengatasi cabaran ini, dan jangkaan mereka terhadap pelajar. Walaupun menghadapi cabaran yang ketara, strategi inovatif guru pelatih menunjukkan kebolehsuaian dan komitmen untuk mengoptimumkan proses pengajaran dan pembelajaran. Kajian ini merumuskan bahawa pengurusan kelas yang berkesan juga memerlukan penggunaan *lughatul fasli* yang baik dalam kalangan guru pelatih bagi memupuk persekitaran pembelajaran bahasa Arab.

Kata kunci: *lughatul fasli, bahasa pengendalian kelas, bahasa Arab, guru pelatih, pengajaran dan pembelajaran*

Abstract

The utilisation of Lughatul Fasli, also known as classroom management language, is a crucial factor in promoting the efficacy of class management, particularly in the context of teaching Arabic at educational institutions. The Standard Curriculum of Secondary (KSSM) and Elementary Schools (KSSR) has included components related to the utilisation of Lughatul Fasli. Hence, the primary objective of this research is to investigate the challenges encountered by Arabic language training teacher at Sultan Idris Education University when implementing the use of Lughatul Fasli in instructional and educational sessions. The research employed a qualitative methodology to investigate this matter, encompassing a sample of 25 Arabic language training teachers who were selected using purposive sampling techniques. Semi-structured interviews serve as valuable instruments for data collecting. Thematic analysis was conducted utilising Atlas.ti software, revealing three primary challenges encountered by training teachers in the utilisation of Lughatul Fasli. These challenges encompass the barriers faced by coaches in implementing Lughatul Fasli, their efforts to surmount these challenges, and their expectations of students. Despite encountering substantial obstacles, the unique approach employed by coach teachers showcases their capacity and dedication to enhance the pedagogical and educational experience. This study posits that the establishment of an effective classroom management system necessitates the proficient utilisation of the Fasli Lughatul by training teachers, with the aim of cultivating an environment conducive to Arabic language learning.

***Keywords**: lughatul fasli, classroom management language, Arabic language, training teachers, teaching and learning*

Cite as: Yakob, M. H., & Abdul Ghani, M. T. (2024). Cabaran penggunaan lughatul fasli dalam kalangan guru pelatih Bahasa Arab di Universiti Pendidikan Sultan Idris [The challenges of using lughatul fasli among Arabic language trainee teachers at Sultan Idris Education University]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 339–351. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.85

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

PENDAHULUAN

Perkembangan pembelajaran bahasa Arab pada hari ini semakin rancak diperkatakan. Menguasai bahasa asing merupakan nilai tambah kepada pelajar bagi memenuhi keperluan dunia globalisasi ini. Justeru, perancangan dan perubahan kurikulum yang dilakukan adalah untuk memastikan murid-murid dapat memahami dan menguasai pelajaran. Keberkesanan pengajaran bahasa Arab di sekolah adalah bergantung kepada keupayaan dan peranan guru bahasa Arab dalam bilik darjah untuk mencapai matlamat dan objektif kurikulum bahasa Arab yang telah digubal (Yaakob et al., 2018).

Dalam proses pengajaran dan pembelajaran, kefahaman terhadap isi kandungan mata pelajaran merupakan perkara yang sangat penting dalam proses pembelajaran (Yaakob et al., 2018). Oleh yang demikian, guru dikehendaki untuk menerangkan kandungan pelajaran kepada pelajar sehingga mereka mampu untuk memahami perkara tersebut. Dalam masa yang sama, pelajar juga hendaklah menumpukan perhatian dan menghayati proses pengajaran dan pembelajaran yang berlangsung. Ketika ini, *lughatul fasli* sebagai istilah dan ungkapan yang akan sentiasa berlegar dalam proses pengajaran dan pembelajaran akan didedahkan secara

langsung kepada pelajar. Dengan pengulangan yang berlaku, pelajar akan mula mengingati dan memahami arahan dan tindakan sebagaimana yang dikehendaki oleh guru mereka (Izuddin, 2015). Namun, kesedaran guru terhadap kepentingan *lughatul fasli* masih berada di tahap sederhana (Mahadi, 2019).

Penggunaan *lughatul fasli* juga secara tidak langsung akan mengubah suasana pengajaran dan pembelajaran yang kebiasaannya hanya berpusatkan kepada guru. Melalui pendekatan *lughatul fasli*, interaksi dua hala lebih mudah berlaku dan para pelajar akan mengambil bahagian dalam aktiviti PdPc (Yaakob et al. 2018). Oleh yang demikian, proses pengajaran dan pembelajaran tidak lagi berpusatkan guru dan pendekatan ini memberi peluang kepada pelajar untuk mengalami pembelajaran yang bermakna. Menurut kajian Mahadi (2019), sikap guru terhadap penggunaan *lughatul fasli* mempunyai hubungan korelasi yang kuat dengan pengetahuan guru terhadap *lughatul fasli.* Dengan erti kata lain, guru akan menggunakan *lughatul fasli* jika mereka mempunyai pengetahuan yang tinggi.

Lughatul fasli dianggap mampu untuk menjadikan bahasa Arab sebagai bahasa komunikasi sebenar. Louwerse (2001) dalam kajiannya beliau berpendapat bahawa *lughatul fasli* juga akan melibatkan pelajar secara langsung dalam proses pengajaran dan pembelajaran dan menjadi satu bahasa yang aktif dalam kemahiran belajar. Namun begitu, masih ramai dalam kalangan guru pelatih lemah dalam menguasai *lughatul fasli* dari aspek jenis, penggunaan dan strategi untuk mengaplikasikannya dalam kelas dengan baik serta tepat. Guru pelatih di Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI) menghadapi permasalahan dalam penggunaan *lughatul fasli* dengan baik dan tepat. Hal ini telah mendorong pengkaji untuk mengkaji masalah tersebut.

Antara permasalahan yang sering dihadapi oleh guru pelatih dalam penggunaan *lughatul fasli* ialah guru pelatih tidak menguasai jenis *lughatul fasli* dengan baik. Guru bahasa Arab itu sendiri yang tidak menguasai kemahiran bertutur dalam bahasa Arab dengan baik. Tambahan pula, guru pelatih juga menghadapi masalah dalam penggunaan *lughatul fasli* dengan baik terutama semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Guru-guru boleh bertutur dalam bahasa Arab tetapi tidak menggunakan *lughatul fasli* dengan baik. Guru pelatih tidak lari daripada masalah sedemikian, ramai dalam kalangan mereka masih salah dalam penggunaan *lughatul fasli* khususnya dari aspek lahjah Arab, makhraj huruf dan intonasi semasa mengaplikasikannya. Hal ini mendorong timbulnya cabaran yang dihadapi oleh guru semasa mengaplikasikan *lughatul fasli* dalam pengajaran bahasa Arab di dalam kelas.

Selain itu, ialah guru pelatih UPSI juga tidak menguasai strategi yang tepat untuk mengaplikasikan *lughatul fasli* semasa sesi pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab (Yakob, 2023). Hal ini akan memberikan impak negatif kepada pelajar di mana akan menyebabkan pengajarannya sukar difahami oleh pelajar (Mohammad Ziyad & Saini, 2015). Sehubungan dengan itu, kajian ini dijalankan bagi meneroka cabaran yang dihadapi oleh guru pelatih UPSI dalam mengaplikasi penggunaan lughatul *fasli* semasa menjalani sesi praktikum di sekolah.

LATAR BELAKANG KAJIAN

Marzano et al. (2001) mengemukakan definisi *lughatul fasli* sebagai bahasa yang difahami dalam kelas. Menurut pandangan mereka, *lughatul fasli* tidak hanya terbatas pada beberapa istilah atau ungkapan, tetapi meliputi semua bentuk perkataan dan ayat yang digunakan secara efektif dalam proses pengajaran dan pembelajaran di dalam mahupun di luar kelas. *Lughatul fasli* adalah interaksi verbal antara guru dan pelajar dalam kelas untuk mencapai matlamat pendidikan (Mior Syazril, 2015). Melalui latihan yang diberikan, pelajar-pelajar akan mulai mengakrabkan diri dengan lingkungan dan suasana berbahasa Arab, serta mendorong mereka untuk berkomunikasi dalam bahasa tersebut. Hal ini juga akan meningkatkan kemampuan mereka dalam bahasa Arab. Dalam mengajar, guru perlu memilih *lughatul fasli* yang sesuai selaras dengan tahap dan kemampuan pelajar. Pada peringkat awal, penggunaan ungkapan dan frasa yang sederhana diperlukan untuk membangkitkan minat pelajar dalam bertutur dalam bahasa Arab. Seiring berjalannya waktu dan peningkatan keterampilan pelajar, guru dapat menggunakan ungkapan dan frasa yang lebih kompleks.

Mohamad Ziyad dan Saini (2017), beliau menyatakan bahawa *lughatul fasli* terbahagi kepada tujuh bahagian. Antaranya ialah ucapan salam dan selamat seperti السلام عليكم، أهلا وسهلا، صباح الخير dan كيف حالك. Ungkapan ini bertujuan untuk melatih pelajar dalam membiasakan diri dengan istilah-istilah sapaan yang tidak hanya digunakan di dalam kelas tetapi juga dalam kehidupan seharian. Ungkapan ini dianggap juga sebagai pembuka perbualan dan merupakan salah satu asas untuk memulakan komunikasi. Selain itu, ungkapan atau istilah yang kedua adalah ungkapan mudah harian seperti هل أنتم مستعدون. Ungkapan yang kedua ini merupakan kesinambungan daripada jenis yang pertama iaitu selepas daripada ungkapan sapaan. Di samping itu, terdapat juga jenis pujian dan peneguhan. Contohnya, ممتاز، أنت رائع، أحسنت، أنت طالب مجتهد. Ungkapan atau istilah ini bertujuan untuk memotivasikan mereka ketika berjaya menjalankan tugas dengan baik atau menjawab pertanyaan dengan benar. Memberikan pujian secara tidak langsung juga dapat meningkatkan keyakinan pelajar dalam bercakap dalam bahasa Arab.

Ungkapan yang keempat ialah suruhan dan arahan. Contohnya, أقعد، قم، امسح سبورة dan افتح الكتاب. Seterusnya ialah ungkapan yang kelima seperti لا تنس، لا تنم، لا تتكلم في الفصل، dan لا تجر. Dua pembahagian ini adalah bertujuan untuk membiasakan pelajar dengan arahan yang ringkas untuk digunakan dalam kehidupan seharian. Hal tersebut dapat mewujudkan suasana dan persekitaran bahasa Arab yang penting untuk mengembangkan kemahiran bahasa dan tatabahasa seorang pelajar. Ungkapan yang keenam adalah penyoalan dan ungkapan. Contohnya, ما اسمك، اسمي...، من يعرف الإجابة . Akhir sekali adalah ungkapan untuk membetulkan kesilapan. Contohnya, إجابتك صحيحة dan أنا لا أوافقك. Ketujuh-tujuh jenis *Lughatul fasli* ini adalah bertujuan untuk membezakan penggunaan bahasa Arab dalam kelas dan juga dalam kehidupan seharian.

Komunikasi dua hala antara guru dan pelajar sangat penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab (Yakob, 2023; Mohamad Ziyad & Saini, 2017). Guru memiliki peranan penting dalam membantu pelajar memperoleh pemahaman yang baik dalam bahasa tersebut. Oleh itu, guru-guru perlu mampu berkomunikasi dalam *lughatul fasli* dengan lancar dan tepat. Ketika guru menggunakan bahasa Arab secara konsisten dalam kelas, hal ini memberikan peluang bagi para pelajar untuk terus terdedah kepada bahasa Arab setiap hari. Menurut Asbulah et al. (2019) beliau menyatakan bahawa mendengar secara konsisten setiap hari terhadap bahasa Arab meningkatkan kemampuan pelajar dalam menguasai bahasa tersebut. Namun, jika guru tidak menggunakan bahasa Arab di dalam kelas, hal ini dapat menghalang kemampuan komunikasi pelajar dalam bahasa Arab. Mereka akan menghadapi kesulitan dalam berinteraksi dan memahami bahasa Arab dengan baik.

Oleh yang demikian, baik guru mahupun pelajar perlu mengambil peranan aktif dalam memastikan komunikasi dua hala terjaga dengan baik. Guru perlu memaksimumkan penggunaan bahasa Arab dalam kelas, dengan menghadirkan situasi komunikatif yang melibatkan dialog, perbincangan, dan aktiviti kelompok dalam bahasa Arab. Hal ini akan memberikan peluang dan ruang kepada pelajar untuk berlatih berkomunikasi dalam bahasa Arab secara aktif dengan menggunakan *lughatul fasli*. Di samping itu, pelajar juga memiliki tanggung jawab untuk berusaha berkomunikasi dalam bahasa Arab. Mereka dapat berinteraksi dengan guru dan sesama pelajar dalam bahasa Arab, menggunakan sumber belajar bahasa Arab, dan mengambil inisiatif untuk meningkatkan kemampuan berbahasa Arab mereka di luar kelas.

KAJIAN LITERATUR

Penggunaan *lughatul fasli* adalah merujuk kepada perkataan atau ungkapan yang difahami secara umum, dalam konteks pendidikan dan menjadi langkah penting untuk memastikan kelancaran proses pembelajaran dan pengajaran. Proses komunikasi memainkan peranan yang penting dalam menghubungkan dua pihak yang terlibat dalam proses tersebut, iaitu guru sebagai penyampai dan pelajar sebagai penerima. Dalam kajian Ma'tuk (1996), beliau menyatakan bahawa dalam perkembangan tamadun manusia, proses ini ialah satu bentuk sosialisasi masyarakat dalam peradaban manusia dan merupakan satu kesinambungan tamadun. Menurut kajian lain Jefridin (2010) menyatakan tentang kebijaksanaan penyampai dan penerima merupakan kunci utama dalam komunikasi dalam memberikan maklum balas sama ada dalam bentuk lisan atau bukan lisan. Dalam hal sedemikian, penyampai iaitu guru hendaklah menggunakan pendekatan yang cekap, optimis, sesuai dalam menghadapi setiap penerima iaitu pelajar mereka yang akan datang kepada mereka dengan tindak balas yang berlainan.

Kajian yang dijalankan oleh Rosni (2007) pula membincang konteks ini adalah berkaitan interaksi dua hala yang berlaku antara guru dan pelajar akan membentuk sikap dan meningkatkan kemahiran insaniah mereka. Hal ini dikatakan demikian

kerana, masih ramai dalam kalangan pelajar yang kekurangan kosa kata dan tidak mengetahui apa yang perlu diucapkan menyebabkan mereka tidak mengambil bahagian dan tindak balas dalam proses Pengajaran dan Pembelajaran bahasa Arab, tetapi mereka masih ingin mempelajari dan berkomunikasi dalam bahasa Arab. Oleh yang demikian, *lughatul fasli* berperanan sebagai sumber perubahan dalam kelas untuk membantu pelajar dalam mengatasi masalah komunikasi bahasa Arab di samping meningkatkan kemahiran mendengar dan bertutur.

Mior Syazril (2015) dalam kajian beliau untuk melihat aplikasi *lughatul fasli* di sekolah rendah mendapati terdapat enam jenis *lughatul fasli* yang sering digunakan oleh guru ketika proses PdPc berlangsung. Dengan kaedah ini, guru dilihat mampu untuk berinteraksi dengan baik dan pelajar memberikan maklum balas yang responsif dengan penggunaan *lughatul fasli*. Hal ini juga secara tidak langsung melatih pelajar untuk berjinak-jinak dengan ungkapan mudah berbahasa Arab sejak di peringkat sekolah rendah yang akan membantu mereka pada masa akan datang.

Dalam kajian Mohamad Ziyad dan Saini (2015) terhadap amalan *lughatul fasli* dalam kalangan guru pelatih DPLI j-QAF di IPG mendapati mereka mempunyai kesedaran dan persediaan yang tinggi untuk mengaplikasikan *lughatul fasli* dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Dengan menggunakan *lughatul fasli* secara konsisten dan efektif, melalui penggunaan ungkapan-ungkapan sederhana dalam proses pengajaran dan pembelajaran suasana pembelajaran dapat menjadi lebih hidup, kondusif, dan interaktif. Melalui cara ini, guru dapat menyampaikan isi kandungan pembelajaran dengan lancar melalui ungkapan dan perkataan yang mudah difahami dalam bahasa umum yang digunakan. Usaha ini juga disokong oleh sokongan pensyarah yang selalu membimbing para pelajar dalam meningkatkan kemampuan menggunakan *lughatul fasli*, terutama dalam mengendalikan kelas.

Mohamad Ziyad dan Saini (2015) dalam kajian mereka yang lain menyatakan aplikasi *lughatul fasli* secara ekspresif dan berkesan adalah kaedah yang baik dalam mewujudkan persekitaran komunikasi. Hasil kajian mereka juga menunjukkan terdapat tujuh jenis *lughatul fasli* yang sering digunakan oleh guru iaitu ucapan salam dan selamat, ungkapan mudah harian, pujian dan peneguhan, arahan dan suruhan, larangan, penyoalan dan ungkapan serta membetulkan kesilapan.

Pembangunan bahasa Arab di SABK juga semakin meningkat dengan perkembangan teknologi moden yang lebih interaktif terhadap pelajar. Walaubagaimanapun, peranan dan kemahiran bahasa guru juga perlu berada di tahap yang tinggi untuk memastikan sesi pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan lancar. Maimun Aqsha et al. (2014) dalam kajiannya terhadap pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab dalam Kurikulum *Bu'uth* di SABK menyatakan di samping penggunaan bahan bantu mengajar (BBM), penggunaan teknik mengajar yang betul amat penting untuk memastikan pelajar mampu untuk memahami dan menyerap hasil pembelajaran bahasa Arab.

Dalam konteks ini, selain faktor-faktor luaran yang boleh mempengaruhi pembelajaran, perlu diberi perhatian kepada impak perasaan negatif yang mungkin

timbul daripada pelajar itu sendiri. Antara perasaan tersebut termasuk rasa malu ketika bercakap, kurang keyakinan dalam kemahiran bertutur, dan lain-lain yang mungkin menyebabkan pelajar enggan untuk aktif dalam sesi pembelajaran. Kajian oleh Mustafa Kamal et al. (2022) juga menekankan bahawa kehadiran perasaan-perasaan tersebut mungkin mencetuskan persepsi negatif dari rakan sebaya atau risiko menjadi bahan ketawa, yang seterusnya merencatkan penglibatan pelajar dalam aktiviti-aktiviti yang melibatkan kemahiran bertutur dalam proses pembelajaran. Oleh itu, memahami dan mengatasi perasaan negatif ini juga penting untuk mencipta persekitaran pembelajaran yang lebih kondusif dan memberikan keyakinan kepada pelajar.

Menurut Izuddin (2015) dalam kajiannya untuk melihat keberkesanan penggunaan *lughatul fasli* dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab berpandangan penguasaan *lughatul fasli* akan membantu guru untuk berkomunikasi dengan pelajar melalui perkataan dan ungkapan yang sesuai. Hasil kajian beliau mendapati pendekatan ini memberikan ruang yang secukupnya kepada pelajar untuk mengasah kemahiran mendengar dan bertutur mereka. Hashim et al. (2020) dalam kajian mereka mendapati dalam konteks pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas, penggunaan dan penguasaan kosa kata di bilik darjah dapat dicapai dengan penggunaan *lughatul fasli*. Walau bagaimanapun, untuk penggunaan di luar bilik darjah, guru perlu mengubahsuai penggunaan *lughatul fasli* agar ia bersesuaian dengan situasi di luar bilik darjah.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan kaedah kualitatif dan melibatkan responden kajian seramai 25 orang guru pelatih bahasa Arab di Universiti Pendidikan Sultan Idris. Responden kajian dipilih melalui teknik pensampelan bertujuan yang bertujuan, yang melibatkan pemilihan responden berdasarkan kriteria tertentu untuk memastikan latar belakang dan pengalaman memenuhi syarat yang telah ditetapkan oleh penyelidik. Penyelidik dengan teliti mempertimbangkan ciri-ciri ini untuk mengumpul maklumat terperinci. Metodologi ini membolehkan penyelidik memperoleh data yang komprehensif dengan mempertimbangkan banyak perspektif responden. Ciri-ciri responden adalah seperti berikut:

1. Responden merupakan guru bahasa Arab di UPSI.
2. Responden telah menjalani latihan mengajar di sekolah.
3. Responden mampu untuk memberi komitmen sepanjang tempoh kajian dijalankan.
4. Responden tidak mempunyai apa-apa kepentingan terhadap kajian ini dan mana-mana pemegang taruh.

Sesi temu bual separa berstruktur dilaksanakan melalui penggunaan teknik kumpulan fokus, yang melibatkan lima hingga tujuh orang guru dalam setiap sesi.

Durasi setiap sesi temu bual adalah antara 45 hingga 60 minit. Walaupun terdapat satu set soalan asas yang disediakan, sesi ini juga mengintegrasikan soalan tambahan yang timbul selama proses temu bual berlangsung. Selesainya sesi temu bual, proses analisis data dimulai dengan penyelidik mengatur dan menyediakan data untuk analisis. Ini termasuk transkripsi dari sesi temu bual separa berstruktur dan catatan-catatan yang dibuat oleh penyelidik. Penyelidik kemudian mengkaji secara menyeluruh set data untuk memperoleh pemahaman komprehensif tentang input yang diberikan oleh responden, menilai kedalaman dan kepercayaan data secara keseluruhan. Proses pengekodan atas dilakukan menggunakan perisian Atlas.ti, menjalankan analisis tematik dan pengelompokan data berdasarkan kategori-kategori relevan.

DAPATAN KAJIAN & PERBINCANGAN

Satu sesi temu bual separa berstruktur telah dijalankan ke atas 25 orang guru pelatih UPSI yang telah menjalani sesi praktikum. Tujuan utama sesi ini dijalankan adalah untuk meneroka cabaran yang dihadapi oleh para guru pelatih UPSI dalam mengaplikasi penggunaan *lughatul fasli* sesi pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab. Hasil dapatan dianalisis secara tematik dengan menggunakan perisian Atlas.ti. Hasil dapatan menunjukkan terdapat tiga cabaran utama iaitu halangan yang dihadapi oleh guru pelatih, inisiatif yang diambil oleh guru pelatih dan tanggapan guru pelatih terhadap pelajar.

Terdapat dua halangan utama yang dihadapi oleh guru pelatih dalam mengaplikasikan penggunaan *lughatul fasli* di dalam kelas iaitu sikap pelajar dan kekurangan kosa kata. Hasil dapatan menunjukkan antara cabaran atau halangan yang dihadapi oleh guru pelatih dalam menggunakan *lughatul fasli* semasa proses pembelajaran bahasa Arab ialah sikap pelajar. Sikap pelajar menjadi halangan kepada guru dalam menggunakan *lughatul fasli* semasa pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di dalam kelas. Hal ini kerana, sikap pelajar seperti malu apabila guru bertanya menggunakan bahasa Arab. Mereka malu untuk menjawab menggunakan bahasa Arab kerana takut salah atau tidak tepat. Sikap negatif ini menjadi penghalang kepada guru pelatih untuk bertutur menggunakan *lughatul fasli* kerana tiada maklum balas yang diberikan oleh pelajar. Pelajar lebih cenderung untuk berdiam diri tanpa memberi maklum balas kepada guru yang telah memberikan arahan atau soalan di dalam bahasa Arab. Hal ini memberikan cabaran kepada guru pelatih untuk menggunakan *lughatul fasli* secara konsisten sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran, Beberapa penyelidikan yang dilakukan juga menunjukkan bahawa pelajar seringkali menghadapi cabaran dalam aspek kepercayaan diri untuk bertutur, kerana mereka khuatir terhadap kesalahan semasa bertutur (Zuraidah et al., 2016; Norsariha & Aliza, 2022). Tambahan pula, terdapat perasaan negatif yang dialami oleh pelajar, seperti rasa malu dalam bertutur dan kurang keyakinan, yang mungkin akan dilihat secara negatif oleh rakan sebaya (Norsariha & Aliza, 2022). Keadaan ini akan menyebabkan pelajar menjadi lebih takut untuk melibatkan diri dalam aktiviti semasa sesi pembelajaran di dalam kelas.

Halangan yang berikutnya ialah kekurangan kosa kata dalam kalangan pelajar. Guru pelatih menyatakan bahawa kekurangan kosa kata menjadi satu cabaran yang signifikan dalam penggunaan *lughatul fasli* semasa sesi pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab. Keterbatasan dalam kosa kata ini mengganggu kemampuan pelajar untuk memahami *lughatul fasli* yang diberikan oleh guru pelatih secara aktif di dalam kelas. Akibatnya, pelajar menjadi takut dan kurang yakin untuk menggunakan *lughatul fasli* ketika bertutur di dalam kelas. Dalam konteks ini, keupayaan untuk mengatasi kelemahan kosa kata perlu diberikan penekanan yang lebih besar untuk meningkatkan keberanian dan kemahiran berkomunikasi dalam bahasa Arab (Baharudin & Abdullah, 2023). Kesalahan struktur bahasa dan kosa kata dalam penggunaan *lughatul fasli* boleh memberi impak yang signifikan kepada pelajar. Antaranya, kesalahan struktur bahasa mungkin menyebabkan kekurangan kejelasan dan kefasihan dalam komunikasi. Pelajar mungkin mengalami kesulitan untuk menyampaikan maklumat dengan jelas, dan ini boleh menyebabkan kekeliruan dalam pemahaman antara pelajar dan guru.

Perbincangan mengenai halangan yang dihadapi oleh guru pelatih semasa menggunakan *lughatul fasli* dalam pembelajaran bahasa Arab merangkumi dua aspek utama. Pertama, sikap pelajar, di mana sikap negatif seperti rasa malu dan kekurangan keyakinan menghalang mereka daripada menggunakan *lughatul fasli* dengan lancar. Kedua, kekurangan kosa kata dalam kalangan pelajar juga menjadi halangan besar dalam penggunaan *lughatul fasli* yang berkesan menyebabkan gangguan kepada kemahiran berkomunikasi mereka. Oleh itu, penekanan terhadap memperbaiki sikap dan meningkatkan kosa kata adalah penting dalam mengatasi halangan ini dalam proses pembelajaran bahasa Arab.

Seterusnya cabaran yang dihadapi oleh guru pelatih ialah inisiatif guru pelatih dalam menghadapi kesukaran menggunakan *lughatul fasli* secara efektif sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab. Cabaran untuk menggunakan bahasa *lughatul fasli* secara berkesan dalam proses pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab, khususnya untuk guru pelatih, boleh dibahagikan kepada tiga perkara utama: kecekapan berbahasa, aplikasi pedagogi, dan perkaitan budaya.

Pertama, kecekapan linguistik dalam *lughatul fasli*, kepelbagaian struktur bahasa Arab, adalah asas dalam usaha meningkatkan produktiviti pengajaran (Baharudin & Abdullah, 2023). Guru pelatih mesti mempunyai pemahaman yang mendalam tentang sintaksis, kosa kata dan fonetik untuk proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. Ini memerlukan bukan sahaja pendidikan formal tetapi juga pengalaman praktikal dengan bahasa tersebut. Cabaran di sini adalah dua kali ganda: memperoleh tahap kecekapan tinggi dalam bahasa yang bukan bahasa pertama guru pelatih , dan keupayaan untuk menggunakan elemen linguistik yang berbeza seperti yang diperlukan dalam konteks pendidikan, contohnya penggunaan kata nama bahasa Melayu dan bahasa Arab.

Kedua, penerapan pedagogi *lughatul fasli* dalam pengajaran bahasa Arab melibatkan integrasi kemahiran bahasa dengan metodologi pengajaran. Guru pelatih perlu merangka dan melaksanakan rancangan pengajaran yang bukan sahaja

mengajar tatabahasa dan kosa kata bahasa Arab tetapi juga melibatkan pelajar mengaplikasi *lughatul fasli* secara aktif (Asbulah et al., 2019). Ini termasuk mewujudkan aktiviti interaktif, menggunakan teknologi, dan memupuk persekitaran bilik darjah yang kondusif untuk pembelajaran bahasa. Cabarannya terletak pada menyesuaikan kaedah pengajaran untuk menampung ciri-ciri *lughatul fasli* sambil memastikan kaedah ini berkesan dalam meningkatkan pemerolehan bahasa pelajar.

Akhir sekali, perkaitan budaya *lughatul fasli* dalam pengajaran bahasa Arab tidak boleh diabaikan. Memahami dan menggabungkan elemen budaya *lughatul fasli* ke dalam pengalaman pembelajaran memperkayakan kefahaman dan penghayatan pelajar terhadap bahasa Arab. Guru pelatih mesti mengemudi keseimbangan yang rumit antara mengajar bahasa dan menyampaikan konteks budaya, yang memerlukan bukan sahaja pengetahuan linguistik tetapi juga empati dan kesedaran budaya (Suboh, 2019).

Kesimpulannya, penggunaan *lughatul fasli* yang berkesan dalam proses pengajaran dan pembelajaran Bahasa Arab memberikan cabaran yang pelbagai kepada guru pelatih. Ia menuntut kecekapan linguistik yang tinggi, strategi pedagogi yang inovatif, dan pemahaman mendalam tentang budaya. Menangani cabaran ini memerlukan pendekatan komprehensif yang merangkumi latihan bahasa yang komprehensif, pembangunan profesional keguruan dalam metodologi pengajaran, dan pengamatan budaya Arab-Melayu. Dalam usaha mengatasi halangan ini, guru pelatih dapat meningkatkan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab dengan ketara dan memupuk pemahaman dan penghayatan bahasa yang lebih mendalam dalam kalangan pelajar. Pendekatan menyeluruh ini memastikan pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab melalui penggunaan elemen *lughatul fasli* bukan sahaja tepat dari segi bahasa tetapi juga memperkayakan budaya dan mantap dari segi pedagogi.

Seterusnya cabaran yang terakhir ialah tanggapan terhadap pelajar dalam mempraktikkan penggunaan *lughatul fasli* sepanjang proses pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab. Halangan utama dalam memasukkan komponen *lughatul fasli* ke dalam proses pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab adalah berkaitan dengan reaksi dan penglibatan pelajar. Isu ini boleh dibahagikan kepada tiga item utama: motivasi pelajar, halangan untuk memahami, dan penggabungan latihan bahasa.

Pertama sekali, motivasi pelajar adalah penting untuk pelaksanaan *lughatul fasli* yang berkesan dalam proses pembelajaran bahasa Arab. Objektif utama dalam konteks ini adalah untuk memastikan bahawa proses pembelajaran adalah menarik dan berkaitan dengan minat dan objektif individu pelajar. Ini memerlukan penubuhan persekitaran pendidikan yang bukan sahaja memupuk penglibatan aktif tetapi juga menonjolkan kebolehgunaan pragmatik dan kepentingan budaya penggunaan *lughatul fasli* di dalam kelas (Suboh, 2019; Jefridin, 2010). Cabarannya adalah dalam menyesuaikan kaedah pengajaran untuk menampung keperluan pelajar yang berbeza-beza, menjamin bahawa pelajar mengekalkan motivasi mereka sepanjang proses mereka memperoleh kemahiran bahasa.

Selain itu, kehadiran halangan pemahaman adalah merupakan salah satu halangan yang besar dalam kalangan pelajar. Pelajar mungkin menghadapi kesukaran apabila berhadapan dengan beberapa struktur tersendiri *lughatul fasli*, termasuk aspek leksikografi yang khusus, frasa khusus, dan struktur sintaksis, yang mungkin kurang penggunaan dalam kalangan pelajar sebelum ini. Bagi mengatasi halangan ini, adalah penting untuk menggunakan pendekatan pedagogi yang inovatif, seperti pembelajaran kontekstual, penggunaan bahan multimedia, dan pembelajaran berasaskan pengalaman, untuk menambah pemahaman dan mendorong pelajar untuk menggunakan *lughatul fasli* dengan lebih aktif (Baharudin & Abdullah, 2023). Guru pelatih menghadapi tugas mengenal pasti dan menangani cabaran pemahaman dengan segera dan berkesan, di samping mengubah suai pendekatan pengajaran mereka untuk menampung keperluan semua pelajar.

Pengintegrasian *lughatul fasli* ke dalam kurikulum adalah penting untuk pemerolehan bahasa dalam kalangan pelajar. Sehubungan dengan itu, tugas yang dihadapi oleh para guru pelatih ialah pembangunan aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang merangkumi nilai pendidikan dan rasa keseronokan dan kepentingan pelajar, seterusnya memupuk penglibatan yang konsisten dalam menggunakan *lughatul fasli*. Dalam usaha untuk mencapai kefasihan dan keyakinan dalam kalangan pelajar untuk menggunakan *lughatul fasli* memerlukan keseimbangan yang teliti antara pendidikan bahasa berstruktur dan penggunaan bahasa spontan.

Secara ringkasnya, isu tanggapan pelajar dalam penggunaan *lughatul fasli* dalam konteks pemerolehan bahasa Arab memerlukan strategi yang menyeluruh dan pelbagai. Guru pelatih berpotensi untuk meningkatkan pengalaman pembelajaran dengan memupuk motivasi pelajar, menangani kesukaran pemahaman, dan mengintegrasikan penggunaan *lughatul fasli* secara berkesan. Pencapaian kejayaan dalam penggunaan *lughatul fasli* ini memerlukan daya cipta, kebolehsuaian dengan pelajar dan situasi, dan pemahaman yang mendalam tentang bahasa dan pelajar.

KESIMPULAN

Berdasarkan kajian yang dijalankan melalui sesi temu bual separa berstruktur dengan menggunakan teknik kumpulan fokus, yang melibatkan guru-guru pelatih bahasa Arab di Universiti Pendidikan Sultan Idris, kajian ini memberikan pandangan mendalam tentang penggunaan *lughatul fasli* dalam pengurusan kelas. Melalui proses temu bual yang teliti dan analisis data yang komprehensif menggunakan perisian Atlas.ti, kajian ini mengenal pasti cabaran utama, inisiatif, dan harapan guru dalam menggunakan *lughatul fasli*. Salah satu dapatan penting adalah bahawa walaupun guru menghadapi kesulitan dalam mengintegrasikan *lughatul fasli* secara efektif, mereka juga menunjukkan kemampuan adaptasi dan kreativiti yang tinggi dalam mengatasi masalah tersebut. Kesimpulannya, kajian ini menunjukkan bahawa walaupun terdapat cabaran dalam penggunaan *lughatul fasli* untuk pengurusan kelas, dengan inisiatif yang tepat dan sokongan yang mencukupi, guru-guru dapat mengatasi halangan tersebut dan mencipta lingkungan kelas yang kondusif untuk pembelajaran.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: Ethical approval was not required for this study.

RUJUKAN

Asbulah, L. H., Aladdin, A., Lubis, M. A., & Sahrim, M. A. (2019). Strategi pembelajaran kolokasi bahasa Arab dalam kalangan pelajar universiti awam Malaysia. *GEMA Online Journal of Language Studies, 19*(2), 139–159. https://doi.org/10.17576/gema-2019-1902-09

Baharudin, H., & Abdullah, N. H. (2023). The Arabic teachers' level of nonverbal communication practise in "Lughatul Fasli." *Social Sciences, 13*(7), 333–344.

Hashim, H., Bakar, K. A., & Ahmad, M. (2020). Penguasaan kosa kata bahasa Arab menerusi pengetahuan makna dan penggunaannya. *Malim: Jurnal Pengajian Umum Asia Tenggara, 21*, 157–171. https://doi.org/10.17576/malim-2020-2101-13

Izuddin, M. (2015). Meningkatkan proses pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab dalam bilik darjah melalui penggunaan Lughatul Fasli: Satu tinjauan awal. In *Prosiding Persidangan Kebangsaan Bahasa Arab* (pp. 9–18).

Jefridin, P. (2010). *Maklum balas guru terhadap respons pelajar semasa pengajaran Bahasa Arab Tinggi: Satu kajian* [Tesis doktor falsafah, Universiti Kebangsaan Malaysia].

Louwerse, M. (2001). *ELT News.com: Laman web untuk pengajaran Bahasa Inggeris di Jepun*. http://www.eltnews.com/features/kids_world/2001/06/encouraging_classroom_language.html

Ma'tuk, A. M. (1996). *Al-ḥāṣilāt al-lughawiyyah*. Al-Majlis al-Waṭanī li al-Thaqāfah wa al-Funūn wa al-Ādāb.

Mahadi, S. (2019). *Pengetahuan dan sikap guru dalam penggunaan Lughatul-Fasli* [Tesis sarjana, Universiti Kebangsaan Malaysia].

Maimun Aqsha, L., Zaffi, A., & Hanis Najwa, S. (2014). Pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab dalam kurikulum Bu'ūth al-Azhar di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK). *Jurnal Pendidikan Malaysia, 39*(1), 51–61.

Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Mior Syazril, M. S. (2015). *Amalan menggunakan Lughatul-Fasl dalam pengajaran guru utama bahasa Arab sekolah rendah* [Kertas projek, Universiti Kebangsaan Malaysia].

Mohamad Ziyad, M., & Saini, A. D. (2015). Amalan menggunakan Lughat al-Fasl di kalangan guru bahasa Arab. In *Prosiding Persidangan Kebangsaan Bahasa Arab (NCAL2015)*.

Mustafa Kamal, N. M., Hussin, Z., & Sulaiman, A. M. (2022). Pendekatan heutagogi: Persepsi murid terhadap pentaksiran rakan sebaya. *International Journal of Education and Pedagogy, 4*(1), 114–129.

Norsariha, C., & Aliza, A. (2022). Halangan utama guru pendidikan khas menjalankan pengajaran dalam talian sewaktu Perintah Kawalan Pergerakan (PKP). *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 7*(5). https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i5.1530

Rosni, S. (2007). Penggunaan internet dalam pengajaran bahasa: Kajian terhadap bahasa Arab komunikasi pelancongan. *Malaysian Education Dean's Council Journal, 1*(2), 83–95.

Suboh, M. (2019). *Pengetahuan dan sikap guru dalam penggunaan Lughatul-Fasli'* [Disertasi, Universiti Kebangsaan Malaysia].

Yaakob, H., Mohamad Ziyad, M., Md Noor, H., Idi, H., & Mohd Reduan. (2018). Amalan penggunaan Lughat al-Fasl dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan di Malaysia. In *5th International Research Management & Innovation Conference*. Putrajaya.

Yakob, M. H. (2023). Use of Lughatul Fasli among Arabic language training teachers at Sultan Idris Education University. *SIBAWAYH Arabic Language and Education, 4*(2), 117–125. https://doi.org/10.37134/sibawayh.vol4.2.10.2023

Zuraidah, A., Zulkifli A. Manaf, Nik Mustafa, M. A., & Mohammad Ismath, R. (2016). Pemerkasaan guru Bahasa Melayu melalui penyeliaan kembang tumbuh dan komuniti pembelajaran profesional (KPP) di lima sekolah menengah daerah Kuala Lipis. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan, 3*(2), 42–59.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



HUBUNGAN ANTARA STRATEGI PEMBELAJARAN DAN HASIL PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DALAM KALANGAN MURID SEKOLAH MENENGAH AGAMA DI MALAYSIA

[THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STRATEGIES AND LEARNING OUTCOMES OF ARABIC LANGUAGE AMONG RELIGIOUS SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN MALAYSIA]

Nurwaina Rasit[1] & Zawawi Ismail[2]*

[1] Institut Pendidikan Guru Kampus Perempuan Melayu, Jalan Tun Fatimah, 75400 Durian Daun, Melaka, Malaysia

[2] Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, 50603 Kuala Lumpur, Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *zawawiismail@um.edu.my*

Received: 11/7/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

Abstrak

Strategi pembelajaran merupakan teknik atau langkah yang diambil oleh murid untuk membantu mereka dalam memudahkan pemerolehan dan penguasaan sesuatu bahasa. Dalam konteks pembelajaran bahasa, ia melibatkan pemikiran dan tingkah laku yang sedar yang digunakan oleh murid untuk melancarkan sesuatu proses pembelajaran bahasa. Kajian lepas membuktikan bahawa strategi pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan murid berada pada tahap yang sederhana dan ianya dapat mempengaruhi hasil pembelajaran murid. Kajian ini bertujuan untuk mengkaji hubungan antara strategi pembelajaran dan hasil pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan murid sekolah menengah agama di Malaysia. Untuk tujuan ini, satu set soal selidik jenis skala Likert telah diedarkan kepada 500 pelajar tingkatan empat yang dipilih secara teknik pensampelan rawak dari 20 sekolah menengah agama mengikut zon-zon di Malaysia. Kajian kuantitatif ini menggunakan analisis data secara deskriptif dan inferensi. Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap strategi pembelajaran murid secara keseluruhannya adalah pada nilai min 3.64 (SP = 0.39) yang berada pada tahap sederhana tinggi. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara strategi pembelajaran dengan hasil pembelajaran bahasa Arab murid ($r=0.668$, $p>.05$) pada aras signifikan 0.01. Dapatan hubungan ini menunjukkan bahawa strategi pembelajaran yang

diamalkan oleh pelajar dapat mempengaruhi hasil pembelajaran bahasa Arab mereka di sekolah.

Kata kunci: strategi pembelajaran, hasil pembelajaran, bahasa Arab, sekolah menengah agama, pembelajaran bahasa

Abstract

Learning strategies are techniques or steps taken by students to help them facilitate the acquisition and mastery of a language. In the context of language learning, it involves conscious thinking and behavior used by students to launch a language learning process. The previous study prove that the Arabic language learning strategy among students is at a moderate level and it can affect the student's learning outcomes. This study examines the relationship between learning strategies and Arabic learning outcomes among religious secondary school students in Malaysia. For this purpose, a set of Likert scale-type questionnaires was distributed to 500 form four students who were selected using a random sampling technique from 20 religious secondary schools according to the zones in Malaysia. This quantitative study uses descriptive and inferential data analysis. The findings of the study show that the level of students' learning strategies as a whole is at a mean value of 3.64 (SD = 0.39) which is at a moderately high level. The findings of the study also show that there is a significant relationship between learning strategies and students' Arabic learning outcomes (r=0.668, p>.05) at a significant level of 0.01. The findings of this relationship show that the learning strategies practiced by students can affect the results of their Arabic learning at school.

***Keywords**: learning strategies, learning outcomes, Arabic language, religious secondary schools, language learning*

Cite as: Rasit, N., & Ismail, Z. (2024). Hubungan antara strategi pembelajaran dan hasil pembelajaran Bahasa Arab dalam kalangan murid sekolah menengah agama di Malaysia [The relationship between learning strategies and learning outcomes of Arabic language among religious secondary school students in Malaysia]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 352–364. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.121

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

PENDAHULUAN

Sejak awal tahun 1970-an, strategi pembelajaran dan perbezaan individu pelajar menjadi fokus utama dalam bidang penyelidikan pembelajaran bahasa asing (Rubin, 1987). Pemilihan strategi pembelajaran yang sesuai sering kali didapati mempunyai hubungan yang signifikan dengan penguasaan bahasa seseorang individu (Green & Oxford, 1995; Griffiths, 2003). Ia juga menjadi salah satu faktor yang membezakan kecemerlangan antara dua pelajar yang mempunyai tahap atau prestasi akademik yang sama dan diajar oleh guru yang sama. Justeru, kajian yang memberi tumpuan terhadap strategi pembelajaran bahasa khususnya bahasa Arab dapat memperbaiki prestasi penguasaan bahasa Arab yang dikatakan masih menjadi dilema dalam kalangan pelajar (Nik Yusoff, 1999; Abdul Ghani, 2005).

Dalam konteks kajian ini, strategi pembelajaran adalah merujuk kepada kaedah atau teknik belajar yang diamalkan oleh seseorang pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab. Terdapat beberapa kategori strategi pembelajaran yang dikemukakan dalam bidang pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing (Oxford, 1990). Perbezaan cara pengkelasan ini dibuat ditentukan oleh beberapa faktor seperti cara pengumpulan data, kaedah analisis data dan pendekatan yang diambil oleh setiap sarjana. Strategi pembelajaran dilihat sebagai teknik yang digunakan dalam pembelajaran bahasa untuk menyelesaikan masalah, membuat persediaan menghadapi peperiksaan atau menyelesaikan sesuatu tugasan (Wang, 2015). Manakala hasil pembelajaran merujuk kepada satu set pengetahuan, kemahiran dan kecekapan seseorang yang dapat ditunjukkan selepas selesai sesuatu proses pembelajaran sama ada secara formal atau tidak formal. Ramsden (2003) menjelaskan definisi hasil pembelajaran sebagai pernyataan yang khusus dan jelas tentang jangkaan apa yang akan dipelajari oleh pelajar dan mampu dicapai oleh mereka di akhir sesuatu pembelajaran samada dari segi pengetahuan, kemahiran dan sikap. Oleh yang demikian, dalam konteks kajian ini pengkaji ingin mengkaji hubungan antara antara strategi pembelajaran dan hasil pembelajaran dalam kalangan murid sekolah menengah agama di Malaysia.

Strategi Pembelajaran

Hartley (1998) berpendapat bahawa strategi yang berbeza boleh dipilih oleh pelajar apabila berhadapan dengan tugasan yang berbeza. Menurutnya, strategi adalah sesuatu tindakan pilihan yang dibuat oleh pelajar. Strategi pembelajaran bahasa merupakan langkah atau teknik yang diambil oleh pelajar untuk membantu dalam memudahkan pemerolehan, penyimpanan dan pemerolehan semula apabila diperlukan. Ia merupakan satu tindakan yang diambil oleh pelajar sama ada secara sedar atau tidak sedar. Ciri tidak sedar itu berlaku apabila pelajar itu secara konsisten dan kerap menggunakan satu-satu strategi di mana ia menggunakannya secara automatik (Nosratinia et. al., 2014). Oxford (2011) menjelaskan bahawa strategi pembelajaran sebagai tindakan, langkah atau teknik tertentu yang digunakan oleh pelajar bagi meningkatkan pembelajarannya sendiri.

Oxford (1990) membahagikan strategi pembelajaran kepada dua kategori utama iaitu (1) strategi langsung dan, (2) strategi tidak langsung yang mana di dalamnya terdapat enam sub-kategori. Di bawah kategori strategi langsung, Oxford membahagikan tiga sub-kategori iaitu (i) strategi ingatan, (ii) strategi kognitif, (iii) strategi tampungan. Manakala strategi tidak langsung pula dibahagikan kepada tiga sub-kategori iaitu (i) strategi metakognitif, (ii) strategi afektif dan (iii) strategi sosial. Melalui ini, Oxford (1990) telah membina satu instrumen yang dikenali sebagai *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) yang mempunyai enam kategori strategi pembelajaran bahasa.

Kategori strategi pembelajaran yang dikelaskan oleh Oxford (1990) meliputi strategi ingatan yang bermaksud strategi yang berkait dengan aktiviti mental, menggunakan imej dan suara, mengulangkaji dan menggunakan tindakan. Strategi kognitif berkait dengan strategi mempraktikkan bahasa dengan bertutur dengan penutur natif, membuat latihan sebutan dan penulisan, mengirim dan menerima

mesej dan mencipta struktur bahasa, menterjemah dan memindahkan bahasa. Strategi kompensasi pula melibatkan strategi meneka dengan bijak makna sesuatu perkataan asing, cuba mengatasi batasan dalam pertuturan dan penulisan dengan cara menggunakan bahasa ibunda, menggunakan bahasa tubuh, mengelak dari bercakap, memilih topik perbualan, mendapatkan bantuan orang lain, mencipta perkataan sendiri dan menggunakan perkataan sama makna.

Strategi metakognitif pula melibatkan strategi dengan memberi kesan kepada proses pembelajaran, merancang dan menyusun proses pembelajaran dan membuat penilaian kendiri. Strategi afektif adalah melibatkan kawalan keresahan, memberi galakan kepada diri sendiri dan mengawal emosi diri. Manakala strategi sosial pula merupakan strategi dengan bertanya soalan untuk mendapatkan penjelasan dan membetulkan kesilapan, bekerjasama dengan orang lain dan mempunyai perasaan empati kepada orang lain.

Gaya pembelajaran dan strategi pembelajaran merupakan dua konsep yang berbeza, namun antara keduanya saling berkaitan. Oxford dan Nyikos (1989) percaya bahawa pelajar yang paling berjaya biasanya cenderung menggunakan strategi pembelajaran yang sesuai dengan bahan, tugasan, tujuan, keperluan dan peringkat pembelajaran mereka. Oxford (2003) berpendapat bahawa gaya dan strategi pembelajaran merupakan antara faktor utama yang membantu menentukan bagaimana dan sejauh mana seseorang pelajar mempelajari dan menguasai bahasa kedua atau bahasa asing. Beliau berpendapat bahawa strategi pembelajaran yang digunakan oleh seseorang pelajar sangat bergantung kepada gaya pembelajarannya.

Strategi pembelajaran bahasa juga dikenali sebagai tindakan dan tingkah laku tertentu yang dilakukan oleh pelajar dengan secara sengaja atau tidak sengaja untuk memudahkan dan meningkatkan pembangunan kemahiran bahasa mereka (Oxford, 1990). Secara amnya, kajian yang dijalankan ke atas penggunaan strategi pembelajaran bahasa (Dreyer & Oxford, 1996; Grenfell & Harris, 1999; Wharton, 2000) menunjukkan fakta bahawa pelajar bahasa samada secara sedar atau tidak sedar, menggunakan pelbagai strategi pembelajaran bahasa yang dapat membantu mereka meningkatkan pengetahuan dan pemahaman bahasa kedua atau sasaran.

Hasil Pembelajaran

Pembelajaran ditakrifkan sebagai sebarang perubahan tingkah laku yang agak kekal akibat pengalaman yang diperolehi oleh seseorang atau akibat latihan yang dijalaninya. Azizi Ahmad (2010) menyatakan hasil pembelajaran ialah tentang pengetahuan dan kemampuan yang dapat ditunjukkan oleh pelajar selepas sesuatu perkara itu dinilai dan diukur berdasarkan objektif pengajaran yang ditetapkan.

Mengikut Kamus Dewan Edisi Ketiga, hasil merupakan sesuatu yang didapati atau diperoleh daripada usaha dan kegiatan, pendapatan atau perolehan. Oleh yang demikian, hasil pembelajaran merupakan apa yang akan diketahui dan difahami oleh pelajar setelah selesai sesuatu proses pembelajaran samada dari aspek pengetahuan, kemahiran, sikap dan kecekapan.

Dalam konteks kajian ini, Taksonomi Bloom (Bloom, 1956) telah digunapakai bagi mengukur hasil pembelajaran murid kerana ia bersifat komprehensif, boleh dikomunikasikan dan menjadi sumber rujukan dalam membantu seseorang mendapat satu jangkaan mengenai aspek tingkah laku tertentu dalam satu set perancangan pendidikan. Benjamin Samuel Bloom merupakan seorang pakar psikologi dalam bidang pendidikan yang telah membuat sumbangan dalam melakukan penilitian dan pengembangan mengenai kemampuan berfikir dalam proses pembelajaran. Bloom (1956, 1989) telah menetapkan bahawa taksonomi ini merangkumi tiga domain iaitu kognitif, afektif dan psikomotor yang menjadi kayu ukur bagi menilai sesuatu hasil pembelajaran. Taksonomi ini telah disusun semula oleh sekumpulan ahli psikologi pendidikan yang diketuai Benjamin Bloom pada 1956 yang kemudiannya dikenali sebagai Taksonomi Bloom pada 1965 (Ahmad, 2010).

Anderson dan Krathwohl et al. (2001) telah membuat satu pembaharuan dan penambahbaikan kepada konsep taksonomi ini seiring dengan perkembangan serta kemajuan abad yang kedua puluh satu. Mereka telah mengambil langkah dengan mengkaji semula dan mengubah hierarki pembelajaran dalam domain kognitif dengan meletakkan kata kerja mengaplikasi, menganalisis, mensintesis dan menilai dalam kategori hierarki tersebut. Seterusnya, Bloom (1964) telah menetapkan hierarki pembelajaran untuk domain afektif bermula dengan kata kerja menerima dan memberi maklum balas kepada ke tahap yang lebih kompleks iaitu menilai, mengorganisasi dan menghayati nilai. Selanjutnya, pembangunan terhadap hierarki pembelajaran bagi domain psikomotor dilakukan dengan dimulai dengan persepsi dan persiapan kepada adaptasi dan kreativiti.

Pada dasarnya, sistem pendidikan di Malaysia tidak terkecuali dalam mengaspirasikan konsep Taksonomi Bloom (1956) termasuk dalam pembelajaran bahasa Arab. Bermula dari sekolah rendah sehinggalah peringkat universiti, format penilaian peperiksaannya adalah bertunjangkan kepada enam aras kemahiran berfikir Taksonomi Bloom ini. Enam aras tersebut adalah terdiri daripada aras pengetahuan, aras kefahaman, aras aplikasi, aras analisis, aras sintesis dan aras penilaian. Kajian ini akan mengaplikasikan Taksonomi Bloom (1956) sebagai alat mengukur keberhasilan pembelajaran murid kerana taksonomi ini mudah difahami, jelas, mempunyai kaitan yang rapat serta telah diterima pakai sebagai alat mengukur hasil pembelajaran sehingga hari ini (Ahmad, 2010). Hierarki tingkah laku pembelajaran dikategorikan kepada tiga domain pembelajaran yang saling berkaitan antara satu sama lain iaitu kognitif (pengetahuan), afektif (sikap) dan psikomotor (kemahiran).

PERNYATAAN MASALAH

Strategi pembelajaran dan hasil pembelajaran merupakan dua konstruk yang penting dalam pembelajaran bahasa. Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab di negara ini, kajian-kajian lepas mendapati bahawa masih terdapat kelemahan dalam menguasai bahasa Arab samada di peringkat sekolah mahupun universiti. Walaupun pendidikan bahasa Arab telah lama diperkenalkan di negara ini, namun tahap kemahiran dan penguasaan pelajar di peringkat sekolah mahupun di institut pengajian tinggi masih kurang memuaskan lantaran menjadi perbincangan dan persoalan oleh pelbagai

pihak (Wan Omar et al., 2012; Najuwah & Nurhajariah, 2014). Antara isu pembelajaran bahasa Arab yang telah dikenalpasti antaranya adalah masalah penguasaan bahasa Arab khususnya dalam aspek pembinaan ayat tidak terhad dalam kalangan pelajar sekolah sahaja, malah masalah ini berlanjutan di peringkat institusi pengajian tinggi (Ramli et al., 2018). Selain itu, masalah penguasaan kosa kata dan kemahiran bertutur bahasa Arab juga dapat dilihat melalui kajian yang menunjukkan bahawa tahap pengetahuan kosa kata dan kemahiran bertutur bahasa Arab pelajar berada pada tahap sederhana tinggi. Dapatan kajian yang dijalankan oleh Azlin Ariffin dan Muhammad Suhaimi Taat (2020) pula mendapati bahawa tahap penguasaan bahasa Arab dan sikap murid terhadap bahasa Arab adalah pada tahap yang sederhana.

Salah satu faktor yang menyumbang kepada isu ini adalah disebabkan kelemahan pelajar dalam menguasai strategi pembelajaran bahasa Arab yang berkesan. Ini mungkin disebabkan penggunaan strategi pembelajaran bahasa Arab yang kurang tepat atau penggunaanya yang kurang afektif dalam kalangan pelajar. Ini secara tidak langsung dapat mempengaruhi hasil pembelajaran bahasa Arab dan pencapaian mereka di sekolah. Kajian yang dibangunkan oleh Linamalini Mat Nafi dan Kamarul Shukri Mat Teh (2020) mendapati bahawa kekerapan penggunaan strategi pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan pelajar adalah berada pada tahap yang sederhana.

Walaupun terdapat banyak kajian berkaitan strategi pembelajaran bahasa Arab, namun kajian berkaitan strategi pembelajaran bahasa dan hubungannya dengan hasil pembelajaran bahasa Arab masih belum luas dibangunkan di negara ini. Linamalini Mat Nafi dan Kamarul Shukri Mat Teh (2020) menjelaskan bahawa penggunaan strategi pembelajaran dalam kalangan pelajar dapat membantu guru dalam membimbing pelajar menguasai bahasa Arab yang dipelajari dengan berkesan. Pelajar yang dapat mengaplikasikan strategi mahupun sub strategi pembelajaran bahasa Arab juga akan dapat membantu guru merancang aktiviti PdP dengan lebih berkualiti. Ini secara tidak langsung akan memberi kesan terhadap peningkatan penguasaan pelajar dalam mempelajari bahasa Arab di sekolah. Green dan Oxford (1995) menjelaskan bahawa antara faktor yang dapat mempengaruhi pencapaian atau hasil pembelajaran pelajar adalah kesedaran mereka tentang penggunaan strategi pembelajaran. Oleh yang demikian, kajian mengenai strategi pembelajaran dan hubungannya dengan hasil pembelajaran bahasa Arab wajar dilaksanakan bagi mengenal pasti hubungan antara kedua-dua konstruk ini. Kajian ini diharap dapat menyumbang kepada kewujudan inventori tersebut bagi memudahkan pengkaji pada masa depan.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif yang telah digariskan di dalam kajian ini adalah seperti berikut:-

1) Mengenal pasti tahap strategi pembelajaran dalam kalangan murid sekolah menengah agama di Malaysia.

2) Mengenal pasti hasil pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan murid sekolah menengah agama di Malaysia.

3) Mengenal pasti hubungan antara strategi pembelajaran dan hasil pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan murid sekolah menengah agama di Malaysia.

METODOLOGI

Kajian ini merupakan satu kajian deskriptif yang menggunakan rekabentuk tinjauan dan menggunakan kaedah analisis data secara kuantitatif. Kaedah tinjauan ini dipilih kerana dapat memerihalkan strategi pembelajaran dan hubungannya dengan hasil pembelajaran murid. Responden kajian adalah terdiri daripada 500 orang murid tingkatan empat di sekolah-sekolah menengah agama di Malaysia. Mereka adalah terdiri daripada para pelajar bahasa Arab di sekolah-sekolah menengah agama di seluruh Malaysia. Sekolah agama yang dipilih adalah sekolah agama yang berada di bawah kawalan Kementerian Pendidikan Malaysia iaitu SMKA dan SABK. Kaedah pensampelan dalam kajian ini menggunakan kaedah pensampelan rawak berstrata kerana berasaskan lima zon yang ada di Malaysia. Zon Utara mewakili Perak, Pulau Pinang, Kedah dan Perlis. Zon Timur mewakili Pahang, Terengganu dan Kelantan. Zon Tengah pula mewakili Selangor, Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur dan Wilayah Persekutuan Putrajaya. Zon Selatan mewakili Melaka, Negeri Sembilan dan Johor. Manakala Zon Borneo pula mewakili Sarawak dan Sabah.

Dalam konteks kajian ini, satu set soal selidik telah dibina oleh pengkaji secara adaptasi dan modifikasi daripada item-item soal selidik kajian yang lepas bagi mengukur kebimbangan bahasa Arab secara terperinci dan menyeluruh berdasarkan konstruk-konstruk kajian yang meliputi strategi pembelajaran bahasa dan hasil pembelajaran bahasa Arab. Pengubahsuaian telah dilakukan ke atas item terpilih berdasarkan pandangan pakar dan dapatan kajian rintis. Semakan pakar adalah perlu untuk memastikan ketepatan konstruk serta kejelasan kandungan (Kline, 2005). Instrumen kajian yadibina telah diberikan kepada pakar yang mempunyai kemahiran dalam bidang yang berkaitan untuk disemak bagi memastikan isi kandungannya bersesuaian dan menepati matlamat kajian. Kesemua item yang diadaptasi ini telah diuji semula kesahan dan kebolehpercayaannya melalui penilaian *Cronbach Alpha* dan Analisis Faktor Penerokaan atau *Exploratory Factor Analysis* (EFA). Soal selidik dalam kajian ini adalah berdasarkan skala Likert lima mata. Semua data yang diperoleh dari soal selidik telah dianalisis menggunakan analisis deskriptif menggunakan perisian *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* Versi 26. Kaedah analisis data dalam kajian ini adalah menggunakan statistik deskriptif untuk menilai min, sisihan piawai dan kekerapan bagi konstruk yang dikaji serta menggunakan kolerasi Pearson bagi mengenal pasti hubungan antara strategi pembelajaran dan hasil pembelajaran bahasa Arab.

DAPATAN KAJIAN

Jadual 1 memperincikan frekuensi dan peratusan demografi sampel kajian berdasarkan jantina, bangsa dan tingkatan pelajar.

Jadual 1 : Frekuensi dan peratusan demografi sampel kajian

Ciri-Ciri	Frekuensi	Peratusan
Jantina		
Lelaki	145	29.0%
Perempuan	355	71.0%
Bangsa		
Melayu	485	97.0%
Lain-lain	15	3.0%
Tingkatan		
Tingkatan 4	500	100.0%

Dapatan deskriptif bagi analisis demografi yang diperolehi melalui Jadual 1 menunjukkan bilangan pelajar perempuan yang menjadi sampel kajian mengatasi bilangan sampel pelajar lelaki iaitu seramai 355 orang (71.0%), sementara sampel pelajar lelaki adalah seramai 145 orang (29.0%). Dalam kajian ini, sampel pelajar berbangsa Melayu adalah sebanyak 485 orang pelajar (97%) dan bangsa lain-lain adalah seramai 15 orang (3%) dan kesemua sampel adalah pelajar tingkatan empat iaitu seramai 500 orang pelajar (100%).

Jadual 2 :Analisis Deskriptif bagi Strategi Pembelajaran

Konstruk	Sub-konstruk	Min	SP	**Interpretasi**
Strategi pembelajaran	Mengingat	3.56	0.52	Sederhana Tinggi
	Kognitif	3.46	0.51	Sederhana Tinggi
	Kompensasi	3.82	0.50	Sederhana Tinggi
	Metakognitif	3.62	0.54	Sederhana Tinggi
	Afektif	3.66	0.54	Sederhana Tinggi
	Sosial	3.74	0.56	Sederhana Tinggi
	Keseluruhan	**3.64**	**0.39**	**Sederhana Tinggi**

Jadual 2 menunjukkan nilai min, sisihan piawai dan interpretasi bagi sub-konstruk strategi pembelajaran. Min yang paling tertinggi bagi sub-konstruk strategi pembelajaran adalah kompensasi iaitu 3.82 (SP = 0.50) dan yang berada pada tahap sederhana tinggi, sementara min yang paling rendah adalah kognitif iaitu 3.46 (SP = 0.51) yang juga berada pada tahap sederhana tingi. Seterusnya, nilai min bagi mengingat adalah 3.56 (SP = 0.52) yang berada pada tahap sederhana tinggi, nilai min bagi metakognitif adalah 3.62 (SP = 0.54) yang berada pada tahap sederhana tinggi, nilai min bagi afektif adalah 3.66 (SP =0.54) yang berada pada tahap sederhana tinggi, dan nilai min bagi sosial adalah 3.74 (SP = 0.56) yang berada pada tahap sederhana

tinggi. Seterusnya, nilai min bagi strategi pembelajaran keseluruhan adalah 3.64 (SP = 0.39) yang berada pada tahap sederhana tinggi.

Jadual 3 : Analisis Deskriptif bagi Hasil Pembelajaran

Konstruk	Sub-konstruk	Min	SP	**Interpretasi**
Hasil pembelajaran	Kognitif	3.55	0.54	Sederhana Tinggi
	Afektif	3.87	0.59	Sederhana Tinggi
	Psikomotor	3.15	0.70	Sederhana Tinggi
	Keseluruhan	**3.52**	**0.50**	**Sederhana Tinggi**

Jadual 3 pula menunjukkan nilai min, sisihan piawai dan interpretasi bagi sub-konstruk hasil pembelajaran. Min yang paling tertinggi bagi sub-konstruk hasil pembelajaran adalah afektif iaitu 3.87 (SP = 0.59) yang berada pada tahap sederhana tinggi, sementara min yang paling rendah adalah psikomotor iaitu 3.15 (SP = 0.70) yang berada pada tahap sederhana tinggi. Seterusnya, nilai min bagi kognitif adalah 3.55 (SP = 0.54) yang berada pada tahap sederhana tinggi. Seterusnya, nilai min bagi hasil pembelajaran secara keseluruhannya adalah 3.52 (SP = 0.50) yang berada pada tahap sederhana tinggi. Strategi pembelajaran dan hasil pembelajaran bahasa Arab merupakan dua konstruk asas yang penting dalam kajian ini untuk dikenal pasti hubungan antara kedua-duanya. Kajian ini telah menunjukkan wujud hubungan, bentuk hubungan dan darjah kekuatan hubungan antara strategi pembelajaran bahasa dan hasil pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan murid sekolah menengah agama di Malaysia. Untuk menjawab persoalan ini, interpretasi terhadap nilai r yang diberikan oleh Guilford (1956) dan Alias Baba (1999) telah dirujuk . Analisis dapatan hubungan antara kedua-kedua pemboleh ubah tersebut adalah seperti jadual 4.

Jadual 4 : Pekali Korelasi Antara Strategi Pembelajaran dan Hasil Pembelajaran Bahasa Arab

Strategi Pembelajaran	r	p
Hasil Pembelajaran Bahasa Arab	.668**	0.00

Nota **. Signifikan pada aras keyakinan p<0.01

Jadual 4 di atas menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara strategi pembelajaran dan hasil pembelajaran bahasa Arab pelajar (r= .668, p<.01) pada aras signifikan 0.01 dan menunjukkan hubungan kekuatan yang kukuh. Ini secara tidak langsung menunjukkan bahawa penggunaan strategi pembelajaran dapat mempengaruhi dan mempunyai hubungan yang signifikan terhadap hasil pembelajaran bahasa Arab murid. Oleh yang demikian, bagi memastikan penguasaan sesuatu pembelajaran bahasa khususnya bahasa Arab dapat dicapai, maka para pelajar perlu bijak mengatur dan memilih strategi pembelajaran bahasa Arab yang sesuai dengan tahap dan potensi mereka. Guru juga perlu berperanan dalam membantu pelajar menyusun strategi pembelajaran bahasa Arab dan sentiasa memberikan motivasi yang berterusan kepada mereka. Ini termasuklah memantapkan strategi pengajaran, mempelbagaikan aktiviti di dalam kelas,

membangunkan bahan pengajaran dan membudayakan persekitaran bahasa Arab di sekolah.

PERBINCANGAN

Strategi pembelajaran merupakan faktor utama yang penting dalam menentukan sejauh manakah seseorang pelajar dapat mempelajari dan menguasai sesuatu yang dipelajari samada bahasa kedua atau bahasa asing (Oxford, 2003). Ini adalah disebabkan strategi pembelajaran yang digunakan oleh seseorang pelajar sangat bergantung kepada strategi atau pembelajaran yang diaplikasikan olehnya. Strategi pembelajaran bahasa dikenali sebagai tindakan dan tingkah laku tertentu yang dilakukan oleh pelajar dengan secara sengaja atau tidak sengaja untuk memudahkan dan meningkatkan pembangunan kemahiran bahasa mereka (Oxford, 1990). Strategi pembelajaran melibatkan pemikiran dan tingkah laku yang sedar yang digunakan oleh pelajar untuk melancarkan tugas pembelajaran bahasa dan menjadikan proses pembelajaran bahasa itu lebih berkesan (Cohen et al., 1996). Didapati pelajar yang menggunakan strategi pembelajaran bahasa akan menunjukkan hasil pembelajaran atau prestasi yang meningkat dalam pembelajaran mereka berbanding dengan pelajar yang tidak mengamalkan strategi pembelajaran. Ini disebabkan strategi pembelajaran bahasa mempunyai peranan yang besar dalam memudahkan pemerolehan, penyimpanan, pengambilan atau penggunaan maklumat, mendapatkan tahap autonomi yang lebih tinggi, dan peningkatan keyakinan diri (Oxford, 2003).

Dapatan kajian yang lepas menunjukkan bahawa strategi pembelajaran mempunyai hubungan yang signifikan terhadap hasil pembelajaran dan penguasaan murid terhadap pembelajaran bahasa khususnya bahasa Arab. Kajian Rosni Samah (2015) mendapati bahawa strategi pembelajaran seperti pengumpulan, pengukuhan dan penggunaan kosa kata bahasa Arab yang digunakan oleh para pelajar telah dapat membantu dalam pemerolehan bahasa Arab mereka. Oleh itu, beliau mencadangkan agar strategi pembelajaran ini dapat digunakan oleh pelajar bagi mempertingkatkan penguasaan bahasa Arab.

Dapatan kajian ini adalah selari dengan dapatan kajian yang dibangunkan oleh Green dan Oxford (1995) dan Griffiths (2003) yang bertujuan untuk mengenalpasti hubungan antara penggunaan strategi pembelajaran bahasa dan pencapaian bahasa pelajar. Mereka mendapati bahawa penggunaan strategi pembelajaran mempunyai kaitan dengan kecemerlangan hasil pembelajaran bahasa mereka. Kajian oleh Chamot (1993) dan Dreyer dan Oxford (1996) juga menunjukkan pelajar yang mengaplikasikan strategi pembelajaran yang sesuai dan pelbagai akan mendapat hasil pembelajaran yang cemerlang. Dapatan kajian Kamarul Shukri Mat Teh (2010) juga menunjukkan terdapatnya hubungan yang signifikan antara penggunaan strategi pembelajaran bahasa oleh pelajar sekolah menengah agama berdasarkan tahap penguasaan bahasa Arab mereka.

Manakala kajian yang dilakukan oleh Hasna Qonita Khansa (2016) juga menunjukkan bahawa aplikasi strategi pembelajaran bahasa Arab yang pelbagai dalam kalangan pelajar dapat membantu mereka meningkatkan penguasaan bahasa

Arab dengan lebih mudah dan efisien. Antara strategi pembelajaran bahasa Arab yang dicadangkan adalah berdasarkan kepada kemahiran berbahasa Arab iaitu meliputi strategi pembelajaran *mufradat*, strategi pembelajaran *tarkib*, strategi pembelajaran *istima'*, strategi pembelajaran *kalam*, strategi pembelajaran *qira'ah*, dan strategi pembelajaran *kitabah.* Norsa'adah Jamaluddin et al. (2021) turut menjelaskan bahawa strategi pembelajaran dianggap sebagai faktor utama yang menyumbang ke arah hasil pembelajaran pelajar kerana strategi pembelajaran yang berkesan akan membantu kecemerlangan pelajar. Ini terbukti dengan kajian lepas yang dijalankan di dalam dan luar negara berkaitan strategi pembelajaran dan pencapaian akademik di sekolah dan di peringkat pengajian tinggi. Pelbagai penyelidikan telah dijalankan pada masa lalu (Sanip & Che Ahmad, 2014) kerana pelajar yang mengaplikasikan strategi pembelajaran dilihat mempunyai potensi yang tinggi dalam menyumbang ke arah kejayaan dalam hasil pembelajaran. Dumford et al. (2016) turut menjelaskan bahawa pelajar yang mencapai tahap hasil pembelajaran samada tinggi atau rendah adalah disebabkan perbezaan mengaplikasikan strategi pembelajaran yang mempengaruhi hasil pembelajaran mereka. Ini disokong dengan kenyataan Schmeck (1988) yang menyatakan bahawa strategi pembelajaran adalah sebagai sebahagian daripada proses untuk memastikan objektif pembelajaran dapat dicapai.

KESIMPULAN

Dalam usaha memartabatkan pendidikan abad ke-21, aspek pengajaran dan pembelajaran perlu diberi penekanan utama khususnya dalam pendidikan bahasa Arab. Kajian ini memberi implikasi kepada amalan pengajaran dan pembelajaran khususnya bagi para pelajar dan guru-guru bahasa Arab. Para pelajar perlu bijak dalam memilih strategi pembelajaran bahasa Arab yang sesuai dengan tahap dan pencapaian mereka. Strategi pembelajaran juga merupakan satu elemen yang harus diberi perhatian oleh para guru di sekolah kerana ia memberi kesan terhadap hasil pembelajaran dan pencapaian pelajar khususnya dalam menguasai kemahiran bahasa Arab iaitu kemahiran mendengar, kemahiran bertutur, kemahiran membaca dan kemahiran menulis. Guru berperanan dalam membimbing pelajar bagi mengaplikasikan strategi pembelajaran bahasa Arab yang sesuai kerana kelemahan dalam menggunakan strategi pembelajaran tersebut serta kekurangan pengetahuan tentangnya akan menyebabkan pelajar terhalang untuk menguasai bahasa Arab dengan berkesan.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

RUJUKAN

Abdul Ghani, K. (2005). *Program pendidikan Arab: Pengalaman Fakulti Pendidikan UKM* (Cetakan pertama).

Ahmad, A. (2010). *Pentaksiran pembelajaran*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon.

Ariffin @ Riffin, A., & Taat, M. S. (2020). Penguasaan bahasa Arab: Hubungannya dengan sikap murid dan pengajaran guru. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities, 5*, 13–23.

Baba, A. (1999). *Statistik penyelidikan dalam pendidikan dan sains sosial*. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals – Handbook I: Cognitive domain*. McKay.

Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. John Wiley & Sons.

Chamot, A. U. (1993). Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals, 26*, 13–24.

Cohen, S., Ledford, G., & Spreitzer, G. (1996). A predictive model of self-managing work team effectiveness. *Human Relations, 49*, 643–676. https://doi.org/10.1177/001872679604900604

Dreyer, C., & Oxford, R. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa. In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 61–74). University of Hawaii Press.

Dumford, A. D., Cogswell, C. A., & Miller, A. L. (2016). The who, what, and where of learning strategies. *The Journal of Effective Teaching, 16*(1), 72–88.

Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly, 29*(2), 261–297. https://doi.org/10.2307/3587805

Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. Routledge.

Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System, 31*(3), 367–383. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00048-4

Guilford, J. R. (1956). *Fundamental statistics in psychology and education*. McGraw-Hill.

Hartley, J. (1998). *Learning and studying: A research perspective*. Routledge.

Jamaluddin, N., Kadir, S. A., Alias, S. N., & Abdullah, A. (2021). A review of learning strategies towards learning outcomes. *International Journal of Social Science and Human Research, 4*(12), 3647–3651.

Khansa, H. Q. (2016). Strategi pembelajaran bahasa Arab. *Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab II*, 53–62.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Mat Nafi, L., & Mat Teh, K. S. (2020). Penggunaan strategi pembelajaran bahasa Arab berdasarkan pencapaian bahasa Arab dalam kalangan mahasiswa di Kelantan. *Jurnal KIAS, 13*(1), 67–89.

Mat Teh, K. S. (2010). *Strategi pembelajaran bahasa*. Universiti Malaya.

Najuwah, H., & Nurhajariah, S. (2014). Aplikasi teknik pembelajaran pantas dalam pengajaran. *GSE E-Journal of Education, 2*(2).

Nik Yusoff, N. M. R. (1999). Bahasa Arab untuk kemahiran komunikasi: Satu kajian tentang perlaksanaannya dan cabaran pengajaran dan pembelajaran di abad-21. *Prosiding Seminar Isu-Isu Pendidikan Negara*, 226–236.

Nosratinia, M., Saviey, M., & Zaker, A. (2014). EFL learners' self-efficacy, metacognitive awareness, and use of language learning strategies: How are they associated? *Theory and Practice in Language Studies, 4*(5), 1080–1092. https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.1080-1092

Oxford, R. L. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal, 73*, 291–300. https://doi.org/10.2307/327837

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies/GALA*, 1–25.

Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching, 44*(2), 167–180. https://doi.org/10.1017/S0261444810000401

Ramli, S., Mohd Zakaria, Z., Atoh, N., & Ariffin, M. S. (2018). Aplikasi formula pola ayat dalam penulisan teks pelajar Universiti Pendidikan Sultan Idris. *Jurnal Sultan Alauddin Sulaiman Shah, 5*(1), 175–184.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15–30). Prentice Hall.

Samah, R. (2015). *Strategi pembelajaran bahasa Arab pelajar cemerlang*. Academia.edu. https://www.academia.edu/29826052/Strategi_Pembelajaran_Bahasa_Arab_Pelajar_Cemerlang

Sanip, F. A., & Che Ahmad, C. N. (2014). Kesedaran strategi metakognitif dan kemahiran berfikir aras tinggi dalam kalangan pelajar biologi. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan, 15*.

Schmeck, R. R. (1988). Strategies and styles of learning: An integration of varied perspectives. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 317–347). Plenum Press.

Wan Omar, W. A. H., Mat Saad, K. N., & Paharal Radzi, M. (2012). Masalah pengajaran kosa kata Arab dan beberapa cadangan penyelesaian. In *Dinamika pendidikan bahasa Arab: Menelusuri inovasi profesionalisme keguruan* (pp. 78–84). Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin.

Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education, 82*, 217–227. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.014

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning, 50*, 203–243. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00124

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



PENGETAHUAN PELAJAR BERKENAAN PADANAN KATA PINJAMAN ARAB DALAM BAHASA MELAYU: SATU ANALISIS

[STUDENTS' KNOWLEDGE OF ARABIC LOANWORD EQUIVALENTS IN MALAY: AN ANALYSIS]

Saiful Radzi Roslan[1]* & Suzana Sulaiman[1]

[1]Department of Arabic Language, Faculty of Languages and Communication, Universiti Sultan Zainal Abidin, Gong Badak Campus, 21300 Kuala Nerus, Terengganu, Malaysia.

* Corresponding Author: *saifulradziroslan@gmail.com*

Received: 3/7/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

Abstrak

Bahasa yang wujud di dalam dunia ini secara amnya terdiri daripada kosa kata untuk digunakan dalam percakapan penuturnya, untuk melontarkan idea dan menyampaikan maklumat. Fenomena kata pinjaman wujud bertujuan untuk memperkayakan kosa kata, serta menjamin kekuatan dan kemampuan suatu bahasa untuk terus hidup dalam perkembangan zaman. Kata pinjaman bahasa Arab di dalam bahasa Melayu sudah lama wujud, dan sudah lama diguna pakai. Oleh itu, satu kajian dijalankan untuk mencari padanan untuk kata-kata pinjaman ini di dalam bahasa Arab. Objektif kajian ini ialah menyingkap pengetahuan pelajar dalam memberi padanannya ke bahasa Arab. Kajian ini menggunakan metodologi deskriptif kualitatif. Lapan kata pinjaman akan dipilih untuk dibentangkan dan diminta daripada empat puluh orang pelajar Pusat Asasi Universiti Islam Antarabangsa Malaysia untuk memberikan padanan menurut pengetahuan mereka. Kajian ini akan mengupas aspek pendekatan pemadanan yang dipilih oleh responden, iaitu tiga bentuk pemadanan. Pendekatan tersebut ialah padanan huruf dengan huruf, padanan secara makna, dan padanan selain huruf dan makna. Dapatan juga menunjukkan kata-kata pinjaman menerima paling banyak padanan huruf secara huruf, berbanding secara makna atau selain huruf dan makna. Ini kerana majoriti responden melihat kata-kata pinjaman ini boleh dipadankan secara terus dengan kosa kata bahasa Arab berdasarkan bunyi atau huruf. Pengkaji mencadangkan di akhir perbincangan ini untuk dijalankan suatu kajian lapangan berkenaan pengetahuan masyarakat penutur Bahas Melayu berhubung dengan kosa kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu, agar dapat diperluaskan kajian dalam bidang terjemahan atau perkamusan untuk memberi panduan

padanan kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu dengan kata bahasa Arab yang lebih tepat.

Kata kunci: kata pinjaman, pemgetahuan pelajar, padanan kata pinjaman, kosa kata bahasa Arab, bahasa Melayu

Abstract

Generally, many languages in the world consist of words and vocabulary used for communication by their speakers. They express emotions, share ideas, and deliver information. Loanwords exist to add more vocabulary to the language borrowing them, helping to ensure the language's longevity. Arabic loanwords have been present in the Malay language for decades, as they are used in everyday Malay speech. This study was conducted to research the equivalents of Arabic loanwords with Arabic vocabulary. The objective is to reveal students' knowledge in providing an equivalent Arabic word for Arabic loanwords in Malay. This study used a qualitative descriptive methodology. Eight loanwords were selected and presented to ten students from the Centre of Foundation, International Islamic University Malaysia, who are studying the Arabic language. Additionally, the study discusses the methods used by the students to provide equivalent words. These methods include letter-by-letter equivalence, meaning equivalence, and other methods not falling into the first two categories. The study found that the letter-by-letter equivalence method received more responses from the respondents, as they saw the possibility of directly exchanging Malay loanwords for Arabic vocabulary letters, rather than considering meaning or other aspects. In conclusion, the researcher suggests conducting a study with a different group of Malay speakers regarding Arabic loanwords to gain more insights into loanword equivalents.

***Keyword**: Arabic loanwords, students knowledge, equivalent words, Arabic vocabulary, Malay language*

Cite as: Roslan, S. R., & Sulaiman, S. (2024). Pengetahuan pelajar berkenaan padanan kata pinjaman Arab dalam Bahasa Melayu: Satu analisis [Students' knowledge of Arabic loanword equivalents in Malay: An analysis]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 365–376. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.115

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

PENDAHULUAN

Bahasa yang wujud di dalam dunia ini secara amnya terdiri daripada kosa kata untuk digunakan dalam percakapan penuturnya, untuk meluahkan rasa, melontarkan idea dan menyampaikan maklumat. Fenomena kata pinjaman wujud bertujuan untuk memperkayakan dan menambahkan kosa kata, serta menjamin kekuatan dan kemampuan suatu bahasa untuk terus hidup dalam perkembangan zaman. Kosa kata pinjaman bahasa Arab yang diambil masuk ke dalam bahasa Melayu sudah lama wujud dan diguna pakai oleh penutur jati bahasa Melayu. Ia telah menjadi sebahagian daripada bahasa Melayu sejak kehadiran pedagang Arab yang datang berdagang ke tanah Melayu. Perkara ini telah disebut dan disahkan oleh ramai pakar dan pengkaji mengatakan bahawa kosa kata bahasa Melayu terdiri daripada pelbagai bahasa, termasuklah kata pinjaman daripada bahasa Arab. (Chik, 2008).

Kata pinjaman merupakan satu fenomena bahasa yang tidak dapat dielakkan, kerana ia berlaku di dalam mana-mana bahasa dunia, antaranya termasuklah bahasa Arab dan juga bahasa Melayu. Dalam perbahasan ulama bahasa Arab, fenomena kata pinjaman ini dinamakan sebagai "*al-mu'arrab*" dan "*ad-dakhil*", yang dimaksudkan dengan kosa kata yang dibawa masuk ke dalam bahasa Arab. bahasa Melayu juga mengalami proses peminjaman kosa kata daripada pelbagai bahasa yang lain, termasuklah daripada bahasa Arab. Antara pendorong berlakunya peminjaman kosa kata daripada bahasa Arab ini termasuklah kedatangan Islam ke rantau ini, transaksi perdagangan di antara pelbagai bangsa dengan bangsa Arab, keperluan kepada perkataan baru dan sebagainya.

Kata pinjaman dalam bahasa Melayu juga sudah terjadi sejak sekian lama. Menurut Kamus Dewan, kata pinjaman merupakan kosa kata-kosa kata yang yang diambil daripada bahasa asing. Awang Sariyan menyatakan bahawa kata pinjaman ini merupakan satu proses pemindahan istilah baru, pentakrifan ilmu, pemikiran dan kebudayaan. Manakala Anida Sarudin menyebut fenomena ini sebagai "kata serapan" , dan mendefinisikannya sebagai proses memasukkan unsur fonologi, tatabahasa atau leksikal bahasa atau dialek daripada bahasa atau dialek yang lain juga, yang mana hal ini berlaku disebabkan perhubungan atau peniruan.

Antara permasalahan kajian ini wujudnya perubahan makna atau semantik pada kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu. Perubahan ini berlaku kepada kata pinjaman yang dibawa masuk ke dalam bahasa Melayu, dan diguna pakai oleh penutur bahasa Melayu, menyebabkan berlakunya perluasan, penyempitan, atau anjakan makna. Antara faktor perubahan semantik bagi kata-kata pinjaman ini ialah perbezaan bentuk morfologi, atau binaan sesebuah kata. Kata pinjaman ini mengalami perubahan morfologi apabila diterima masuk ke dalam bahasa Melayu. Contoh yang boleh dilihat antaranya termasuklah perkataan "kuat", yang berasal daripada Bahasa Arab. Kata ini mempunyai pelbagai bentuk morfologinya dalam bahasa Arab iaitu kata masdar, namun berubah bentuk morfologinya dalam bahasa Melayu iaitu kata sifat. Begitu juga, berlakunya perubahan semantik kata pinjaman disebabkan perbezaan fonologi atau bunyi. Ini kerana terdapat kata pinjaman yang berasal daripada bahasa Arab, berubah secara fonologis di dalam bahasa Melayu, seperti huruf, ʿain ع, qāf ق dan sebagainya. Antara contoh perkataan yang berubah bunyinya dari ialah perkataan ʿain, yang mana pada asalnya ditulis dengan huruf ع-ي-ن, menjadi "عين", bermaksud mata. Walau bagaimanapun, apabila dibawa masuk ke dalam bahasa Melayu, ia menjadi sebutan ain, terutamanya apabila ditulis dengan ejaan rumi bahasa Melayu, yang tiada padanan tepat untuk huruf ع. Begitu juga kata pinjaman "kalbu", bermaksud hati, pada asalnya "قلب" dengan huruf qāf di huruf hadapan.

Walaupun sudah dinyatakan di dalam pelbagai kajian lepas bahawa pelbagai aspek perubahan makna kata pinjaman, terdapat banyak kajian dan artikel berkenaan kata pinjaman Arab Melayu, namun pengkaji belum lagi menemui kajian yang

mengkhususkan padanan bagi kata pinjaman tersebut. Padanan ini bermaksud pemilihan atau peletakan kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu yang sepadan atau sesuai dengan kata bahasa Arab.

Objektif kajian ini dijalankan ialah menyingkap pengetahuan pelajar untuk memadankan kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu dengan kosa kata bahasa Arab, dan melihat hasil pemadanan kata pinjaman tersebut dikelaskan mengikut hasil pemadanan pelajar tersebut. Memandangkan kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu masih kekal dan wujud dalam bahasa Melayu sehingga kini, pengkaji ingin mencari padanan kata pinjaman tersebut dengan kosa kata bahasa Arab yang asli. Oleh itu, pengkaji ingin menjalankan satu kajian yang berkaitan dengan pemadanan kata pinjaman Arab yang mana, ia kini sudah menjadi kosa kata bahasa Melayu, dengan bahasa Arab asal.

KAJIAN LITERATUR

Terdapat beberapa kajian lepas yang mengetengahkan kajian kata pinjaman atau kata serapan Arab dalam bahasa Melayu. Namun, perbincangan berkenaan pemadanan kosa kata pinjaman Arab dengan kosa kata Arab kurang dibincangkan. Antara kajian-kajian lepas yang mengetengahkan perbincangan kata pinjaman kajian Amizul (2010) yang bertajuk "Entri Agama Berlabel "Ar" Dalam Kamus Dewan : Satu Analisis Semantik". Kajian ini memfokuskan kepada analisis terhadap semua kosa kata yang berlabel "Ar" di dalam Kamus Dewan yang memberi maksud "berasal dari bahasa Arab". Wan Saophy membuat kajian ke atas semua kosa kata berlabel "Ar" ini daripada aspek makna, atau disebut sebagai 'semantik', lalu hasil kajian yang diperolehi, beliau mengkelaskannya daripada beberapa aspek makna kosa kata tersebut, iaitu : entri bermakna tepat, entri bermakna hampir tepat, dan entri bermakna tidak tepat. Pengkelasan ketepatan ini dimaksudkan dengan ketepatan makna dan maksud entri kata pinjaman Arab di dalam kamus Dewan Bahasa dengan makna bahasa Arab. Dapatan Amizul menyimpulkan bahawa terdapat 311 entri dinilai tepat maknanya, 82 entri dinilai hampir tepat, dan 47 patah entri tidak menepati makna bahasa Arab.

Zaidan et al. (2018) menjalankan satu kajian berkenaan pembentukan kata pinjaman Arab berdasarkan pembentukan bahasa Melayu. Data kajian diambil daripada beberapa sumber, antaranya termasuklah buku teks dari tahun 1, 2, 3 dan beberapa tahun pengajian lagi di sekolah rendah. Noor Azlina menjalankan kajian pengecaman bentuk kata pinjaman Arab menurut pembentukan kosa kata bahasa Melayu yang sedia ada. Antara dapatan yang diperolehi ialah kategori suku kata bagi kata pinjaman yang pelbagai. Antaranya termasuklah seperti kata pinjaman yang satu suku kata, contohnya "sah, bin, khat, saf" dan "had", kata pinjaman dua suku kata,

seperti “huruf, solat, yakin” dan “kubur” dan banyak lagi. Ia merupakan sebuah kajian yang mendalam, yang boleh dimanfaatkan untuk pelbagai kajian lanjutan.

Musfiroh (2004) menjalankan satu kajian perbezaan di antara makna kata-kata serapan dari bahasa Arab dalam bahasa Indonesia dengan bahasa sumbernya, iaitu bahasa Arab itu sendiri. Selain daripada membincangkan bentuk-bentuk perubahan makna kata serapan dalam bahasa Indonesia, Tadkiroatun juga membincangkan pola perubahan makna tersebut. Terdapat lima pola yang diketengahkan, iaitu pola spesifikasi atau dikenali sebagai hoponimi, pola pemilihan homonim, pola pembentukan konsep baru, efek makna dan perbezaan makna. Kajian ini memberi gambaran yang lebih dekat dengan apa yang berlaku dalam perubahan makna yang ada di dalam bahasa Indonesia, terutamanya yang melibatkan kosa kata pinjaman daripada bahasa Arab. Kajian ini walaupun menjurus kepada bahasa Indonesia, namun ia juga memberi gambaran yang hampir dengan kata pinjaman Arab dalam Bahasa Melayu.

Yusoff (2006) juga membuat kajian yang hampir sama, tetapi lebih menjurus dan khusus untuk kata pinjaman bahasa Arab dalam bahasa Melayu. Antara kata pinjaman yang dikaji oleh Alwee antaranya termasuklah: alim, kalam, kari,mubaligh, nikmat, pasah, petua, rujuk, saham dan wadiah. Tujuan kajian ini dijalankan untuk membuktikan benar-benar berlakunya perubahan dari aspek semantik pada perkataan Arab dalam bahasa Melayu. Setiap perkataan yang dinyatakan di atas dianalisis dan dibincang oleh Yusoff dari aspek makna yang diguna pakai dalam bahasa Melayu, juga dalam bahasa Arab, lalu menyatakan juga perincian berkenaan sebab-sebab atau beberapa asal-usul penggunaan suatu perkataan yang dipilih. Bahkan ada juga penerangan kata dasar bagi sesuatu perkataan.

Chik (2008) membahaskan kata pinjaman dari aspek fonetik, di mana beliau membincangkan berlakunya perubahan bunyi pada kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu. Selain menyatakan pemadanan simbol-simbol atau huruf-huruf di antara bahasa Melayu dan bahasa Arab, beliau mengupas dan membentangkan fenomena atau bentuk perubahan bunyi dan tulisan huruf bagi kata-kata pinjaman yang sudah ada di dalam bahasa Melayu, seperti perubahan konsonan dan perubahan ta’ marbũtah. Di samping itu juga, Abdul Rahman mengetengahkan aspek perubahan vokal yang dilakukan oleh bahasa Melayu terhadap bahasa Arab, seperti perkataan الراحة sebagai rehat, سَلامة sebagai selamat, dan pelbagai lagi perkataan yang dibentangkan.

Sapar et al. (2013) pula mengupas isu kata pinjaman dari aspek penguasaan pelajar sekolah berasaskan pengetahuan sedia ada. Oleh itu, kajian ini dilakukan di sebuah sekolah untuk menyingkap sejauh mana pengetahuan pelajar sekolah tersebut dengan kata pinjaman bahasa Arab yang ada di dalam bahasa Melayu. Beliau menjalankan kajian tersebut dengan mengedarkan soal selidik, mengkaji beberapa

aspek pengecaman kata pinjaman, antaranya pengecaman melalui senarai kata dan petikan. Hasil kajian mendapati tahap penguasaan kata pinjaman bahasa Arab dalam bahasa Melayu adalah tinggi, disebabkan beberapa faktor antaranya, pelajar merupakan golongan yang mempelajari bahasa Arab sebagai bahasa kedua, yang membolehkan mereka mengecam kata pinjaman dengan mudah. Berdasarkan daripada kajian ini, pengkaji melihat satu keperluan lain untuk menyingkap kemampuan pelajar yang bukan penutur jati untuk mengenal pasti kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu, beserta padanannya dalam bahasa Arab.

Kajian Ali et al. (2023) pula memfokuskan kepada kajian terhadap kata pinjaman Arab dalam bahasa Indo-European. Di dalam kajian ini, terdapat pernyataan sejarah bagaimana terjadinya kata pinjaman Arab dalam bahasa ini. Kajian ini juga mengumpulkan kata-kata Arab yang dipinjam dan sudah terserap masuk ke dalam bahasa Indo-European ini, kemudian mengkelaskan kesemua kosa kata tadi kepada beberapa kategori bidang. Antara kategori yang disebutkan di dalam kajian ini termasuklah kosa kata bidang perairan dan hisab (matematik), kosa kata tempat, kosa kata alatan minuman dan jenis-jenis minuman, kosa kata permainan, unit ukuran dan lain-lain lagi. Terdapat sebelas kategori kosa kata pinjaman kesemuanya yang dikelaskan oleh Ali et al. (2023) di dalam kajian mereka. Kajian ini merupakan kajian yang menarik, yang memberikan gambaran penggunaan kata pinjaman Arab di dalam bahasa Indo-European dari pelbagai aspek dan bidang. Menariknya, kajian ini juga menyertakan bersama sumber-sumber kewujudan kata pinjaman seperti daripada kamus bahasa lain.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan gabungan antara kajian lapangan dan kepustakaan. Kajian lapangan dijalankan berkaitan pengetahuan kata pinjaman bahasa Arab dalam bahasa Melayu, dan padanannya dalam bahasa Arab di dalam kalangan pelajar penutur bahasa Melayu yang sedang mempelajari bahasa Arab. Seramai 40 orang pelajar di Pusat Asasi Universiti Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM) dipilih sebagai responden dalam kajian ini. Mereka ini merupakan pelajar daripada dua kelompok pembelajaran bahasa Arab yang berbeza, yang dikenali sebagai aliran bahasa Arab dan aliran bahasa Inggeris. Aliran ini merupakan pembahagian pelajar Pusat Asasi yang perlu mengambil subjek bahasa Arab, berdasarkan program pengajian yang mereka ambil di Pusat Asasi UIAM ini. Padanan kata Arab pula memerlukan penjelasan makna, ketepatan atau kesesuaian kata pinjaman dengan kata padanannya dalam bahasa Arab, maka ia perlu dirujuk kepada kamus-kamus yang muktabar.

Kajian ini juga merupakan kajian deskriptif kualitatif, yang pada akhir kajian ini, pengkaji akan membentangkan padanan kosa kata pinjaman Arab dengan bahasa Arab menurut apa yang diutarakan oleh pelajar-pelajar. Ini bermakna, kajian ini

bukanlah kajian untuk mengupas aspek kuantitatif, peratusan dan sebagainya, bahkan ia lebih cenderung kepada kajian berkenaan kata pinjaman itu sendiri. Untuk mendapatkan padanan kata pinjaman yang diketengahkan oleh pelajar, pengkaji menggunakan kaedah soal selidik yang diagihkan kepada mereka. 30 patah kata pinjaman Arab dipilih daripada kajian Abdul Rahman Chik sebagai rujukan, kerana kata-kata pinjaman tersebut sudah disahkan sebagai kata pinjaman yang diambil daripada bahasa Arab, tetapi hanya 8 sahaja akan dibentangkan di sini.

Sebanyak lapan patah kata pinjaman yang akan dibincangkan dan dikupas di dalam kajian ini. Antara perkara yang akan dikupas ialah padanan kosa kata Arab bagi setiap kata pinjaman yang diketengahkan oleh responden, bersama bentuk pemadanannya. Selain itu, akan dibincangkan juga setiap kata pinjaman bersama bilangan maklum balas yang diperolehi oleh setiap padanan kata dalam bahasa Arab.

DEMOGRAFI RESPONDEN

Sepertimana yang sudah disebutkan sebelum ini, pengkaji hanya memilih 10 orang responden daripada kalangan pelajar-pelajar yang mengambil subjek bahasa Arab, Kesepuluh pelajar ini dari dua kelompok pengajian berbeza, iaitu kelompok bahasa Arab, dan kelompok bahasa Inggeris. Pembezaan kelompok ini bertujuan untuk menentukan peringkat dan tahap yang layak bagi pelajar-pelajar di Pusat Asasi UIAM ini untuk mengambil subjek bahasa Arab:

Jadual 1: Demografi Responden

	Semester Pengajian	**Bidang Pengajian**	**Bilangan Pelajar**
Kelompok bahasa Arab	1	Ilmu Wahyu dan (IRK)	20
Kelompok bahasa Inggeris	2	Ekonomi (ECONS)	20
			40

DAPATAN DAN PERBINCANGAN

Pengkaji memilih 8 patah perkataan untuk dibentangkan dan diperbincangkan di dalam artikel ini. Secara dasarnya, kajian ini ingin mengetahui kemampuan pelajar dalam pemadanan kata pinjaman Arab dengan kosa kata bahasa Arab. Pemilihan kata pinjaman dilakukan menerusi rujukan kepada beberapa kajian lepas, dan telah diputuskan untuk memilih daripada senarai kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu daripada kajian Abdul Rahman Chik, seperti mana yang sudah dijelaskan sebelum ini. Kata-kata pinjaman yang terpilih adalah seperti berikut:

Jadual 2: Senarai Kata Pinjaman Yang dianalisis

Adab	Bahas
Adat	Bakhil
Adil	Baki
Ahli	Batal

TABURAN KATA PINJAMAN ARAB DENGAN KOSA KATA BAHASA ARAB.

Responden-responden dikehendaki menjawab soal selidik yang diedarkan kepada mereka, dan memberikan padanan kata pinjaman dengan apa-apa kosa kata bahasa Arab yang mereka tahu, atau yang dirasakan sesuai pada pandangan dan pengetahuan mereka.

Daripada taburan pemadanan kata yang diketengahkan oleh para responden, dapat disimpulkan bahawa majoriti responden yang merupakan kalangan pelajar yang mengambil mata pelajaran bahasa Arab cenderung untuk memilih padanan secara huruf berbanding secara aspek makna. Ini kerana padanan seperti ini adalah secara langsung, tanpa mengira apa jua aspek lain, seperti makna, konteks dan sebagainya. Di bawah ini jadual yang memaparkan carta bagi setiap kata pinjaman yang mendapat maklum balas tertinggi hingga terendah daripada responden-responden.

Jadual 3: Taburan Kata Pinjaman dan Padanan Kata Arab.

Kata Pinjaman	**Padanan Kosa kata bahasa Arab**	**Bilangan Maklum balas**	**Kategori Pemadanan**
adab	أدب، ادب، ادبٌ، الادب،	18	Padanan Huruf Dengan Huruf
	آداب، اداب، الاداب	6	Padanan Huruf Dengan Huruf
	أخلاق	4	Padanan Secara Makna
	آدب	2	Padanan Huruf Dengan Huruf
	عدب، عداب	3	Padanan Huruf Dengan Huruf
	كياسة	2	Padanan Selain Huruf dan Makna
adat	عادة	11	Padanan Huruf Dengan Huruf
	عدة	9	Padanan Huruf Dengan Huruf

	أداتٌ، أداة	6	Padanan Huruf Dengan Huruf
	جمارك	4	Padanan selain huruf atau makna
	أدة	2	Padanan Huruf Dengan Huruf
	عرف	1	Padanan Secara Makna
	عاد	1	Padanan Huruf Dengan Huruf
adil	عدل، العدل، ادل	21	Padanan Huruf Dengan Huruf
	عادل، العادلة	14	Padanan Huruf Dengan Huruf
	عديل	2	Padanan Huruf Dengan Huruf
	عاديل، العاديل	2	Padanan Huruf Dengan Huruf
ahli	أهل، احل	25	Padanan Huruf Dengan Huruf
	أهلي، الأهلي، الأهلية، اخلي	5	Padanan Secara Makna
	عضو، أعضاء	7	Padanan Secara Makna
bahas	البحث	22	Padanan Huruf Dengan Huruf
	الخطابة	11	Padanan Secara Makna
	الكلام	6	Padanan Secara Makna
bakhil	بَخِيلٌ	36	Padanan Huruf Dengan Huruf
	البخل	3	Padanan Secara Makna
baki	الباقي	27	Padanan Huruf Dengan Huruf
	بقي	10	Padanan Huruf Dengan Huruf
	تبقى	2	Padanan Secara Makna
batal	باطل	18	Padanan Huruf Dengan Huruf
	بطل	16	Padanan Secara Makna
	يبطل	14	Padanan Huruf Dengan Huruf

Berdasarkan jadual di atas, kita dapati setiap kata pinjaman dalam bahasa Melayu mendapat tempat dalam pemadanan, tetapi mempunyai perbezaan daripada aspek bilangan dan kekerapan maklum balas. Daripada jadual ini juga, kita dapati pemadanan huruf dengan huruf merupakan padanan yang paling banyak mendapat maklum balas dari para responden.

Jika diteliti pada setiap kata pinjaman, kita oleh melihat kecenderungan responden yang sangat ketara untuk memadankan kata-kata tersebut dengan kosa kata bahasa Arab secara huruf dengan huruf, tanpa berpaling lagi ke arah aspek lain. Sebagai contoh, kata pinjaman "adab" sahaja mampu mencapai maklum balas yang

begitu banyak, dengan pelbagai bentuk ejaan, namun membawa maksud dan kehendak yang sama. Antara contoh padanan yang diberikan termasuklah "ادب، أدب، ادب؛ الادب، آداب، آداب، الآداب", dan termasuklah juga padanan dengan ejaan yang sebenarnya tidak tepat, seperti "عدب، عداب" namun pokok pangkalnya, responden menggunakan pendekatan memadankan kata pinjaman dengan kosa kata Arab berdasarkan huruf. Antara yang huruf yang dilihat oleh responden termasuklah seperti memadankan huruf "a" dengan "ا", "d" dengan "د", dan "b" dengan "ب. Begitu juga kata pinjaman "adat", dengan padanannya "أدات، عدة، عادة" dan sebagainya yang mendapat maklum balas yang begitu besar. Hal ini berlaku kerana jika dilihat secara lebih terperinci, ada di kalangan para responden mempunyai latar belakang bahasa Arab. Dengan kata lain, responden ini sudah mempunyai maklumat terdahulu berkaitan bahasa Arab, ditambah pula dengan pengetahuannya secara am kewujudan kosa kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu. Ia menjadi pegangan para pelajar daripada kalangan responden bahawa apa sahaja kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu, boleh dipadankan dengan kata Arab yang asal dengan sebutan yang asal. ada juga padanan secara huruf, namun tidak menepati konteks ayat seperti kata "bahas" di dalam konteks yang sudah diletakkan oleh pengkaji, namun kebanyakan responden memberikan padanan "البحث" kepada kata pinjaman ini. Pemadanan yang hanya melihat kepada huruf sahaja, mungkin akan menyebabkan kepincangan makna pada konteks ayat, kesamaran, atau kekeliruan. Ada sesetengah kata pinjaman jika dipadankan secara huruf, akan memberikan makna yang jauh berbeza seperti kata pinjaman "bahas", yang membawa erti perbincangan, perbahasan, kupasan yang terperinci, atau pengucapan awam. Sedangkan di dalam bahasa Arab, kata ini membawa maksud umum iaitu "mencari". Kata pinjaman yang diguna pakai di dalam bahasa Melayu tidak lagi membawa makna dan konteks bahasa Melayu apabila ia dipadankan dengan kata Arab yang asal. di sinilah adanya keperluan untuk melihat aspek lain dalam proses pemadanan.

Dari sudut lain pula, kita dapati ada juga kalangan responden yang memberikan padanan secara makna kepada kata-kata pinjaman yang diketengahkan pengkaji. Namun, kata-kata pinjaman ini tidak mendapat bilangan maklum balas yang besar. Kita dapat lihat hal ini pada contoh padanan "أخلاق" untuk padanan "adab", yang hanya mendapat 4 maklum balas. Padanan ini berkemungkinan diberi oleh responden yang lebih cemerlang dalam pelajaran bahasa Arab, di samping mempunyai latar belakang pembelajaran bahasa Arab sebelum ini. Hal ini juga berpunca daripada tidak semua responden mampu memberikan padanan secara makna, seperti yang dapat dilihat pada kata pinjaman "ahli", kebanyakan responden memberi 25 padanan secara huruf "احل، أهل", dan 5 maklum balas "الأهلية، أهلي" sebagai contohnya, tetapi hanya 7 responden sahaja memberi padanan "أعضاء، عضو". Kata pinjaman "bakhil" pula, jika kita melihat kepada maklum balas responden, kita mungkin merasakan kedua-dua padanan "بخيل" dan "البخل" itu seolah-olah padanan

secara huruf, namun pada pandangan pengkaji, ia membawa dua bentuk morfologi yang berbeza, lalu ia membawa kepada makna yang berbeza. Apapun, kecenderungan untuk memilih padanan secara huruf masih terserlah bagi kata pinjaman "bakhil" ini.

Pengkaji meletakkan beberapa kata padanan yang hampir-hampir di dalam satu kumpulan, seperti "أهل، احل", "أهلي، الأهلية" , begitu juga padanan "عادل، العادلة", "عاديل، العاديل". Ini kerana pada pandangan pengkaji, ia merupakan padanan yang berdiri dengan konsep padanan huruf yang sama, atau hampir sama. Yang berbeza hanyalah sedikit sahaja, seperti ada alif lam at-Taʿrif "ال", ta> al-marbutah, perbezaan ha "ه" dengan ha "ح" dan sebagainya. Antara faktor perbezaan ini ialah berkemungkinan daripada perbezaan tahap penguasaan bahasa Arab, terutama dalam kemahiran penulisan. Pada hemat pengkaji, berkemungkinan para responden memilih suatu huruf berdasarkan bunyinya yang paling dekat dalam fikiran mereka. Oleh itu, kita dapati 1 kata pinjaman, mendapat pelbagai variasi ejaan, sedangkan ianya adalah padanan kata yang sama atau hampir sama.

Terdapat beberapa padanan selain huruf dan makna, seperti padanan "كياسة" untuk kata pinjaman "adab". Dalam pemerhatian pengkaji, responden beranggapan dia memberikan padanan secara makna. Namun dari aspek proses pemadanan, kata "كياسة" ini sebenarnya membawa maksud "kebijaksanaan", dan jauh daripada konteks kata "adab" dalam bahasa Melayu. Begitu juga kata pinjaman "adat" mendapat maklum balas padanan "جمارك", namun maknanya sudah terpesong. "جمارك" al-Jamarik sebenarnya membawa maksud kastam, menjadikan ia tidak mengandungi makna dan konteks yang sebenar bagi kata pinjaman adat.

KESIMPULAN

Hasil daripada kajian pemadanan kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu ini, dapat dikatakan bahawa padanan secara huruf dengan huruf merupakan pendekatan yang paling utama atau popular di kalangan responden ini. Antara sebab utama yang boleh dikaitkan dengan fenomena ini ialah mereka merupakan pelajar yang masih dalam tahap awal pembelajaran bahasa Arab. Jika diteliti setiap responden, hanya beberapa orang sahaja yang cenderung untuk memberikan kata pinjaman dengan satu padanan dari segi makna, seperti memberi padanan untuk kata pinjaman "bahas" dengan kata Arab "الخطابة", dan memadankan kata عضو untuk kata pinjaman ahli. Ia juga dapat dibuktikan melalui penerangan bilangan maklum balas yang diperolehi setiap kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu. Pemadanan kata secara huruf dengan huruf menjadi pilihan utama, namun para responden tidak mengambil kira terlebih dahulu aspek makna dan kesesuaian konteks. Ini kerana, ada juga kata pinjaman Arab yang digunakan di dalam bahasa Melayu, sekiranya dialih dan dipadankan dengan ejaan atau sebutan huruf yang sama, akan menjadikan maknanya bercanggah, seperti بَطَّل, untuk padanan kata pinjaman "batal". Kedua-dua kosa kata

ini, membawa erti yang berbeza meskipun sebutan dan padanan hurufnya hampir dan sama.

Pengkaji mengharapkan pada masa akan datang, suatu kajian perlu dijalankan untuk menyingkap lagi pandangan penutur bahasa Melayu berhubung kata pinjaman Arab dalam bahasa Melayu ini daripada kalangan masyarakat yang berlainan latar belakang. Diharapkan juga satu kajian terperinci dijalankan dalam bidang penterjemahan atau perkamusan dijalankan untuk memberikan satu panduan kepada pelajar bahasa Arab khususnya, untuk mendapatkan padanan atau terjemahan kata pinjaman yang lebih tepat dalam bahasa Arab.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

RUJUKAN

Ali, A. S., Ghani, S., & As-Saedi, M. D. (2023). Linguistic borrowing in the semantic meanings of Arabic vocabularies in Indo-European. *Afaq Lughawiyah, 1*(2), 1–20.

Amizul, W. M. S. (2010). *Entri agama berlabel "Ar" dalam Kamus Dewan: Satu analisis semantik*. Universiti Malaya.

Chik, A. R. (2008). al-Alfāẓ al-ʿArabiyyah al-muqtaraḍah fī al-lughah al-Malayūwiyyah: Dirāsah taḥlīliyyah. *Majallah Kulliyyah al-Ādāb: Ṭanṭā*, 1191–1220.

Musfiroh, T. (2004). Perbedaan makna kata-kata bahasa Indonesia serapan bahasa Arab dari makna sumbernya. *Diksi, 11*, 38–56.

Sapar, A. A., Salim, N. R., Hj. Salim, A. F., & Pa, M. T. (2013). Penguasaan pelajar sekolah menengah terhadap kata pinjaman bahasa Arab berasaskan pengetahuan sedia ada. *The Online Journal of Islamic Education, 1*(1).

Yusoff, M. A. (2006). Perkataan Arab dalam bahasa Melayu: Satu tinjauan dari aspek semantik. *Jurnal Usuluddin, 23–24*, 239–254.

Zaidan, N. A., Abdul Rahman, M. Z., & Zailani, M. A. (2018). Analisis kata serapan bahasa Arab berdasarkan pembentukan kata bahasa Melayu. *Jurnal Pengajian Melayu, 29*, 78–101.

AFAQ LUGHAWIYYAH
© PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
https://journal.unisza.edu.my/afaq
e-ISSN: 2990-9007



KEPERLUAN MEMBANGUNKAN MODUL ELEKTRONIK BAGI PEMBELAJARAN BERTUTUR BAHASA ARAB

[THE NEED TO DEVELOP AN ELECTRONIC MODULE FOR THE LEARNING OF ARABIC SPEAKING SKILLS]

Mohd. Taqwudin Mohd. Yazid[1]*, Wan Muhammad Wan Sulong[2],
Nik Farhan Mustapha[2] & Mohd Azidan Abdul Jabar[2]

[1] Pusat Penataran Ilmu dan Bahasa, Universiti Malaysia Sabah,Jalan UMS, 88400 Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia

[2]Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi, Universiti Putra Malaysia, 43400 Serdang, Selangor, Malaysia

* Corresponding Author: *mohdtaqwudin@ums.edu.my*

Received: 4/6/2024 *Accepted: 29/7/2024* *Published: 31/8/2024*

Abstrak

Pembelajaran kemahiran bertutur secara dalam talian adalah salah satu cabang kajian bahasa Arab yang perlu diperkasai agar kemajuan pembelajaran bahasa berbantukan teknologi dan multimedia di Malaysia tidak ketinggalan zaman. Tidak dinafikan, peralihan drastik kepada mod pembelajaran dalam talian sebagai norma baharu memaksa semua pihak beradaptasi dengan cepat bagi memastikan kelestarian pendidikan terus terpelihara. Natijahnya, pelbagai kesulitan dihadapi oleh pelajar dan pengajar dalam mempelajari kemahiran bertutur bahasa Arab. Situasi ini menuntut kebijaksanaan untuk mengatasi sebarang kesukaran yang timbul, termasuk mempertimbangkan kesesuaian bahan sokongan dan alat bantu yang digunakan. Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti keperluan penggunaan modul elektronik berasaskan multimedia sebagai bahan sokongan dalam pembelajaran kemahiran bertutur bahasa Arab tahap asas secara dalam talian. Kajian kualitatif ini menggunakan temu bual separa berstruktur sebagai kaedah pengumpulan data. Seramai 12 orang pelajar sarjana muda dan tiga orang pengajar telah mengambil bahagian dalam kajian ini. Seterusnya, data dianalisis secara tematik menggunakan perisian Atlas ti. versi 8.0. Dapatan kajian menunjukkan terdapat empat kesukaran utama yang dihadapi oleh pelajar semasa mempelajari kemahiran bertutur dalam talian iaitu kekangan bahasa, teknologi, aktiviti pembelajaran dan pengajar. Sedangkan, pengajar pula mengutarakan tiga kesukaran lain iaitu kekangan dari aspek silibus pelajaran dan masa belajar, perhatian kepada pelajar dan

kebergantungan pelajar. Bagi mengatasi kesukaran tersebut pelajar mencadangkan sembilan penambahbaikan, manakala di pihak pengajar pula sejumlah lima penambahbaikan telah dicadangkan. Akhirnya, semua peserta kajian sepakat bahawa modul elektronik berpotensi menawarkan solusi bagi membantu meningkatkan kualiti pembelajaran kemahiran bertutur bahasa Arab secara dalam talian sekali gus menekankan keperluan agar sebuah modul elektronik khusus dibangunkan.

Kata kunci: kemahiran bertutur, bahasa Arab, modul elektronik, multimedia, pembelajaran dalam talian

Abstract

Learning speaking skills online is one of the branches of Arabic language studies that needs to be empowered so that the advancement of technology and multimedia-assisted language learning in Malaysia is not out of date. Undoubtedly, the drastic shift to online learning mode as the new norm forces all parties to adapt as quickly as possible to ensure the sustainability of education is maintained. As a result, various difficulties are faced by students and teachers when learning Arabic speaking skills. This requires wisdom to overcome any difficulties that arise, including considering whether a learning support material and learning aids are suitable for use. This study aims to identify the need to use multimedia-based electronic modules as support materials or aids in learning basic Arabic speaking skills online. This study is a qualitative study that uses semi-structured interviews as a data collection method. A total of 12 students and 3 instructors participated in this study. Next, the interview findings were analyzed thematically using Atlas.ti software. version 8.0. The results of the study found that there are three main difficulties faced by students when learning speaking skills online, namely language constraints, technology and learning activities. At the same time, the instructor mentioned three other difficulties, which are constraints from the aspect of the lesson syllabus and study time, attention to students and student dependency. In order to overcome these difficulties, the students suggested eight improvements, while the instructor suggested a total of five improvements. In the end, all students and instructors agreed that the multimedia-based electronic module has the potential to offer the proposed solution while emphasizing the need for an electronic module to be developed specifically to help improve the quality of learning Arabic speaking skills online.

***Keywords**: speaking skill, Arabic language, electronic modules, multimedia, online learning*

Cite as: Mohd. Yazid, M. T., Wan Sulong, W. M., Mustapha, N. F., & Abdul Jabar, M. A. (2024). Keperluan membangunkan modul elektronik bagi pembelajaran bertutur Bahasa Arab [The need to develop an electronic module for the learning of Arabic speaking skills]. *Afaq Lughawiyyah, 2*(2), 377–397. https://doi.org/10.37231/afaq.2024.2.2.136

© Penerbit Universiti Sultan Zainal Abidin, 2026. This work is licensed under the terms of the Creative Commons Attributions (CC BY) (http://creativecommons.org/license/by/4.0/).

PENDAHULUAN

Pembelajaran dalam talian adalah saluran alternatif yang penting bagi memastikan kelestarian perkembangan tamadun dan ilmu meski berlaku situasi darurat yang mengehadkan pergerakan dan pertemuan fizikal. Hal itu jelas terbukti apabila amalan pendidikan pada peringkat global begitu pantas beralih arah daripada mod

bersemuka kepada mod dalam talian sepenuhnya sejurus penularan virus Covid-19 diisytiharkan sebagai pandemik (Mishra et al., 2020).

Oleh itu, pembelajaran dalam talian seterusnya diiktiraf sebagai norma baharu yang mesti diterima oleh semua pihak sama ada suka atau tidak. Akhirnya muncullah pelbagai produk inovasi dan hasil kreativiti dalam pengajaran dan pembelajaran berasaskan teknologi yang merevolusikan ekosistem pendidikan arus perdana sebagai usaha untuk beradaptasi dengan keperluan dan keadaan semasa (Guan et al., 2021; Wan Daud et al., 2021). Meskipun berhadapan dengan pelbagai cabaran, para pengajar dan pelajar mengakui terdapat impak positif dan potensi besar yang dibawa oleh pembelajaran dalam talian (Rajab et al., 2020). Maka, tidak hairanlah jika trend pembelajaran dalam talian semakin popular pada era pasca pandemik Covid-19 seiring kepesatan pembangunan teknologi maklumat dan komunikasi (Nazir et al., 2017).

Dari sudut yang lain, peranan penting yang dimainkan oleh kerajaan Malaysia dalam menekankan peri pentingnya pendidikan berlandaskan teknologi menjadi tunggak utama kepada perkembangan positif tersebut. Kerajaan telah berusaha untuk memastikan agar kedudukan Malaysia dalam pembangunan kursus dalam talian berada pada landasan yang betul. Justeru, pemerkasaan pembelajaran dalam talian pada peringkat pendidikan tinggi diteruskan melalui Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2015-2025 (Pendidikan Tinggi) atau PPPM (PT) (Jabatan Pendidikan Tinggi Malaysia, 2015). Secara khususnya, pelan tersebut memperkukuhkan dasar e-pembelajaran negara melalui Lonjakan #9 iaitu Pembelajaran Dalam Talian Tahap Global atau *Globalised Online Learning* (GOL), yang secara asasnya memberi tumpuan kepada peluasan akses pendidikan, peningkatan kualiti PdP selain menyesuaikan pembelajaran mengikut keperluan semasa pelajar. Usaha menormalisasi pembelajaran dalam talian adalah satu bentuk tranformasi pembelajaran berbantukan teknologi terkini bagi tujuan mempertingkatkan potensi diri dan daya kreativiti pelajar dalam proses menuntut ilmu. Di samping itu, amalan pembelajaran dalam talian yang betul juga mampu melahirkan pelajar yang proaktif serta responsif dengan dinamika konsep pembelajaran sepanjang hayat dan pembelajaran aturan kendiri (Jabatan Pendidikan Tinggi, 2019).

Dalam konteks Universiti Awam (UA) di Malaysia, pemerkasaan pembelajaran dalam talian antara lain diterajui oleh Majlis Ketua-Ketua Penyelaras e-Pembelajaran Institusi Pengajian Tinggi Awam Malaysia (MEIPTA). Di samping itu, MEIPTA turut mengambil bahagian dalam pembinaan Dasar e-Pembelajaran UA yang dibangunkan dengan objektif memperkasa pelaksanaan e-Pembelajaran agar lebih tersusun dengan mekanisme yang jelas (Majlis e-Pembelajaran IPTA Malaysia, n.d.).

Usaha gigih MEIPTA dalam memacu ke arah kecemerlangan penguasaan teknologi maklumat dan komunikasi serta mengangkat aspirasi memperkasa pembelajaran dalam talian sebagai norma baharu dalam kalangan segenap lapisan warga IPTA turut dapat dilihat dalam aspek pembelajaran kemahiran bertutur bahasa Arab.

Pembelajaran Kemahiran Bertutur Bahasa Arab Secara dalam Talian

Pelajar bahasa Arab tahap asas pada peringkat universiti adalah antara kelompok pelajar yang terlibat secara langsung dalam sesi pembelajaran kemahiran bertutur secara dalam talian. Pelbagai universiti awam menawarkan kursus bahasa Arab tahap asas kepada pelajar-pelajarnya seperti Universiti Tun Hussein Onn Malaysia (UTHM), Universiti Sains Malaysia (USM), Universiti Malaysia Pahang (UMP), Universiti Teknologi Mara (UiTM), Universiti Utara Malaysia (UUM), Universiti Malaysia Terangganu (UMT) (Nasir et al., 2017) dan Universiti Malaysia Sabah (UMS) (Bahagian Perkhidmatan Akademik, 2018).

Sepanjang mengikuti sesi tersebut, daya tahan pelajar terhadap pelbagai cabaran pembelajaran benar-benar teruji kerana tanpa guru di sisi mereka perlu berdikari sendiri dan bijak memanfaatkan kecanggihan peralatan teknologi agar tidak ketinggalan dalam pelajaran. Hal tersebut terbukti apabila kajian Mohd. Taqwudin et al. (2022) mendapati para pelajar tahap asas berjaya mengikuti pembelajaran kemahiran bertutur dalam talian berbekalkan tiga jenis teknik iaitu teknik terjemahan teks bahasa Melayu - Arab, teknik membaca teks Arab tidak berbaris dan teknik memperbaik pertuturan bahasa Arab. Semua teknik tersebut dilaksanakan dengan bantuan peranti berasaskan komputer seperti komputer peribadi, komputer riba, tablet, telefon pintar dan lain-lain. Dapatan tersebut antara lain menunjukkan kepentingan peranan peranti berasaskan komputer dalam menyokong pembelajaran kemahiran bertutur secara dalam talian sebagaimana yang turut dilaporkan oleh kajian Lin (2015) dan Young dan West (2018). Tambahan pula, Meskill (1999) dan Peterson (2009) melaporkan bahawa para pengkaji Pembelajaran Bahasa Berbantukan Komputer atau lebih dikenali sebagai *Computer-Assisted Language Learning (CALL)* mengiktiraf kelebihan dan ciri-ciri teknologi Komunikasi Perantaraan Komputer sebagai alat penghubung yang memainkan peranan penting dalam menyediakan, membina serta mendukung elemen konteks sosial di alam maya. Lebih daripada itu, CALL melihat peranan komputer membekalkan konteks alternatif bagi interaksi sosial, menyediakan akses kepada komuniti perbualan atau membina komuniti perbualan baharu (Kern & Warschauer, 2000).

Berdasarkan keterangan di atas, usaha untuk memperluas penggunaan media dan alat pandang dengar seperti komputer dan teknologi multimedia sebagai bahan bantu pengajaran dan pembelajaran (PdP) perlu dilaksanakan dengan giat (Zaini et al., 2019). Justeru, penggunaan modul elektronik atau juga dikenali sebagai e-modul dalam pembelajaran kemahiran bertutur adalah amat wajar melihat kepada besarnya potensi yang boleh ditawarkannya dalam membantu pelajar bahasa Arab tahap asas menghadapi cabaran mempelajari kemahiran bertutur.

PERMASALAHAN KAJIAN

Pelbagai kajian lepas menunjukkan bahawa penggunaan modul elektronik dapat meningkatkan kualiti proses PdP bahasa Arab dan sekali gus menyumbangkan kepada peningkatan prestasi pelajar dan pencapaian hasil pembelajaran.

Antara kelebihan modul elektronik bahasa Arab yang dilaporkan ialah ia didapati berkesan mendukung kaedah pembelajaran kosa kata berasaskan bimbingan rakan (Yusof et al., 2019, 2020, 2021). Selain itu, modul elektronik juga mampu menjadikan pembelajaran topik tatabahasa lebih mudah untuk difahami dan lebih menarik (Mohd Fauzi et al., 2021). Tambahan pula, modul elektronik mampu menjadi alternatif penting dan berkesan dalam memastikan proses PdP terus berjalan meskipun pengajar dan pelajar dipisahkan oleh jarak dan waktu disebabkan perkara luar kawalan (Mohd Firdaus et al., 2021; Mohd Firdaus et al., 2021; Maulidiana, 2020).

Lebih daripada itu, modul elektronik turut menggalakkan proses pembelajaran teradun yang lebih berkesan (Osman & Hamzah, 2021), meningkatkan pencapaian pelajar di dalam subjek bahasa Arab (Koderi, 2017) dan membantu pelajar mengembangkan bahasa Arab dan STEM (Haslubis et al., 2022). Ringkasnya, semua kajian lepas membuktikan modul elektronik mampu menawarkan pelbagai kelebihan kepada usaha membina sebuah landskap pembelajaran bahasa Arab yang lebih baik.

Walau bagaimanapun, hasil analisis terhadap sorotan kajian lepas mendapati penerokaan bidang kajian pembangunan modul elektronik yang dibina khusus untuk mempelajari kemahiran bertutur tahap asas belum mendapat perhatian yang sewajarnya. Justeru, kajian ini cuba untuk menganalisis sejauh mana keperluan para pelajar terhadap pembangunan sebuah modul elektronik bagi menyokong pembelajaran kemahiran bertutur secara dalam talian.

OBJEKTIF KAJIAN

Kajian ini menggariskan tiga objektif kajian iaitu:

1. Mengenal pasti punca masalah yang menyebabkan pelajar kurang bertutur
2. Mengenal pasti solusi bagi menyelesaikan masalah yang timbul
3. Mengesahkan keperluan untuk membangunkan sebuah modul elektronik.

Seiring dengan objektif tersebut sebuah metodologi kajian telah dirangka dengan cermat bagi memastikan perjalanan kajian berjalan dengan lancar dan berkesan.

METODOLOGI

Kajian kualitatif ini dipandu oleh Teori Analisis Keperluan Bahasa untuk Tujuan Khusus yang diperkenalkan oleh Hutchinson dan Waters (1987) berdasarkan tiga elemen iaitu: Keperluan (*Needs*), Kekurangan (*Lacks*) dan Kehendak (*Wants*). Manakala, kaedah temu bual separa berstruktur telah dipilih bagi mengumpul data kajian melalui aplikasi *Googlemeet* dan seterusnya data tersebut dianalisis secara analisis tematik dengan bantuan aplikasi Atlas.ti versi 8.

Dari segi persampelan, kesemua peserta kajian telah dipilih menggunakan kaedah persampelan bertujuan berdasarkan kriteria telah mengikuti keseluruhan tiga

tahap kursus bahasa Arab tahap asas secara dalam talian yang ditawarkan oleh Universiti Malaysia Sabah (UMS). Oleh itu, seramai 12 pelajar sarjana muda yang sedang mengikuti kursus Bahasa Arab Tahap III (UA00302) dipilih sebagai peserta kajian dan mereka terdiri daripada enam pelajar Muslim dan enam pelajar bukan Muslim. Pelajar tersebut merupakan sebahagian daripada kohort pertama pelajar yang mengikuti sesi pembelajaran secara dalam talian sejak mula mendaftar masuk ke UMS pada semester pertama sesi pengajian 2020/2021 sehinggalah hujung semester ketiga sesi pengajian 2021/2022. Oleh itu, mereka dijangka sudah memiliki pengalaman belajar bertutur bahasa Arab dalam talian yang banyak kerana telah mengikuti keseluruhan tiga tahap kursus bahasa. Selain pelajar, tiga pengajar juga telah mengambil bahagian sebagai peserta kajian. Barisan pengajar berpengalaman tersebut terlibat secara langsung dalam pengajaran kemahiran bertutur tahap asas secara dalam talian melibatkan tiga tahap kursus bahasa Arab.

Dalam laporan kajian ini, para pelajar dilabelkan sebagai "PLR" dan disusuli dengan nombor yang mewakili setiap 12 pelajar. Sebagai contoh PLR1 merujuk kepada pelajar pertama. Manakala para pengajar pula dilabelkan sebagai PGR dan disusuli dengan nombor yang mewakili setiap tiga pengajar. Misalnya, PGR1 merujuk kepada pengajar pertama.

DAPATAN

Dapatan temu bual pelajar adalah dapatan utama dalam kajian ini kerana modul elektronik dibina khusus untuk kegunaan pelajar. Namun begitu, temu bual pengajar juga dilihat penting sebagai dapatan sokongan bagi memperoleh sudut pandang berbeza khususnya berhubung situasi sebenar pengendalian aktiviti pembelajaran kemahiran bertutur dalam talian.

Temu Bual Pelajar

Terdapat empat masalah utama yang dihadapi oleh pelajar sepanjang mempelajari kemahiran bertutur dalam talian iaitu kekangan bahasa, kekangan teknologi, kekangan aktiviti pembelajaran dan kekangan pengajar sebagaimana yang terkandung dalam Jadual 1:

Jadual 1: Masalah Pelajar

Bil.	Masalah	Petikan temu bual
1	Kekangan bahasa	"*Sama yang, tidak pass tu cara menyebut. Lagi-lagi itu perkataan 'ain dengan ghayn...tidak pass dia punya sebutan*". (PLR1_1:5)
2	Kekangan teknologi	"*Kalau secara online ni, biasalah masalah line lah yang first dia, kalau untuk bertutur ni...Kalau lambat line kan...ustaz tanya soalan, macam 1 minit begitu baru sampai dia punya soalan*". (PLR2_1:8)

3	Kekangan aktiviti pembelajaran	"*Masalah lagi kalau belajar dalam talian ni, saya susah mahu cari kawan yang sama-sama belajar dengan saya, untuk bertutur*". (PLR1_1:4)
4	Kekangan pengajar	"*Aktiviti tidak menarik sebab...topik tatabahasa untuk hari tu kan, dia (pengajar) post (gambar buku rujukan) di WhatsApp. Masalah utama di situ tidak tersusun, tidak terang gambar, muka surat random. Kalau dia tanya soalan dalam group kami tercari-cari mana satu yang dia tanya*". (PLR2_1:18)

Bagi menangani masalah tersebut pelajar memberikan sembilan cadangan sebagaimana yang terkandung dalam Jadual 2 di bawah:

Jadual 2: Cadangan Pelajar

Bil.	**Cadangan**	**Petikan temu bual**
1	Sukatan pelajaran berkaitan komunikasi harian	"*Kalaulah dalam modul tu ada kosa kata yang boleh digunakan dalam aktiviti harian, yang mudah...Perbualan harianlah. Kalau yang tu ada dalam modul, kita boleh aplikasikan dengan rakan-rakan di sekeliling. Itu akan membantu meningkatkan keyakinan untuk berinteraksi dengan rakan-rakan*". (PLR3_2:24)
2	Menggunakan bahan multimedia yang berkualiti	"*Ustaz selalu juga send kami video-video macam mana sebutan, jadi kalau macam saya belajarkan saya rasa interesting lah untuk belajar di youtube*". (PLR5_3:23)
3	Teks bahasa Arab lengkap dengan baris, transliterasi dan terjemahan	"*Kalau boleh, web tu ada dwi bahasa lah ustaz. Ada bahasa Melayu dan bahasa Arab untuk lebih memudahkan*". (PLR7_4:20)
4	Galakan belajar bertutur secara kendiri	"*Dia punya inti di sini, dia mesti ada yang guide. Video tu ada suara orang kan jadi itu yang guide kami untuk setiap sebutan tu*". (PLR2_1:21)
5	Penawaran mekanisma penilaian kendiri terhadap progres pertuturan	"*Ini mengikut video yang saya ikutlah. Dia memang ada bagi ayat untuk sebutan juga. Jadi saya ikut, saya buat itu video slow motion, lepas tu baru saya ikut sebut pelan-pelan macam mana dia sebut. Baru saya sebut balik. Last-last boleh lah*". (PLR5_3:30)

6	Anjal untuk digunakan di mana-mana pada bila-bila masa	"*Kami mahu satu rujukan yang kami semua boleh tengok, boleh tengok di handphone macam tu. Kadang buku tu, tidak semua orang ada kan*". (PLR4_2:20)
7	Mesra media sosial	"*Kalau macam video, kalau macam app tu masih baru boleh hantar link sahaja (ke Telegram dan WhatsApp)*". (PLR12_6:11)
8	Platfom khusus untuk aktiviti PdP dan sebaran bahan pembelajaran	"*For me, cannot solely count on the app sahaja. Perlu ada group chat juga macam Telegram or WhatsApp supaya dia ada guru yang boleh comment secara live untuk perkongsian maklumat. Sebab dia lebih take note daripada just di dalam app sebab kalau app dia perlu masuk lagi*". (PLR12_6:11)
9	Penawaran mekanisma penilaian pengajar terhadap progres pertuturan pelajar	"*First, saya akan tulis tu skrip, and then saya hantar kepada ustazah untuk semakan kalau ada kesalahan- kesalahan…Kalau tidak ada, saya start record lah.*" (PLR5)

Pada akhir sesi temu bual pelajar sebulat suara menyatakan terdapat keperluan terhadap pembinaan sebuah modul elektronik.

> "*Pada pendapat saya kalau ada modul begitu, saya rasa sangat sangat membantu. Sebab satu saya jenis suka satu persatu kita faham. Jadi kalau by topic modul tu ada dan pendekatan dari aspek video, audio...infografik juga yang mengikut topik. Saya rasa sangat-sangat membantu dan saya sangat sangat suka*". (PLR10_5:12)

Temu Bual Pengajar

Terdapat tiga kekangan utama yang menurut pengajar membelenggu pelajar sepanjang pelajar tersebut mempelajari kemahiran bertutur dalam talian sebagaimana yang terpapar pada Jadual 3 berikut:

Jadual 3: Masalah Pengajar

Bil.	Masalah	Petikan temu bual
1	Kekangan silibus pelajaran dan masa belajar	"*Kita kena habis sampai 12 unit...Aa..12 unit tu memang susahlah mahu dikejar dalam satu semester tu. Kita mahu kasi ulang-ulang balik tu, macam kelam kabut lah*". (PGR1_1:6)

2	Kekangan perhatian kepada pelajar	"*Tenaga pengajar tidak dapat membimbing dorang sentiasa untuk...memahirkan diri dorang ni dengan bertutur...Sebab...Kita kena bimbing dorang dari sudut pelbagai sebab lain pelajar ni, lain cara dia faham konteks bertutur dalam bahasa Arab*". (PGR3_2:4)
3	Kekangan kebergantungan pelajar	"*Memang pelajar sepenuhnya bergantung kepada silibus yang disediakan oleh guru bahasa Arab. Kalau videopun, tengok video di youtube (yang diberi) sahajalah*". (PGR2_3:6)

Seterusnya, pengajar telah melontarkan lima cadangan solusi bagi menghadapi kekangan yang ada seperti mana yang terkandung dalam Jadual 4 di bawah:

Jadual 4: Cadangan Pengajar

Bil.	**Cadangan**	**Petikan temu bual**
1	Penggunaan bahan multimedia dan saluran multimedia	"*Yang boleh ditambah sedikit lagi lah, (selain) video (dan) audio, aplikasi lah yang sangat membantu. Yang paling mudah untuk sampai kepada pelajar kita ada WhatsApp dengan Telegram lah. Itu yang paling dekat. Jadi kita gunalah WhatsApp dan Telegram. So, audio-audio dorang tu kita paksa suruh hantar ke Telegram yang penting paksa diri dorang untuk bercakap*". (PGR1_1:13)
2	Pelbagai aktiviti bertutur	"*Bimbingan tu paling penting. Berapa banyak bimbingan kau boleh offer sama dorang...Bimbingan dari segi motivasi, macam mana kita mahu sebut...Bimbingan tu tidak boleh satu sahaja. Maksudnya kena banyak colour lah. Dalam pengajaran tu mungkin boleh perlihatkan (jenis bimbingan) by category, untuk taaruf begini, untuk ucapan begini, belajar nombor begini...*". (PGR3_2:11)
3	Penggunaan web 2.0	"*Untuk apa-apa dorang punya aktiviti Google Classroom lah. Google Classroom ni sangat mesra berbanding smartv3ums...Smartv3ums memang secure tapi (kadang-kadang) pelajar susah mahu masuk*". (PGR3_2:13)
4	Pemudahcara antara pengajar dan pelajar	"*Kita perlu satu lagi medium, tanpa fungsi guru ni. Medium tu sudah boleh mewakili dan menjawab persoalan-persoalan pelajar. Apatah lagi dalam bab-bab komunikasi. Contoh, apps tu ada beberapa kategori contohnya taaruf. Klik taaruf and then keluarlah list-list taaruf. Dorang sudah nampak lah ini adalah cara memperkenalkan diri. And then, mahu try lagi bertutur tu betul atau tidak, buat (rakaman) voice* (PGR3_2:14)
5	Meraikan perbezaan individu pelajar	"*Dia (pelajar Muslim dan bukan Muslim) tidak berkongsi (masalah). Dia akan ada masalah lain-lain... selalu pelajar non-Muslim dia punya*

khususnya dari aspek kemampuan dan tahap pengetahuan	*kesukaran tu adalah tahap untuk mengenal huruf dan membaca, itu memang common dia punya masalah*". (PGR1_1:10)

Sebagaimana maklum balas pelajar sebelum ini, pengajar turut sebulat suara menyatakan terdapat keperluan terhadap pembinaan sebuah modul elektronik.

> "*Bagi pendapat saya memang perlulah, sangat-sangat perlu. Sebab pertama sekali modul yang kita guna selama ini fokus untuk tatabahasa...Kita kena tengok juga ke mana tujuan pelajar belajar bahasa hari ini...Sebilangan pelajar...bila menjawab peperiksaan, tatabahasa semua bagus, semua boleh dapat A, tapi bila kita tengok daripada komunikasi dia kurang...Majikan nanti mahu orang yang boleh bercakap bukannya yang boleh menjawab peperiksaan*". (PGR1_1:14)

PERBINCANGAN

Dapatan temu bual pelajar dan pengajar membekalkan gambaran menyeluruh berhubung situasi sebenar yang berlaku dalam lapangan pembelajaran kemahiran bertutur bahasa Arab tahap asas secara dalam talian. Pihak pelajar berkongsi situasi yang mereka alami sebagai pelajar yang mengikuti kursus, sedangkan pihak pengajar pula berkongsi situasi yang mereka alami sebagai pengajar yang menyampaikan kursus dan melaksanakan penilaian.

Kesukaran Pembelajaran Menurut Pelajar dan Pengajar

Secara umumnya, pelajar mendakwa kesukaran pembelajaran kemahiran bertutur bahasa Arab tahap asas berpunca daripada kekangan bahasa, kekangan teknologi, kekangan aktiviti pembelajaran dan kekangan pengajar.

Kekangan bahasa tersebut merujuk kepada kelemahan dari segi sebutan, kelancaran, saiz kosa kata, pembinaan ayat dan ketepatan pertuturan. Kekangan ini adalah satu perkara yang normal bagi pelajar bahasa Arab tahap asas kerana kelompok pelajar tersebut memiliki asas bahasa yang sangat minima bahkan ada dalam kalangan mereka yang langsung tidak mempunyai sebarang asas sebagaimana yang berlaku kepada pelajar bukan Muslim (Awang Damit & Seman, 2011). Asas bahasa Arab yang dimaksudkan di sini merujuk kepada kemahiran membaca dan menulis tulisan Arab (Nasir et al., 2017).

Dari segi kekangan teknologi, kelemahan capaian internet, kualiti bahan multimedia, seperti video dan audio, yang rendah dan paparan teks Arab pada laman sesawang yang tidak dilengkapi dengan baris, transliterasi dan terjemahan bahasa Melayu didapati menjadi antara faktor utama timbulnya kesukaran pembelajaran. Selain itu, ketidakcekapan pelajar memanfaatkan aplikasi *Google Translate (GT)* secara

optimum dan berkesan turut menyumbang kepada kesukaran pembelajaran sebagaimana yang turut dilaporkan oleh Enid Zureen et al. (2020). Tidak dapat dinafikan, bahawa bahan bantu mengajar adalah salah satu elemen penting dalam penyampaian instruksi berkesan, hal ini kerana bahan tersebut bukan sahaja menyumbang kepada pengajaran yang lebih menarik bahkan mampu menghadirkan minat pelajar terhadap sesuatu mata pelajaran (Hiebert et al., 1991).

Seterusnya dari segi kekangan aktiviti pembelajaran, pelajar mendakwa mod pembelajaran kemahiran bertutur dalam talian mengundang rasa malu untuk bertanya dan juga mengehadkan interaksi antara sesama pelajar khususnya dalam rangka pelaksanaan tugasan berkumpulan. Apa yang menarik, masalah tersebut sebenarnya turut sama berlaku dalam mod pembelajaran bersemuka sebagaimana yang dilaporkan oleh kajian (Mastura Arshad dan Kaseh Abu Bakar (2015) dan Rosni Samah et al. (2012), namun dalam naratif permasalahan yang berbeza. Dapatan kajian Rosni menunjukkan, dalam konteks pembelajaran bertutur dalam kelas bersemuka, pelajar mengambil pendekatan tidak mahu melibatkan diri atau berinteraksi secara aktif dalam aktiviti bertutur disebabkan takut jika tersalah dalam pertuturan akan diejek dan akhirnya terpaksa menanggung malu. Dapatan ini turut disokong oleh dapatan Ab. Halim (2009). Dari sudut yang lain, kajian Young dan West (2018) dan kajian Lin (2015) sebaliknya menegaskan bahawa pembelajaran kemahiran bertutur secara dalam talian sama ada segerak mahupun tidak segerak adalah sangat berkesan.

Kekangan terakhir yang dihadapi pelajar adalah berkaitan dengan gaya penyampaian intruksi oleh pengajar yang bersifat tradisional, rentak pengajarannya yang terlalu laju dan tidak optimum dalam memanfaatkan peralatan teknologi. Dapatan ini sejajar dengan kajian Ab. Gani Jalil (1993) dan kajian Rosni Samah (2009) yang mendapati masalah pengajar kurang mahir dalam menggunakan bahan bantu mengajar dan kegagalan mereka dalam menggunakan teknologi menjadi punca pengajaran bahasa Arab tidak menarik dan berkesan. Justeru, kebijaksanaan pengajar adalah amat dituntut agar pembelajaran bahasa Arab tidak dianggap membuang masa dan membosankan (Sahrir, 2015). Lebih daripada itu, pengajar perlu sentiasa menaiktaraf daya kreativiti dalam penyampaian melalui latihan berterusan agar tahap kompetensi mereka berubah menjadi lebih baik (Zaini et al., 2017), khususnya jika mereka tidak memiliki latar belakang pendidikan bahasa Arab yang khusus.

Dari sudut pandang pengajar pula, selain daripada apa yang telah dinyatakan oleh pelajar, terdapat tiga kekangan tambahan yang mengganggu pelajar dalam pembelajaran kemahiran bertutur secara dalam talian iaitu kekangan silibus pelajaran, kekangan perhatian kepada pelajar dan kekangan kebergantungan pelajar terhadap pengajar.

Kekangan pertama berkaitan faktor sukatan pelajaran yang banyak dalam setiap satu unit pelajaran dan masa belajar yang sangat terhad menyebabkan pembelajaran kemahiran bertutur tidak mendapat perhatian yang sewajarnya. Menurut kajian Noorafini et al. (2017), masa belajar bagi topik tatabahasa diperuntukkan lebih banyak kepada pelajar bahasa Arab tahap asas disebabkan kerumitan mempelajari topik tersebut sebagaimana yang dilaporkan oleh Azman dan

Goh (2010) dan Sainei dan Mohammad Seman (2011). Rentetan daripada sukatan pelajaran yang banyak, tumpuan terhadap usaha menghabiskan silibus lebih diutamakan berbanding menekankan aspek komunikasi. Akibatnya, pelajar tidak boleh bergantung pada pembelajaran kemahiran bertutur di dalam kelas semata-mata kerana peluang yang ada amat terhad (Aladdin, 2012).

Bagi kekangan kedua, pengajar melaporkan terdapat kesukaran untuk memberikan perhatian atau pemantauan khusus kepada setiap pelajar sepanjang pembelajaran dalam talian berlangsung. Tambahan pula, terdapat pengajar melaporkan bahawa pelajar biasanya akan mematikan fungsi kamera dan sangat jarang berinteraksi dengan pengajar sepanjang mengikuti sesi pembelajaran dalam talian. Hal ini menyebabkan pengajar tidak dapat memastikan kualiti penglibatan dan fokus pelajar dalam pembelajaran yang berkemungkinan semakin berkurangan seiring berlalunya waktu. Umum mengetahui, pelbagai anasir dalam lingkungan pembelajaran dari rumah berpotensi menyebabkan pelajar mudah kehilangan tumpuan semasa belajar contohnya bunyi bising dari kerja-kerja pembersihan, gangguan adik yang masih kecil, tarikan untuk menonton televisyen, melayari media sosial dan lain-lain (Jamal, 2021). Akibatnya, perkembangan dan prestasi pelajar dalam pembelajaran kemahiran bertutur tidak mendapat bimbingan sewajarnya rentetan daripada terhadnya kemampuan pengajar dalam melaksanakan pemantauan berterusan. Tegasnya, kehilangan akses kepada bimbingan pengajar adalah satu kerugian yang besar buat pelajar. Nation (2014) menjelaskan sekurang-kurangnya terdapat empat tanggungjawab utama seorang pengajar bahasa, bermula daripada yang paling penting kepada yang kurang penting, iaitu (1) merancang kursus yang baik, (2) melatih pelajar berkaitan strategi belajar bahasa agar mereka terdorong untuk belajar secara kendiri, (3) menilai pelajar agar dapat dipastikan sejauh mana prestasi mereka berkembang dan (4) mengajar atau menyampaikan sesi pengajaran dan pembelajaran. Tanpa bimbingan menyeluruh seorang pelajar tidak mungkin dapat menikmati semua kelebihan berguru pada tahap maksimum sekurang-kurangnya berdasarkan empat elemen di atas.

Kekangan yang ketiga, para pelajar cenderung untuk bergantung sepenuhnya dengan bahan yang disediakan oleh pengajar. Sememangnya, seorang pelajar perlu bergantung kepada pengajar, bahkan dalam konteks pelaksanaan aktiviti bersama pengajar Nation (2014) menegaskan pengajar adalah satu-satunya sumber informasi bagi pelajar. Namun dalam konteks pasca aktiviti bersama pengajar dan bagi tujuan kelestarian perkembangan peribadi, pelajar perlulah berusaha mengambil sikap berautonomi dalam pelajaran dan mengelola aktiviti pelajaran secara kendiri khususnya dari aspek pengayakan sumber bahan pelajaran dan tidak hanya memadai dengan bahan yang dikongsikan oleh pengajar sahaja. Mengulas lebih lanjut, Ghazali Yusri et al. (2010) dalam kajian mereka menyatakan bahawa strategi pengurusan sumber merupakan salah satu komponen dalam konsep strategi pembelajaran kendiri yang yang perlu dititik beratkan sekiranya mahu meningkatkan prestasi kemahiran lisan.

Cadangan Mengatasi Kesukaran Pembelajaran Menurut Pelajar dan Pengajar

Pelajar dan pengajar mencadangkan beberapa penambahbaikan bagi mengatasi kesukaran pembelajaran kemahiran bertutur dalam talian.

Bermula dengan kekangan yang pertama iaitu kekangan bahasa dalam pembelajaran, peserta kajian mencadangkan agar pelajar mempunyai sumber rujukan berasaskan internet yang memaparkan teks bahasa Arab lengkap dengan baris, terjemahan dan transliterasi. Mengulas lebih lanjut berkaitan kaedah transliterasi, kajian Azman dan Ahmad (2010) menegaskan kaedah tersebut amat membantu pelajar bahasa Arab tahap asas pada peringkat awal pembelajaran kemahiran membaca yang melibatkan penguasaan sistem huruf berserta bunyi sebutannya dan kemudian barulah disusuli dengan latihan bertutur secara sendirian. Selain itu, kandungan teks tersebut sebaiknya berkisar tentang perbualan harian yang kerap digunakan oleh pelajar dalam komunikasi kerana menurut dapatan kajian Mohd Shahrizal et al. (2017), kandungan subjek bahasa Arab tahap asas perlu dikaitkan dengan pengalaman seharian dan matlamat pembelajaran pelajar. Cadangan yang sama juga boleh digunakan untuk mengatasi kekangan silibus pelajaran dan masa belajar.

Seterusnya, bagi tujuan mengatasi kekangan teknologi pula, dicadangkan agar pembelajaran kemahiran bertutur dalam talian dilaksanakan dengan memanfaatkan bahan dan saluran multimedia secara optimum. Hal tersebut boleh dilakukan dengan memastikan bahan rujukan bahasa Arab dapat diakses melalui platform web 2.0 yang menyediakan bahan multimedia berkualiti tinggi. Selain itu, platform tersebut diharapkan turut mesra dengan aplikasi media sosial bagi tujuan sebaran informasi dan perkongsian bahan. Pembelajaran kemahiran bertutur dalam talian akan menjadi lebih berkesan sekiranya elemen saluran multimedia turut diterapkan dalam platform tersebut. Saluran multimedia yang dimaksudkan di sini ialah sebarang aplikasi komunikasi dan penyaluran maklumat yang menyokong hantaran mesej multimedia berupa teks, gambar, animasi, audio dan video (Simpson, 2002) seperti aplikasi komunikasi Whatsapp, Telegram, Zoom, Webex, Google Meet, Microsoft Teams dan lain-lain lagi. Semua aplikasi komunikasi berasaskan multimedia tersebut biasanya boleh beroperasi melalui pelbagai peranti berasaskan komputer.

Dari segi kekangan aktiviti PdP, solusi yang dicadangkan adalah dengan memberi pendedahan langsung dan membekalkan latihan berkesan kepada pelajar tentang strategi pembelajaran kendiri. Tegasnya, keupayaan pelajar mengaplikasikan amalan strategi pembelajaran bertutur secara kendiri adalah suatu keperluan (Arshad & Abu Bakar, 2015). Strategi pembelajaran kendiri atau *Self-Ragulated Learning (SRL)* menurut Pintrich dan Groot (1990) merupakan satu proses yang aktif dan konstruktif untuk mengawal aspek kognitif, metakognitif, motivasi, tingkah laku, dan sesuatu yang berkaitan dengan pengurusan sumber dan persekitaran, agar objektif dan hasil pembelajaran yang diinginkan tercapai. Berbekalkan pengetahuan strategi tersebut pelajar dapat melaksanakan penilaian kendiri terhadap perkembangan pertuturan seterusnya memperoleh pengetahuan awalan berkenaan prestasi pertuturan tersebut. Pengetahuan awalan tersebut kemudiannya disahkan pula oleh pengajar melalui

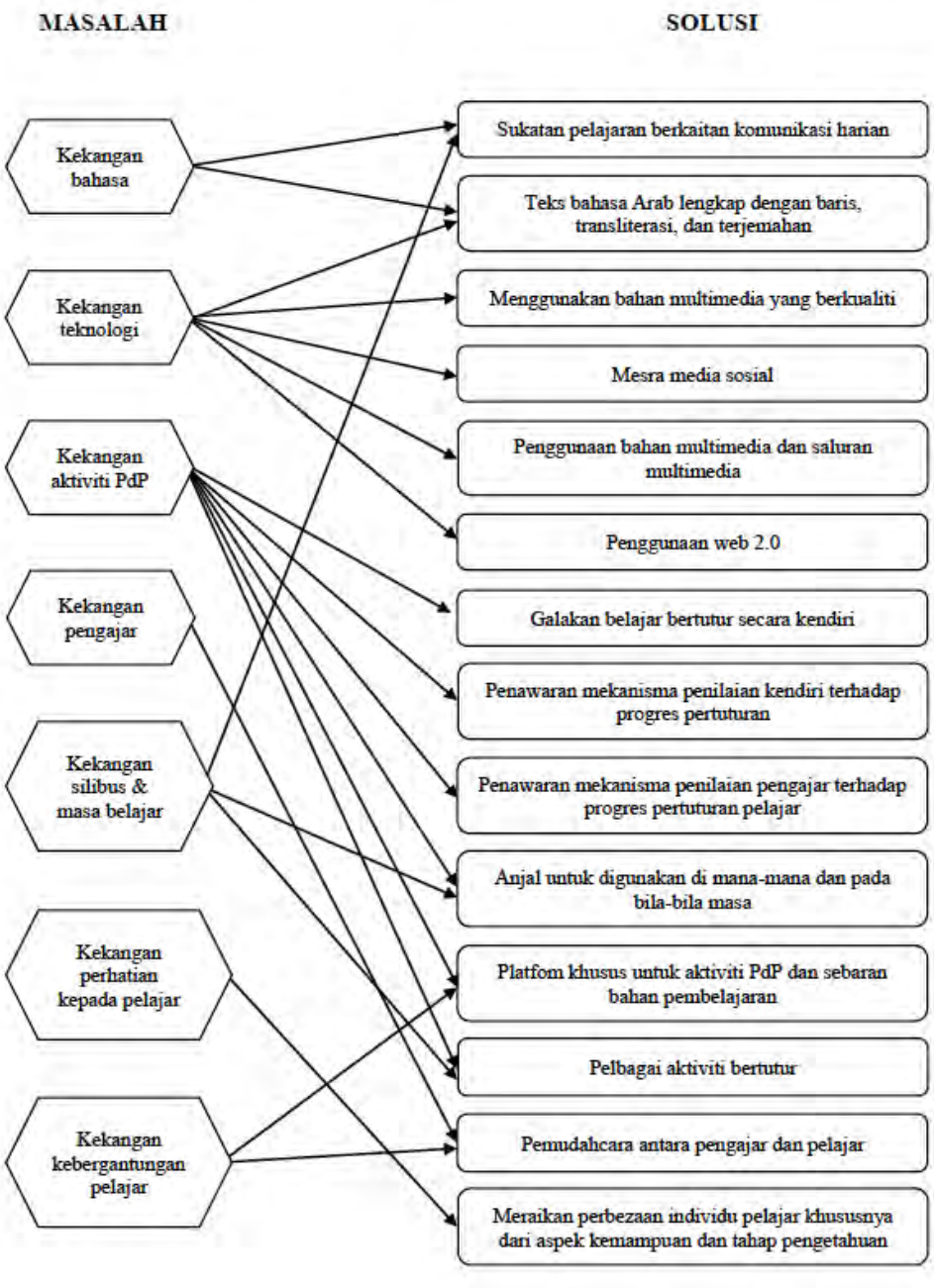
beberapa siri penilaian formatif dan sumatif berserta komentar penambahbaikan yang boleh diambil oleh pelajar bagi meningkatkan lagi prestasi pertuturannya. Dengan demikian, pelajar dapat mengikuti dengan rapat perkembangan kemahiran bertutur yang berlaku dalam dirinya dan sekali gus menjadikannya lebih berkeyakinan serta bersemangat dalam pembelajaran. Disebabkan itulah, dapatan kajian turut menunjukkan pelajar menganggap maklum balas atau komentar balas pengajar sebagai satu bentuk peneguhan positif yang bermakna buat diri mereka dan dengannya mereka berasa terpandu dan tidak berasa diri mereka terbiar bersendirian meskipun terpaksa menjalani pembelajaran kemahiran bertutur secara dalam talian tanpa kehadiran pengajar secara fizikal di sisi.

Sambungan kepada usaha untuk mengatasi kekangan aktiviti PdP di atas, terdapat juga cadangan agar bahan sokongan bahasa Arab yang digunakan sepanjang pembelajaran kemahiran bertutur dalam talian memiliki sifat anjal sehingga boleh digunakan di mana-mana dan pada bila-bila masa. Sifat keanjalan bahan sokongan adalah sebahagian ciri utama pembelajaran kendiri yang berkesan (Sulaiman, 2020). Tambahan itu, di samping menjadi platform khusus untuk menjalankan aktiviti PdP secara dalam talian dan fungsi sebaran bahan pembelajaran tambahan, bahan tersebut sebaiknya turut mengandungi pelbagai aktiviti praktikal bertutur secara kendiri yang boleh dilakukan secara seimbang. Seterusnya, dengan penawaran pelbagai aktiviti pertuturan yang seimbang tersebut, kekangan silibus pelajaran dan masa belajar yang turut menganggu pelajar juga dapat diatasi.

Dari sudut kekangan pengajar, satu-satunya cadangan yang diberikan adalah agar dibangunkan sebuah bahan sokongan bahasa Arab yang berupaya menjadi pemudah cara antara pengajar dan pelajar. Apa yang dimaksudkan dengan pemudah cara di sini ialah bahan tersebut dapat menjadi pengganti pengajar dalam hal ehwal penyampaian bimbingan pembelajaran kemahiran bertutur secara kendiri yang berkesan dan pelajar pula dapat mengikuti sesi bimbingan tersebut sesuai dengan kelajuan dan kemampuan peribadinya. Akhirnya, dengan ciri pemudah cara itu, bahan sokongan tersebut dapat digunakan secara berkesan oleh pengajar tanpa mengabaikan perbezaan setiap individu pelajar dari segi keupayaan pembelajaran dan gaya belajar. Lebih daripada itu, cadangan yang serupa juga boleh digunakan untuk mengatasi kekangan kebergantungan pelajar dan kekangan perhatian kepada pelajar. Sekiranya diamati, deskripsi bahan sokongan yang cadangkan oleh peserta kajian di atas adalah amat mirip dengan ciri utama sebuah modul pembelajaran. Hal ini boleh dilihat melalui takrifan Sidek Mohd Noah dan Jamaludin Ahmad (2005) bagi modul pembelajaran sebagai "*satu unit pengajaran dan pembelajaran yang membincangkan sesuatu tajuk tertentu secara sistematik dan berurutan bagi memudahkan pelajar belajar secara sendirian supaya dapat menguasai sesuatu unit pembelajaran dengan mudah dan tepat*" (p. 2). Bahkan, tegas Russell (1974) sebab utama modul pembelajaran diperkenalkan dalam bidang pendidikan dengan menggunakan pendekatan pembelajaran yang diperibadikan adalah untuk meraikan perbezaan individu dan tahap kebolehan belajar. Melalui pendekatan pembelajaran peribadi, modul dapat diikuti secara bersendirian oleh seorang individu dan pencapaiannya bergantung pada kecepatan dan kecekapan individu itu sendiri (Gibbons, 1970, 1971). Maka dapat

disimpulkan bahawa antara bahan sokongan yang sesuai untuk kegunaan pelajar dan pengajar adalah modul.

Rajah 1 menunjukkan padanan di antara masalah dan cadangan solusi yang diutarakan oleh pelajar dan pengajar.



Rajah 1. Masalah dan solusi yang dicadangkan oleh pelajar dan pengajar

Komponen Modul Elektronik yang Perlu Ada Menurut Pelajar dan Pengajar

Secara umum, dapatan temu bual menunjukkan semua pelajar dan pengajar bersepakat bahawa terdapat keperluan untuk membina sebuah modul elektronik berdasarkan spesifikasi dan komponen kandungan tertentu yang diperlukan sepanjang pembelajaran kemahiran bertutur secara dalam talian.

Dalam konteks kajian ini, keperluan pembangunan sebuah modul elektronik adalah berkesinambungan daripada pelbagai kesukaran yang dihadapi oleh pelajar sepanjang mengikuti pembelajaran kemahiran bertutur secara dalam talian selama tiga semester berturut-turut dan beberapa cadangan penambahbaikan yang dilontarkan bagi menangani kekangan tersebut.

Cadangan tersebut sekali gus menjadi panduan penetapan spesifikasi dan komponen kandungan yang diperlukan dalam pembangunan sebuah modul elektronik yang sesuai. Jadual 6 menunjukkan ringkasan cadangan komponen penting yang perlu ada pada modul elektronik menurut pelajar dan pengajar:

Jadual 6: Cadangan Komponen Modul menurut Pelajar dan Pengajar

Bil.	**Komponen modul**	**Pelajar**	**Pengajar**
1	Tema perbualan harian	√	√
2	Aktiviti belajar bertutur		√
3	Bahan multimedia	√	√
4	Saluran multimedia		√
5	Penilaian kendiri pelajar	√	
6	Penilaian pengajar	√	

Kesepakatan para peserta kajian dalam menyatakan keperluan terhadap pembangunan sebuah modul elektronik adalah sangat berasas. Hal ini kerana, penggunaan modul elektronik dalam landskap PdP bahasa Arab sebenarnya adalah satu bentuk usaha proaktif bagi merealisasikan hasrat kerajaan Malaysia meneruskan pemerkasaan dasar e-pembelajaran pada peringkat Pendidikan Tinggi melalui Lonjakan #9 Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2015-2025 (Pendidikan Tinggi) (Jabatan Pendidikan Tinggi Malaysia, 2015). Tegasnya, penghasilan modul elektronik mampu menyumbang kepada peluasan akses pendidikan, peningkatan kualiti PdP selain menyesuaikan pembelajaran mengikut keperluan semasa pelajar.

Bagi mengembangkan percambahan ilmu dan meningkatkan kualiti dapatan kajian, dicadangkan agar kajian lanjutan melibatkan pakar bidang dilaksanakan bagi mencari formula terbaik untuk mentransformasi cadangan pelajar dan pengajar menjadi sebuah aktiviti pembelajaran kemahiran bertutur dalam talian yang praktikal. Selain itu, pakar juga mampu menambah komponen modul elektronik lain yang bersesuaian bagi meningkatkan lagi aspek praktikaliti dan kualiti modul kelak.

KESIMPULAN

Kajian analisis keperluan ini bertujuan untuk menyediakan garis panduan bagi membina sebuah modul elektronik yang ideal dan seterusnya menguji kebolehgunaan dalam pembelajaran kemahiran bertutur bahasa Arab tahap asas. Semua pelajar dan pengajar telah mengesahkan bahawa terdapat pelbagai masalah dan cabaran yang mereka hadapi sepanjang melaksanakan aktiviti PdP kemahiran bertutur dalam talian. Bagi mengatasi masalah-masalah tersebut, pelbagai cadangan telah dilontarkan. Masalah serta solusi yang terkumpul ini menjadi sandaran kukuh bagi pelajar dan pengajar untuk sepakat bahawa sebuah modul elektronik yang memenuhi ciri-ciri tertentu perlu dibangunkan. Sebagai rumusan, dapatan kajian ini mampu menjadi panduan berguna kepada para pengkaji yang berminat untuk mendalami bidang kajian pembangunan modul elektronik pembelajaran kemahiran bertutur bahasa Arab tahap asas namun pada masa yang sama kurang jelas dengan apa sebenarnya yang berlaku ketika berjalannya proses pembelajaran secara dalam talian.

PENGHARGAAN

Kajian ini dibiaya oleh Universiti Putra Malaysia melalui Geran Inisiatif Putra Siswazah (GP-IPS) berkod GP-IPS/2021/9704800.

CONFLICTS OF INTEREST: The authors declare that they have no conflicts of interest.

ETHICS STATEMENT: This study was conducted in accordance with ethical principles and academic integrity. All procedures were carried out responsibly, with informed consent obtained from participants and strict confidentiality maintained.

RUJUKAN

Aladdin, A. (2012). Analisis penggunaan strategi komunikasi dalam komunikasi lisan bahasa Arab. *GEMA Online Journal of Language Studies, 12*(2), 645–666.

Awang Damit, S., & Seman, M. (2011). Persepsi pelajar bukan Islam terhadap pembelajaran bahasa Arab: Satu kajian di Pusat Penataran Ilmu dan Bahasa, Universiti Malaysia Sabah. *Jurnal Bahasa Jendela Alam, 6*, 864–879.

Bahagian Perkhidmatan Akademik. (2018). *Prospektus prasiswazah 2018/2019 Universiti Malaysia Sabah*. https://www.ums.edu.my/v5/files/2018/ProspektusUMS2018.pdf

Che Mat, A., & Nazuki, A. (2010). Kegunaan transliterasi dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab. *GEMA Online Journal of Language Studies, 10*(2), 19–35.

Che Mat, A., & Goh, Y. S. (2010). Situasi pembelajaran bahasa asing di institut pengajian tinggi: Perbandingan antara bahasa Arab, bahasa Mandarin dan

bahasa Perancis. *AJTLHE, 2*(2), 9–20.

Enid Zureen, Z. A., Nik Farhan, M., Normaliza, A. R., & Syed Nurulakla, S. A. (2020). Penterjemahan idiom Arab-Melayu melalui Google Translate: Apakah yang perlu dilakukan? *GEMA Online® Journal of Language Studies, 20*(3), 156–180. https://doi.org/10.17576/gema-2020-2003-10

Gibbons, M. (1970). What is individualized instruction? *Interchange, 1*(2), 28–52.

Gibbons, M. (1971). *Individualized instruction: A descriptive analysis*. Teachers College Press.

Guan, T. T., Hamadun, F., & Baba, S. (2021). Introduction. In T. T. Guan, F. Hamadun, & S. Baba (Eds.), *1st Online Teaching Enhancement and Learning Innovation Carnival (eTeLIC): Synchronous @ Real-time Online Interaction* (1st ed., pp. 1–6). Universiti Malaysia Kelantan.

Haslubis, M. H., Islieh, A. I. S., Wan Kamaruddin, W. A. Z., Usop, R., Mohd Ali, M. Z., Spawi, M., Zakaria, Z., & Mohamad Amin, A. F. (2022). A4STEM: Memperkasa pendidikan STEM dan bahasa Arab melalui pembangunan modul MOOC. *International Journal of Education and Pedagogy (IJEAP), 4*(2), 33–43.

Hiebert, J., Wearne, D., & Taber, S. (1991). Fourth graders' gradual construction of decimal fractions during instruction using different physical representations. *The Elementary School Journal, 91*(4), 321–341. https://doi.org/10.1086/461658

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

Jabatan Pendidikan Tinggi. (2019). *Garis panduan pelaksanaan pembelajaran teradun gantian (pembelajaran dalam talian)*.

Jabatan Pendidikan Tinggi Malaysia. (2015). *Dasar e-pembelajaran negara 2.0*.

Jalil, A. G. (1993). *Masalah pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di Maktab Rendah Sains Mara (MRSM) Terendak*. Universiti Kebangsaan Malaysia.

Jamal, N. (2021). *Cabaran PdPR atas talian*. The Patriots. https://thepatriots.asia/cabaran-pdpr-atas-talian/

Kassim, N., Awang Damit, S., & Taat, M. S. (2017). Pengaruh sikap pelajar dan pengajaran guru terhadap penguasaan bahasa Arab dalam kalangan pelajar PPPIB, UMS. *Jurnal 'Ulwan, 1*, 125–142.

Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press.

Koderi. (2017). Pengembangan modul elektronik berbasis SAVI untuk pembelajaran bahasa Arab. *Jurnal Teknologi Pendidikan, 19*(3), 206–223. https://doi.org/10.21009/jtp.v19i3.6709

Lin, H. (2014). Computer-mediated communication (CMC) in L2 oral proficiency development: A meta-analysis. *ReCALL, 27*(3), 261–287. https://doi.org/10.1017/S095834401400041X

Lin, H. (2015). A meta-synthesis of empirical research on the effectiveness of computer-mediated communication (CMC) in SLA. *Language Learning & Technology, 19*(2), 85–117.

Majlis e-Pembelajaran IPTA Malaysia. (n.d.). *Pengenalan MEIPTA*. Majlis e-Pembelajaran IPTA Malaysia. Retrieved July 22, 2023, from https://utmcdex.utm.my/meipta/about-us/

Mastura Arshad, & Kaseh Abu Bakar. (2015). Practise of self-regulated learning strategies in Arabic speaking skill: A study on Malay students at Centre for Foundation Studies, IIUM. *AJTLHE: ASEAN Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 7*(1), 1–17.

Maulidiana, M. (2020). Development of e-module media in learning Arabic for class X students of MAN 4 Ngawi. *Al Mahāra Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 6*(2), 279–292.

Meskill, C. (1999). Computers as tools for sociocollaborative language learning. In K. Cameron (Ed.), *Computer-assisted language learning (CALL): Media, design and applications* (pp. 144–152). Swets & Zeitlinger Publishers.

Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open, 1*, 100012. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012

Mohamad, A. H. (2009). Tahap komunikasi dalam bahasa Arab dalam kalangan pelajar Sarjana Muda Bahasa Arab di IPTA Malaysia. *Journal of Islamic and Arabic Education, 1*(1), 1–14.

Mohd Fauzi, A. H., Zulazhan, A. H., Muhammad Sabri, S., & Mohd Firdaus, Y. (2021). Usability insight of animated infographic module in Arabic grammar learning. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government, 27*(2), 5799–5811.

Mohd Firdaus, Y., Zulazhan, A. H., Muhammad Sabri, S., & Mohd Fauzi, A. H. (2021). Need analysis on developing Arabic language m-learning basic level during Covid-19. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government, 27*(2), 5452–5461. https://doi.org/10.47750/cibg.2021.27.02.551

Mohd Firdaus, Y., Zulazhan, A. H., Muhammad Sabri, S., Mohd Fauzi, A. H., & Mat Saad, K. N. (2021). Applicability of m-learning for basic Arabic language among students during distance learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10*(3), 830–843. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i3/11264

Mohd Noah, S., & Ahmad, J. (2005). *Pembinaan modul: Bagaimana membina modul latihan dan modul akademik*. Penerbit Universiti Putra Malaysia.

Mohd. Yazid, M. T., Wan Sulong, W. M., Mustapha, N. F., & Abdul Jabar, M. A. (2022). Teknik pelajar bukan Muslim belajar bertutur bahasa Arab secara dalam talian. *GEMA Online® Journal of Language Studies, 22*(2), 327–350.

Nasir, M. S., Zainuddin, N., & Sahrir, M. S. (2017). Persepsi pelajar bukan Muslim terhadap pembelajaran bahasa Arab. *Islamiyyat: International Journal of Islamic Studies, 39*(1), 29–37.

Nation, P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*(1), 2–13. https://doi.org/10.2167/illt039.0

Nation, P. (2014). *What do you need to know to learn a foreign language?* School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington.

Nazir, F., Shamsudin, F., & Bakar, A. (2017). *Pengajaran dan pembelajaran abad 21* (2nd ed.). Sasbadi Sdn. Bhd.

Osman, N., & Hamzah, M. I. (2021). Expert evaluation on e-module for Arabic language learning in a blended learning environment. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12*(14), 2263–2272. https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i14.10643

Peterson, M. (2009). Learner interaction in synchronous CMC: A sociocultural perspective. *Computer Assisted Language Learning, 22*(4), 303–321. https://doi.org/10.1080/09588220903184690

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Rajab, M. H., Gazal, A. M., & Alkattan, K. (2020). Challenges to online medical education during the Covid-19 pandemic. *Cureus, 12*(7).

Russell, J. D. (1974). *Modular instruction: A guide to the design, selection, utilization and evaluation of modular materials*. Publishing Company.

Sahrir, M. S. (2015, September 23). Bahasa Arab tembusi pengajian formal di sekolah, universiti. *Berita Harian*.

Samah, R. (2009). *Isu pembelajaran bahasa Arab di Malaysia*. Penerbit Universiti Sains Islam Malaysia.

Samah, R. (2012). Pembinaan ayat bahasa Arab dalam kalangan lepasan sekolah menengah agama. *GEMA Online Journal of Language Studies, 12*(2), 555–569.

Samah, R., Abdul Hamid, M. F., Sha'ari, S. H., & Mohamad, A. H. (2013). Aktiviti pengajaran kemahiran bertutur bahasa Arab dalam kalangan jurulatih debat. *GEMA Online Journal of Language Studies, 13*(2), 99–116.

Simpson, J. (2002). Computer-mediated communication. *ELT Journal, 56*(4), 414–415.

Sulaiman, S. (2020). *Pembangunan modul pembelajaran kemahiran menulis bahasa Arab berasaskan regulasi kendiri dalam kalangan pelajar Institut Pendidikan Guru di Malaysia*. Universiti Putra Malaysia.

Wan Daud, W. A. A., Masri, M. N., Amiruddin, A. Z., & Mohd Kamal, A. N. (2021). Introduction. In W. A. A. Wan Daud, M. N. Masri, & A. Z. Amiruddin (Eds.), *1st Online Teaching Enhancement and Learning Innovation Carnival (eTeLIC): Embracing new norms with asynchronous online learning* (1st ed., pp. 1–10). Universiti Malaysia Kelantan.

Young, E. H., & West, R. E. (2018). Speaking practice outside the classroom: A literature review of asynchronous multimedia-based oral communication in language learning. *The EUROCALL Review, 26*(1), 59–78. https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.8599

Yusof, N., Baharudin, H., Abdul Malek, N. I., & Hamzah, M. I. (2020). Lecturers' need analysis for I-Aqran module in Arabic vocabulary consolidation among UiTM learners. *Hamdard Islamicus, 43*(2), 66–81.

Yusof, N., Baharudin, H., Hamzah, M. I., & Abdul Malek, N. I. (2021). Fuzzy Delphi method application in the development of I-Aqran module for Arabic

vocabulary consolidation. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning, 4*(2), 331–351. https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v4i2.12050

Yusof, N., Baharudin, H., Nik Yusoff, N. M. R., & Sjahrony, A. (2019). I-Aqran module construction for Arabic vocabulary consolidation: A need analysis. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(21), 257–265.

Yusri, G., Nik Mohd Rahimi, & Shah, P. M. (2010). Sikap pelajar terhadap pembelajaran kemahiran lisan bahasa Arab di Universiti Teknologi MARA (UiTM). *GEMA Online Journal of Language Studies, 10*(3), 15–33.

Zaini, A. R., Ghazali, M. R., Ismail, M. R., Zakaria, N., Hamdan, H., & Azizan, M. R. (2017). Permasalahan dalam pengajaran bahasa Arab di Malaysia. *Persidangan Antarabangsa Sains Sosial & Kemanusiaan (PASAK)*, April.

Zaini, A. R., Zakaria, N., Hamdan, H., Redzaudin, M., & Ismail, M. R. (2019). Pengajaran bahasa Arab di Malaysia: Permasalahan dan cabaran. *Jurnal Pengajian Islam, 12*(1), 47–57.