UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN

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

AFAQ LUGHAWIYYAH

VOL. 3 (2), AUGUST 2025

AFAQ LUGHAWIYYAH

VOL. 3 (2), AUGUST 2025

PENERBIT UNIVERSITI SULTAN ZAINAL ABIDIN
KUALA NERUS, TERENGGANU, MALAYSIA • 2025

www.penerbit.unisza.edu.my

e-ISSN: 2990-9007

ABOUT THE JOURNAL

Afaq Lughawiyyah is a biannual and referred journal published by UniSZA Press, Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA). Afaq Lughawiyyah Journal provides a platform for researchers, academicians, professionals, practitioners and students to impart and share knowledge in the form of empirical and theoretical original articles, review articles 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) 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

Mohd Shahrizal Nasir - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
Majdan Paharal Radzi - Universiti Sultan Zainal Abidin, Malaysia
Mohd Firdaus Yahaya - 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
- 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
- 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
- Rahmah Ahmad H. Osman - International Islamic University Malaysia
- Muassomah - Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang, 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.	دلالات المفردات المترادفة في "كتاب الألفاظ: الكتابة والتعبير" لابن المرزبان الباحث *Asem Shehadeh Saleh Ali & Yang Ruiqin*	1-18
2.	تحديات التواصل باللغة العربية ودور تيك توك في معالجتها لدى الطلاب الصينيين في المرحلة الجامعية *Radhwa Abu Bakar, Zalika Adam, Wu Jie, Wang Yu Jie & Man Alfat*	19-31
3.	دور وسائل التواصل الاجتماعي العربية والملايوية في الحَدِّ من تفشِّي اللحن وإسناء الكفاية اللغوية *Mohamed Abdelrahman Ibrahim Youssef*	32-51
4.	ظواهر بيانية في كتاب "دلائل الخيرات وشوارق الأنوار في ذكر الصلاة على النبي المختار" لِلْجُزُولِي *Uthman Idrees Kankawi & Sanusi Misbaudeen Onaopepo*	52-66
5.	دوافع استخدام شات جي. بي. تي لدى طلاب قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا *Han Xiumei, Nur Damia & Radhwa Abu Bakar*	67-82
6.	تطبيق استخدام طريقة الخريطة الذهنية (Mind Mapping) في تعليم كتاب الشامل لدى طالبات معهد الجامعة المستوى الثاني ب *Uswatun Hasanah & Revina*	83-95
7.	تحليل وصفي للأخطاء اللغوية الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها *Fedaa Asem Emara & Nurazan Mohmad Rouyan*	96-114
8.	مزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية وعيوبها في تعليم اللغة العربية *Muhammad Hannan Syakirin Mohd Sufian, Heat Sakalany & Radhwa Abu Bakar*	115-126
9.	تطور تعليم اللغة العربية في ماليزيا: دراسة تاريخية تحليلية *Somaia Farouk Ibrahim & Nurazan Mohmad Rouyan*	127-139

10. استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة للصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية 140-148
Fattish Ibtihal Ahmad Rashidi, Sofea Hany Natasha Mohamad Azhar & Radhwa Abu Bakar

11. ظاهرة التقديم والتأخير للآيات العقدية من سورة آل عمران: دراسة تحليلية في ضوء نظرية النظم لعبر القاهر الجرجاني 149-165
Muhammad Nur Afiq Aiman Md. Noraffendie & Mohd Shahrizal Nasir

12. جماليات الحوارات القرآنية عن مشاهد يوم القيامة: سورة المؤمنون أنموذجا 166-177
Aminah Nur Nik Mohd Noor & Shuhaida Hanim Mohamad Suhane

13. الإسناد ومعاني التركيب في بعض قصائد عيسى ألبي أبو بكر: دراسة أسلوبية نحوية 178-196
Salaudeen Monsuru Abdul-Rasaq & Abdur-Rasheed Mahmoud-Mukadam

14. عناصر الرمز والأسطورة في شعر الشاعر محمود درويش 197-205
Ola Khalil Ali Alqaied & Majdan Paharal Radzi

15. Simbolisme Uslub al-Qasr dalam Imej Tashbih Puisi Kemala: Kajian Retorik Berdasarkan Teori ʿAbd al-Qahir al-Jurjani 206-219
Muzammir Anas, Wan Hasmah Wan Teh, Mohamad Luthfi Abdul Rahman, Md. Salleh Yaapar & Badri Najib Zubir

16. Manifestasi Maqāmāt Sufi dalam Antologi Puisi ʻAyn, Karya Ahmad Kamal Abdullah (Kemala) 220-238
Aishah Isahak, Rosni Samah & Mohamad Yazid Abdul Majid

17. Analisa Keperluan Modul Pembelajaran Bahasa Arab untuk Tujuan Debat 239-255
Mohd Ikhwan Abdullah, Nur Hadirah Hanim Abu Bakar, Mohd Shahrizal Nasir, Ku Mohd Syarbaini Ku Yaacob & Mohamad Ikmal Hakimi Mohamad Helni

18. Persepsi Pelajar Cemerlang Terhadap Pelaksanaan Pengajaran Interaktif dan Inovatif Bahasa Arab 256-269
Mohd Hazli Yah @ Alias, Mohd Ala-Uddin Othman, Nurazan Mohmad Rouyan, Norhayati Che Hat & Siti Salwa Mohd Noor

19. Komunikasi Nonverbal al-Quran (KNVQ) Sebagai Medium Perantara Bagi Wahyu, Dakwah dan Pedagogi Moden 270-289
Mohd Ala-uddin Othman, Mohd Hazli Yah @ Alias, Che Mohd Zaid Yusuf & Muhammad Rusdi Ab Majid

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



دلالات المفردات المترادفة في "كتاب الألفاظ: الكتابة والتعبير" لابن المرزبان الباحث

[THE MEANINGS OF SYNONYMOUS WORDS IN "KITAB AL-'ALFAZ: AL-KITABAH WA AL-TA'BIR BY IBN AL-MARZUBAN AL-BAHITH]

Asem Shehadeh Saleh Ali[1]* & Yang Ruiqin[1]

[1]Department of Arabic Language & Literature, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University, Jalan Gombak, 53100, Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *muhajir4@iium.edu.my*

Received: 6/7/2025 *Accepted: 1/8/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

إن المقصود بالدلالة المعجمية القديمة هو أن معنى كلمة المترادفات تتوافر في المعجم القديم، فالدلالة المعجمية الحديثة هي معنى المترادفات من قاموس حديث، ويهدف هذا البحث إلى دراسة الدلالات للمترادفات في كتاب الألفاظ: الكتابة والتعبير لابن المرزبان من الدلالة المعجمية القديمة والدلالة المعجمية الحديثة وفق السياق، ويهدف كذلك إلى دراسة وتحليل المترادفات المختارة بالاستعانة بالقواميس والمعاجم القديمة، وتجري المقارنة بين الدلالة المعجمية القديمة والحديثة، وتكتشف معنى الكلمة الواحدة في العبارات السياقية، وستتبع الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التحليلي. توصلت الدراسة إلى أنه ورد في باب التهاني والتهادي أن مفردات عبارة .بارّاً تقيّاً تتضمن معاني سياقية دلالية تختلف حسب السياق، ومثلها سعيدا حميدا، وميموناً مباركاً. وعبارة طيباً عزيزاً، ظهيراً عوناً. والعبارات: "ناصراً وزراً"، راجحاً ذَوّاداً. وأن في مطلب فيما يقال في جواب العزاء والمصاب جاءت دلالة المفردة .انشعاب وعبر عنها بعبارات مختلفة، ومنها: ولا اندمالَ لجُرحها، وكذلك العبارة: ولا انسدادَ لِثلْمها، ولا جبرَ لكسرها، ولا رقعَ لخرقِها، وأخيراً. ولا أسوَ لكلمها. ومفردات تتضمن المعنى نفسه أو القريب منه، وأن في مطلب في الشكر هناك عبارات متعددة تشير إلى عبارة: وأولاه بالحمد. والمعاني بهذا متقاربة بألفاظ مختلفة تحمل معاني معجمية أحيانا أو سياقية، ومطلب في الأعذار وردت دلالات عبارة: ذنبي وإن عَظُمَ بمعان عدّة، وجاءت في ضوء المعنى المعجمي الدلالي.

الكلمات المفتاحية: الترادف، الدلالة، التعابير، ابن المرزبان، الدلالة المعجمية

Abstract

The old lexical meaning refers to the definitions of synonymous words as found in historical dictionaries, whereas the modern lexical meaning pertains to the definitions provided in contemporary dictionaries. This research aims to examine the semantics of synonyms in Ibn al-Marzuban's book Writing and Expression, focusing on both the old and modern lexical meanings within their contextual usage. It also seeks to analyze selected synonyms through the consultation of historical dictionaries and lexicons. A comparative analysis between the old and modern lexical meanings will be conducted, alongside an exploration of the meanings of individual words within their contextual phrases. Studying employs a descriptive and analytical approach. Findings indicate that, in the chapter on congratulations and gifts, the vocabulary associated with phrases such as pious and God-fearing reveals semantic meanings that vary according to context. Similarly, expressions like happy and praiseworthy, auspicious and blessed, good and dear, as well as supporter and helper and supporter and burden, demonstrate nuanced differences in meaning. In the section addressing responses to condolences and affliction, the word spreading appears in various expressions, including nor healing of her wound, nor filling of her breach, nor mending of her fracture, nor patching of her tear, and nor worse for her words. These expressions convey similar or closely related meanings. In the section on gratitude, several phrases such as and he is more deserving of praise refer to meanings that are similar but articulated with different words, potentially carrying distinct lexical or contextual connotations. Additionally, in the section on excuses, the phrase my sin, even if it is great encompasses multiple meanings, which are discussed in light of their lexical semantic context.

Keywords: *synonymy, semantics, expressions, Ibn Marzuban, lexical semantics*

Cite as: Ali, A. S. S., & Yang, R. (2025). Dalālāt al-mufradāt al-mutarādifah fī *Kitāb al-alfāẓ: Al-kitābah wa-al-taʿbīr* li-Ibn al-Marzubān al-Bāḥith [The meanings of synonymous words in "Kitāb al-alfāẓ: Al-kitābah wa-al-taʿbīr" by Ibn al-Marzubān al-Bāḥith]. *Āfāq Lughawiyyah, 3*(2), 1–18. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.186

© 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

الترادف هو إحدى ظواهر تعدد المعنى في اللغة العربية؛ حيث وجدنا كثيرا من الدارسين يبحثون عن الترادف، واختارت الدراسة كتاب الألفاظ: الكتابة والتعبير (Ibn al-Marzuban, ١٩٩١) لابن المرزبان الباحث ت٣٣٠هـ بتحقيق حامد صادق قنيبي وسوف تجري الدراسة البحث في الألفاظ التي ذكرها ابن المرزبان في كتابه عن طريق تحليل بعض المفردات؛ فثمة دراسات تناولت الترادف من القديم وحتى الحديث، وبحثت في مفردات اللغة العربية ودلالتها اصطلاحيا، مثل كتاب سر العربية وفقه اللغة، وغيرها من الكتب التي تناولت المصطلحات ودلالتها. الغرض الأساسي في هذا البحث هو اكتشاف مفهوم الدلالة للمترادفات في الكلمة الواحدة، وبيان السياق

الذي ترد فيه، وأنواعها بشكل عام، اختلف موقف اللغويين القدامى عن ظاهرة الترادف؛ حيث تراوح موقفهم بين مثبت لوجود الظاهرة في العربية، وبين منكر لها، ويمكن أن نلمح هذا الخلاف عبر ما نقله السيوطي في كتابه: المزهر حكاية عن العلامة عز الدين بن جماعة في شرح .جمع الجوامع قوله: "حكى الشيخ القاضي أبو بكر بن العربي بسنده عن أبي علي الفارسي قال كنت بمجلس سيف الدولة بحلب وبالحضرة جماعة من أهل اللغة وفيهم ابن خالويه فقال ابن خالويه: أحفظ للسيف خمسين سما فتبسم أبو علي وقال: ما أحفظ له إلا اسما واحدا"، (al-Suyuti, n.d.) فهذا النص يبين لنا اختلاف وجهات النظر حول ظاهرة الترادف بين علماء اللغة؛ حيث يمثل فيه ابن خالويه الفريق القائل بالترادف وأبو علي الفارسي الفريق المنكر له. وممن أنكر الترادف كذلك أحمد ابن فارس متأثرا بشيخه ثعلب؛ حيث قال في كتابه: الصاحبي في فقه اللغة في باب الأسماء وكيف تقع على المسميات: "ويسمى الشيء الواحد بالأسماء المختلفة نحو: السيف والمهند والحسام؛ فالاسم واحد وهو السيف، وما بعده من الألقاب صفات، وكل صفة منها فمعناها غير معنى الأخرى، وقد خالف في ذلك قوم فزعموا أنها وإن اختلفت ألفاظهم فإنها ترجع إلى معنى واحد، وذلك قولنا: سيف، وعضب، وحسام. وقال آخرون: ليس منها اسم ولا صفة إلا ومعناه غير معنى الآخر، قالوا: وكذلك الأفعال نحو: مضى، وذهب وانطلق، وقعد، وجلس، ورقد، ونام، وهجع؛ أما القائلون بالترادف فهم الغالبية العظمى ومن بينهم فضلا عما سبق ذكرهم عند –تعريف الترادف–ابن جني .ت٣٤٦هـ؛ حيث أشار إليه في كتابه: الخصائص في "باب في استعمال الحروف بعضها مكان بعض" مستدلاً به على وقوع الترادف بقوله: وجدت في اللغة من هذا الفن شيئاً كثيراً لا يكاد يحاط به، وفيه يحكم على من يُنكر أن يكون في اللغة لفظان بمعنى واحد، ويحاول أن يوجد فرقاً بين قعد وجلس، وبين ذراع وساعد، بأنه متكلّف، وقال آخرون: إنا للترادف واقع ، وله فوائد، وهو قول كثير ممن ألف في هذا الباب كابن خالويه، والفيروز آبادي، وغيرهم. (al-Suyuti, n.d.) إن ما يمكننا قوله في ختام هذا العرض هو أن الترادف أمر لا يمكن إنكاره، وينبغي التسليم بوقوعه في العربية، كما أن الخلاف الذي نشب بين علماء اللغة حول ماهية الترادف يعود بالأساس إلى أهميته البالغة؛ ولذلك يجب على دارس اللغة العربية العناية به؛ لأن كثيرا من معاني ودلالات المفردات في النص العربي قديمة وحديثة، تتوقف معرفتها بشكل دقيق على الإحاطة بموضوع الترادف، وهذا كان الدافع في بحثنا عن ترادف المفردة الواحدة في كتاب الالفاظ لابن المرزبان والسياقات التي وردت فيها.

مشكلة الدراسة: تكمن مشكلة الدراسة في أن دراسة معاني المفردات في كتاب ابن المرزبان الباحث لم تشرح شرحاً وافياً، ولم يتطرق هذا الكتاب إلى دراسة دلالة الألفاظ عبر السياق، إلا ما ذكره في بعض الدلالات ببعض المفردات ووضعها في جمل لها سياقات محددة في بيان المعاني المختلفة للكلمة الواحدة، ونجد أن المعاني التي ذكرها ابن المرزبان معانٍ معجمية لم يربطها بالسياق التي قيلت فيها؛ ولهذا فإن المعنى الذي جاء يحتاج إلى بيان في الاستعمال، فمثلاً بيّن ابن

المرزبان معنى عبارة "عادة محمودة ومعانيها المختلفة" بالقول: كرم الطباع، مألوفة، خليقة، عزيزية، محبوبة، ضريبة، مأثورة؛ ولهذا نحتاج إلى بيان معاني هذه الكلمات في السياق وتحديد دلالتها الدقيقة في الاستعمال.

أسئلة البحث:

١) من هو ابن المرزبان الباحث وما إسهاماته في اللسانيات العربية؟
٢) ما المقصود بالدلالة والترادف في التراث العربي القديم والحديث؟
٣) ما التطور الدلالي للكلمات؟
٤) ما المفردات التي ذكرها ابن المرزبان الباحث لمعنى الكلمة الواحدة دون ذكر السياق لها؟
٥) ما دلالات المفردات وسياقاتها التي ذكرها ابن المرزبان الباحث لمعنى الكلمة الواحدة دون ذكر السياق لها؟

المبحث الأول: الترادف في التراث العربي

اختلف علماء اللغة القدامى والمحدثين في وقوع الترادف، فكانوا بين مؤيد ومنكر، وصنفوا في ذلك العديد من الكتب، وقد كان اهتمامهم يدور حول اللفظ المفرد، وقد رأى المؤيدون لوقوع الترادف من حيث وحدة الدلالة وتعدد الألفاظ؛ أنه يظهر إحدى سمات العربية الدالة على اتساعها في الكلام، وأنه انعكاس لواقع انتماء اللغة العربية لمجموع القبائل العربية، يقول الشيخ صبحى الصالح: وعلى هذا الإساس نقرّ بوجود الترادف في القرآن الكريم؛ لأنه وقد نزل بلغة قريش المثالية يجري على أساليبها وطرق تعبيرها، وقد أتاح لهذه اللغة طول احتكاكها باللهجات العربية الأخرى اقتباس مفردات تملك أحياناً نظائرها ولا تملك منها أحيانا أخرى، حتى إذا أصبحت جزءاً من محصولها اللغوي فلا غضاضة أن يستعمل القرآن الألفاظ الجديدة المقتبسة إلى جانب الألفاظ القريشية الخالصة القديمة، وبهذا نفسر ترادف أقسم وحلف في قوله: ﴿وأقسموا بالله جهد أيمانهم﴾، (سورة الأنعام، الآية ١٠٩) وقوله: ﴿يحلفون بالله ما قالوا، ولقد قالوا كلمة كفر﴾، (سورة التوبة، الآية ٧٤) وترادف بعث وأرسل في قوله: ﴿وما كنّا معذّبين حتى نبعث رسولا﴾، (١٢ سورة الإسراء، الآية ١٥) وقوله: ﴿وما أرسلناها إلا وحمة للعالمين﴾، (سورة الأنبياء، الآية ١٠٧) وترادف فضّل، فقريش كانت تستعمل في بيئتها اللغوية الخاصة أحد اللفظين من هذه الأمثلة الثلاثة، وإنما اكتسبت اللفظ الآخر من احتكاكها بلهجة أخرى لها بيئتها اللغوية المستقلة، وهكذا لم نجد مناصا من التسليم بوجود الترادف، ولا مفرّ من الاعتراف بالفروق بين المترادفات؛ ولكن هذه الفروق- على ما يبدو لنا- تُنُوسيت فيما بعد، وأصبح من حق اللغة التي ضمتها إليها

تعبيرها ملكا ودليلاً على ثرائها، وكثرة مترادفاتها. تفيدنا الدراسة في بيان مترادفات المفردة الواحدة في كتاب ابن المرزبان، وفي الدراسة النظرية حول الترادف.

الدلالة والترادف في اللغة العربية

اصطلاحاً: ذكر أحمد مختار عمر في كتابه: علم الدلالة يأن علم الدلالة يطلق عليه بأنه "دراسة المعنى" أو "العلم الذي يدرس المعنى"، وبعضهم يسميه "السيمانتيك" .Semantique أخذاً من الكلمة الإنجليزية أو الفرنسية؛ والدلالة بقول محمد بخير الحاج عبد الله في كتابه: مباحث في علم الدلالة هي علم يختص بدراسة معاني الكلمات، والتراكيب، والجمل، والعبارات، وغير ذلك من العلوم التي لها علاقة بعلم الدلالة؛ وعلم الدلالة هي أعظم من العلوم الأخرى من حيث اهتمامها بدراسة المعنى في الكلمة أو في الجمل، وبه يستفيد المتعلّم العربي والأجنبيّ معرفة المعاني داخل الكلمة والجملة؛ أما الترادف في كتب اللغة العربية، فقال الرماني في كتابه: الألفاظ المترادفة المتقاربة المعنى هو مقيّدٌ بالألفاظ المنفردة الدّالة على معنى واحد، وهذا القيد يخرج الألفاظ المركّبة الدّالة على معنى واحد مثل: لَمَّ الشَّعْثَ وأَصْلَحَ الفاسِدَ.

الدلالة لغة: مصطلح علم الدلالة في عرف اللغة مادة: د- ل- ل جاء في معجم متن اللغة. دلّة دَلاَلَة مثلثّه والفتح أعلى، دلُولة على الطريق وغيره، ودلولة بهذا الطريق عرّفه فهو دال ودليل (Lushan, 2006: p ٢٣٢).

والدَّلاَلَة والدِّلاَلَة: اسم مصدر من دلّ.... الدّال والدّليل المرشد والكاشف (Rida, ١٩٦٠, ٤٤٦)، وفي الصحاح، وقد دَلَّه على الطريق يدله دَلاَلَة ودِلاَلَة ودُلاَلَة (Al-Jawhari, 1999, Vol. 1, p. ١٣٩٠).

وعلم الدلالة يطلق عليه بأنه "دراسة المعنى" أو "العلم الذي يدرس المعنى" وبعضهم يسميه "السيمانتيك". Semantique أخذًا من الكلمة الإنجليزية أو الفرنسية (Umar, 1993, p. ١١) ، ويقال له الدَّلالة أو الدِّلالة (Abd Allah, 2010, p‘. ٢٨).

ويكشف الاستعمال اللغوي لهذا اللفظ كما أوردته المعاجم اللغوية، وسجلته النصوص عن أنه مصدر للفعل الثلاثي "دَلَّ". وأما الدلالة فيمكننا أن نفسرها تفسيرا لغويا على النحو الآتي:

١) الدلالة: من الفعل الماضي دَلَّ دلالة والدلال على السلعة، عرضها للبيع مناديا عليها، الدَّلاَّلُ أطلق على الوسيط بين البائع والمشتري أو ما يسمي سِمْسَارًا في هذا العصر.
٢) الدلالة: من اسم لعمل الدَّلاَلة وما جعل للدليل أو الدلال أو الأجرة. الدلال الذي يجمع بين البيعين والاسم الدلالة. ويصدر من فعل ماضي دَلَّ دِلاَلَةً، أي أرشَده وهدَاه أَدَلَّ بالطريق

عَرَّفَهُ- اسْتَدَلَّ عليه، طَلَبَ أن يَدُلَّ عليه وجمعها دلائل أي ما يقوم به الإرشاد، البرهان المرشد. وقال ابن دريد: الدلالة، بالفتح، حرفة الدلال.

٣) الدلالة: تعني حِرَفُ الدَّلاَّلِ: أي ما جعلته للدلال من الأجر.

فعبر التعاريف المذكورة يمكننا القول بأنّ الدِّلالة لغة: هي مصدر مشتق من الفعل الماضي دَلَّ دَلاَلَةً أي أَرْشَدَهُ وهدَاه. ويهدف هذا إلى تحديد الكلمات الشائعة بالمشترك اللفظي والترادف والمتضادة ودراسة علاقاتها بالكلمات الأخرى في الجملة الواحدة (Abd Allah, 2010, pp. ٢٨-٢٩).

الدلالة اصطلاحاً: أما من حيث مفهومها الاصطلاحي: فهي علم يختص بدراسة معاني الكلمات، والتراكيب، والجمل، والعبارات، وغير ذلك من العلوم التي لها علاقة بعلم الدلالة (Abd Allah, 2010, p. ٢٩).

ويهتم علم الدلالة أيضاً اهتماماً كبيراً في مجال كيفية نطق الكلمة ومكان النبر وطريقة هجائها وكيفية استعمالها في لغة الحديث أو يدرس المعنى على المعاني اللفظية المفردة على نحو ما يجري في المجتمعات وما شابهها من كتب اللغة التي تعني بالثروة اللفظية، وتهتم بدراسة العلاقات بين الرمز اللغوي ودلالته أو تطور معاني الألفاظ من الناحية التاريخية بما في ذلك من تأثير المجاز لأساليب الكناية والاستعارة... إلخ (Abd Allah, 2010, p. ٢٩).

عبر هذا التوضيح فإن الدلالة هي العلم الذي يركز على جانب المعنى أكثر من الجوانب الأخرى، كما أنه يختلف عن العلوم الأخرى كعلم البلاغة الذي يهتم بالجانب الأسلوبي، وعلم النحو الذي يهتم بجانب الحركات، والصرف الذي يهتم بجانب بناء الكلمة (Abd Allah, 2010, p. ٣٠).

وعلم الدلالة أعظم من العلوم الأخرى من حيث اهتم بدراسة المعنى في الكلمة أو في الجمل، وبه يستفيد المتعلم العربي والأجنبي معرفة المعاني داخل الكلمة أو الجملة (Abd Allah, 2010, p. ٣٠).

أما مفهوم الدلالة في علم اللغة الحديث- وفي التفكير اللساني الغربي على وجه الخصوص- فقد رفعته دروس فرديناند دي سوسير مكانا عليها، فالدلالة غالباً عنده عبارة عن العلاقة التي تربط الدّال بالمدلول داخل العلاقة اللسانية، ومن خواص هذه العلاقة أن يكون بين الدّال والمدلول كمال الاتصال، وأنّ أحدهما يقتضي الآخر ويؤذن به، فتصوُّر كل منهما مرهون بصاحبه، فلا يكون الدّال دالا حتى يكون له مدلول، ولا يتسنى الكلام على المدلول حتى يكون له دال، إذ هو لا يوجد خارج العلاقة التي تربطه بالدال (Lushan, 2006, p. ٢٧).

الترادف لغة: ارتبط الترادف في اللغة بمعنى التتابع، فقد جاء في مقاييس اللغة: الرَّاء والدَّال والفاء أصل واحد يدلّ على تتابع الشيء. يقال: نزلَ بهم أمرٌ فرَدِفَ لهم أمرٌ أَعظمُ منه. والرَّديفُ الذي يُرادفُك، وأرداف النجوم: تواليها. وهذا أمرٌ ليس له رِدْفٌ: أي ليس له تَبعَةٌ. والرِّدْفُ: ما تَبِعَ الشيءَ، وسمّيت العجيزة رِدْفًا من ذلك. والرَّدْفان: الليلُ والنّهارُ، وإنما سمّيا بهذا؛ لأنّ كل واحد منهما رِدْفٌ لصاحبه (Al-Jawhari, 1999, Vol. 3, p. 1126 ; Al-Fayruz Abadi, 2005, Vol. 3, p. ١٤٣). وإذا تتابعَ شيءٌ خلف شيءٍ فهو الترادفُ والجمع الرَّدَافِيُّ. وقال الأصمعي: تعاونوا عليه وترادفوا بمعنى. ويقال: رَدِفْتُ الرَّجُلَ: إذا وكبتَ خلفَه. وأردافُ ورادِفةُ الملوك في الجاهلية اللذين كانوا يخلفونهم في القيام بأمر المملكة بمنزلة لوزراء في الإسلام أو نحو أصحاب الشُّرط في دهرنا هذا، والرَّادِفَةُ أن يجلس المَلِكُ ويجلسَ رَديفَهُ عن يمينه، فإذا شربَ الرَدْفُ قبل النّاس، وإذا غزَا المَلِكُ قَعَدَ الرِّدْفُ في موضعه وكان خليفتَهُ على النّاس حتى ينصرفَ. (Al-Jawhari, 1999, Vol. 3, p ١١٢٦). والرِدْفُ في الشِعْرِ: حرف ساكن من حروف المدِّ واللِّين يقعُ قبل حرف الرَّوِيِّ ليس بينهما شيء وسمّي بذلك؛ لأنّه ملحق في التزامه وتحمّل مراعاته بالرويّ فجرى مجرى الرِّدْف للرّاكب أي يليه لأنّه ملحقٌ به (Salami, 2014, pp. ٢٥١-٢٥٢).

فالترادف لغة: مصدر للفعل: ترادفَ، وترادف الشيءُ: تتابع، وكل شيءٍ تبع شيئاً فهو ردفْه، وقولهم: الليل والنهار: ردفان، لأن كل واحد منهما يتبع صاحبه، وفلانٌ ردْف فلانٍ؛ أي راكب خلْفه على الدابَّة، وقوله تعالى: ﴿بِأَلْفٍ مِّنَ الْمَلَائِكَةِ مُرْدِفِينَ﴾؛ (سورة الأنفال، الآية ٩) أي يأتون فوجا بعد فوج، وقيل: متتابعين (Abd al-Jawwad, 2016, p‘. ٧٠).

الترادف اصطلاحا: أما الترادف (Salami, 2014, p. 252 ; Al-Rummani, 1987, p. ٦٦) في كتب اللغة العربية، فمقيّدٌ بالألفاظ المنفردة الدّالة على معنى واحد، وهذا القيد يخرج الألفاظ المركّبة الدّالة على معنى واحد مثل: لَمَّ الشَّعْثَ وأَصْلَحَ الفَاسِدَ. (Al-Rummani, 1987, p. ٩). ومعنى ذلك أن يكون للمعنى الواحد أو المسمّى الواحد ألفاظٌ عدّةٌ، بحيث تنصرف جميعاً للدلالة عليه. (Al-Suyuti, n.d., Vol. 1, p. 402 ; Al Yasin, 1980, p. ٤١٤). وعرّفه آخرون بأنّه: "اختلاف اللفظين والمعنى بعدٌ واحد".

الترادف في المصطلح اللغوي هو: دلالة عدَّة كلمات مختلفة على المعنى الواحد، نحو: الشَّمول والعُقار والخندريس والرَّاح والمدامة والصَّهباء في الدلالة على الخمر، وفي تعريف للخمر الرازي يقول: الترادف هو الألفاظ المفردة الدَّالَّة على شيء واحد باعتبار واحد. وقد عقد له ابن جني باباً سمَّاه: بابٌ في تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني، وقد مثَّل له بالطبيعة والنحيتة والغريزة والنقيبة والضريبة والنحيزة والسجّية والطريقة والسجيحة والسليقة، وقال الشريف الجرجاني في تعريفه للترادف موضحا الصلة بين المعني اللغوي والاصطلاحي للكلمة: المُترادِف ما كان معناه

واحدا وأسماؤه كثيرة، وهو ضدّ المشترك، أخذًا من الترادف الذي هو ركوب أحد خلف آخر، كأن المعنى مركوب واللفظان راكبان عليه، كالليث والأسد (Abd al-Jawwad, 2016, p‘. ٧٠).

والملاحظ أن مصطلح. الترادف لم يُستعمل إلا في مرحلة متأخِّرة في القرن الرابع الهجري، وأول من استعمله أبو الحسن على ابن عيسى الرمّاني. ت ٣٨٤ هـ في كتابه الألفاظ المترادفة، كما ورد طرحه عند أحمد بن فارس. ت ٣٩٥ هـ في كتابه: الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها. وأمّا قبل ذلك فعند سيبويه. ت ١٨٠ هـ مثلاً: اختلاف اللفظَيْن والمعنى واحد؛ نحو: ذهب وانطلق، وعند الأصمعي. ت ٢١٣ هـ: ما اختلفت ألفاظه واتفقت معانيه، وعند أبي عبيد القاسم بن سلاّم. ت ٢٢٤ هـ: كتاب الأسماء المختلفة للشيء الواحد (Abd al-Jawwad, 2016, p‘. ٧١).

المبحث الثاني: المفردات العربية في كتاب الألفاظ: الكتابة والتعبير لابن المرزبان الباحث

جاءت في هذا الفصل الأمثال المختارة بمطالب المفردات العربية في كتاب الألفاظ: الكتابة والتعبير لابن المرزبان الباحث؛ حيث ستبحث الدراسة في هذا الفصل عن المؤلّف ابن المرزبان الباحث وسيرته والإسهامات اللغوية له.

١) التعابير ودلالات المفردات في كتاب الألفاظ: الكتابة والتعبير لابن المرزبان الباحث

سوف نقوم بتحليل التعابير ودلالات المفردات المختارة وسياقاتها في كتاب الألفاظ: الكتابة والتعبير لابن المرزبان الباحث، وقد جاءت الدلالات للمفردات من بعض المعاجم العربية حتى نفهمها ونتبين دلالاتها المتنوعة.

أ. دلالات المفردة. بارّاً تقيّاً في عبارة. جعله الله بارّاً تقيّاً في مطلب في التهاني والتهادي جعله الله بارّاً تقيّاً، سعيد حميد (Ibn al-Marzuban, 1991, p. ٨١).

دلالة كلمة. بارّ في القاموس القديم: البارّ هو اسم فاعل من بَرَّ، وبَرَّ في يمينه يَبَرُّ إذا صدقه ولم يَحْنَثْ. وبَرَّ رَحِمَه يَبَرُّ إذا وصله. ورجلٌ بَرٌّ بذي قرابته وبارٌّ من قوم بَرَرَةٍ وأَبْرارٍ، والمصدر البِرُّ، والبِرُّ: الصادق. ورجلٌ من قوم أَبْرارٍ، وبارٌّ من قوم بَرَرَة.

دلالة كلمة. بارّ في القاموس الحديث: البارّ بمعنى الكثير البِرّ (Mahmud, 2009, p. ٤٥).

دلالة كلمة. تقيّ في القاموس القديم: تَقَى الله تَقْياً خافه.

دلالة كلمة. تقيّ في القاموس الحديث: والاسْمُ التَّقْوَى. و.أَصْلُه تُقْيا. التاءُ بدلٌ من الواو، والواوُ بدلٌ من الياء؛ وفي الصِّحاح: التَّقْوَى والتُّقَى واحد، والواوُ مُبْدلَةٌ من الياء على ما ذكرْناه في ريّا، انتهى؛

قَلَبُوهُ للفَرْقِ بين الاسمِ والصِّفةِ كخَزْيا وصَدْيا (Al-Zubaydi, 2007, Vol. 39, p. ١٠٧). ورجُلٌ تَقِيٌّ. كغَنِيٍّ؛ قال ابن دُرَيْدٍ: مَعْناه أنَّه مُوَقٍّ نفْسَه م العَذابِ والمَعاصِي بالعَمَلِ الصَّالحِ، مِن وَقَيْتُ نَفْسِي أَقِيها. قال النّحويون: والأصلُ وقى، فأَبْدلُوا من الواوِ الأُولى تاءً كما قالوا متَّزِر، والأصلُ موتَزِر، وأَبْدلوا من الواوِ الثانية تاءً وأَدْغَمُوها في الياء التي بعدَها، وكَسَروا القاف لتصح الياء. قال أبو بكْرٍ: والاختيارُ عندي في تَقِيّ أنَّه من الفِعْل فَعِيل، فَأَدْغموا اليّاءَ الأولى في الثَّانية، والدليلُ علي هذا قولُهم: .من أَتْقِياءَ. كما قالوا وَلِيٌّ مِن الأَوْلَياءَ: ومن قال: هو فَعُولٌ قال: لَمَّا أشبه فَعِيلاً جُمِعَ كجَمْعه. وقولُه تعالى: ﴿إِنِّي أَعُوذُ بالرَّحْمَانِ مِنكَ إِن كُنتَ تَقِيّاً﴾؛ (سورة مريم، الآية ١٨.) تَأْوِيلُه إِنِّي أَعوذُ باللهِ، فإنْ كنتَ تَقِيّاً فسَتَتَّعِظ بتَعَوُّذِي باللهِ منكَ (Al-Zubaydi, 2007, Vol. 39, p. ١٠٧). والتُّقَيُّ، كسُمَيٍّ: ع؛ كذا في النسخ ومثْلُه في التكملةِ (Al-Zubaydi, 2007, Vol.39, p.١٠٧).

ب. سعيداً حميداً، ميموناً مباركاً، (Ibn al-Marzuban, 1991, p. ٨١).

دلالة كلمة. سعيد في القاموس القديم: وقد سَعِدَ يَسْعَدُ سَعْداً وسَعادَة، فهو سعيد: نقيض شَقي، وسُعِد، فهو مسعود، والجمع سُعداء. وسعيد من أسماء رجال.

دلالة كلمة. سعيد في القاموس الحديث: فاعل من سَعِدَ، بمعنى: ذو السعادة والنهر الصغير، والجمع: سعداء، والجمع: سُعُدٌ (Mahmud, 2009, p.٣٧٧).

دلالة كلمة. حميد في القاموس القديم: حميد هو من أسماء رجال. والحميد من صفات الله تعالى.

دلالة كلمة. حميد في القاموس الحديث: الحَمْدُ: الرِّضَا، والجَزاءُ، وقَضَاءُ الحَقِّ وقد. حَمِدَه كسَمِعَه: شَكَرَه وجَزَاه وقَضَى حَقَّه. والذي في الأُمَّهات اللُّغوية: فهو مَحمود، وحَمِيدٌ وهي حَمِيدَةٌ. أَدخلوا فيها الهاءَ، وإن كانت في المعنَى مفعولاً، تشبيهاً لها برَشيدة، شبَّهوا ما هو في معنَى مفعولٍ بما هو في معنَى فاعلٍ، لتقاربِ المَعْنيَيْنِ. والحَمِيدُ، من صفات الله تعالى بمعنى المَحْمُودِ على كلّ حال، وهو من أسماء الحُسْنى (Al-Zubaydi, 2007, Vol. 7, p. ٢٢).

دلالة كلمة. ميمون في القاموس القديم: واليُمْنُ: خلاف الشُّؤم، ضدّه. يقال: يُمِنَ، فهو مَيْمُونٌ، ويَمَنَهُم فهو يامِنٌ. وجمع الميمون ميامين. ويُمِن فلانٌ على قومه، فهو مَيْمونٌ إذا صار مبارَكاً عليهم.

دلالة كلمة. ميمون في القاموس الحديث: الميمون بمعنى ذو اليُمن (Mahmud, 2009, p. ٩٥٦).

دلالة كلمة. مبارك في القاموس القديم: مبارك هو اسم مفعول من بَارَكَ. وبارَكَ الله الشيءَ وبارك فيه وعليه: وضع فيه بَرَكَة. وطعام بَريك: مبارك فيه. والمبارك ما يأتي من قِبَله الخير الكثير. وبارَكْتُ على التجارة وغيرها أَي واظبت عليها.

دلالة كلمة. مبارك في القاموس الحديث: طَعَامٌ. بَرِيكٌ كأَنَّه. مُبارَكٌ فيه قاله أبو مالكٍ، وقال الرّاغِبُ: ولمّا كانَ الخَيْرُ الإِلهِيُّ يَصْدُرُ من حيث لا يُحَسُّ وعلى وجهٍ لا يُحْصَى ولا يُحَصَر قيل- لكُلِّ ما يُشاهَدُ منه زيادةٌ غيرُ مَحْسوسَةٍ-: هو مُبارَكٌ، وفيه بَرَكَةٌ، وإلى هذه الزِّيادَةِ أُشِيرَ بما أنّه لا يَنْقُصُ مالٌ من صَدَقَةٍ. [إنّ] المُبارَكَ كاسْمِه يُسْقَى به حَرْثُ الطَّعامِ، ولاحقُ الجَبّارِ قاله نَصْرٌ. (Al-Zubaydi, 2007, 1st ed., Vol. 27, p. 34, p ٤٠).

ج. طيباً عزيزاً، ظهيراً عوناً، (Ibn al-Marzuban, 1991, p ٨١).

دلالة كلمة. طيب في القاموس القديم: الطَّيِّبُ خلاف الخَبيث؛ فيقال: أرضٌ طَيِّبَة للتي تَصْلُح للنبات؛ ليّنة ليست بشديدة؛ وطُعْمة طَيِّبة إذا كانت حلالاً. وبَلَدَة طَيِّبة أي آمنة ونَفْسٌ طَيِّبة بما قُدِّرَ لها أي راضية. وسَبْيٌ طَيِّبٌ إذا لم يكن عن غَدْر ولا نَقْض عَهْدٍ؛ وطعامٌ طيِّب للذي يَسْتَلِذُّ الآكلُ طَعْمه. والكلمةُ الطَّيِّبة: شهادةُ أنْ لا إلَه إلاَّ الله، وأَنّ محمداً رسول الله. وقد يَرِدُ الطَّيِّبُ بمعنى الطاهر. وفلانٌ طَيِّبٌ الإزار إذا كان عفيفاً.

دلالة كلمة. طيب في القاموس الحديث: الطيب بمعنى ما يُتَطَيَّبَ به من عطرٍ ونحوه. و- الحلُّ. و- الأفضلُ من كلّ شيء، ومنه: طِيبُ العيش وطِيبُ الحياة.. ج أَطْياب، وطُيُوب.

دلالة كلمة. عزيز في القاموس القديم: العَزِيزُ م صفات الله عز وجل وأسمائه الحسنى؛ قال الزجاج: هو الممتنع فلا يغلبه شيء، ومن أسمائه عز وجل المُعِزُّ، والعِزُّ: خلاف الذُّلِّ. والعِزُّ في الأصل: القوة والشدة والغلبة. والعِزُّ والعِزَّة: الرفعة والامتناع، والعِزَّة لله.

دلالة كلمة. عزيز في القاموس الحديث: العزيزُ من أسماء الله تعالى، ومعناه: الغالب الذي لا يُقْهَر.

دلالة كلمة. ظهير في القاموس القديم: ظَهَرَ يَظْهَرُ ظُهُوراً، فهو ظاهر وظَهير. والظاهرُ: من أسماء الله عزّ وجلّ. ورجل ظَهيرٌ: يشتكي ظَهْرَه. والظَّهيرُ من الإبل: القوي الظهْر صحيحه. والظَّهيرُ: العَوْنُ. والظَّهيرُ: المُعين.

دلالة كلمة. ظهير في القاموس الحديث: الطهيرُ بمعنى المعينُ [للواحد والجمع]. و- أَحد لاعبي كرة القدم الأَحد عشر؛ وهما طهيران: أَيمنُ وأَيسرُ. محدثة.

دلالة كلمة. عون في القاموس القديم: العَوْنُ: الظَّهير على الأمر، الواحد والاثنان والجمع والمؤنث فيه سواء. والعرب تقول إذا جاءَت السَّنة: جاء معها أعوانها؛ يَعْنون بالسنة الجَدْبَ، وبالأعوان الجراد والذِّئاب والأمراض، والعَوِينُ اسم للجمع.

دلالة كلمة. عون في القاموس الحديث: العونُ بمعنى المُعِينُ من كلّ شيء. [للمفرد وغيره، مذكَّراً أو مؤنثاً].. ج أعوان.

د. ناصراً وزراً، راجحاً ذَوّاداً، والذّوّاد: الدّفّاع والحامي (Ibn al-Marzuban, 1991, pp. ٨١-٨٢).

دلالة كلمة. ناصر في القاموس القديم: ناصر هو اسم فاعل من نَصَر، نَصَره على عدوّه يصُره ونصَره ينصُره نَصْراً؛ والنَّصر: إعانة المظلوم، ورجل ناصر من قوم نُصَّار ونصْر وأنصار، والنَّصير: النَّاصر. والجمع أنصار. والنَّواصِرُ: مجاري الماء إلى الأودية، واحدها ناصر، والنّاصر: أعظم من التَّلْعَة يكون ميلاً ونحوَه ثم تمج النواصر في التِّلاع.

دلالة كلمة. ناصر في القاموس الحديث: الناصر بمعنى مجرى الماء إلى الأودية. .ج نواصر. يقال: مَدَّت الواديَ النَّواصِرُ.

دلالة كلمة. وزر في القاموس القديم: الوَزَرُ بمعنى المَلْجَأ، وأصل الوَزَرِ الجبل المنيع، وكلّ مَعْقِلٍ وَزَرٌ. والوِزْرُ: الحِمْلُ الثقيل. أو الذَّنْبُ لِثِقَلِه، وجمعهما أَوْزارٌ.

دلالة كلمة. وزر في القاموس الحديث: الوِزْرُ بمعنى الحملُ الثّقيل. و- السلاحُ. و- الذَّنْبُ. .ج أوزارٌ. ويقال: أعدّوا أوزارَ الحرب: آلاتِها. ووضعت الحربُ أوزارها: انقضى أمرُها وخَفَّتْ أثفالُها، فلم يبق قتال.

دلالة كلمة. راجح في القاموس القديم: الرَّاجِحُ بمعنى الوازِن. ورَجَحَ الشيءَ بيده: وَزَنَه ونَظره ما ثِقْلُه وامرأة رَجاحٌ وراجحٌ: ثقيلة العجيزة من نسوة رُجَّح.

دلالة كلمة. راجح في القاموس الحديث: رَجَحَ الشيءُ - رُجُوحاً، ورُجْحَاناً، ورَجَاحَةً: ثَقُلَ. ويقال: رَجَحَه غيرُه. ويقال: رَجَحَتْ إحدى الكِفَّتَيْن الأُخْرى: مالت بالمَوْزُون. و- في مجلسه: ثَقُلَ فيه فلم يَخِفّ. و- عقْلُهُ أو رَأْيُه: و- فلاناً: زاد عليه في الرَّزانة. يقال: راجَحَهُ فَرَجَحَه. وقولٌ راجحٌ، ورأيٌ مرجوح. الرَّاجِحُ الحلم: الذي يزنُ صاحبهُ فلا يُخِفُّه. امرأةٌ راجحٌ ورَجَاح: ثقيلةُ الأَرداف. (Mahmud, 2009, p. ٣٤٢) الراجحُ. في علم الفلسفة: بمعنى ما ترَجّحَ وجوده على عدمه، أو صدْقُه على كذبه.

دلالة كلمة. ذَوَّاد في القاموس القديم: وذَيَّاد وذوّاد: اسمان.

دلالة كلمة. ذَوَّاد في القاموس الحديث: الذائد والذَّوَّاد بمعنى الحامي الحقيقة الدّفّاعُ عن العرض (Mahmud, 2009, p. ٢٨١).

في ضوء ما ذكرنا عن الدلالات المتعددة لمفردات عبارة. باراً تقياً التي جاءت في معان عدة كما ذكرناها آنفاً، ولذلك جاءت الدلالة الأولى. سعيد حميد تحمل معنى السعادة والصفة الحسنة، وهي تتفق مع الرجل أو المرأة. البار الذي يكثر من العمل الصالح والحملة صفة التقوى والإيمان؛ أما العبارة. ميموناً مباركاً. والتي تحمل معنى البركة واليُمن والخير فتتفق مع ما يتصف بالبر والتقوى؛ أما العبارة .طيبا عزيزا فهي تؤكد معنى طيب الحياة التي تتفق مع حياة البر والتقوى، والذي تغلب على نفسة، والقسم صفة من صفات الله تعالى .العزيز الذي لا يُقهر؛ أما عبارة .ظهيراً عوناً فتتساوي مع دلالة .برّ تقي من حيث إن الظهر هو المعين، وهي تتفق مع البر بمعنى كثير العمل والمساعدة، ومع العون الذي يتصف به أهل التقوى؛ أما عبارة .ناصراً وزراً فتشير إلى معنى النصرة والمدد لأهل الحاجة، وهي من سمات البرّ والذي يحمل حملاً ثقيلاً في البر بالناس؛ وأما عبارة .راجحاً ذوّاداً فتحمل معنى العاقل الذي يذود عن الناس لتقواه وبره.

٢) دلالات المفردة. انشعاب في عبارة. فلا انشعاب لصدعها في مطلب ما يقال في جوابات العزاء والمصاب.

١. فلا انشعاب لصدْعها، (Ibn al-Marzuban, 1991, p. ١٢٠).

دلالة كلمة. انشعاب في القاموس القديم: انشعاب هو مصدر انشَعَبَ بمعنى انتشرَ وتفرّق.

دلالة كلمة. انشعاب في القاموس الحديث: اشعاب هو مصدر انشعب، انشعب بمعنى انتشر وتفرق. يقال: انشعبتْ أغصانُ الشجرة. و- صار ذا شُعَبٍ. يقال: انشَعَبَ النهرُ. وانشعب الطريقُ. و- عنه: تباعَدَ. ويقال: انشعب القولُ بصاحبه: أخذ به من معنىً إلى معنىً (Dayf et al., 2004, p. ٤٨٣).

دلالة كلمة. صدْع في القاموس القديم: الصّدْعُ بمعنى الشَّقُّ في الشيء الصُّلْبِ كالزُّجاجة والحائط وغيرهما، وجمعه صُدُوع.

دلالة كلمة. صدْع في القاموس الحديث: الصَّدْعُ بمعنى الشَّق في الشيءِ الصُّلب. وفي التنزيل العزيز: ﴿وَالأَرْضِ ذاَتِ الصَّدْعِ﴾ (سورة الطارق، الآية ١٢) جمع صُدُوعٌ.

٢. ولا اندمالَ لجُرحها (Ibn al-Marzuban, 1991, p ١٢٠).

دلالة كلمة. اندمال في القاموس القديم: اندمال هو مصدر من اندَمَلَ، الاندمالُ الذَّهاب. اندملَ القولُ إذا ذهبوا. قيل للجرح: قد اندملَ إذا تماثَل وصَلَح. ودَمِل جُرْحُه واندَمل بِرِيءَ والتَحم وتَماثَل.

دلالة كلمة. اندمال في القاموس الحديث: اندملَ الجرح: أَخذ في البرء. ويقال: اندمل المريض: قارب الشفاءَ من مرضه أو م جرحه.

دلالة كلمة. جُرح في القاموس القديم: الجَرْح: الفعلُ؛ جَرَحَه يَجْرَحُه جَرْحاً: أَثَّرَ فيه بالسلاح؛ وجَرَّحَه: أَكثر ذلك فيه. والاسم الجُرْح، بالضم، والجمع أَجْراح، وجُرُوحٌ، وجِراحٌ. دلالة كلمة. جُرح في القاموس الحديث: الجُرْحُ: الشَّقّ؛ البدن.. ج جُرُوح، جِراح.

ج. ولا انسدادَ لِثلْمها (Ibn al-Marzuban, 1991, p ١٢٠).

دلالة كلمة. انسداد في القاموس القديم: انسداد هو مصدر اِنسدَّ بمعنى أصلحه وأوثقه.

دلالة كلمة. انسداد في القاموس الحديث: انسدادا هو مصدر من انسدّ. انْسَدَّ: سُدّ.

دلالة كلمة. ثلْم في القاموس القديم: ثَلْم هو مصدر ثَلَمَ، ثَلَمَ الإناءَ والسيف ونحوه يَثْلِمُهُ ثَلْماً وثَلَّمه فانثَلَم وتثلَّم بمعنى كسر حرفَه. يقال في الإناء ثَلْم إذا انكسر من شفته شيء، وفي السيف ثَلْم.

دلالة كلمة. ثلْم في القاموس الحديث: ثَلَمَ الجِدارَ وغيره - ثَلْماً: أَحدثَ فيه شقاً. و- الإناءَ: كَسَرَ حَرْفَه. ويقال: ثُلِمَ في مالِه وفي عِرضِه. و- السيفَ: صيَّرهُ غير ماضي القَطْع.. ثَلِمَ الشيءُ - ثَلَماً: صارت فيه ثُلْمَة. يقال: ثَلِمَ الوادي: انكسَرَ جانِبُهُ. وثَلِمَ الطريقُ: تَحَفَّر. و- السكِّينُ ونحوه: كَلَّ حَدُّه. و- الرّجُلُ: بَلُد طَبْعُه. فهو ثَلِم.. الثَّلْمُ: عد العَرُوضيّين: حذف الفاء من. فَعُولن.

د. ولا جبرَ لكسرها (Ibn al-Marzuban, 1991, p ١٢٠).

دلالة كلمة. جبر في القاموس القديم: الجبر بمعنى المَلِكُ، والشُّجاعُ وإن لم يكن مَلِكاً، وبمعنى العَبْدُ، وخلاف الكسر.

دلالة كلمة. جبر في القاموس الحديث: جَبَرَ - ُ جَبْراً، وجُبُوراً: صَلَح. يقال: جبر العظمُ الكسيرُ، وجبر الفقيرُ واليتيمُ. و- العظمَ الكسيرَ جَبْراً، وجُبُوراً، وجِبارةً: أصلحه. و- وضع عليه الجبيرة. ويقال: جبر عظمَه: أصلح شئونه عطَف عليه. وجبر الفقيرَ واليتيم: كفاه وحاجتَه. وفي حديث الدعاء: «اللهمّ اجبُرْني واهدِني». ويقال: جبر ما فقده: عوّضه. و- الأمرَ جَبْراً: أصلحه وقوّمه ودفع عنه.

و- فلاناً على الأمر: قهره عليه وأكرهه.. الجَبْر: الشُّجاع. و- العُودُ تُجْبَرُ به العظام.. ج جِبار. ومذهب الجبر: مذهب يرى أصحابُه أنّ العباد مجبورون على أفعالهم لا اختيار لهم فيها. وعلى الجبر: فرعٌ من فروع الرياضة يقوم على إحلال الرموز محَلَّ الأعداد المجهولة أو المعدومة. .مج.

دلالة كلمة. كسر في القاموس القديم: الكَسْرُ هو مصدر كَسَرَ، والكَسْرُ بمعنى أَخَسُّ القليل. يقال لكل عظم كِسْرٌ وكَسْرٌ. والكَسْرُ عظم ليس عليه كبير لحم. والكَسْرُ والكِسْرُ بمعنى جانب البيت، وقيل: هو ما انحدر من جانبي البيت، وقيل: هو ما انحدر من جانبي البيت عن الطريقتين، ولكل بيت كسران. والكَسْرُ والكِسْر بمعنى الشُّقَّة السُّفلى من الخباء، والكَسْرُ أَسفل الشُّقَّة التي تلي الأرض من الخباء.

دلالة كلمة. كسر في القاموس الحديث: كَسَرَ فلانٌ من طَرْفه، وعلى طرفه ـِ كَسْراً: غَضَّ منه شيئاً. و- الشيءَ: هَشَمَه وفَرَّقَ بين أجزائه. ويقال: كَسَرَ من ثورته، وكسر حُمَيّا الخمر بالمزاج. وكسر من برد الماء وحَرِّه. و- الكتابَ على عشرة فصول مثلا: رتَّبه عليها. و- متاعَه: باعه ثوباً ثوباً. و- الوسادَ: ثناه واتَّكأ عليه. و- الطائرُ جناحيه: ضمَّهما للوقاع. وقد كَسَرَ كُسُوراً، إذا لم تذكر الجناحين. و- الرجلَ عن مراده: صَرَفه. و- القومَ: هزمهم. و- الشّعرَ: لم يُقِمْ وزنَه. و- الحرفَ: ألحقه الكَسْرَةَ. .مو.. الكِسْرُ: جانب البيت. و- الناحية م كلّ شيء. .ج أكسار، وكسور.. الكَسْرُ: الكِسْر. و- النَّزر القليل. و-. من الحساب: جزء غير تامٍّ من أجزاء الواحد: كالنِّصف والخُمْس والتُّسع العُشر. .ج كُسُور. يقال: ضربَ الحُسّابُ الكُسورَ بعضَها في بعض.

ه. ولا أسوَ لكلمها (Ibn al-Marzuban, 1991, p ١٢٠.).

دلالة كلمة. أسو في القاموس القديم: أَسْو هو مصدر أسا، والأسو بمعنى الدواء (Ibn al-Marzuban, 1991, p ٣٠.).

دلالة كلمة. أسو في القاموس الحديث: أَساَ بينهما ـُ أَسْواً، وأساً: أصلح. و- الجرْحَ والشيءَ: أصلحه. و- المرضَ والمريضَ: داواه وعالجه. و- فلاناً: أزال أَساه. وفلاناً بفلان: جعله يأْتي به. دلالة كلمة. كلم في القاموس القديم: والكَلْمُ هو مصدر كَلَمَ وبمعنى الجُرْح.

دلالة كلمة. كلم في القاموس الحديث: كَلمَه ـِ كَلْماً: جرحه.. الكَلْمُ: الجَرْحُ. و- الجُرْحُ. .ج كُلُومٌ، وكِلامٌ.

و. ولا رقعَ لخرقِها (Ibn al-Marzuban, 1991, p. ١٢٠).

دلالة كلمة. رقع في القاموس القديم: والرَّقْعُ هو مصدر رَقَعَ، رَقَعَ الثوب والأديم بالرِّقاع يَرْقَعُه رَقْعاً ورَقَّعَه بمعنى أَلْحَمَ خَرْقه.

دلالة كلمة. رقع في القاموس الحديث: رَقَعَ الشيخُ ونحوه - وَقْعاً: اعْتَمَد على راحَتَيْه عند القيام. وفي سَيْره: أَسْرَع. ويقال: ما رَقَعَ فلانٌ مَرْقَعاً: ما صنَع شيئاً. و- الثوبَ والحذاءَ ونحوهما رَقْعاً، ورَقْعَةً: أَصْلَحه بالرُّقعة. و- البِناءَ ونحوه: دَعَمَه. و- أمورَه، وحالَه: أَصلَحَهما. و- فلاناً: ضربه. ويقال: رَقَعَهُ بكَفٍّ أو بسوط، ورَقَعَه كَفاً. ورقَع الهدَف بسهْمٍ، ورقع الأرض برجْلِه. و- هَجَاهُ وشتَمَه.. الرَّقْعُ: السماءُ السابعةُ.

دلالة كلمة. خرق في القاموس القديم: الخَرْقُ هو مصدر خَرَقُ، بمعنى الفُرْجَة، والشُّقُّ في الحائط والثوب ونحوه. وكما بمعنى الأرض البعيد، مستوية كانت أو غير ومستوية. وبمعنى الفلاة الواسعة. والبعد كان فيها ماء أو شجر أو أنيس أو لم يكن.

دلالة كلمة. خرق في القاموس الحديث: الخَرْقُ: الثَّقْبُ في الحائط وغيره. و- القَفْرُ. و- المَفازة الواسعة البعيدةُ تَنخَرِقُ فيها الرِّياحُ.. ج خُرُوقٌ.. الخِرْقُ: الخِرِّيقُ. .ج أَخْراقٌ، وخِرَاقٌ، وخُرُوقٌ.. الخُرْقُ: الجَهْلُ. و- الحُمْق. وفي الحديث: «الرَّفْقُ يُمْنٌ. والخُرْقُ شُؤْمٌ».. الخُرُقُ: الخُرْقُ.. الخَرِقُ: الرَّماد.

ز. ولا رتقَ لفتقها (Ibn al-Marzuban, 1991, p. ١٢٠).

دلالة كلمة. رتق في القاموس القديم: الرَّتْقُ هو مصدر رَتَقَ، ضِدّ الفَتْق. بمعنى إلحام الفتق وإصلاحه. وبمعنى الظُّلمة.

دلالة كلمة. رتق في القاموس الحديث: رَتَقَ الشيءَ – رَتْقاً: سدَّه أو لحَمَه. و- أَصْلَحَه: ويقال: رَتَقَ فَتْقَه: أَصلح شأْنه. ورتق فتقهم: أصلح ذات بينِهِم. . رَتِقَ الشيءُ - رَتَقاً: انسدَّ والتأَم. فهو أَتْرَقُ، والمرأَةُ: انسدَّت فلا تؤتي. فهي رَتْقاءُ.. ج رُتْقٌ.. الرَّتْقُ: يقال: شيءٌ رَتْقٌ: مرتوق. وفي التنزيل العزيز: ﴿أَوَ لَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَوَاتِ والأَرْضَ كَانَتَا رَتْقاً فَفَتَقْنَاهُمَا﴾ (سورة الأنبياء، الآية ٣٠).

دلالة كلمة. فتق في القاموس القديم: الفَتْقُ هو مصدر فَتَقَ، بمعنى خلاف الرَّتْق. وبمعنى الخَلَّة من الغيم. والموضع الذي لم يمطر.

دلالة كلمة. فتق في القاموس الحديث: فَتَقَ الشيءَ -ُ فَتْقاً: شَقَّه. وفي التنزيل العزيز: ﴿أَوَ لَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَوَاتِ والأَرْضَ كَانَتَا رَتْقاً فَفَتَقْنَاهُمَا﴾ (سورة الأنبياء، الآية ٣٠). ويقال: فَتق

الثوبَ: فصلَ سيجه أو خياطته. و- المِسْكَ: خَلَطَ به ما يُذْكِيه. و- القُطْنَ ونحوَه: نَفَشَه. و- الكلامَ: قَوَّمَه ووَسَّعَه.. فَتِقَ - فَتَقاً: تفتَّح جسمُه سِمَناً. فهو فَتِقٌ. و- أَصابَه الفَتْقُ. فهو أَفتق، وهي فتقاء.. الفَتْقُ: الشَّقُّ. و- الخِلاف بين الجماعة وتصدُّعُ الكلمة. و- الموضِعُ قد مُطِرَ ما حوله. و- الصُّبْحُ. و- الخَلَلُ في العِيش. و- بروز جزء من الأمعاءِ من فتحة في جدار البطن.. ج فُتُوقٌ.

خاتمة

توصَّلت الدراسة في نهاية الدِّراسة إلى عدَّة نتائج، نعرضها فيما يأتي:

١) لا يقتصر موضوع الدلالة على المسائل التي تتصل بالألفاظ من حيث أصلها ونوع العلاقة التي تربطها بالمعنى التي تشير إليها، بل يتعدى ذلك إلى جانب أغنى وأوسع، هو أنواع الدلالة، فألفاظ اللغة من حيث دلالاتها أنواع ثلاثة هي: المتباين والمشترك والمترادف.

٢) ورد في التهاني والتهادي أن مفردات عبارة. بارّاً تقيّاً جاءت في معان عدة، والدلالة الأولى. سعيد وحميد تحمل معنى السعادة والصفة الحسنة؛ والعبارة. ميموناً مباركاً. والتي تحمل معنى البركة واليُمن والخير؛ والعبارة. طيبا عزيزا فهي تؤكد معنى طيب الحياة، والذي تغلب على نفسه، والقسم صفة من صفات الله تعالى. العزيز الذي لا يُقهر؛ أما عبارة. ظهيراً عوناً فتتساوي مع دلالة. برّ تقيّ من حيث الظهر هو العين؛ أما عارة. ناصراً وزراً فتشير إلى معنى النصرة والمدد لأهل الحاجة، وهي من صفات البرّ؛ وأما عبارة. راجحاً ذوّاداً فتحمل معنى العاقل الذي يذود الناس لتقواه وبره، وتتضمن معاني سياقية دلالية تختلف حسب السياق.

٣) في مطلب فيما يقال في جواب العزاء والمصاب جاءت دلالة المفردة .انشعاب التي وردت في عبارة جواب العزاء والمصاب .فلا انشعاب لصدعها؛ إذ يعنى الانشعاب التفرق والانتشار، أما الصدع فيقصد به شق الشيء؛ والعبارة .ولا انسداد لثلمها يعنى الانسداد في المصيبة لا إصلاح في هذه المصيبة؛ أما عبارة .ولا جبرَ لكسرها بمعنى لا إصلاح فيه؛ والعبارة .ولا أسوَ لكلمها حيث أسوَ بمعنى الشقاء، والكلم يقصد به الجرح أو المصيبة؛ والعبارة .ولا رقع لخرقها تعنى لحم شفاء وإصلاح لما أصاب الانسان من المصائب؛ أما عبارة .ولا رتق لفتقها تعنى لا إصلاح لما أصابها من جفاف أو مصيبة؛ والعبارة .ولا رأب لصدعا بمعنى أنه لا جمع أو سدّ لهذه الثغرة؛ والعبارة .لا حسم لدائها تعنى قطع في رد المصيبة؛ أما عبارة .لا ضمّ لنشرها؛ حيث قصد بذلك أنه لا يمكن أن نضم النبت بعد أن يَبَس وانتهى، كذلك الميت فإنه عند موته لا نستطيع إرجاعه إلى دار الحق، والمعاني بذلك يعبر عنها بعبارات مختلفة ومفردات تتضمن المعنى نفسه أو القريب منه.

٤) وأخيرا بينت الدراسة في البحث اعتماداً على خبرات بعض العلماء أن هناك فرقا واضحا بين الدلالة والترادف؛ إذ إن الدلالة هي معاني الكلمات، والتراكيب، والجمل والعبارات وغير ذلك من العلوم التي لها بعلم الدلالة؛ والدلالة تدرس المعنى على المعاني اللفظية المفردة على نحو ما يجري في المجتمعات وما شابهها من كتب اللغة التي تعني بالثروة اللفظية، وتهتم بدراسة العلاقات بين الرمز اللغوي ودلالته أو تطور معاني الألفاظ من الناحية التاريخية بما في ذلك من تأثير المجاز الأساليب الكناية والاستعارة، وأما الترادف فهو يعنى دلالة عدّة كلمات مختلفة على المعنى الواحد، وهو الألفاظ المفردة الدّالّة على شيء واحد باعتبار واحد.

٥) برز لنا إسهامات ابن المرزبان الباحث في مجال الدرس اللغوي ولاسيما دلالات الألفاظ ومعانيها المختلفة.

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 Allāh, Muḥammad bi-khayr al-Ḥājj. (2010). *Mabāḥith fī ‘ilm al-dalālah*. Jāmi‘at al-Iskandarīyah.

‘Abd al-Jawwād, R. (2016). *Dirāsāt fī al-dalālah wa-al-mu‘jam*. Dār al-Āfāq al-‘Arabīyah.

Ḍayf, S., Sha‘bān, ‘A. a.-‘. ‘A., Ḥusayn, A. Ḥ., & Ḥilmī, J. M. (2004). *al-Mu‘jam al-wasīṭ* (4th ed.). Maktabat al-Shurūq al-Dawlīyah.

al-Fayrūz Ābādī, Muḥammad ibn Ya‘qūb Majd al-Dīn. (2005). *al-Qāmūs al-muḥīṭ* (8th ed.). Mu’assasat al-Risālah.

Ibn al-Marzubān, Abū Manṣūr Muḥammad ibn Sahl al-Nahāwandī. (1991). *Kitāb al-alfāẓ: Al-kitābah wa-al-ta‘bīr* (Ḥāmid Ṣādiq Qunaybī, Ed.). Dār al-Bashīr.

al-Jawharī, Naṣr Ismā‘īl ibn Ḥammād al-Jawharī. (1999). *Al-Ṣiḥāḥ* (1st ed.). Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

Lūshan, N. a.-H. (2006). *‘Ilm al-dalālah: Dirāsah wa-taṭbīq*. Al-Maktab al-Jāmi‘ī al-Ḥadīth.

Maḥmūd, K. S. M. (2009). *Mu‘jam al-ṭullāb al-wasīṭ ‘Arabī–‘Arabī*. Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

Riḍā, A. (1960). *Mu‘jam matn al-lughah: Mawsū‘ah lughawīyah ḥadīthah*. Dār Maktabat al-Ḥayāh.

al-Rummānī, Abū al-Ḥasan ‘Alī ibn ‘Īsá. (1987). *al-Alfāẓ al-mutarādifah al-mutaqāribat al-ma‘nā*. Dār al-Wafā’.

Salāmī, ʻA. a.-Q. (2014). *Min turāth al-ʻArab fī al-muʻjam wa-al-dalālah*. Dār al-Kitāb al-Jāmiʻī.

al-Suyūṭī, J. a.-D. (n.d.-a). *Al-Muzhir fī al-lughah wa-anwāʻihā*. Dār al-Fikr.

al-Suyūṭī, J. a.-D. (n.d.-b). *Al-Muzhir fī ʻulūm al-lughah wa-anwāʻihā* (Muḥammad Aḥmad Jād al-Mawlā et al., Eds.). Dār al-Fikr.

ʻUmar, A. M. (1993). *ʻIlm al-dalālah*. ʻĀlam al-Kutub.

al-Yāsīn, M. Ḥ. (1980). *al-Dirāsāt al-lughawīyah ʻinda al-ʻArab* (1st ed.). Dār Maktabat al-Ḥayāh.

al-Zubaydī, al-Sayyid Muḥammad Murtaḍá ibn Muḥammad al-Ḥusaynī. (2007). *Tāj al-ʻarūs min jawāhir al-qāmūs* (ʻAbd al-Munʻim Khalīl Ibrāhīm & Karīm Sayyid Muḥammad Maḥmūd, Eds.; 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

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



تحديات التواصل باللغة العربية ودور تيك توك في معالجتها لدى الطلاب الصينيين في المرحلة الجامعية

[CHALLENGES OF ARABIC COMMUNICATION AND THE ROLE OF TIKTOK IN ADDRESSING THEM AMONG CHINESE UNIVERSITY STUDENTS]

Radhwa Abu Bakar[1]*, Zalika Adam[2], Wu Jie[1],
Wang Yu Jie[1] & Man Alfat[1]

[1]Department of Arabic Language and Literature, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University, Jalan Gombak, 53100, Kuala Lumpur, Malaysia

[2]Faculty of Major Language Studies, Universiti Sains Islam Malaysia, 71800 Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia

* Corresponding Author: *radhwa@iium.edu.my*

Received: 21/4/2025 *Accepted: 23/1/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة التحديات التي تواجه الطلاب الصينيين في المرحلة الجامعية عند التواصل باللغة العربية، واستكشاف دور تطبيق تيك توك في تحسين قدراتهم في هذا المجال. استخدم الباحثون المنهج الوصفي الكمي من خلال استبانتين شملتا (٣٢) طالبًا وطالبة من أقسام اللغة العربية في جامعات مختلفة داخل وخارج ماليزيا. أشارت النتائج إلى أن أبرز التحديات تتمثل في انعدام الثقة بالنفس وصعوبة نطق الحروف العربية، بينما كان من أهم آثار استخدام تيك توك تعزيز الثقة بالنفس، توسيع دائرة التواصل مع الناطقين بالعربية، واكتساب مصطلحات جديدة. خلص البحث إلى أن تيك توك يمثل أداة فعالة في دعم مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الصينيين إذا استُخدم بطريقة موجهة.

الكلمات المفتاحية: تيك توك، التواصل باللغة العربية، تحديات الطلاب، الطلاب الصينيون، مهارات التواصل اللغوي

Abstract

This study aims to examine the challenges faced by Chinese university students in communicating in Arabic and to explore the role of TikTok in enhancing their communication skills. The researchers employed a descriptive quantitative approach, administering two questionnaires to 32 students majoring in Arabic language from various universities in and outside Malaysia. The findings revealed that the main challenges were a lack of self-confidence and difficulty pronouncing Arabic letters. On the other hand, TikTok has a positive impact on students by boosting their confidence, broadening their interaction with native Arabic speakers, and enabling them to acquire new vocabulary. The study concludes that TikTok can be an effective tool to support Arabic language communication skills among Chinese students if used appropriately.

Keyword: *TikTok, Arabic communication, student challenges, Chinese students, linguistic communication skills*

Cite as: Abu Bakar, R., Adam, Z., Wu, J., Wang, Y. J., & Alfat, M. (2025). Tahaddiyāt al-tawāṣul bi-al-lughah al-ʻArabiyyah wa-dawr TikTok fī muʻālajatihā ladā al-ṭullāb al-Ṣīniyyīn fī al-marḥalah al-jāmiʻiyyah [Challenges of Arabic communication and the role of TikTok in addressing them among Chinese university students]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 19–31. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.15

© 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

تشير الدراسات إلى أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعية يؤدي إلى زيادة الانفتاح على القيم الاجتماعية الأخرى، ويعزز تواصل وتفاعل الأفراد مع تلك القيم؛ الأمر الذي يؤثر بشكل كبير على عملية إعادة إنتاج القيم؛ مما يجعل الفرد يقدم القيم السائدة في مجتمعه بطريقة مختلفة، أو نكرانها والعمل على تسويق قيم جديدة لم تكن موجودة في مجتمع الفرد (Luqa, ٢٠٢٢).

ومن أهم العوامل المؤثرة على قيم الفرد، هي المكتسبات التي يمكن أن تمر على الفرد من خلال تعاطيه مع ثقافات أخرى من أهمها وسائل الإعلام وتطبيقات شبكات التواصل الاجتماعية، حيث تؤكد الدراسات على وجود ارتباط بين تعرض الفرد لتطبيقات شبكات التواصل الاجتماعية وتأثيرها على القيم الاجتماعية لدى الشباب وخاصة المراهقين (Nur & Iyad-Amirah, ٢٠٢٢).

ويعد تطبيق تيك توك "Tik Tok" من التطبيقات الاجتماعية التي لاقت رواجًا وانتشارا واسعا، حيث تؤكد الاحصاءات حول هذا التطبيق أن عدد مستخدمي تيك توك بتجاوز المليار مستخدم حول العالم (http.newsroom.tiktok.com. /ar-mena/news) . مما يشير إلى أن هذا الموقع ليس مجرد تطبيق ترفيهي يقضي الشباب وقتهم في التسلية والمتعة وإنما منصة مؤثرة في حياة فئة المراهقين التي هي أهم فئة من فئات المجتمع (ميا محمد فتحي-تيك توك).

الدراسات السابقة

ظهر تطبيق تيك توك بغرض إنشاء مقاطع موسيقية، ولقطات فيديو قصيرة، والذي بني على أساس إتاحة إمكانية الابتكار للمستخدمين (User generated Content (UGC من خلال إنشاء مقاطع فيديو خاصة بهم (Anderson, ٢٠٢٠). تتسم المشاركة عبر تطبيق تيك توك بالسهولة الشديدة لأنه من المقبول استخدام التطبيق كمشاهد أو مؤدي لعروض الفيديو أو كلاهما، كما يستطيع المستخدم اختيار مدى رغبته في المشاركة مع المستخدمين الآخرين (Hui & Wang, ٢٠١٩).

قد يؤدي الاستخدام المكثف لتطبيق تيك توك بين الشباب إلى مشكلات نفسية مثل التشتت وضعف القدرة على إدارة الوقت وانخفاض وقت التعلم (http://www.ohtmarnews.com)). لذلك يحاول هذا البحث الحالي أن يستكشف دور تطبيق تيك توك في تعزيز التواصل العربية لدى الطلاب الصينيين الجامعي.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى إبراز الأمور الآتية:

١) معرفة التحديات التي يواجهها الطلاب الصينيون في المرحلة الجامعية في التواصل بالعربية.

٢) الكشف عن آثار تطبيق تيك توك على قدرة الطلاب الصينيين في المرحلة الجامعية على التواصل باللغة العربية.

منهج البحث

المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي الكمي. ويرى الباحثون بأن هذا المنهج مناسب لتحقيق أهداف هذا البحث، باستخدام الاستبانة لجمع البيانات الكمية وتمّ تحديد عينة البحث عن طريق العينة العشوائية البسيطة (al-Mahmudi, ٢٠١٩).

وتم توزيع هذه الاستبانة على الطلبة المتخصصين في قسم اللغة العربية وآدابها وعددهم اثنين وثلاثين طالبا وطالبة من الجامعة القاسمية بالإمارات والجامعات الأخرى داخل ماليزيا

وخارجها. تتضمن هذه الاستبانة الأسئلة الديموغرافية، وتشمل خمسة عشر سؤالًا لكل من الهدفين. وأجاب الطلبة على الأسئلة للهدف الأول عن التحديات التي يواجهها الطلاب الصينيون في المرحلة الجامعية في مهارة التواصل باللغة العربية. وأجاب الطلبة على الأسئلة الخاصة بالهدف الثاني للكشف عن آثار تطبيق تيك توك على قدرة الطلاب الصينيين في المرحلة الجامعية على التواصل باللغة العربية. وضع الباحثون خمس خيارات أمام كل سؤال لقياس درجة موافقة العينة من "لا أوافق بشدة" و"لا أوافق" و"محايد" و"أوافق" و"أوافق بشدة". وبعد أن يتم جمع البيانات قام الباحثون بتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

الدراسات السابقة

الدراسة الأولى بالعنوان:" استكشاف دور تطبيق تيك توك في تعزيز التواصل العربي لدى طلاب جامعة العلوم الإسلامية الماليزية"(Husin & Shaiful Baharum, ٢٠٢٤). يرتبط هذا البحث باستكشاف دور تطبيق تيك توك في تعزيز التواصل العربي لدى طلاب جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، يهدف هذا البحث إلى معرفة عوامل الطلاب نحو تطبيق تيك توك في التواصل باللغة العربية، يتم تنفيذ طريقة هذا البحث باستخدام طريقة وصفية كمية، يغطي جوانب التحديات التي يواجهها الطلاب في التواصل باللغة العربية بشكل عام، وتحديد ميول الطلاب ومعرفة تأثير استخدام تيك توك في التواصل العربي. أما بالنسبة لعينة الدراسة، فقد شمل مجموعة ٦٠ مشاركا من ٣٥ ذكرا الذي يقابل (٥٨.٣%) و٢٥ أنثى الذي يقابل (٤١.٧%) لتحليل تطبيق تيك توك في مهارات التواصل لدى الطلاب باللغة العربية. في الختام، يُعدّ استخدام تطبيق تيك توك في مهارات الاتصال باللغة العربية عنصرا حاسما يجعل طلاب جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM) أكثر فعالية عندما ينخرطون في تلك المهارات. من المتوقع أن يمكّن تنفيذ هذه الدراسة الباحثين من إثراء نجاح تطبيقات مثل تيك توك لمصلحتهم في المستقبل. تختلف هذه الدراسة عن البحث الحالي في العينة التي تتكون من الطلاب الصينيين فقط.

الدراسة الثانية هي بالعنوان: " إعداد وسائل تعليم النحو باستخدام إنستغرام لطلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة نور الجديد الإسلامية" (Naqiyyah, ٢٠٢٠). استخدمت الباحثة المدخل الكيفي والكمي للوصول إلى ثلاثة أهداف وهي: (١) معرفة إعداد وسائل تعليم النحو باستخدام إنستغرام لطلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة نور الجديد الإسلامية. (٢) معرفة صلاحية وسائل تعليم النحو باستخدام إنستغرام الطلبة قسم تعليم اللغة العربية جامعة نور

الجديد الإسلامية. (٣) معرفة فاعلية وسائل تعليم النحو باستخدام إنستغرام الطلبة قسم تعليم اللغة العربية جامعة نور الجديد الإسلامية. النتيجة لهذه الدراسة هي تعلم القواعد النحوية باستخدام إنستغرام فعال. استخدمت هذه الدراسة وسائل التواصل الاجتماعي إنستغرام في تعليم اللغة لدى الطلاب. أما الدراسة الحالية تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي تيك نوك لتنمية مهارة التواصل اللغوي لدى الطلاب.

الدراسة الثالثة: "ظاهرة استجابات الطلاب تجاه استخدام مقاطع فيديو نيك توك في تعلم المضارع البسيط في المدرسة الثانوية الوطنية المستوى في راند وبلا تونغ" (Koniah et al., ٢٠٢١) هناك ١٧ من طلاب الصف السادس المشاركين في هذه الدراسة، استخدم الباحثون الاستبيانات لجمع البيانات. هناك ثلاثة مؤشرات تكثيف البيانات، في هذه الدراسة، يدرس الباحث استجابة الطلاب من حيث عواطفهم، والقضاة والمواقف في تعلم المضارع البسيط في اللغة الإنجليزية باستخدام مقاطع فيديو تيك توك. تظهر النتائج أن الطلاب يعطون استجابة إيجابية في تعلم المضارع البسيط في اللغة الإنجليزية باستخدام مقاطع فيديو تيك توك في البعد العاطفي حيث وصل المتوسط الحسابي إلى ٩٠,٢٢٪ . تختلف هذه الدراسة عن البحث الحالي في اللغة المستهدفة وتتفق الدراستان في التطبيق المستخدم أي تيك توك.

الدراسة الرابعة: "تطبيق وسيلة تيك توك في تعليم الحوار وأثرها في ترقية مهارة الكلام (Sanah et al., ٢٠٢٤) ." اعتمد الباحثون على المنهج شبه تجريبي في هذه الدراسة التي تهدف إلى ترقية مهارة الكلام لدى الطلاب من خلال تطبيق وسيلة تيك توك. استخدم الباحثون الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمعرفة أثر استخدام تيك توك في ترقية مهارة الكلام لدى مجموعة من ٢٨ طالبا في الفصل السابع من المدرسة الثانوية المحمدية٠ باندونغ. أظهرت النتائج أن هناك ارتقاء بين قبل وبعد استخدام تطبيق وسيلة نيك توك على مهارة الكلام لدى الطلاب. تختلف هذه الدراسة عن البحث الحالي في المنهج المستخدم وتتفق الدراستان في التطبيق المستخدم أي تيك توك.

تحليل البيانات

البيانات الديموغرافية:

وجد الباحثون أن عدد الطلاب أكبر من الطالبات؛ إذ بلغ عددهم (٢٣) طلاب الذين يمثلون النسبة ٧١.٩ % مقارنة بالطالبات اللاتي بلغ عددهن (٩) طالبات فقط، ونسبتهن المئوية (٢٨.١). بالنسبة إلى كلياتهم، عدد الطلاب الذين يدرسون في كلية القرآن والسنة هو ٦، وفي كلية الشريعة

عددهم ٥، وفي كلية اللغة العربية عددهم ٢١. وجدنا أكثر الطلاب الصينيين يدرسون في كلية اللغة العربية. ووجدنا أكثرهم يدرسون في السنة الرابعة وعددهم ١٧، ونسبتها ٥٣.١ %. وأشارت البيانات إلى أن ١٩ من هؤلاء الطلاب الصينيين يدرسون اللغة العربية من ثلاث سنوات وهناك الأقلية من الطلاب الصينيين يدرسون اللغة العربية من سنتين اثنتين.

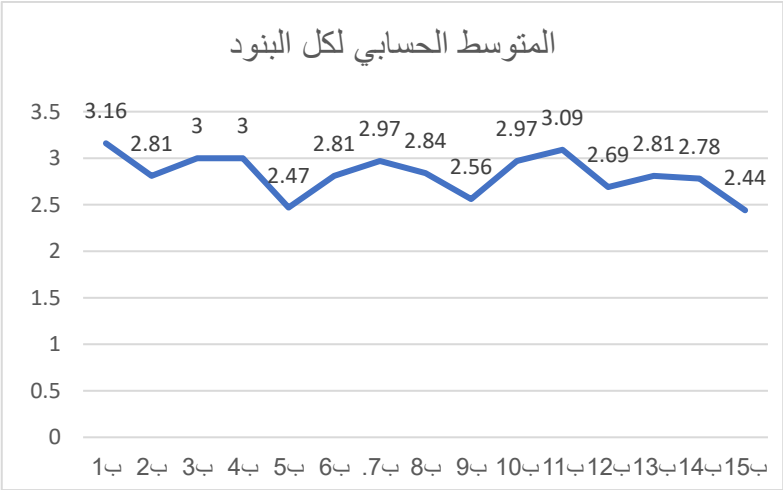
الهدف الأول: معرفة التحديات التي يواجهها الطلاب الصينيون في المرحلة الجامعية في مهارة الاتصال باللغة العربية

للحصول على هذه النتيجة وزّع الباحثون خمسة عشر سؤالا على الطلبة بقسم اللغة العربية من الجامعات المختلفة داخل الإمارات وخارجها. والأسئلة المطروحة تركز في التحديات التي يواجهها الطلبة الصينيون في المرحلة الجامعية في التواصل باللغة العربية. وكل من هذه الأسئلة التي تمثّلها البنود في الاستبانة قد أجابها الطلبة المشاركون باختيار المقاييس الخمس ليكرت: لا أوافق بشدة (١) لا أوافق (٢) محايد (٣) أوافق (٤) أوافق شدة (٥) كما في الجدول التالي:

الجدول (١) التحديات التي يواجهها الطلاب الصينيون في المرحلة الجامعية في مهارة الاتصال باللغة العربية

الرقم	البنود	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
١	**أشعر بعدم الثقة بالنفس عند التواصل باللغة العربية**	١	٥	٣.١٦
2	**لا أدري كيف أبدأ المحادثة باللغة العربية مع الآخرين**	1	5	٢.٨١
٣	**لا أستطيع أن أجري محادثة طويلة باللغة العربية مع الآخرين**	١	٥	٣.٠٠
٤	**أتلعثم عندما أتحدث مع شخص آخر باللغة العربية**	١	٥	٣.٠٠
٥	**أصدقائي يضحكون عليّ عندما أخطئ في الكلام**	١	٥	٢.٤٧

٦	أتأثر باللغة الأم عندما أتكلّم باللغة العربية	١	٥	٢.٨١
٧	أستخدم قواعد اللغة بشكل خاطئ في التواصل باللغة العربية	١	٥	٢.٩٧
٨	أجيد فقط الأساسيات في التواصل باللغة العربية	١	٥	٢.٨٤
٩	لا أستطيع التركيز عند التواصل باللغة العربية	١	٥	٢.٥٦
١٠	أشعر بصعوبة عندما أنطق بالحروف العربية	١	٥	٣.٠٩
١١	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري بدقة	١	٥	٢.٦٩
١٢	أخاف أن أقع في الخطأ عند التكلم باللغة العربية	١	٥	٢.٨١
١٣	أشعر بالضغوط النفسية في التواصل باللغة العربية	١	٥	٢.٧٨
١٤	أشعر بالخجل عندما أتحدث باللغة العربية	١	٥	٢.٤٤
١٥	أحتاج إلى دليل لتواصل باللغة العربية	١	٥	٢.٩٧



الرسم البياني (١) المتوسط الحسابي للبنود

وقد تم إنشاء الرسم البياني (١) أعلاه لسهولة اطلاع على المتوسط الحسابي لكل البنود وتحديد المتوسط الحسابي الأعلى والأدنى من هذه البنود، وأشار الرسم البياني إلى أن المتوسط الحسابي لبنود هذا الاستبيان يتراوح ما بين ٢.٤٤ وهو الأدنى و٣.١٦ فهو الأعلى.

وأشار الجدول (١) السابق إلى أن أكبر التحديات التي يواجهها الطلبة الصينيون في المرحلة الجامعية في مهارة الاتصال باللغة العربية هي الشعور بعدم الثقة بالنفس عند التواصل باللغة العربية. وأصغر التحديات التي يواجهها الطلبة الصينيون في المرحلة الجامعية في مهارة الاتصال باللغة العربية هي الشعور بالخجل عند التحدث باللغة العربية. وأشار الجدول أيضا إلى أن البنود التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي:

١) أشعر بعدم الثقة بالنفس عند التواصل باللغة العربية ٣.١٦

٢)أشعر بصعوبة عندما أنطق بالحروف العربية ٣.٠٩

نظرا لهذه البنود توصل الباحثون إلى أن عددا كبيرا من المجيبين يوافقون على هذه التحديات أكبر من غيرها، أولها "أشعر بعدم الثقة بالنفس عند التواصل باللغة العربية". وثانيها "أشعر بصعوبة عندما أنطق بالحروف العربية"، ولعل السبب هو حروف اللغة العربية أصعب للنطق بالنسبة إلى الطلبة الصينيين.

وأشار الجدول (١) أيضا إلى البنود ذات المتوسط الحسابي الأدنى، وهي:

١) أشعر بالخجل عندما أتحدث باللغة العربية ٢.٤٤

٢) لا أستطيع التركيز عند التواصل باللغة العربية ٢.٥٦

٣)أصدقائي يضحكون عليّ عندما أخطئ في الكلام ٢.٤٧

فتبيّن أن معظم المجيبين يتفقون على هذه التحديات الثلاث هي من أصغر التحديات التي يواجهها الطلاب الصينيون في التواصل باللغة العربية.

الهدف الثاني: الكشف عن آثار تطبيق تيك توك على قدرة الطلاب الصينيين في المرحلة الجامعية على التواصل باللغة العربية

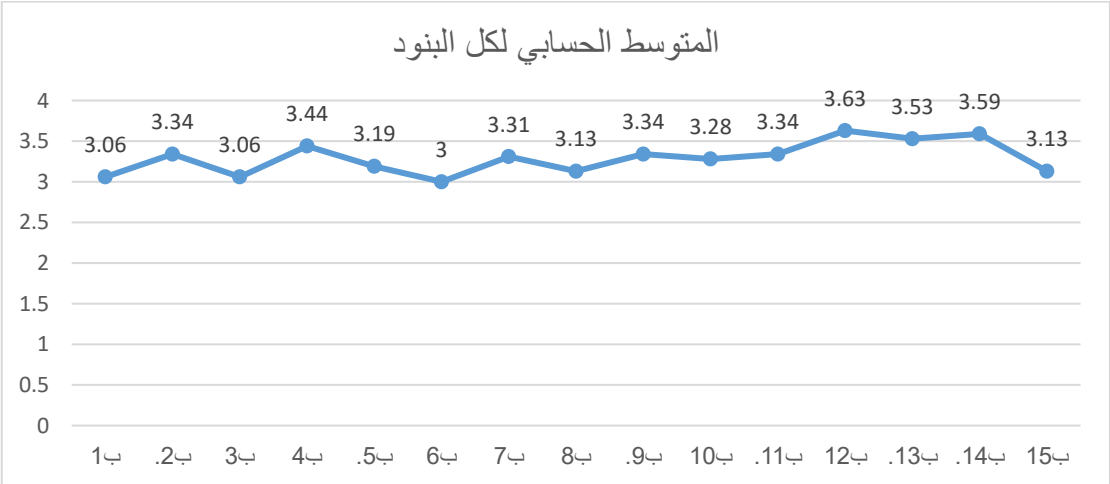
قد تم توزيع الاستبيان الثاني على طلبة قسم اللغة العربية من الجامعات المختلفة داخل الإمارات وخارجها لمعرفة أكبر آثار تطبيق تيك توك على قدرة الطلاب الصينيين في المرحلة الجامعية. عندنا ٣٢ طالبا وطالبة الذين شاركوا في هذه الاستبانة كما في الاستبانة الأولى، وأجابوا على خمسة عشر سؤالا / بندا حتى يصل البحث إلى الهدف الثاني. وكل من هذه البنود في الاستبانة قد أجابها الطلبة المشاركون باختيار المقاييس الخمس ليكرت: لا أوافق بشدة (١) لا أوافق (٢) محايد (٣) أوافق

(٤) أوافق شدة (٥). ثم قام الباحثون بإدخال البيانات إلى SPSS وظهرت النتيجة في الجدول التالي:

الجدول (٢) آثار تطبيق تيك توك على قدرة الطلاب الصينيين الجامعي على التواصل باللغة العربية

الرقم	البنود	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
١	**يمكنني التواصل باللغة العربية بشكل جيد باستخدام تيك توك**	١	٥	٣.٠٦
٢	**يمكنني إتقان مهارات التواصل بشكل أوسع باستخدام تيك توك**	١	٥	٣.٣٤
٣	**أشعر بزيادة الثقة بالنفس في التواصل باللغة العربية باستخدام تيك توك**	١	٥	٣.٠٦
٤	**يمكنني تحفيز نفسي للتواصل باللغة العربية باستخدام تيك توك**	١	٥	٣.٤٤
٥	**أستطيع أن أعبر عن أفكاري بسهولة من خلال استخدامي لتيك توك**	١	٥	٣.١٩
٦	**أشعر أن نطقي يتحسن عبر تيك توك أفضل من الطريقة التقليدية**	١	٥	٣.٠٠
٧	**إن استخدام تيك توك في تعلم اللغة العربية يتيح لي التواصل في البيئة المناسبة**	١	٥	٣.٣١
٨	**استخدام تيك توك من أفضل الواسائل بالنسبة لي في تحسين مهارة التواصل**	١	٥	٣.١٣
٩	**أستطيع أن أركز جيدا في التواصل باللغة العربية عندما أستخدم تيك توك**	١	٥	٣.٣٤

١٠	أستطيع أن أقلل الوقت الدراسية في تحسين مهارة التواصل منذ استخدامي لتيك توك	١	٥	٣.٢٨
١١	يمكنني أن أعزز من الإبداع في التواصل عندما أستخدم تيك توك	١	٥	٣.٣٤
١٢	يمكنني أن أستخدم المصطلحات الجديدة التي عرفتها عبر تيك توك في التواصل	١	٥	٣.٦٣
١٣	يمكنني أن أعزز العلاقة التواصلية مع شباب العرب	١	٥	٣.٥٣
١٤	يمكنني أن أجد التصحيح في النطق من شباب العرب عندما أتحدث معهم عبر تيك توك	١	٥	٣.٥٩
١٥	لا أضيع الوقت عندما أستخدم تيك توك في تحسين مهارة التواصل	١	٥	٣.١٣



الرسم البياني (٢) المتوسط الحسابي للبنود

وقد تم إنشاء الرسم البياني (٢) أعلاه لسهولة اطلاع على المتوسط الحسابي لكل البنود وتحديد المتوسط الحسابي الأعلى والأدنى من هذه البنود، وأشار الرسم البياني إلى أن المتوسط الحسابي لبنود هذا الاستبيان يتراوح ما بين ٣.٠٠ وهو الأدنى و٣.٦٣ فهو الأعلى.

وأشار الجدول (٢) السابق إلى أن أكثر آثار تطبيق تيك توك على قدرة الطلاب الصينيين الجامعي على التواصل باللغة العربية هي إمكانية استخدام المصطلحات الجديدة التي عرفها

الطلاب من تيك توك في التواصل. وأقل آثار تطبيق تيك توك على قدرة الطلاب الصينيين الجامعي على التواصل باللغة العربية هي؛ أن النطق بالعربية يتحسّن عبر تيك توك. وأشار الجدول أيضا إلى أن البنود التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي:

١) يمكنني أن أجد التصحيح في النطق من شباب العرب عندما أتحدث معهم عبر تيك توك ٣.٥٩

٢) يمكنني أن أعزز العلاقة التواصلية مع شباب العرب٣.٥٣

٣) يمكنني أن أستخدم المصطلحات الجديدة التي عرفتها عبر تيك توك في التواصل ٣.٦٣

فهذا يدل على أن عدد الطلبة الذين يوافقون على هذه البنود الثلاثة أكبر من البنود الأخرى، أو بمعنى آخر أكثر الطلبة الصينيين من المرحلة الجامعية يعتقدون أن بإمكانهم أن يستخدموا المصطلحات الجديدة

التي عرفها عبر تيك توك في التواصل بالعربية. وأشار الجدول (١) أيضا إلى البنود ذات المتوسط الحسابي الأدنى، وهي:

١) أشعر أن نطقي يتحسن عبر تيك توك أفضل من الطريقة التقليدية ٣.٠٠

٢) يمكنني التواصل باللغة العربية بشكل جيد باستخدام تيك توك ٣.٠٦

٣) استخدام تيك توك من أفضل الوسائل بالنسبة لي في تحسين مهارة التواصل ٣.١٣

فهذا يوضح أن عدد الطلبة الذين يوافقون على هذه البنود الثلاثة أقل من البنود الأخرى، أي أن أشعر أن نطقي يتحسن عبر تيك توك أفضل من الطريقة التقليدية هي أقل الآثار في تطبيق تيك توك على قدرة الطلاب الصينيين في المرحلة الجامعية على التواصل باللغة العربية.

وبعد أن انتهى الباحثون في تحليل الإجابة من الاستبانة الأولى والثانية، قاموا بتحليل ملخص إنجاز القضية الذي يشير إلى القيمة الصحيحة والحالات المستبعدة. فيدل تحليل ملخص إنجاز القضية للاستبانة الأولى والثانية أن عدد المجيبين في كل الاستبانة اثنان وثلاثون طالبا وطالبة، وكلهم يجيبون على جميع أسئلة الاستبيانات.

نتائج البحث ومناقشتها

استنتج البحث إلى أن أبرز التحديات التي يواجهها الطلاب الصينيون هي ضعف الثقة بالنفس وصعوبة نطق الحروف العربية. ومن التحديات الأقل تأثيرًا كانت الشعور بالخجل عند التحدث وقلة التركيز أثناء التواصل. ويُعزى ذلك إلى اختلاف النظام الصوتي بين العربية والصينية، وقلة الممارسة الواقعية مع الناطقين الأصليين. وأظهر التطبيق تيك توك تأثيرًا إيجابيًا في تمكين الطلاب من استخدام مفردات جديدة، والحصول على تصحيح فوري للنطق من الناطقين بالعربية، وتعزيز التواصل مع الشباب العرب. والتأثير الأقل كان في تحسين النطق بشكل يفوق الطرق التقليدية، ما يشير إلى أن تيك توك يساعد في تحسين المهارات التواصلية أكثر من المهارات الصوتية البحتة. هذه النتائج تدعم الفرضية القائلة بأن دمج الوسائط الاجتماعية في تعلم اللغة يعزز التعلم التفاعلي والدافعية الذاتية. تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM) التي أكدت أن استخدام تيك توك يسهم في جعل الطلاب أكثر فاعلية في مهارات التواصل العربي. ويتفق البحث الحالي أيضا مع دراسة إنستغرام لتعليم النحو بجامعة نور الجديد الإسلامية التي أثبتت فاعلية الوسائط الاجتماعية في دعم تعلم اللغة، مما يرسخ فكرة أن التطبيقات التفاعلية تسهم في تحسين نتائج التعلم اللغوي. بينما ركزت معظم الدراسات السابقة على الجانب اللغوي فقط، أظهرت الدراسة الحالية أن تيك توك ساعد في تعزيز العلاقات التواصلية مع الناطقين بالعربية، وهو بعد ثقافي واجتماعي لم تتناوله الدراسات السابقة بوضوح.

خاتمة

توصل البحث إلى أن الطلاب الصينيين الجامعيين يواجهون صعوبات حقيقية في التواصل باللغة العربية تتعلق بالثقة بالنفس والنطق، إلا أن تطبيق تيك توك يمكن أن يسهم بفاعلية في تحسين مهاراتهم التواصلية عبر توفير بيئة تفاعلية وداعمة، شرط أن يُستخدم كأداة تعليمية منظمة. ويوصي الباحثون بدمج تطبيقات التواصل الاجتماعي في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، مع وضع استراتيجيات لتقليل سلبياتها المحتملة. يُقترح للباحثين في المستقبل بإجراء دراسات مشابهة على عينات أكبر ومن جنسيات مختلفة، واستخدام مناهج بحثية متنوعة (كمية وكيفية) لتأكيد نتائج هذه الدراسة وتطويرها.

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

Anderson, K. E. (2020). Getting acquainted with social networks and apps: It is time to talk about TikTok. *Library Hi Tech, 5*(4), 7.

Hui, Z., & Wang, T. (2019). Analysis of TikTok user behavior from the perspective of popular culture. *Frontiers in Art Research, 1*(3).

Husin, A. A., & Shaiful Baharum, A. (2024). *Istikshāf dawr taṭbīq TikTok fī taʻzīz al-tawāṣul al-ʻArabī ladā ṭullāb Jāmiʻah al-ʻUlūm al-Islāmiyyah al-Mālīziyyah*. *Afaq Lughawiyyah: Linguistic Horizons Journal, Sultan Zainal Abidin University*.

Koniah, S. K., Fitrianingsih, A., & Rohmah, I. I. T. (2021). *The phenomena of students' responses toward the use of TikTok videos in learning simple present tense at SMK Al-Mustawa in Randublatung, Indonesia*. English Education Department, IKIP PGRI Bojonegoro.

Lūqā, M. J. (2023). *al-Taʾthīrāt al-ijtimāʿiyyah li-taṭbīq TikTok ʿalā al-shabāb*. *Kulliyyat al-Ādāb, Jāmiʿat Sūhāj*, (67).

al-Maḥmūdī, M. S. A. (2019). *Manāhij al-baḥth al-ʿilmī*. Al-Maktabah al-Wasaṭiyyah li-l-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Naqiyyah, F. (2020). *Iʿdād wasāʾil taʿlīm al-naḥw bi-istikhdām Instagram li-ṭullāb Qism Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah bi-Jāmiʿat Nūr al-Jadīd al-Islāmiyyah* [Master's thesis, Jāmiʿat Mawlānā Mālik Ibrāhīm al-Islāmiyyah al-Ḥukūmiyyah Mālāng].

Nūr, M. K., & ʿIyāḍ-Amīrah. (2020). *Istikhdāmāt al-murāhiqīn al-Jazāʾiriyyīn li-taṭbīq TikTok wa-al-ishbāʿāt al-mutaḥaqqiqah* [Unpublished master's thesis]. Jāmiʿat Qusanṭīnah.

Sanah, S., Pamungkas, M. I., & Candraningtyas, N. Z. (2024). *Madār al-Ḍād*. Al-Muʾtamar al-Duwalī–Rābiṭat Aqsām Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah bi-Indūnīsiyā.

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

دور وسائل التواصل الاجتماعي العربية والملايوية في الحَدِّ من تفشِّي اللحن وإسناء الكفاية اللغوية

[THE ROLE OF ARABIC AND MALAY SOCIAL MEDIA IN CURBING THE SPREAD OF LINGUISTIC ERRORS AND PROMOTING LINGUISTIC COMPETENCE]

Mohamed Abdelrahman Ibrahim

Kulliyyah of Sustainable Tourism and Cotemporary Languages,
International Islamic University Malaysia Pagoh Edu Hub, KM 1, Jalan Panchor,
84600 Pagoh, Muar, Johor, Malaysia

Corresponding Author: *mansoura@iium.edu.my*

Received: 5/6/2025 *Accepted: 12/7/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

تتناول هذه الدراسة الدور الذي تضطلع به وسائل التواصل الاجتماعي في الحد من تفشي اللحن، وإسناء الكفاية اللغوية لدى الدارسين، وكذلك المعنيين باللغة العربية، والحريصين على تعلمها. وتبنَّى الباحث المنهجين التحليلي والاستقرائي، وتمخَّضت الدراسة عن عدة نتائج، منها: تعددت المصطلحات التي تشير إلى الخروج عن المعهود اللغوي لدى العرب، فمنها: اللحن، والخطأ، والغلط، ولا مُشاحَة في المصطلح؛ فالمظانّ القديمة والمعاصرة استخدمت كل هذه المصطلحات، كما أن لوسائل التواصل الاجتماعي دوراً مهماً في خدمة اللغة العربية، والحد -إلى درجة ما- من اللحن؛ وذلك بطريقة مباشرة تتمثل في مقاطِع التصويبات اللغوية، وطريقة غير مباشرة تتجلَّى في الصقل اللغوي بإسناء المهارات اللغوية من خلال المحتوى المتعلق بالنحو والصرف والفروق اللغوية.

الكلمات المفتاحية: اللحن، وسائل التواصل الاجتماعي، المهارات اللغوية، الكفاية اللغوية ،تصويب الأخطاء اللغوية

Abstract

This study deals with the role played by social media in reducing the spread of common linguistic errors and improving linguistic competence among students, as well as those interested in the Arabic language and keen to learn it. The researcher adopted the analytical inductive approach, and the study yielded several results, including: There are many terms that indicate a departure from the linguistic norm among Arabs, including: incorrect pronunciation, mistake, and error, and there is no dispute over the term; old and contemporary sources used all of these terms, and social media also plays an important role in serving the Arabic language and reducing - to some extent – these linguistic errors. This is done in a direct way represented by linguistic corrections, and an indirect way manifested in linguistic refinement by enhancing the linguistic skills through the content related to Arabic syntax, morphology linguistic differences.

Keywords*: incorrect pronunciation, social media, linguistic competence, linguistic error correction*

Cite as: Ibrahim, M. A. (2025). Dawr wasāʾil al-tawāṣul al-ijtimāʿī al-ʿArabiyyah wa-al-Malayūwiyyah fī al-ḥadd min tafashshī al-laḥn wa-iṣnāʿ al-kifāyah al-lughawiyyah [The role of Arabic and Malay social media in curbing the spread of linguistic errors and promoting linguistic competence]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 32–51. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.178

© 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

انتشر اللحن تدريجياً في أعقاب الفتوحات الإسلامية، ودخول الناس في دين الله أفواجاً. ولم يقف علماؤنا مكتوفي الأيدي إزاء الخروج عن المعهود اللغوي لدى العرب؛ فجمعوا اللغة، وأسسوا علومَها الباسِقَةَ، وصنَّفوا كتبَ التصويبات اللغوية. وَقد تفَشَّى اللحن في أواخر الدولة العباسية، وبلغ السيلُ الزُّبَى في العصور التالية، إلى أن صار أشدَّ وطأةً في أيامنا هذه على النحو الملحوظ في الأداء اللغوي لطلاب المدارس والجامعات وغيرهم. ومن وسائل الحد من اللحن صناعة المحتوى اللغوي الناجِع عبر وسائل التواصل الاجتماعي. ويُعَدُّ هذا تعزيزاً من جانب أقسام اللغة العربية للكفاية اللغوية لدى طلابِها، وخدمةً للمجتمع من خلال التصدي للحن ونشْرِ الوعي اللغوي بين أطياف المجتمع.

مشكلة البحث

اللحن ظاهرة لغوية شائعة ومُتجذِّرة بين أفراد المجتمع، ولا بد من التصدي لها؛ للحد – في المقام الأول- من الأخطاء اللغوية لدى الدارسين، والأخذ بأيدي غير المتخصصين في اللغة العربية، على الرغم من علو كعبهم في مجالاتهم العلمية. فالاهتمام باللغة والحفاظ عليها، مقياس للحضارة، وعمق الانتماء، كما أنه دليل على الوعي والرُّقي. وهذا يتطلب الوقوف على ظاهرة اللحن، ثم الانطلاق منها نحو استجلاء السُّبُل الكفيلة بالحد من انتشاره، وذلك بالوقوف على الجهود المبذولة على

المستويين الفردي والمؤسسي، وتتمثل هذه الجهود المؤسسية -على وجه الخصوص- في الجهود المبذولة والمأمولة من جانب أقسام اللغة العربية في الكليات المختلفة.

أسئلة البحث

تتجلَّى مشكلة البحث من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) ما اللحن؟ وما مجالاته؟ وما مراحل ظهوره وتفشِّيه؟

٢) ما دور وسائل التواصل الاجتماعي العربية والملايوية في الحد من انتشار اللحن؟

٣) كيف تعزِّز أقسام اللغة العربية دور وسائل التواصل الاجتماعي في مواجهة اللحن، بما ينعكس على الكفاية اللغوية للدارسين؟

أهداف البحث

يروم هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

١) تعريف اللحن، وبيان مجالاته، ومراحله.

٢) استجلاء دور وسائل التواصل الاجتماعي العربية والملايوية في الحد من تفشي اللحن.

٣) الوقوف على طرائق تعزيز أقسام اللغة العربية لدور وسائل التواصل الاجتماعي في التصدي للحن، وتعزيز الكفاية اللغوية للدارسين.

الدراسات السابقة

ثمة دراسات سابقة في هذا الصدد، من أهمها ما يلي:

١) وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على تعليم اللغة العربية في ظل التطور التكنولوجي: دراسة وصفية تحليلية.

تناول آدم (٢٠٢٣) أثر وسائل التواصل الاجتماعي على اللغة العربية في ظل انفجار الثورة المعلوماتية والعولمة، وخلص الباحث إلى عدة نتائج، منها: أن هناك موادَّ تفرزها هذه الوسائل قد تشوِّه جماليات اللغة العربية، بيد أن ثمة صُنّاعاً للمحتوى اللغوي الناجع في مجال الكتابة الإبداعية والتسويقية على حد قول الباحث.

٢) دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة في الآليات والوظائف.

سعى براهمي (٢٠٢٢) إلى بيان الدور الذي تتطلع به شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال تصميم البرامج اللغوية التعليمية، وتطبيقاتها مثل الكتاب الإلكتروني، وتوظيف الوسائل التقنية الرقمية، وغيرها. وتوصل الباحث إلى عدة نتائج، منها: أن البرمجيات الحاسوبية أداة مؤثرة في مجال المعرفة والتعليم، كما يتسنى لوسائل التواصل الاجتماعي تحويل اللغة العربية من كتل لغوية ثابتة غير متاحة للجميع إلى كتل معرفية رقمية ذات جودة عالية.

٣) دور وسائل التواصل الاجتماعي في إثراء اللغة العربية: موقع الفيس بوك أنموذجاً

استعرض عصيدة (٢٠١٩) التفاعل اللغوي وأسسه، والمضامين اللغوية في فيس بوك، كما تناول وسائل التفاعل اللغوي في فيس بوك وسماته. وخلص الباحث إلى عدة نتائج، منها: أن كثيراً من الصفحات اللغوية في الفيس بوك حظيت بمتابعة عالية.

٤) فعالية التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى لعام ١٤٤٣هـ.

تناولت القحطاني (٢٠٢٢) خصائص التقييم عن بعد وميزاته وأدواته، ومن نتائج الدراسة أن فاعلية هذا التقييم مرتفعة، كما أسهم في تغيير طرق التدريس.

٥) الحداد (٢٠١٧) وسائل التواصل الاجتماعي والعربية الفصحى

تناول الباحث نشأة وسائل التواصل الاجتماعي، وأشار إلى أهميتها، واستجلى الواقع اللغوي في هذا العالم الافتراضي، وما يشوبه مِن تلوث لغوي. ومن نتائج دراسته: ثمة تلوث لغوي في محتوى وسائل التواصل الاجتماعي؛ نتيجةً لضعف الكفاية التواصلية، والتأثر باللغات الأجنبية، وغلبة العامية، وغير ذلك.

منهج البحث

تبنَّى الباحث المنهجين التحليلي والاستقرائي؛ وذلك بجمع المعلومات عن موضوع البحث من مظانها، والنظر في تدرج اللحن وأسبابه، ومتابعة جانب من المحتوى اللغوي الذي يتوخَّى أصحابه مواجهة اللحن؛ لاستقراء طرائق هذه المواجهة.

أولاً: بين يديْ المصطلح

تعريف اللحن

اللحن لغةً

عرَّفَ ابنُ فارس اللحن بقوله: اللام والحاء والنون له بناءان، يدل أحدهما على إمالة شيء مِن جهته، ويدل الآخر على الفطنة والذكاء. فأمّا اللحن بسكون الحاء، فإمالة الكلام عن جهته الصحيحة في العربية. يُقال: لَحَنَ لَحْناً. وهذا عندنا من الكلام المولَّد؛ لأنَّ اللحن مُحْدَث، لم يكن في العرب العاربة الذين تكلموا بطباعهم السليمة (٢٠٠١ ص ٩١٦).

اللحن اصطلاحاً

اللحن هو الخطأ في الإعراب، ومخالفة وجه الصواب في بقية وجوه اللغة العربية. (الرأس وهني، ٢٠١٨، ص ٣٥)، وبعبارة أخرى، اللحن هو خروج عن المعهود اللغوي لدى العرب الفصحاء.

وثمة مصطلحات أخرى تُستخدَم -في هذا الصدد- مثل: الخطأ، والغلط. وهناك أقوال في استجلاء ما بين اللحن والخطأ والغلط من فروق، يضيق المقام عن بيانها. وقد اختار الباحث مصطلح "اللحن"؛ لأن المتأمل لعناوين المصنفات التراثية في هذا المجال يلحظ أنها تضمَّنت مصطلحيْ "اللحن" و"الغلط"، أما المصنفات المعاصرة، فالأغلب فيها استعمال "الخطأ". ومن ثم، فلا مُشاحة في المصطلح؛ فجميع هذه المصطلحات تشير إلى مخالفة المعهود اللغوي لدى العرب. والجاحظ -على سبيل المثال- استخدم مصطلح اللحن في حالتي الكلام والكتابة، فمما تضمن الكتابة قوله: " وكتب الحصين بن أبي الحُر إلى عمر كتاباً، فلحن في حرف منه؛ فكتب إليه عمر: أن قَنِّعْ كاتِبَكَ سَوْطاً" (al-Jahiz, 1998, Vol. 2, p. ٢١٦-٢١٧).

مِن أنواع اللحن

غنيٌّ عن البيان أن اللحن يتجلَّى في جوانب شَتَّى للاستعمال اللغوي، منها:

١) مُخالفة الإعراب،

٢) ما يقع مِن خلل في الصيغ الصرفية

٣) ضبط بنية الكلمة بالمخالفة لما ورد في لسان العرب.

٤) ترتيب الكلمات على نحو يخالف القواعد.

٥) نطق الكلمات بِمَنْأى عن المعهود اللغوي. (Wahbah & al-Muhandis, 1984, p. ٣١٦).

٦) عدم استعمال المتلازمات اللفظية بدقة، ومن ذلك أن يُقال: أغلقَ السيفَ بدلاً من أغْمَدَه، وفَتَحَ السيفَ بدلاً من سَلَّه أو استله.

ثانياً: مراحل نشأة اللحن وتطوره

يمكن إجمال نشأة اللحن وتطوره من خلال المراحل الآتية:

١) الجاهلية وصدر الإسلام:

كان العرب في جاهليتهم أرباب الفصاحة والبيان، ومن الشواهد على ذلك ما تزخر به المعلَّقات وغيرها من أفانين القول؛ فالبلاغة ديدنهم، والفصاحة تجري مجرى الدم في عروقهم، وكان المِرْبَد وعُكاظ قِبْلَة الشعراء، تَنْثال ألسنتهم ما يشنف الآذان، وتطرب له النفوس.

والمستعرِض لتاريخ اللحن -عَبْرَ مسيرة الطويلة للغة العربية- يلحظ أنه أطلَّ برأسه على استحياء في الجاهلية، فالبوادي ومكة مُفْعَمَةٌ بالفصاحة والبلاغة، أمَّا المناطق المتاخِمَة للفرس والروم وغيرهما، فمن المحتمَل أن اللحن ظهر فيها؛ لاختلاط العرب بهؤلاء الأعاجم.

ومما وَرَدَ في المظانِّ مِن لحن لدى الشعراء، فهو قليل، ومن ذلك ما نُسِبَ إلى المسَيَّب بنِ عَلَس الضبعي، وقيل للمُتَلَمِّس، حيث عابَ عليه طَرَفَةُ بن العبد- وهو ابن عشر سنوات- ما ذكره عن الجمل، وأطلق قولته المشهورة: "اسْتَنْوَقَ الجَمَلُ"؛ لأن "الصيعرية" تكون سِمة في عُنُق الناقة لا الجمل، وذلك في قول المسيَّب أو المتلمِّس: (Abu Suwaylim, 1984, p. ١٣٦).

ألا اِنْعِمْ صَباحاً أيُّها الرَّبْعُ واسْلَمِ نحُيِّيكَ عَنْ شَحْطٍ وإنْ لَمْ تَكَلَّمِ

وقد أتناسى الهمَّ عندَ احْتِضارِه بِناجٍ عليه الصَّيْعَرِيَةُ مُكْدَمِ

وتأسيساً على ما سبق، دبَّ الخلاف بين بعض الباحثين حول ظهور اللحن آنذاك؛ وقد ألمحت (al-Khayruni, ٢٠١٨) إلى هذا الجدل؛ فالرافعي ينفي ذلك ويرى أنَّ بلاغة الجاهليين عصمت ألسنتهم من الوقوع في اللحن. أما كمال إبراهيم، فإنه يقول بوقوع اللحن في الجاهلية، مشيراً إلى تخطئة النحاة للنابغة وغيره من الشعراء.

ويميل الباحث إلى أن العهد النبوي المبارك يُعَدُّ امتداداً لعنفوان العربية في الجاهلية؛ فقريش والقبائل الموسومة بالفصاحة والبلاغة مثل قيس وتميم وأسد، كانوا لا يزالون فُرسان البيان وإن وُجِدَ لحن في مكان ما، فهو محدود. ولن يعتمد الباحث على الأحاديث المتعلقة باللحن؛ فثمة ضَعْفٌ فيما وَرَدَ في هذا الصدد، ومن ذلك ما رُوِيَ عنه صلى الله عليه وسلم، عندما سمع مَن لَحَنَ في تلاوة القرآن، فقال: (أرشدوا أخاكم، فقد ضلَّ). (شبكة المعلومات، https://ketabonline.com).

وفيما يتعلق باللحن في عصر الخلفاء الراشدين، فهناك مرويات، منها-على سبيل المثال- قول أبي بكر الصديق رضي الله عنه: "لأن أقرأ فأسقط أحب إليَّ من أقرأ فألحن." (رسالة الجامعة، https://rs.ksu.edu.sa).

٢) الخلافة الأموية والعباسية وعصر الدول والإمارات

أخذ اللحن ينتشر بعد الفتوحات الإسلامية الواسعة في الخلافة الأموية؛ فقد انضوى الأعاجم تحت راية الإسلام، وأعلن الكثيرون إسلامهم، وأقبلوا على تعلم اللغة العربية؛ بوصفها لغة دين وثقافة وتواصُل مع الفاتحين. وقد بدأ اللحن في الانتشار الملحوظ بعد أن تدفَّق الأعاجم على الحواضر الإسلامية، وبعد أن استوطن العرب هذه الحواضر، واختلط أبناؤهم بالوافدين من أجناس وأعراق مختلفة.

وكان اللحن إبّان الخلافة الأموية يُعَدُّ عيباً ومنقصة تَشِين اللاحِنين، وقد لا تُقْضى حوائِجُهم- بسبب اللحن- لدى الأمراء وغيرِهم. ومِن أقوال العرب في استهجان اللحن قول عبد الملك بن مروان: اللحن هُجْنةٌ على الشريف، وقيل: اللحن في المنطق أقبح من آثار الجُدَرِي في الوجه (al-Jahiz, 1998, Vol. 2, p. ٢١٦).

ولم يكن اللحن مقصوراً على العوام، بل شمل بعض الخواص والرُّواة، ومن بينهم أبو القاسم حماد بن سابور الذي اعتذر عن ذلك في مجلس الوليد بن عبد الملك، موضحاً أنه يكلم العامَّة ويتكلم بكلامهم (al-Rafi'i, 2000, p. ١٥٧).

وتفشَّى اللحن في الخلافة العباسية بعد أن ازدحمت بغداد وكبريات المدن العربية بالأعاجم والموالي، وراجَت أسواق النخاسة بالجواري والعبيد، وكثر استعمال الدخيل. ومن ثم، صار اللحن أمراً مألوفاً (al-Ra's & Hanni, 2018, p. ٣٦). هذا بالإضافة إلى كثرة الأمهات والمربيات الأعجميات لدى الأسر العربية نتيجة السبي، وتساهل الأمراء في أمر اللحن، واشتغال الموالي والعجم بالعلم (Khalifah & 'Unayshil, 2021, pp. ١٥-١٦).

٣) العصر الحديث

تفاقم اللحن واتسعت الفجوة بين الفصحى والعاميات على النحو الملحوظ، فَتَدَنَّى مستوى الدارسين على صعيد المهارتين اللغويتين الإنتاجيتين: الكلام والكتابة، ولعل تَصَفُّحَ بِضْعِ أوراق من إجابات الدارسين في الكليات يبيِّن مدى شيوع اللحن بينهم.

ومن أسباب تفاقم اللحن في هذا العصر، ما يلي:

- الاحتلال العسكري، وما صاحب ذلك مِن محاربة الفصحى، وتكريس العاميات، ونشر المدارس الأجنبية...إلخ.
- تراجع الأنشطة الصفية، ومنها المسرح المدرسي.
- شيوع استعمال العامية في برامج الإذاعة والتلفزيون.

ثالثاً: إطلالة تاريخية على تعليم العربية في ماليزيا

من نافلة القول إنَّ تعليم العربية في ماليزيا ارتبط بدخول الإسلام إلى هذه البلاد العامرة؛ فقد شهد تعليم اللغة العربية في ماليزيا تطوراً وتنوعاً منذ أن انتشر الإسلام في ربوعها بعد أن قَدِمَ التجار المسلمون إلى ملاكا سنة ٦٧٦هـ. وقد بدأ الماليزيون يتعلمون تلاوة القرآن وشؤون دينهم من خلال حلقات المساجد، ثم بيوت المشايخ التي أُطلق عليها نظام (الفندق). وقد اقترنت اللغة العربية بالإسلام، وبدأ تعليمها من خلال المدارس الدينية العربية، ويذهب المؤرخ كو كاي كيم إلى أن أول المدرسة أُسست هي المدرسة الحامدية في ليمبونج كافل بولاية قدح، وهي باكورة هذه المدارس التي توالى تأسيسها من تبرعات الأغنياء والأوقاف والزكوات، وقد بلغ عددها.

وقد بادرت وزارة التعليم في ماليزيا بإنشاء ٥٥ مدرسةً ثانوية دينية وطنية (SMKA) في أرجاء البلاد. وبدأ تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية من عام ١٩٩٩، ثم صدر قرار J-QAF (الجاوي- القرآن- اللغة العربية- فروض العين) وذلك في عام ٢٠٠٥. وعلى صعيد الجامعات، فهناك كثير منها تقدم برامج في اللغة العربية مثل: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM)، وجامعة ملايا ((UM، وجامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)، وجامعة بوترا الماليزية (UPM)، وجامعة السلطان إدريس للتربية (UPSI)، وجامعة السلطان زين العابدين (UniSZA)(شيك، شبكة المعلومات،http://irep.iium.edu.my) .

ولا يقتصر تعليم اللغة العربية على الأطفال والراشدين، بل يمتد ليشمل كبار السن، وفي مقدمة الجامعات التي تهتم بتعليم أصحاب هذه الفئات العمرية، تأتي الجامعة الإسلامية العالمية

بماليزيا، من خلال تقديم برامج في تعليم العربية لأغراض دينية، وكذلك تعليم مهارة الكلام في مركز اللغات (CELPAD)، ثم انتقلت مسؤولية هذا البرنامج إلى مركز تنمية اللغة (IFLA). كما زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بتعليم العربية لأغراض خاصة، كما هو ملحوظ-على سبيل المثال- في برنامج الدراسات العليا في كلية السياحة المستدامة واللغات المعاصرة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

وصفوة القول إن جهود الجامعات الماليزية في تعليم العربية لا تخطئها عين؛ فثمة برامج تعليمية جادة، ودراسات مستفيضة، ومؤتمرات علمية ناجعة، وندوات رصينة، تدعم اللغة العربية، وتقوي شوكتها في ربوع ماليزيا. بَيْدَ أنَّ ضعف الطلاب في المهارتين الإنتاجيتين: الكلام، والكتابة يعد واقعاً ملموساً، وبحاجة إلى تكاتُف الجهود؛ للأخذ بأيدي طلابنا بإسناء قدراتهم في إتقان المهارات الدقيقة في هذا الصدد.

رابعاً: وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في مواجهة اللحن

تعد وسائل التواصل الاجتماعي شكلاً من أشكال التواصل عبر الإنترنت؛ إذ تُتيح للمستخدِمين التفاعل فيما بينهم بطريقةٍ بسيطة؛ من خلال التعليقات، والرسائل الخاصة، أو عبر المجموعات، وكذلك مشاركة الأفكار والمحتوى بأشكاله المختلفة، مثل: النصوص، والصور، ومقاطع الفيديو. فهناك زُهاء خمسة مليارات مستخدم لوسائل التواصل الاجتماعي حول العالم (شبكة المعلومات: https://sharjah24.ae/).

ومن الممكن اتخاذ شبكات التواصل الاجتماعي سبيلاً لمواجهة اللحن بطريقة مباشرة وغير مباشرة، كما سيأتي بيانه.

تساعد وسائل التواصل الاجتماعي الطلاب على تحسين مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية من خلال توفير محتوى مخصص لتعزيز الفهم والتعبير. على سبيل المثال، يمكن للطلاب الانضمام إلى مجموعات على الفيسبوك أو واتساب التي تركز على اللغة العربية وممارسة الكتابة من خلال التفاعل مع الأعضاء الآخرين. هذا النوع من المشاركة يعزز مهاراتهم التواصلية ويسمح لهم بتطبيق ما تعلموه في مواقف فعلية (شبكة المعلومات: https://bahethoarabia.com/).

وينضاف إلى ذلك أن وسائل التواصل الاجتماعي تساعد على خلق بيئة تعليمية غنية ومتنوعة؛ حيث يتسنى للطلاب تعزيز مهاراتهم اللغوية بطريقة ممتعة ومترابطة مع أقرانهم؛ مما يفتح آفاق جديدة لتطوير اللغة العربية، وتعزيز تعلمهم الذاتي، وتوسيع آفاقهم اللغوية. (شبكة المعلومات: https://bahethoarabia.com/).

خصائص المقاطع المبثوثة عبر وسائل التواصل الاجتماعي وكيفية الاستفادة منها:

يروم الباحث -هنا- التقييم الموضوعي من خلال متابعته لمقاطع لغوية تتعلق بموضوع البحث، وبيان أهم ما تتميز به من خصائص، وطرق تقديمها، وكيفية الاستفادة منها. ويرى الباحث أن الباب مفتوح على مصراعيه أمام أقسام اللغة العربية لخدمة المجتمع؛ وذلك بنشر مقاطع وفيديوهات عبر وسائل التواصل الاجتماعي ويوتيوب...إلخ، يتناول فيها الطلاب والمحاضرون كل ما يساعد على الحد من اللحنَ، ويرفد المتابعين بمعلومات تلبِّي حاجاتهم، وتعزز مهاراتهم اللغوية.

ومن الجدير بالذكر، أن المتأمل لجانب كبير من محتويات هذه المقاطع، يلحظ أنها تواجه اللحن بطريقة مباشرة، وأخرى غير مباشرة، وذلك على النحو الآتي ذِكْره:

الطريقة المباشرة

أولاً: الدول العربية

يتوخَّى القائمون على هذه المقاطع المبثوثة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، تقديم تصويبات لغوية، ومنها ما يركز على مجال الإعلام، كما هو شأن الحضور المميَّز لخالد عاشور، حيث تَنْماز أعمالُه بالآتي:

- يستغرق المقطع دقائق معدودة؛ وهذا أدْعَى إلى التركيز الذي يمتد من عشر دقائق إلى عشرين دقيقةً (شبكة المعلومات، ttps://shans.co.il).
- يقدم مادة مفيدة تدور حول ما يقع فيه اللاحِنون، مبيناً الصواب، والأوجه الجائزة، وغير ذلك مما يحتاج إليه عدد كبير من المتابعين على اختلاف مشاربهم.
- الأداء المتميز الهادئ الذي يُعِين على حسن المتابعة.
- الصوت الرخيم؛ فهو مذيع بارز في تقديم نشرات الأخبار في مصر.
- سلامة مخارج الألفاظ.
- دقة المعلومات.
- استخدام الفصحى بطلاقة ويسر.

كما أن جهود رباب إسكندر وغيرها لا تُخطئها عين، حيث يتميز صنيعها بحسن اختيار المحتوى المتمثل في الأخطاء الشائعة، وسلامة المخارج، والإيجاز، وغير ذلك.

ثانياً: ماليزيا

يميل الباحث مِن خلال الاستقراء الناقص لمحتوى وسائل التواصل – في هذا المضمار- إلى أنها تخلو من رصد الأخطاء اللغوية الشائعة وتصويبها من خلال بثها في مواقع أو مقاطع مستقلة؛ فقد يرد هذا ضمن محتوى يتناول قواعد في النحو والصرف وغيرهما، كما سيأتي بيانه في موضع لاحِق. ويرى الباحث أن هذا الأمر يُعْزى إلى عدة أسباب، منها:

- كوْن اللغة العربية لغةً أجنبية.
- تقديم الأخطاء وتصويبها وتقديم مُسوِّغات هذا التصويب يتطلب مستوى متقدماً قد لا يتوافر لدى الكثير من المتلقين.

الطريقة غير المباشرة

أولاً: البلاد العربية

بدايةً، يُراد بها كل ما يْرْفِد المتابعين بأفانين القول، ويطوِّر أداءهم اللغوي، ويغلب على هذه الجهود الطابع الفردي أيضاً، ومنها:

- إلقاء قصائد من عيون الشعر العربي، أو مُقَطَّعات شعرية لفحول الشعراء، ومِن أبرز مَن يقدِّم هذا المحتوى الإعلامية السورية شذى عوّاد التي تنتقي ما تقدمه في هذا الصدد بعناية بالغة، وتنشد الشعر بطلاقة وتميُّز، وأداء معبِّر عن المعاني.
- قواعد النحو والإملاء.
- الفروق اللغوية.

ومما لا شك فيه، أن تلك الجهود من شأنها أن تعزز المهارات اللغوية، لمن لديه الرغبة في تنمية قدراته. كما أنَّ الوقوف على تلك القواعد قد يعصم المتابع من الوقوع في اللحن، وذلك بعد فهم القاعدة، والحرص على تطبيقيها.

وأود التنويه والإشادة -هنا- بالجهود التالية، وذلك على سبيل المثال وليس الاستقصاء:

١) (arabic.clinic1)

٢) لطائف لغوية من كتاب الله لخالد عاشور

٣) خالد عبد العزيز (النحو التطبيقي)

٤) محمد مكاوي

ولنبدأ بـــ (**arabic.clinic1**)، ففريق العمل هذا يقدم قواعد النحو على هذا النحو الرائع:

- الاعتماد على المشاهد التمثيلية، وهذا أسلوب مُشَوِّق.
- يتخلل بعضَها حسٌّ فكاهيٌّ، ومن ذلك ما ورد في سياق اختلاف العلماء حول تقسيم الكلمة، فكانت هناك محكمةٌ، وهناك مُدَّعٍ ومُدَّعَى عليه.
- المقاطع قصيرة؛ مما يساعد على التركيز.
- توافرت كل عناصر النجاح؛ للأسباب الآتية:
- حيث دقة مخارج الألفاظ.
- صحة المعلومات.
- مناسبتها لقطاع كبير من عشاق اللغة العربية.
- إتقان التمثيل.
- حسن اختيار الملابس ...إلخ.

وفيما يتعلق بما قدمه خالد عاشور -في هذا الصدد- في مقاطعه الموسومة بـــ " لطائف لغوية من كتاب الله" (https://www.youtube.com/)، فإنها وقفات لغوية تأملية لمواضِع مختارة تُبرِزُ مَواطِن الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم، وهي مقاطع سريعة ومفيدة، توافرت فيها كل عناصر النجاح، ترمي إلى الصقل اللغوي، وتعزيز تدبُّر القرآن لكريم.

ونشير الآن إلى جهود خالد عبد العزيز ومحمد مكاوي، فمجالهما الرئيس النحو، وتتميز موادهما المقدَّمّة بما يأتي:

- القدرة على الإفهام وتبسيط القواعد.
- حسن إعداد المادة التعليمية.
- النأي عن العامية.

- الطلاقة.
- سلامة مخارج الألفاظ.
- الانطلاق من خبرة تدريسية طويلة؛ مما يُعِين على حُسن الفهم.

ثانياً: ماليزيا

المتأمل لوسائل التواصل الاجتماعي في ماليزيا، يجد أنها تزخر بغزارة المحتوى الذي يصقل قدرات الدارسين في اللغة العربية، ومنها على سبيل المثال ما يلي:

١) **موقع خالف ريزال على منصة** (تيك توك) (https://www.tiktok.com/@khalif.rizal)

ويتميز المحتوى المقدم عبر هذه المنصة بما يلي:

- غلبة استخدام اللغة الملايوية، شأنه في ذلك شأن الكثرة الكاثرة من المواقع الأخرى؛ ولا عجب -هنا- مِن هذا الصنيع؛ فالجمهور من الملايويين مِن مختلف المستويات.
- المحتوى أحياناً يربط بين العربية والموضوعات الإسلامية؛ والعلاقة بينهما وطيدة ومتلازمة.
- تقديم قواعد النحو، وترجمة أساليب عربية شائعة إلى اللغة الملايوية.
- عرض بعض قواعد العامية المصرية؛ وقد يكون هذا مُوجَّهاً للمبعوثين إلى الدراسة في مصر.

٢) **بلبل عربي** (bulbul arabiy) عبر فيسبوك

المتصفح لهذا الموقع يلحظ التالي:

- يقدم بعض مهارات الكتابة الأكاديمية مثل علامات الترقيم.
- يعرض بعض الألفاظ التي تندرج تحت حقل دلالي معين مثل: بُرْج، منارة، مِئذنة.
- بعض المقاطع التي تيسَّر مشاهدتها قُدِّمت باللغة العربية، وهذا صنيع محمود؛ للمساعدة على توفير قدر من الانغماس اللغوي الجزئي إن جاز -هنا- استخدام هذا المصطلح. وثمة مقاطع أخرى باللغتين العربية والملايوية.

- ثمة ربط في بعض المقاطع بين العربية والحديث النبوي، كما في حديث ليلة النصف من شعبان.

٣) لبن حليبhttps://www.tiktok.com/@labanhaleeb

يتميز محتوى هذا الموقع بما يلي:

- تقديم تعبيرات عربية، وكذلك محادثات وترجمتها إلى الملايوية، ومن ذلك: تنحَّى جانباً.
- شرح مفردات عربية بالملايوية، وتقديم معلومات صرفية يسيرة تتعلق بها.
- تقديم مفردات عربية وملايوية تتشابه في النطق، وتتطابق في المعنى، مثل تَكَتَّلَ يتكتل، ثم يضعها المقدِّم في جملة من عنده.
- التقديم يغلب عليه الأداء التمثيلي المعبر عن المعنى، فثمة توظيف ذكي للغة البدن.
- تقديم كلمات تنضوي تحت حقل دلالي معين مثل: نقر، لسع، لدغ، نهش.

خامساً: دور أقسام اللغة العربية في التصدي لتفشي لظاهرة اللحن

يشير الباحث -هنا- إلى الجهود المؤسسية، ممثلةً في أقسام اللغة العربية بالكليات المختلفة في جميع الدول العربية والإسلامية، وفي طليعتها ماليزيا؛ لبيان دورها في الحد من تفشي اللحن، وتعزيز المهارات اللغوية، وخدمة اللغة العربية، والارتقاء بالمجتمع في هذا الصدد، وذلك مِن خلال تبنِّي التقييم البديل الذي يستند إلى مهام أدائية واقعية (شبكة المعلومات، https://academiaglobe.com/). وذلك جنباً إلى جنب الاختبارات التحصيلية. وهنا يقدِّم الطالب نسخة ليِّنَة وأخرى ورقية من ملف الإنجاز(portfolio). ويقوم المحاضر برصد الأداء الأكاديمي للطالب، تمهيداً لتقييمه، من خلال ملف الإنجاز الذي يتضمن التكليفات التي يعهد بها المحاضر إلى طلابه، على مستوى الليسانس والدراسات العليا، بما يناسب كل مستوى، ومن هذه التكليفات المقدَّمة -عبر وسائل التواصل الاجتماعي ويوتيوب...إلخ- ما يأتي بيانه:

- إعداد مقاطع وتسجيلات مرئية (فيديوهات) تتناول الآتي:

١) التصويبات اللغوية، والاستفادة من عشرات الكتب في هذا المجال. وهنا سوف يُقَيَّم الطالبُ بالنظر في نقاط كثيرة، منها:

- حسن الاختيار، بتقديم ما ينفع الطلاب والجمهور المهتم بقضايا اللغة، والبعد عن الكلمات التي يَقِلُّ استعمالُها.

- الإيجاز غير المُخِلّ.

- النأي تماماً عن العامية.

- الطلاقة وصحة مخارج الألفاظ.

- التشويق.

- مراجعة المادة المقدمة جيداً، فهناك من أجاز استعمال كلمات وأساليب رأى بعض المتخصصين أن الخطأ يشوبها. لذلك، لا يتعجل الطالب بتخطئة هذه الكلمات والأساليب، وعليه أن يقلِّب صفحات ما أصدرته مجامع اللغة العربية، والمصادر الأخرى.

٢) الفروق اللغوية، مثل الفرق بين الحمد والشكر، والعام والسنة...إلخ.

٣) الظواهر اللغوية مثل:

- التعبيرات الاصطلاحية (idioms)، ومن ذلك قولنا: صغير الكف، قصير الخُطا، طويل الباع (Brahmi, ٢٠٢٢).

- المثنيات (الألفاظ المثناة) نحو قولنا: المكَّتان، الأسودان، الحُسْنَيان.

- المتلازمات اللفظية، مثل: ظلام دامِس، زئير الأسد، هبوب الريح، النسيم العليل.

٤) المناظرات، وتدور حول قضايا عامة، وموضوعات لها علاقة بالمقررات الدراسية الجامعية، مثل الموازنة بين الشعراء، والمدارس النحوية، والاتجاهات الأدبية، وغير ذلك.

٥) قصص تمثيلية قصيرة، وبخاصة الطرائِف، ومواقف من سِيَر العلماء وغيرهم.

٦) مسرحيات من فصل واحد، وذلك عبْر يوتيوب.

٧) عَرْض مقال (article review) منشور، وذلك من المجلات الثقافية والأدبية الشهرية لطلاب الليسانس. أما طلاب الدراسات العليا، فيكتبون مراجعات نقدية لمقالات علمية محكَّمة في مجال التخصص، ويكون هذا العرض من خلال يوتيوب وغير ذلك.

٨) تلخيص الروايات المشهورة، والكتب الحديثة والمشهورة.

سادساً: إعداد بنود التقييم (rubrics)

يتطلَّب التعليم الناجِع إعداد بنود لتقييم كل المهام التي يُكلَّف بها الطلابُ؛ حرصاً على الموضوعية. وإليكم مثالاً لبنود تقييم المقاطع المرئية، يمكن البناء عليه وتطويره، ويأتي المثال على هذا النحو:

(١٥ درجةً)

مجال التقييم ودرجته	المعايير	ممتاز 5 تتوافر كل العناصر	جيد جداً 4 تتوافر معظم العناصر	جيد 3 توجد أكثر العناصر	أقل من متوسط 2 توجد بعض العناصر	ضعيف 1 تفتقر المعايير إلى الكثير من العناصر
المحتوى (5)	- استيفاء عناصر الموضوع. - ترتيب الأفكار. - دقة المعلومات. يَنُمُّ المحتوى عن فهم الموضوع.	.....	.....	.....	.....	.....
التنظيم (5)	- وضوح الألوان وتناسقها. -الموسيقى والمؤثرات الصوتية مناسبة. - التنسيق جذّاب. - تناسق الصور مع الموضوع.	.....	..... .	.....	..... .	..... .
الإلقاء (5)	- مخارج الأصوات صحيحة.	..... .	..... .	..... .	.....	.....

- القدرة على
جذب انتباه
الجمهور.
- اللغة صحيحة
من جميع
النواحي، ومنها:
-استخدام
الكلمات
والعبارات المناسبة
للسياق.
-الأساليب بمنأى
عن الأخطاء
النحوية،
والصرفية،
والإملائية.
- الأسلوب واضح،
وبعيد عن
الركاكة.
-استخدام النبر
والتنغيم.

خاتمة

تتضمن الخاتمة أهم النتائج والتوصيات.

أولاً: النتائج

تمخَّض البحث عن عدة نتائج، منها:

١) تعددت المصطلحات التي تشير إلى الخروج عن المعهود اللغوي لدى العرب، فمنها: اللحن، والخطأ، والغلط، ولا مُشاحَة في المصطلح؛ فالمظانّ القديمة والمعاصرة استخدمت كل هذه المصطلحات.

٢) ثمَّةَ خلاف بين العلماء حول وجود اللحن في الجاهلية، ويرى الباحث أن اللحن في الجاهلية كان محدوداً جداً، ثم أخذ في الانتشار تدريجياً بعد الفتوحات الإسلامية، إلى أن بلغ السيل الزُّبَى في عصرنا هذا.

٣) من أسباب اللحن، اختلاط العرب بالأعاجم، ثم نزوح العرب إلى المدن، وتدفق الإماء والعبيد على المدن الإسلامية، والتساهل في قبول اللحن لدى بعض الخَواص والقادَة في أواخر الخلافة العباسية وما بعدها.

٤) لم يقف علماؤنا الأجلاء مكتوفي الأيدي أمام ظهور اللحن ثم تفشيه، فشمروا عن سواعدهم؛ لمواجهة اللحن، والحفاظ على اللغة العربية التي تعد شعارَ الإسلامِ، والسبيل الأمثل لفهم القرآن الكريم والسنة المطهرة. ومن هنا نشأت فروع اللغة العربية وتَسامَقَتْ مباحثها عبر العصور، ورصدوا ما يقع فيه العوام والخواص مِن لحن.

٥) لوسائل التواصل الاجتماعي دور مهم في خدمة اللغة العربية، والحد -إلى درجة ما- من اللحن؛ وذلك بطريقة مباشرة تتمثل في مقاطِع التصويبات اللغوية، وطريقة غير مباشرة تتجلَّى في الصقل اللغوي، وذلك برفد المتابعين بقواعد يسيرة في النحو والصرف والبلاغة والشعر...إلخ. وكل هذه المقاطع من الممكن الاستفادة منها، وتجنب الوقوع في اللحن.

٦) قدَّمَ مُعِدُّو المحتوى في البلاد العربية وماليزيا -حسب ما تصفحه الباحث- ما يناسب البيئة اللغوية، من حيث كوْن العربية لغةً أولى أو أجنبية؛ فقد انفرد العرب بالإلقاء الشعري والفروق اللغوية، واللمسات البيانية الدقيقة للقرآن الكريم، وتقديم مفردات تتعلق بلغة الإعلام التي تتساوق مع تعليم العربية لأغراض خاصة. وكذلك تقديم التصويبات اللغوية على نحو ملحوظ، بينما تنوَّع محتوى الحساب أو الموقع الخاص بوسائل التواصل الاجتماعي في ماليزيا، متضمناً مقاطع تتناول قواعد متفرِّقة في النحو والصرف، ومحادثات باللغتين العربية والملايوية، فضلاً عن عرْض حقول دلالية لبعض المفردات، وبيان التشابه أو التطابق بين بعض الألفاظ في هاتين اللغتين، وترجمة بعض الأحاديث النبوية، وغير ذلك.

٧) مِن طرق تعزيز دور وسائل التواصل الاجتماعي في خدمة اللغة العربية، القيام بالتقييم البديل، وتَبَنِّي ملف الإنجاز (portfolio)، وعدم الاكتفاء بالاختبارات التحريرية.

٨) تتنوَّع تكليفات ملف الإنجاز، فمنها: إعداد مقاطع تتناول التصويبات اللغوية، والفروق اللغوية، والظواهر اللغوية مثل: التعبيرات الاصطلاحية، والمثَنَّيات، والمتلازمات اللفظية، والملاحِن.

٩) الجامعات مجال رحْب لإسناء المهارات اللغوية لدى الطلاب من خلال الانخراط في أنشطة المناظرات، والمقاطع التمثيلية، والمسرح، والإذاعة.

ثانياً: التوصيات

يقدِّم الباحث عدة توصيات على النحو الآتي:

١) أن تستضيف أقسام اللغة العربية بالجامعات أصحاب تقديم المحتوى في مجال خدمة اللغة العربية؛ ليعرضوا تجارِبَهم الناجحة في هذا الصدد.
٢) مَنْح جوائز، وشهادات تقديرية للنابهين من صانعي المحتوى اللغوي.
٣) الأخذ بالتقييم البديل على النحو المشار إليه في تضاعيف هذا البحث، واعتماد بنود التقييم في جميع المواد.
٤) ضرورة عودة المسرح المدرسي لسابق عهده، والاهتمام بتقديم عروض مسرحية بالفصحى في المرحلة الجامعية.
٥) انخراط كليات الآداب والتربية في خدمة المجتمع، بتقديم الاستشارات، والانفتاح على البيئة المحيطة بها؛ من خلال الدعوة لحضور الأنشطة والفعاليات الثقافية، والمهرجانات اللغوية.
٦) تقديم الدعم المالي اللازم مِن قبل منظمات المجتمع المدني ورجال الأعمال لجمعيات اللغة العربية.
٧) تعزيز أنشطة جمعية اللغة العربية في الكليات والمعاهد.
٨) الاهتمام بمسابقات المناظرة على مستوى الكليات، فما المانع من انخراط الطلبة من جميع الكليات في مسابقات المناظرات على سبيل المثال، ويكون لدينا مهندس وطبيب وصيدلاني يتحدثون العربية بطلاقة، ولنا في رواد نهضتنا أسوة حسنة، ومن بينهم الشاعر المهندس علي محمود طه، والشاعر الطبيب إبراهيم ناجي، والروائي الطبيب يوسف إدريس.
٩) تقديم المحتوى اللغوي باللغة العربية الفصحى.
١٠) التأكيد على الدارسين الناطقين بغير العربية بضرورة تجنب المحتوى اللغوي المقدَّم باللهجات.

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

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

REFERENCES

Abū Suwaylim, A. (1984). *Shiʿr al-Musayyab ibn ʿAlas*. Manshūrāt Jāmiʿat Muʾtah.

Ādam, A. ʿA. al-B. (2023). Wasāʾil al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-atharuhā ʿalā taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah fī ẓill al-taṭawwur al-tiknūlūjī: Dirāsah waṣfiyyah taḥlīliyyah. *Majallat Manār al-Sharq lil-Tarbiyah wa-Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm, 2*(1), 20–34. https://doi.org/10.56961/mejeit.v2i1.375

ʿAṣīdah, F. Ṣ. (2019). Dawr wasāʾil al-tawāṣul al-ijtimāʿī fī ithrāʾ al-lughah al-ʿArabiyyah: Mawqiʿ al-Faysbūk unmūdhajan. *Majallat Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah lil-Buḥūth al-Ijtimāʿiyyah wa-l-Ijtimāʿiyyah*, (49).

Brāhmī, I. (2022). Dawr shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīn bihā: Dirāsah fī al-āliyyāt wa-l-waẓāʾif. *Majallat al-Kalim, 7*(1).

Boulbol Arabiy. (n.d.). *Facebook*. Retrieved August 7, 2025.

Fekry, M. [@labanhaleeb]. (n.d.). *TikTok*. Retrieved August 7, 2025, from https://www.tiktok.com/@labanhaleeb

al-Ḥaddād. (2017). Wasāʾil al-tawāṣul al-ijtimāʿī wa-l-ʿArabiyyah al-fuṣḥā. *Majallat al-Ḍād*, (1).

Ibn Fāris, A. al-Ḥ. A. (2001). *Tartīb Maqāyīs al-Lughah* (M. ʿAwaḍ Murʿib & F. M. Aṣlān, Eds.). Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī.

al-Jāḥiẓ. (1998). *al-Bayān wa-l-tabyīn* (ʿA. al-Salām Hārūn, Ed.). Maktabat al-Khānjī.

Khalīfah, B. G., & ʿUnayshil, K. (2021). al-Laḥn fī al-dars al-lughawī al-qadīm. *Majallat Āfāq ʿIlmiyyah, 13*(2).

al-Khayrūnī, Ḥ. (2018). al-Lughah al-ʿArabiyyah bayna al-laḥn wa-l-taqwīm. *Majallat al-Baḥthiyyah*, (9–10).

al-Qaḥṭānī, T. F. (2022). Faʿāliyyat al-taqyīm al-badīl ʿan buʿd min wijhat naẓar ṭālibāt Kulliyyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat Umm al-Qurā li-ʿām 1443H. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-l-Nafsiyyah, 6*(53).

al-Rāfiʿī, M. Ṣ. (2000). *Tārīkh ādāb al-ʿArab*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Rāʾs, ʿA. al-Q. R., & Hannī, M. Ḥ. (2018). al-Laḥn fī al-lughah al-ʿArabiyyah: Asbābuhu wa-āthāruhu wa-muṣannafātuhu. *Majallat al-Akādīmiyyah lil-Dirāsāt al-Ijtimāʿiyyah wa-l-Insāniyyah*, (19).

Rizal, K. [@khalif.rizal]. (n.d.). *TikTok*. Retrieved August 7, 2025, from https://www.tiktok.com/@khalif.rizal

Wahbah, M., & al-Muhandis, K. (1984). *Muʿjam al-muṣṭalaḥāt al-ʿArabiyyah* (2nd ed.). Maktabat Lubnān.

Academia Globe. (n.d.). Retrieved December 19, 2024, from https://academiaglobe.com/

Arabic Clinic. (n.d.). Retrieved December 17, 2024, from https://arabic.clinic1

Baheth Arabia. (n.d.). Retrieved December 14, 2024, from https://bahethoarabia.com/

Ketab Online. (n.d.). Retrieved December 20, 2024, from https://ketabonline.com/

Risalat Al-Jameah. (n.d.). Retrieved December 20, 2024, from https://rs.ksu.edu.sa

Shans. (n.d.). Retrieved December 18, 2024, from https://shans.co.il

Sharjah 24. (n.d.-a). Retrieved December 12, 2024, from https://sharjah24.ae/

Sharjah 24. (n.d.-b). Retrieved December 16, 2024, from https://sharjah24.ae/

YouTube. (n.d.). Retrieved December 19, 2024, from https://www.youtube.com/

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



ظواهر بيانية في كتاب "دلائل الخيرات وشوارق الأنوار في ذكر الصلاة على النبي المختار" لِلْجُزُولِي

[RHETORICAL PHENOMENA IN THE BOOK "DALĀ'IL AL-KHAYRĀT WA SHAWĀRIQ AL-ANWĀR FĪ DHIKR AL-ṢALĀT 'ALĀ AL-NABĪ AL-MUKHTĀR" BY AL-JUZŪLĪ]

Uthman Idrees Kankawi[1]* & Sanusi Misbaudeen Onaopepo[2]

[1]Department of Arabic and Transnational Studies, Faculty of Arts, University of Ilorin, Ilorin 240102, Kwara State, Nigeria

[2]Post Graduate Student, Department of Arabic and Transnational Studies, Faculty of Arts, University of Ilorin, Ilorin 240102, Kwara State, Nigeria

* Corresponding Author: *kankawi.ui@unilorin.edu.ng*

Received: 8/7/2025 *Accepted: 23/7/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

يتناول هذا البحث بالدراسة والتحليل للظواهر البيانية في كتاب " دلائل الخيرات وشوارق الأنوار في ذكر الصلاة على النبي المختار" – صلى الله عليه وسلم- للإمام محمد بن سليمان الجزولي، وهو من أشهر كتب الصلاة على النبي – صلى الله عليه وسلم- وأكثرها تأثيرًا وانتشارًا في العالم الإسلامي، ويمثل هذا الكتاب نموذجًا فريدًا يجمع بين التعبير الروحي والبلاغة البيانية، حيث زخرت عباراته بالصور البلاغية المتنوعة كالاستعارة والتشبيه والكناية والجناس والتكرار، التي وظفها المؤلف بأسلوب يخدم مقاصد الدعاء والتبجيل والتوسل، ويُضفي بعدًا جماليًّا وروحيًّا على النص. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لرصد هذه الظواهر وتحليل وظائفها في بناء النص، وربطها بالسياق الصوفي والديني الذي كُتب فيه الكتاب، وكما تم الاستعانة بالمنهج الاستقرائي في تتبّع هذه الظواهر عبر أبواب الكتاب المختلفة ، تناول البحث أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى الجوانب البلاغية في " دلائل الخيرات"، والتي كانت قليلة ومحدودة مقارنة بالدراسات العقدية والتاريخية، وخلصت الدراسة إلى أن كتاب " دلائل الخيرات " لا يقتصر على الجانب التعبدي، بل يُعد تراثًا لغويًّا وبلاغيًّا ثريًّا يستحق مزيدًا من البحث والتحليل من منظور أدبي وبياني. والنسخة السهلية هي أصح النسخ للكتاب وهو المعتمدة عليها في هذا البحث.

الكلمات المفتاحية: ظواهر، بيانية، دلائل، الخيرات، الجزولي، التصوف

Abstract

This study explores and analyzes the rhetorical features in the book Dalāʾil al-Khayrāt wa Shawāriq al-Anwār fī Dhikr Salat al-Nabī al-Mukhtār by Imam Muḥammad ibn Sulaymān al-Jazūlī. Renowned as one of the most influential and widely circulated collections of prayers upon the Prophet in the Islamic world, the book stands out as a unique blend of rhetorical eloquence. Its language is richly adorned with diverse rhetorical devices such as metaphor, simile, metonymy, all of which the author masterfully employs to enhance the spirit of supplication, veneration, and intercession. These devices lend both aesthetic beauty and spiritual depth to the text. The research adopts a descriptive-analytical approach to identify and interpret these rhetorical phenomena, examining their functional roles within the textual structure and inductive approach. The study also reviews the limited but noteworthy previous scholarship that has addressed the rhetorical dimensions of Dalāʾil al-Khayrāt, which remains underexplored compared to its theological and historical aspects. The study concludes that Dalāʾil al-Khayrāt is not merely a devotional text but also a valuable rhetorical legacy that deserves deeper rhetorical analysis. The research is based on the Sahliyyah manuscript, regarded as the most reliable version of the text.

Keyword: *rhetorical, features, Dala'il al-Khayrat, al-Juzuli, Sufism*

Cite as: Kankawi, U. I., & Onaopepo, S. M. (2025). Zawāhir bayāniyyah fī Kitāb *Dalāʾil al-khayrāt wa-shawāriq al-anwār fī dhikr al-ṣalāh ʿalā al-nabī al-mukhtār* li-al-Juzūlī [Rhetorical phenomena in the book "Dalāʾil al-khayrāt wa-shawāriq al-anwār fī dhikr al-ṣalāh ʿalā al-nabī al-mukhtār" by al-Juzūlī]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 52–66. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.172

© 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

يُعد كتاب "دلائل الخيرات وشوارق الأنوار في ذكر النبي المختار" – صلى الله عليه وسلم– للإمام محمد بن سليمان الجزولي (ت. ٨٧٥هـ) من أبرز كتب الصلاة على النبي ﷺ في التراث الإسلامي، وقد حاز قبولًا واسعًا في الأوساط الصوفية والشعبية والعلمية، وذاع صيته في مشارق الأرض ومغاربها، فهو لا يقتصر على الأذكار والصلوات فقط، بل ينطوي على بناء لغوي وجمالي متميز، استدعى نظر البلاغيين واللغويين، لما فيه من ظواهر بلاغية وبيانية متعددة كالتشبيه، والاستعارة، والكناية، والجناس، والتكرار، وغيرها.

رغم وفرة الدراسات التي تناولت "دلائل الخيرات" من الجوانب الدينية والتاريخية والتصوفية، فإن الدراسات التي وقفت عند الجانب البياني أو البلاغي في الكتاب تظل محدودة، ويمكن الإشارة إلى أبرز ما وُجِد في هذا المجال على النحو الآتي:وبناءً عليه، تأتي هذه الدراسة لسدّ

فجوة في الدراسات الأدبية والبلاغية حول كتاب " *دلائل الخيرات*" ، من خلال تسليط الضوء على الظواهر البيانية التي تسهم في تشكيل ملامحه الجمالية والوجدانية.

مؤلف دلائل الخيرات هو أبو عبد الله محمد بن عبد الرحمن بن سليمان بن أبي بكر الجزولي السملالي الحسني، ينتمي نسبه إلى سيدنا الحسن بن سيدنا علي بن أبي طالب من فاطمة بنت رسول الله، والجزولي اسم منسوب إلى جزيرة "جُزُولَة" وهي قبيلة بربرية على ساحل المغرب بإفريقيا، ولد الإمام الجزولي في جزيرة جزولة عام ٨٠٧ ه، وتوفي في عام ٨٧٥ه – ١٤٦٥م، (al-Nabhani, 2012).

قضى طفولته في بلاد جزولة، من إقليم سوس، وهو من أطفال سوس الذين عاشوا في أوائل القرن التاسع الهجري على عهد بني مرين، فقد نال حظا وافرا من التعلم في جزولة، ثم رحل إلى فاس حيث التحق بمدرسة "الصفارين"، وأخذ منها مبادئ العلم منذ صغره، ثم رحل بعدها إلى الحجاز، ومصر، والقدس، لسبع سنين للأخذ عن العلماء، والتلقي عن الشيوخ المربين، وعاد بعدها إلى المغرب، وحل بفاس حيث التقى هناك الإمام زروق، وأخذ عنه العلوم، ثم رجع من فاس إلى الساحل (al-Shadhili, ٢٠١٩).

خلى الجزولي في خلوة لمدة أربعة عشر عاما، قبل أن يتصدى للتربية والتعليم، وبعد تخرجه وانفراغه من الخلوة بدأ في تربية، وتعليم مريديه العلوم الدينية، فاشتهر بالمناقب، والكرامات، ثم انتقل إلى أفوغال وأقام بها واستمر فيها في تربية وإرشاد مريديه، وقد انتشر الحريصون على الأذكار والصلوات من طلبته في شتى بلاد المغرب مما زاد في عدد أتباعه، فإنه أرسل بعض خلفائه إلى عدة مدن، منهم: الشيخ أبو عبدالله محمد الصغير السهلي، والشيخ أبو محمد عبدالكريم المترازي، فقاما بالدعوة إلى الله، وبذلك وصل عدد المنتسبين إلى طريقة الجزولي وقتئذ انثي عشر ألفا وستمائة وخمسة وستين منتسبا (Sahnun, ٢٠١٤).

يعد " دلائل الخيرات وشوارق الأنوار في ذكر الصلاة على النبي المختار" من أشهر كتب الصلوات في العالم الإسلامي، ألفه الشيخ الإمام أبو عبد الله سليمان الجزولي، جمع فيه أنواعا من صيغ الصلوت على النبي -صلى الله عليه وسلم – فقد الجزولي قسم الكتاب إلى أوراد، وأحزاب، فتحه بخطبة، وأسماء الله الحسنى، وأسماء نبيه، وختمه بخطبة أخرى (al-Harbi, ٢٠٢٢).

كان " دلائل الخيرات " كتابا عظيما صالحا لكل الأزمنة، ولكل الناس من جميع الفئات، أن ملايين المسلمين في المشارق والمغارب عبر الأزمنة، والأجيال كانوا-بشكل أو آخر-حريصين على قراءته أفراداً، وجماعات في المساجد أو البيوت، ومتفانّين في الصلاة على النبي، ومدح سنته ورسالته، ولدلائل الخيرات نسخ متعددة بعضها بخط المؤلف وبعضها بخط غيره، والنسخة السهلية هي أصح النسخ للكتاب، وهي النسخة التى كتبها محمد الصغيّر السهلي، وكتب عليها المؤلف نفسه وصححها، ولذلك اعتنى بها الشرّاح بتحريرها وتمييزها عن غيرها، وقد يعبر عن هذه النسخة

الشيخ الفاسي تارة بنسخة الشيخ، وتارة بالعتيقة، وتارة بالسهلية وتارة بالمعتمدة (Blufa, ٢٠١٢).

إن قراءة " *دلائل الخيرات* " في ضوء **النظريات الحديثة** تمثل انتقالاً من مجرد التلقي التقليدي للنص الصوفي بوصفه كتاب أوراد وصلوات، إلى مقاربة علمية نقدية تكشف عن أبعاده اللغوية والجمالية والرمزية، فالانفتاح على **النقد البنيوي** يتيح لنا النظر في البنية الداخلية للنص من حيث تكرار الصيغ والدعاء وتماسكها الأسلوبي، بينما يفتح **النقد السيميائي** المجال لتأمل العلامات والرموز التي يزخر بها النص، مثل رمزية النور، والشمائل المحمدية، وصور الكمال الإنساني.كما أنّ الاستعانة بال**نقد التداولي** تساعد على فهم مقاصد الخطاب، وعلاقته بالمتلقي، وكيفية توظيف الصلوات والأذكار في بناء علاقة تفاعلية بين القارئ والنص، بما يجعل " *دلائل الخيرات* " نصاً حيوياً متجدداً عبر العصور. أما **مناهج النقد الثقافي** فتسهم في ربط الكتاب بسياقه الحضاري في المغرب، والأندلس، والعالم الإسلامي، حيث غدا نصاً جامعاً لهوية روحية واجتماعية (Mustafa, ٢٠٢١).

إن هذا الانفتاح على النظريات الحديثة لا يلغِي القيمة الروحية للنص، بل يعمّقها، ويبرز كيف استطاع الجزولي أن يجعل من صيغ الصلاة على النبي خطاباً متعدّد الأبعاد: أدبياً، روحياً، اجتماعياً وثقافياً، وهو ما يجعل *الكتاب* مؤهلاً للبقاء موضوعاً للدراسة في حقول متعددة، من الدراسات الأدبية، واللسانية إلى الدراسات الدينية والتصوفية.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة هذا البحث في الكشف عن الظواهر البيانية البلاغية التي وظّفها الإمام الجزولي في كتابه " *دلائل الخيرات*، والذي يعد من أبرز الكتب التي ألّفت في الصلاة على النبي – صلى الله عليه وسلم – وأشهرها انتشاراً وتأثيراً في العالم الإسلامي، فقد حظي هذا الكتاب بمكانة عظيمة بين المسلمين، وانتشر في مختلف بقاع العالم الإسلامي، يُتلى في المحافل والصلوات الجماعية، ويُعتنى به حفظاً وشرحاً وتعليقاً.

ورغم هذا الاهتمام الكبير من الناحية الدينية والروحية، إلا أن الكتاب لم ينل حظه الكافي من الدراسة البلاغية والنقدية، خصوصاً من حيث تحليل أساليبه البيانية التي تعكس ذوقاً رفيعاً، وتدل على تمكّن المؤلف من أدوات اللغة والبيان العربي، فالجزولي استخدم في صلواته عبارات التشبيهات، والكنايات، والاستعارات، وغيرها من أساليب البيان التي تسهم في إبراز المعاني الروحية، وتحقيق تأثير وجداني عميق في نفس القارئ أو المتلقي (al-Ghumari, ٢٠٠٢).

وتظهر أهمية هذه المشكلة من كونها تربط بين الدراسات البلاغية التراثية والتحليل الأدبي لنص ديني ذي طابع روحي، مما يثري حقل البلاغة التطبيقية ويضيء جانباً مهمّاً من التراث الأدبي الإسلامي.

أسئلة البحث

انطلاقًا من عنوان البحث وأهدافه، يسعى هذا العمل إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) ما المقصود بالظواهر البيانية في البلاغة العربية، وما أبرز أنواعها المستعملة في دلائل الخيرات؟
٢) كيف تتجلّى الصور البلاغية من تشبيه واستعارة وكناية في صيغ الصلاة على النبي؟
٣) إلى أي مدى ساهمت الظواهر البيانية في تعزيز الجانب العاطفي والصوفي للنص؟
٤) هل تعكس هذه الظواهر البيانية أثر البيئة الثقافية والصوفية التي نشأ فيها الإمام الجزولي؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في عدة جوانب لغوية وأدبية ودينية، أبرزها أنه يسعى إلى الكشف عن مظاهر الجمال البلاغي والبياني في كتاب " *دلائل الخيرات* للإمام الجزولي، الذي يُعد من أبرز المؤلفات في التراث الإسلامي المرتبط بالصلاة على النبي – صلى الله عليه وسلم _ فهذا الكتاب يتميز بلغة فنية عالية تفيض بالأساليب البلاغية، من تشبيهات واستعارات، وكنايات، وغيرها من الظواهر البيانية التي تخدم المعنى، وتضفي عليه بعدًا روحانيًا، وتأثيرًا وجدانيًا عميقًا.

كما أن هذا البحث يُسهم في إثراء الدراسات البلاغية التطبيقية من خلال تحليل نص صوفي تعبدي، وهو ما يُعد خروجًا عن النماذج التقليدية في الدرس البلاغي، ويبرز الدور الجمالي والوظيفي للبيان في النصوص الدينية، ومن ناحية أخرى، ويُسهم البحث في تسليط الضوء على جهود العلماء المغاربة، وعلى رأسهم الجزولي، في خدمة اللغة العربية من خلال توظيفهم للفنون البيانية في التعبير عن المشاعر الدينية وتعظيم الشعائر، ولا شك أن الوقوف على هذه الظواهر يساعد القارئ المعاصر على فهم أعمق للغة التراث الصوفي، ويعزز العلاقة بين اللغة والدين، كما يفيد في تطوير مناهج تعليمية في البلاغة والنصوص الأدبية، مما يجعل البحث ذا قيمة علمية، وتربوية وروحية في آن واحد (al-Marrakusha, ٢٠١٧).

الدراسات السابقة

لقد حظي كتاب " دلائل الخيرات " للجزولي باهتمام واسع من قبل العلماء والباحثين في مختلف العصور، لما يتميز به من مضامين روحية، ولغوية، وبلاغية جعلته واحداً من أهم كتب الصلاة على النبي ﷺ في التراث الإسلامي، وقد تناولت الدراسات السابقة العديد من من زوايا متعددة، ومن أبرزها الدراسات العقدية والصوفية التي تناول البُعد العقدي والصوفي في الكتاب، حيث ركزوا على مكانة النبي صلى الله عليه وسلم في التصور الصوفي، ودور الصلاة عليه في تزكية النفس، وتهذيب الروح، وأهملوا الجانب البلاغي، ومن أبرز هذه الدراسات، بحث الشاذلي، أحمد، (٢٠١٩)، "دلائل الخيرات بين التأصيل الصوفي والموقف السلفي " *مجلة التراث الصوفي*، ع ٨ ، ص ٥١–٧٥، التي ناقشت الخلفية الروحية للجزولي، وأثرها في تشكيل مضامين الكتاب، وبحث شوقي، إبراهيم علام، (٢٠٢١)، " الرد على منتقد كتاب دلائل الخيرات " دار الإفتاء المصرية، ومنها بعض البحوث التي اهتمت بتحليل الأسلوب اللغوي، والبياني في الكتاب، لما فيه من تراكيب بلاغية وصور بيانية ثرية، ومن هذه الدراسات مثل بحث المراكشي، محمد، (٢٠١٧)، " الصيغ الإنشائية والدعائية في كتاب دلائل الخيرات،" *مجلة اللسانيات الإسلامية*، ع ٤، ٤٥–٦٩، حيث ركّز الباحث على صيغ الدعاء والصلاة، وأنواع الإنشاء المستخدمة، وبحث بلوفة، عبد القادر الجيلاني، (٢٠١٢)، " قراءة متأنية ومتجددة في دلائل الخيرات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المغرب: أكادير، ص ٤٦٧- ٤٧٥، فقد نُشرت عدة تحقيقات علمية للكتاب التي اعتمدت على مخطوطات مختلفة من أنحاء العالم الإسلامي، ومن أبرزها: مقالة الغماري، عبد الله بن الصديق، (٢٠٢٠) " *دلائل الخيرات وشوارق الأنوار في ذكر الصلاة على النبي المختار: دراسة وتحقيق*، القاهرة: دار الرشاد الحديثة، وهي من أشهر الطبعات وأكثرها تداولًا.

تُظهر هذه الدراسات السابقة تنوّع زوايا تناول دلائل الخيرات، مما يعكس غِنى النص وثراء محتواه، ويُمهّد لباحثين جدد سُبُلًا متعددة للغوص في مكنوناته سواء من الجوانب البيانية، أو العقدية، أو الأدبية، أو الاجتماعية.

منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لطبيعة الموضوع، حيث يقتضي دراسة النصوص وتحليلها من حيث بنيتها البلاغية والبيانية، وقد تم توظيف هذا المنهج لرصد الظواهر البيانية في كتاب " *دلائل الخيرات*" للجزولي، وتحليلها تحليلاً بلاغيا، يُظهر مدى توظيف الكاتب لأساليب البيان من تشبيه، واستعارة، وكناية، من صور بلاغية، وكما تم الاستعانة بالمنهج الاستقرائي في تتبّع هذه الظواهر عبر أبواب الكتاب المختلفة، لجمع النصوص المنوذجية. وقد أتاح

هذا المنهج فهماً تدريجيًا لتوظيف الجزولي للأساليب البيانية، وتم الرجوع إلى المصادر البلاغية الأصيلة لبيان المصطلحات، وتفسير الظواهر بأسلوب علمي دقيق. قد جُمعت النصوص المدروسة من النسخة السهلية التي هي أصح النسخ للكتاب.

المبحث الأول: دراسة بلاغية لملامح التشبيه في " دلائل الخيرات"

يعد التشبيه من أبرز الأساليب البيانية في البلاغة العربية، وقد اهتم به البلاغيون منذ عصور مبتكرة، وهو في اصطلاح البلاغيين قديما وحديثا، الدلالة على مشاركة أمر لأمر في صفة أو أكثر بأداة من أدوات التشبيه (Muhammad, ٢٠٠٨). يتناول هذا المبحث دراسة صيغ التشبيه البلاغية. "*اللهم صل على محمد نور الهدى* .(al-Jazuli, 2007) "فهذه الصيغة قصيرة الألفاظ لكنها بليغة المعنى من حيث النظم والأسلوب، لما فيها من صورة التشبيه حيث شبه النبي محمد – صلى الله عليه وسلم- بنور في إرشاده الأمة الإسلامية، وإنقاذهم من ظلمة الضلال إلى نور الإيمان والإسلام، والمؤلف يريد أن يصف الرسول محمد صلى الله عليه وسلم- بأنه هاد ومرشد، واستخدم بدلا عن جمع تلك الأوصاف في صيغته هذه – أسلوبا بلاغيا رائعا يراه أنه تكمن فيه جميع تلك الأوصاف، وسماه صلى الله عليه وسلم "نور الهدى" وصورها بصورة "التشبيه" استحسانا للصيغة واكتسابا للجمال. وقد يطلق على هذا النوع من التشبيه بالتشبيه البليغ لحذف أداة التشبيه ووجه الشبه فيه.

"*اللهم صل عليهم صلاة تفوق وتفضل صلاة المصلين عليهم من الخلق أجمعين كفضلك على جميع خلقك*" .(al-Jazuli, 2007) يلمح في هذه الصيغة أن المؤلف أراد بشدة رغبته، وقوة تمنيه في استكثار الصلاة على النبي – صلى الله عليه وسلم- أن تكون صلاة الله عليه – صلى الله عليه وسلم – أكثر مما يصلي عليه خلقه، ودفعته تلك الرغبة إلى استخدام التشبيه ليتعين به مدى شده رغبته، ومنتهى كلفته في طلبه من الله كثرة الصلاة عليه، وفي هذه الصيغة تشبيه مركب من حيث طرفاه، ومرسلا لذكر أداته، ومجملا لعدم ذكر وجه الشبه فيه، وتمثيلي لتعدد الصفات التي تفضل الله بها على خلقه.

"*اللهم صل على من يرى من خلفه كما يرى من أمامه* .(al-Jazuli, 2007) "ولقد تزينت هذه الصيغة بأسلوب استخدم فيه التشبيه لتزداد بيانا ووضوحا، حيث شبه رؤيته –صلى الله عليه وسلم- من الوراء برؤيته الأمام، – وإن كان من سماته – صلى الله عليه وسلم- ويسمى هذا النوع من التشبيه مرسلا لذكر الأداة، ومجملا لحذف وجه الشبه، ومركبا بمركب لتركيب طرفيه.

"*اللهم اغفرلي ذنوبي ولوالدي وارحمهما كما ربياني صغيرا*" .(al-Jazuli, 2007)
وقدجعل المؤلف التشبه هنا بين الرحمة المطلوبة من الله لوالديه، وبين تربيتهما إياه في الصغر، وهو تشبيه مرسل، لذكر الأداة فيه، ومجمل، لأن وجه الشبه فيه ملحوظ أي: (العطف واللطف والرأفة).

"*وصل عليه وعلى ءاله ملئ اللوح والفضاء ومثل نجوم السماء*" .(al-Jazuli, 2007)
فالجزولي يهوى بصيغته هذه غزارة الصلاة من الله على نبيه محمد - صل الله عليه وسلم – فى الكمية، وكثرتها في التعداد، وحمله حبه وهواه على استعمال أسلوب البيان، وفن من فنونه، لتوضيح مطلبه وتعيين مهواه، وشبه الصلاة المرغوب فيها بالنجوم في عددها، وهذا النوع من التشبيه يطلق عليه تشبيه مرسل لذكر الأداة (مثل)، ومجمل غير تمثلي لحذف وجه الشبه (في العدة) ولكونه غير منتزع من متعدد، ومركب بمركب بالنظر في طرفيه.

في " دلائل الخيرات" للجزولي، يبرز جانب عظيم من أسلوبه البلاغي في إظهار عظمة الرسول ﷺ من خلال التشبيهات البليغة التي وظفها، إذ لم يكتف الجزولي بسرد الصلوات والأدعية، بل حرص على تطعيمها بصور بيانية توحي بالمقام الجليل للنبي الكريم، فهو كثيرًا ما يشبه الرسول ﷺ بالشموس والأقمار والنجوم، ليجسد حضوره النوراني الذي يبدد ظلمات الجهل، ويهدي السالكين إلى سبيل الرشاد. هذا التشبيه بالنور والضياء لا يهدف إلى الإعجاب الفني فحسب، بل يعكس التصور العقدي للرسول ﷺ باعتباره رحمة مهداة ونورًا مبينًا (Al-Shujayri, ٢٠٢٣).

المبحث الثاني: دراسة بلاغية لملامح المجاز والاستعارة في " دلائل الخيرات".

المجاز في الشرح البلاغي هو اللفظ المستعمل فى غير ما وضع له لعلاقة مع قرينة تمنع إيراد المعنى الحقيقي (al-Maraghi, ٢٠٠٢). ولابدّ في المجاز من خمسة أمور منها: الكلمة، والمعنى الحقيقي الذي وضعت له الكلمة، والمعنى المجازي الذي استعملت فيه الكلمة، والعلاقة وهي الصلة بين المعنيين التي لولاها ما تنقل الكلمة من معناها الأول الذي وضعت له إلى معناها الثاني الذي استعملت فيه، والقرينة التي تبين لنا أن المعنى الحقيقي غير مراد، وأن المعنى المجازي هو المقصود (Amir, ٢٠٢٢). فالمجاز إذن اسم للمكان الذي يجاز فيه، ومصدر ميمي لفعله، فالاستعارة من أجمل الأساليب البيانية في البلاغة، وهي تشبيه حذف أحد طرفيه مع قرينة مانعة من إرادة المعنى

الحقيقي، وهي نوع من المجاز اللغوي (al-Muayni, ٢٠٢٤). يتناول هذا البحث دراسة صيغ الاستعارة واحدة تلو أخرى في نصوص دلائل الخيرات.

"*اللهم صل على السراج المنير*.(al-Jazuli, 2007) "فقد بلغت هذه الصيغة في حسن وضعها، وسذاجة نسجها، وخفة تعبيرها منتهى الجودة والجمال، لأنها موضوعة وضعاً بلاغيا على درب أسلوب البيان العالي، فهي قصيرة الألفاظ وكبيرة المعاني، ولأنها احتوت على الاستعارة التى تكسب للكلام دقة في المعاني، وهذه الاستعارة جلية في استخدام كلمة "السراج" ، وهي لفظ مستعار منه، والمعنى المستعار له محذوف وهو اللفظ "الهادي" لأنه هو المصلى عليه لا على السراج الذى هو أداة يستضاء بها في ظلمة البيت، والقرينة المانعة من إرادة المعنى الحقيقي للفظ (السراج) هي اللفظ (صل) لأنه من المستحيل أو غير المعقول أن يصلى على السراج الحقيقي، والعلاقة بين المعنى المستعار له والمعنى المستعار منه هي المشابهة في الهداية. وقد يسمى مثل هذا النوع من الاستعارة في البلاغة العربية بالاستعارة التصريحية لذكر اللفظ المستعار منه، وبالمرشحة بوجود ملائم المعنى المتسعار منه الذي هو اللفظ (المنير) والأصلية لكون اللفظ المستعار (السراج) اسما جامداً (.(al-Jurjani, 2003ومثل هذا واضح في قول المتبني حيث قال:

تعرض لي السحاب وقد قفلنا ❊❊ فقلت إليك لأن معي السحابا (al-Mutanabbi, ٢٠١١)

"*اللهم صل على كاشف الغمة*" .(al-Jazuli, 2007)وفي وضع هذه الصيغة دقة ورصانة، لما انطوت عليها من جمال البيان وأسلوبه، وهي اكتسبت حسن وضعها من الاستعارة حيث استعار المؤلف من الكلمة (الغمّة) التى قصد بها الكفر والظلال، لأن النبي – صلى الله عليه وسلم_ لم يكن ليكشف الغمّة على وجه الحقيقة، بل كان يكشف الكفر والضلال، والعلاقة بين المعنيين الحقيقي والعارض علاقة المشابهة، والقرينة التي منعت من إرادة المعنى الأصلي هي اللفظ (صل) ويدعى هذا القبيل من الاستعارة بالتصريحية لذكر المستعار منه، والمرشحة لوجود ملائم المستعار منه، وهو (كاشف) والأصلية لأن اللفظ (الغمة) جامد.

" *اللهم صل على مجلي الظلمة*".(al-Jazuli, 2007) والحال في هذه الصيغة لا تخلو عن الحسن والرونق والجمال، وفيما احتوت عليها من أسلوب الاستعارة التصريحية المرشحة الأصلية حيث أطلق المؤلف فيها اللفظ المستعار معناه (الظلمة) وذكر معه لازمه (مجلي) واللفظ المستعار جامد، والعلاقة بينهما المشابهة، والقرينة فيها هي (اللهم صلّ)، والمعنى المقصود فيها هو (صلّ على مجلي الكفر).

"*اللهم صل على نور الأنوار*" .(al-Jazuli, 2007) قد اتضح في هذه الصيغة أن الجزولي يشبه سيدنا محمد بالنور وخلفاءه "بالأنوار" وحذف في كلتي الكلمتين لفظ المشبه ومثل هذا الأسلوب فى الكلام لايخفى أنه يأتي على صورة الاستعارة التصريحية المطلقة الأصلية إذ ذكر فيها المؤلف لفظ المشبه به دون لفظ المشبه، وافتقد كل من المشبه والمشبه به لازمة من لوازمه، وكان اللفظ المستعار (النور والأنوار) فيها جامداً، والمعنى المراد فيها هو(اللهم صل على هادي الهداة).

" *اللهم صل على الفجر الساطع*" .(al-Jazuli, 2007) ولايخفى أن هذه الصيغة خفيفة الألفاظ ودقيقة المعاني، بالغة في الروعة والجمال بعيدة في التأثير، لأن الجزولي أراد بهذه الصيغة القصيرة أن يصف لنا جلاء هدى النبي، وانتشار هديه، وتعميم فائدته، وبركته في العالم جميعا، وبدلا أن يجزل القول في هذا الوصف ألّف جملة قصيرة شاملة كل ما يتمنى السامع وينتظر منه من الأوصاف والمدائح في صورة من صور البيان العربي حيث استخدم أسلوب الاستعارة في وضع مقصوده من وصف النبي-صلى الله عليه وسلم- وذكر فيها اللفظ المتسعار معناه، وحذف المستعار له المعنى، وذكر مع اللفظ المستعار منه المعنى لازمة من لوازم معناه، وهو (الساطع) وقد يدعى هذا الضرب من الاستعارة بالتصريحية المرشحة الأصلية.

يتجلى البعد التأويلي الجمالي للدور الوظيفي من المجاز والاستعارة في الخطاب الصوفي في دلائل الخيرات في تداخل الرؤية الروحية بالأسلوب البلاغي، حيث تتحول الاستعارة والمجاز من مجرد أدوات بيانية إلى آليات كشف وتعبير عن عوالم باطنية، فالجزولي يوظف المجاز والاستعارة لإعادة تشكيل التجربة الدينية في صور محسوسة، إذ تتحول المعاني الغيبية كالحب الإلهي، والشوق إلى النبي صلى الله عليه وسلم (Muhammad, ٢٠٢٣).

المبحث الثالث: دراسة بلاغية لملامح الكناية في " دلائل الخيرات"

الكناية في أصل اللغة مأخوذة من الفعل " كنى"، يكني، كناية، أي: تكلم بما يستدل به عليه ولم يصرح، وكنى الرجل بأبي، والكناية تعني التستر، والترك للتصريح (Abu Ujaylah, ٢٠٢٤). تعتبر الكناية من أهم الأساليب البلاغية، ومن الصور البيانية التي تستخدم للتعبير عن المعاني بطريقة غير مباشرة، حيث لايذكر المعنى المراد صراحة، وإنما يفهم من السياق، ويقال بأنها لفظ أطلق وأريد به لازم معناه مع جواز إرادة المعنى الأصلي (al-Sabbagh, ٢٠١٥). ولعل أول من تطرق إلى الكناية وتحدث عن مدلولها البلاغي، هو أبو عبيدة معمر بن المثنى في كتابه مجاز القرآن" وإن كان قد اضطرب مدلولها عند مصطلح "الكناية" الذي استخدمه بأكثر من مدلول،

تارة يستخدم بمعنى "الضمير" النحوي، وهو في تفسيره لقوله تعالى: "إياك نعبد" يسمي الضمير "إياك" كناية المفعول، وإلى غير هذا مما يستدل بها عليه في كتابه ذاك.

وتحدث عن الكناية المبرد في كتابه "الكامل"، وأبو هلال العسكري في"الصناعتين" وخلط هو بين التعريض والكناية على نمط ما فعله ابن المعتز، وهكذا كان شأن ابن رشيق القيرواني في كتابه "العمدة"، حيث عد الكناية في باب الإشارة وعدد من أنواعها الوحي والتفخيم والإيماء، والتعريض والتلويح والتمثيل والرمز واللغز، واللحن، والمحاجاة، والنعيمة، والحذف والتورية. ابن المعتز Afaf, 2023).)

يدرس هذا المبحث الصيغ البلاغية التي عثرنا عليها في " دلائل الخيرات" من ناحية الكناية، فالكناية كما مر بها التفصيل من أدق مباحث علم البيان، فوجود صيغها وتعابيرها في دلائل الخيرات مما يثبت قيمة الكتاب البلاغية.

"اللهم صل على المشمر عن ساعد الجد" .(al-Jazuli, 2007)فالجملة (المشمر عن ساعد الجد) كناية النسبة، حيث أضيفت كلمة "ساعد" إلى الجد، فالسؤل الذي يتبادر إلى هو هل للجد ساعد؟ فالجوب "لا" إذن، يلمح الباحثان أن الجملة كناية النسبة، يعني: نسبة الصفة إلى الموصوف، والمراد منها " اللهم صل على من هو أشد جهدا، ولو قال "المشمر عن ساعده" لصارت كناية الموصوف، وأما القرينة التي تمنع المعنى الأصلي هي كلمة "ساعد" إذ ليست الساعد للجد في الحقيقة.

" اللهم صل على من تفتقت من نور الأزهار .(al-Jazuli, 2007)يفهم من هذه الصيغة أنها لم يقصد بها معناها الأصلي، وإنما يقصد بها معنى آخر يكنى به عنه، ولا يخفى أن الأزهار تتفتق من شعاع الشمس على وجه الحقيقة، لامن نور غيرها، وهذا السياق المعنوي دلالة واضحة على أن المقصود بالجملة معنى عارض يكنى عنه، والمعنى المراد بهذه الصيغة هو ظهور الإسلام في أول وهلته بمعنى: اللهم صل على من ظهر الإسلام في عهد فطرته بتلقي الوحي من الله، ومثل هذا الوضع التعبيري يسمى عند البلاغيين بالكناية، أي: كناية نسبة الصفة إلى الموضوف.

" اللهم صل على من طابت ببركته الثمار " al-Jazuli), ٢٠٠٧). جاءت هذه الصيغة مفصلة لما قبلها ومؤيدة لها، لأنها احتوت على كناية النسبة – أيضا- والمعنى المكنى عنه هو من انتشر الإسلام بجهده، وهذا المعنى هو المراد في هذه الصيغة، ونحن ندرك الصلة بين هذه الصيغة والصيغة التي سبقتها، لأن تفتق الأزهار كناية عن ظهور الإسلام، وطيب الثمار كناية عن تمام

انتشاره وبلوغ كماله، وهذا من ناحية الكناية، وأما من ناحية الحقيقة فتفتق الأزهار يسبق نضوج الثمار حسب التجربة الزراعية.

" اللهم صل على من إذا مشى في البر الأقفر تعلقة الوحوش بأذياله" .(al-Jazuli, 2007) فلفظ "البر الأقفر" كناية الموصوف والمعنى المراد هو البلاد الكافرة، ولفظ "الوحوش" كناية عن المشركين والكفار، فالصيغة كناية الموصوف أيضا، والمعنى المقصود بالصيغة هو من كان إذا مر ذكره بالبلاد الكافرة أسلم له من بها من كفارها ومشركيها. يلمح في هذه الصيغة متعة بيانية اكتسبتها الكناية التي وضعت على أسلوبها، والوجه الظاهر أنه لا يمكن تعلق الوحوش بأذيال النبي المباركة حقيقة، بل كنى بها المؤلف عن إسلام الكفار والمشركين.

" قائد الغر المحجلين إلى جنات النعيم وجوار الكريم" .(al-Jazuli, 2007) فلفظ "الغر المحجلين" الواردة في هذه الصيغة كنى بها الجزولي عن معنى آخر، والمعنى الحقيقي للغر المحجلين هو الخيول التي في قوائمها البياض، ويقال: أمر أغر محجل أي مشهور (.(Ibn Fas, 1991 وبهذا نعتقد أنه يظهر أن في تلك الصيغة كناية الموصوف إذ المعنى المراد من لفظ (الغر المحجلين) هو المؤمنون كما هو واضح في الحديث الذي أوردناه من صحيحي البخاري ومسلم.

تمثل الكناية في دلائل الخيرات للجزولي بعداً تفسيرياً جمالياً عميقاً، فهي ليست مجرد وسيلة بلاغية للتلطيف أو الإيجاز، وإنما أداة لتمرير المعاني الروحية الدقيقة بلغة غير مباشرة، تحافظ على جلال النص وقداسته، وتفتح المجال أمام المتلقي للتأمل والتأويل. فالجزولي يوظف الكناية للإشارة إلى مقامات عليا للنبي صلى الله عليه وسلم، أو لصفات جمالية وروحية لا يمكن التعبير عنها صراحة دون أن يحدها اللفظ أو يقيدها، فعندما يذكر مثلاً " الوجه المنير"، فإن هذه التعابير لا تقتصر على المعنى الظاهر، بل تكشف في عمقها عن كناية عن النور المحمدي الشامل، أو عن الرحمة الإلهية الممنوحة للأمة من خلاله (al-Nurani, ٢٠٢٥).

خاتمة

وبعد هذه الجولة في رحاب كتاب " *دلائل الخيرات وشوارق الأنوار"* للإمام الجزولي، يتبيّن بجلاء أن هذا الأثر الخالد لم يكن مجرد ديوان للصلاة على النبي ﷺ، بل كان عملًا لغويًّا وبيانيًّا متكاملًا، زاوج فيه المؤلف بين الروحانية العميقة والأساليب البيانية الرفيعة، وقد أظهر التحليل أن الإمام الجزولي استخدم باقتدار أدوات البلاغة العربية، من تشبيه، واستعارة، وكناية، توظيفًا يخدم غرض الدعاء والتضرع والتعظيم، ويضفي على النص بُعدًا جماليًّا وروحيًّا.

كما دلّت الدراسة على أن البناء البياني في الكتاب لم يكن ترفًا لغويًّا، بل جاء منسجمًا مع الوظيفة التعبدية والتربوية للكتاب، مما جعله يحافظ على حضوره وانتشاره في العالم الإسلامي عبر القرون، وهذا يؤكد أن البلاغة ليست حكرًا على الشعر أو الخطابة، بل تمتد إلى النصوص الدينية والروحية متى أحسن توظيفها. ومن نتائج البحث ما تلي:

١) غزارة الظواهر البيانية: تبيَّن أن كتاب *دلائل الخيرات* يزخر بأنواع متعددة من الظواهر البيانية، مثل الاستعارة **و**التشبيه **و**الكناية، وقد وظفها المؤلف بأسلوب بليغ يخدم الغرض التعبدي والوجداني للنص.

٢) هيمنة الطابع العاطفي والوجداني: أظهرت الدراسة أن الجزولي اعتمد في صياغة صلواته على أساليب بيانية تعكس مشاعر الحب والتقديس للنبي محمد -صلى الله عليه وسلم-، مما يجعل اللغة محمّلة بالمعاني الروحية والتأملية.

٣) تكامل الجمال اللفظي والمعنوي: تبرز الظواهر البيانية في الكتاب كعنصر أساسي في تحقيق التوازن بين جمال الألفاظ **و**عمق المعاني، بحيث لا تكون الزخرفة اللفظية مقصودة لذاتها، بل وسيلة لتعظيم المقصود وهو ذكر النبي -صلى الله عليه وسلم- .

٤) الوظيفة التعبدية للأسلوب البياني: دلّت النتائج على أن الجزولي لم يستخدم البلاغة لغرض فني مجرد، بل لخدمة هدف تعبدي، فكانت البلاغة وسيلة لتعظيم الذكر والابتهال والدعاء.

٥) تأثر الكتاب بالبيئة الصوفية: أكّدت الدراسة أن الأساليب البيانية في *دلائل الخيرات* تعكس الروح الصوفية التي تميل إلى الرمز والإيحاء، وهو ما ظهر في استعمال الصور البيانية المعمقة والإشارات البلاغية الرفيعة.

٦) المزاوجة بين القرآن والبلاغة: استلهم الجزولي كثيرًا من تعابير القرآن الكريم، مما منح النص صبغة قدسية وأسلوبًا يجمع بين قوة التعبير البياني وروحانية الذكر.

٧) سهولة الألفاظ رغم عمق البلاغة: رغم كثافة الظواهر البيانية، احتفظ المؤلف بسلاسة العبارة وسهولة الألفاظ، مما جعل الكتاب مقبولًا لدى عامة المسلمين على اختلاف مستوياتهم.

ونأمل أن تكون هذه الدراسة قد فتحت أفقًا جديدًا للدارسين في استكشاف التفاعل بين البلاغة والتصوف، كما نوصي بمزيد من الدراسات النصية التطبيقية التي تعالج الأعمال الصوفية

الكلاسيكية من زوايا لغوية وبيانية، خدمة للتراث وفهمًا أعمق لتجليات الجمال في الخطاب الإسلامي، ومن التوصيات والمقترحات:

١) الاهتمام بالدراسات البلاغية للنصوص الصوفية، لما تحمله من ثراء لغوي وروحي يُسهم في تعميق فهم العلاقة بين البيان العربي والخطاب الديني.

٢) تشجيع الباحثين على دراسة كتب الأدعية والصلوات، مثل *دلائل الخيرات*، و*الورد اللطيف*، و*الوظيفة الزروقية* من منظور لغوي وأدبي، وعدم الاقتصار على الجانب العقدي أو التاريخي.

٣) إعداد دراسات مقارنة بين *دلائل الخيرات* وغيره من كتب الصلاة على النبي ﷺ، من حيث الأسلوب البياني والإنشائي، للكشف عن السمات الأسلوبية المشتركة والفروق الفردية بين المؤلفين.

٤) تضمين كتب التراث الصوفي في مناهج الدراسات الأدبية والبلاغية في الجامعات، لما تحتويه من أساليب أدبية فريدة تجمع بين التعبير الفني والتأثير الروحي.

٥) استخدام المنهج التحليلي الأسلوبي لدراسة النصوص الروحية والدينية، وذلك لإبراز خصائصها الجمالية وأثرها في المتلقي.

٦) ترجمة الكتاب إلى لغات أخرى مع الحفاظ على جماله البياني، وتزويد الترجمة بشروح لغوية تساعد القارئ غير العربي على إدراك ما في النص من بلاغة وتعبير.

٧) التحقيق اللغوي والبياني لنسخ دلائل الخيرات القديمة، ومقارنتها من حيث ترتيب الفصول، وأسلوب الدعاء، ونوعية الصور البيانية الواردة.

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

Abu Ujaylah, A. S. J. (2024). al-Kināyah bayna ʿulamāʾ uṣūl al-fiqh wa-al-balāghiyyīn. *Majallat al-Tawāṣuliyyah, 10*(4), 31–45.

Afaf, M. M. F. (2023). Jamāliyyāt al-kināyah fī shiʿr al-Buḥturī. *Majallat Ansāq li-l-Funūn wa-al-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Insāniyya, 11*, 45.

Amir, J. (2022). al-Istiʿārah bayna al-turāth al-ʿArabī wa-al-dirāsāt al-gharbiyyah al-ḥadīthah. *Majallat Dirāsāt: al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtimāʿiyyah, 6*(49), 68–80.

Blufa, A. Al-J. (2012). *Qirāʾah mutāʾniyah wa-mutajaddidah fī Dalāʾil al-Khayrāt*. Faculty of Arts and Humanities, Agadir.

al-Ghumārī, A. B. A. (2002). *Dalāʾil al-Khayrāt wa-shawāriq al-anwār fī dhikr al-ṣalāt ʿalā al-nabī al-mukhtār: Dirāsah wa-taḥqīq*. Dār al-Rashād al-Ḥadīthah.

al-Ḥarbī, S. M. (2022). Dalālat al-ṣalāh ʿalā al-nabī – ṣallá Allāhu ʿalayhi wa-sallam – fī Dalāʾil al-Khayrāt: Dirāsah dalāliyyah taḥlīliyyah. *Majallat Kulliyyat al-Lughah al-ʿArabiyyah, Jāmiʿat al-Azhar, 47*, 88–117.

Ibn Fāris, A. Ḥ. (1991). *Muʿjam Maqāyīs al-Lughah*. Dār al-Jīl.

al-Jazūlī, M. S. (2007). *Dalāʾil al-Khayrāt wa-shawāriq al-anwār fī dhikr al-ṣalāh ʿalā al-nabī al-mukhtār*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Jurjānī, ʿA. Q. (2003). *Dalāʾil al-iʿjāz*. Dār al-Madanī.

al-Marāghī, A. M. (2002). *ʿUlūm al-balāghah: Al-bayān wa-al-maʿānī wa-al-badīʿ*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Marrākushī, M. (2017). al-Sīgh al-inshāʾiyyah wa-al-duʿāʾiyyah fī Kitāb Dalāʾil al-Khayrāt. *Majallat al-Lisāniyyāt al-Islāmiyyah, 4*, 45–69.

al-Muʿaynī, A. I. (2024). Tadāwuliyyat al-istiʿārah bayna John Searle wa-Jerry Morgan. *Majallat al-Jāmiʿah al-Qāsimiyyah li-l-Lughah al-ʿArabiyyah wa-Ādābihā, 3*(2), 123–162.

Muḥammad, A. A. (2023). al-Majāz ʿinda Ibn Jinnī: Muqārabah ʿalā ḍawʾ naẓariyyat al-istiʿārah al-taṣwīriyyah. *Majallat al-Lughah wa-al-Tarjamah, 10*(4), 112–141.

Muḥammad, S. M. A. (2008). *al-Hijāj fī al-balāghah al-muʿāṣirah*. Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥidah.

Muṣṭafā, Ḥ. A. (2021). Athar Dalāʾil al-Khayrāt fī al-thaqāfah al-shaʿbiyyah al-Islāmiyyah: Qirāʾah fī al-mawrūth al-shafawī wa-al-mumārasāt al-jamāʿiyyah. *Majallat al-Thaqāfah al-Islāmiyyah al-Muʿāṣirah, 9*(1), 103–127.

al-Mutanabbī, A. A. (2011). *Dīwān al-Mutanabbī* (Vol. 3). al-Quds li-l-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Nabhānī, Y. I. (2012). *al-Dalālāt al-wāḍiḥāt ʿalā Dalāʾil al-Khayrāt* (4th ed.). Makkah al-Mukarramah.

al-Nūrānī, J. A. (2025). al-Kināyah al-taṣwīriyyah: Muqārabah ʿirfāniyyah. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah, 16*, 371–408.

al-Ṣabbāgh, F. (2015). *Asālīb al-bayān fī al-balāghah al-ʿArabiyyah*. Dār al-Fikr.

Ṣaḥnūn, A. Ḥ. (2014). Dalāʾil al-Khayrāt: Dirāsah fī al-binyah wa-al-dalālah. *Majallat al-Turāth, 12*(2), 88–104.

al-Shādhilī, A. (2019). Dalāʾil al-Khayrāt bayna al-taʾṣīl al-ṣūfī wa-al-mawqif al-salafī. *Majallat al-Turāth al-Ṣūfī, 8*, 51–75.

al-Shujayrī, W. M. A. (2023). Jamāliyyat al-tashbīh fī shiʿr Walīd Qaṣṣāb. *Majallat al-Kulliyyah al-Islāmiyyah al-Jāmiʿah, 1*(72), 34.

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

دوافع استخدام شات جي. بي. تي لدى طلاب قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

[THE MAIN REASONS FOR USING ChatGPT AMONG ARABIC LANGUAGE DEPARTMENT STUDENTS AT THE INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY OF MALAYSIA]

Han Xiumei[1*], Nur Damia[2] & Radhwa Abu Bakar[1]

[1]AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Science, International Islamic University Malaysia, Jalan Gombak, 53100 Kuala Lumpur, Malaysia

[2]Kulliyyah of Languages and Management, International Islamic University Malaysia, Jalan Panchor, 84600 Pagoh, Muar, Johor, Malaysia

* Corresponding Author: *marjanhan9@gmail.com*

Received: 14/5/2025 *Accepted: 12/7/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

مع تزايد فائدة شات جي. بي. تي في المجال الأكاديمي، أصبح أداة قيّمة لمستخدمي اللغة. هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف دوافع طلاب اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM) لاستخدام شات جي. بي. تي، سواء كانت هذه دوافع الخارجية أم الداخلية. اعتمدت هذه الدراسة منهجًا وصفيًا كميًا لتجميع العينة. استطلعت هذه الدراسة آراء ثلاثين طالبًا وطالبة وجمعت البيانات باستخدام استبيان تم إنشاؤه عبر نماذج Google. ثم حلّل الباحثون البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدم تحليل المتوسط الحسابي. أظهرت نتائج الدراسة أن السبب الخارجي الأكبر لاستخدام الطلاب لــ شات جي. بي. تي هو سهولة الوصول إلى المعلومات، بينما كان الطلاب أكثر ميلًا إلى الداخلي عند استخدام شات جي. بي. تي لاعتقادهم أنه يمكن أن يساعد في توفير الوقت والجهد في البحث عن المعلومات. وهذا يدل على أنهم يفهمون شات جي. بي. تي ليس فقط كوسيلة للتغلب على التحديات، ولكن أيضًا كأداة لدعم التعلم.

الكلمات المفتاحية: شات جي. بي. تي، الاسباب، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، الدوافع الداخلية والخارجية، الاستخدام الأكاديمي للتقنية

Abstract

With ChatGPT's increasing utility in the academic field, it has become a valuable tool for language users. This study aimed to explore the motivations of Arabic language students at the International Islamic University Malaysia (IIUM) for using ChatGPT, whether these motivations were extrinsic or intrinsic. This study adopted a descriptive quantitative approach to collect the samples. The study surveyed 30 male and female students and collected data using a questionnaire created via Google Forms. The researcher then analyzed the data using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) and employed arithmetic mean analysis. The results of the study showed that the most significant extrinsic reason for students' use of ChatGPT was the ease of access to information, while students were more likely to be intrinsically motivated when using ChatGPT, believing it could help save time and effort in searching for information. This indicates that they perceive ChatGPT not only to overcome challenges but also as a learning support tool.

Keyword: *ChatGPT, motivation, International Islamic University Malaysia, intrinsic and extrinsic motivation, academic use of technology*

Cite as: Han, X., Damia, N., & Abu Bakar, R. (2025). Dawāfiʿ istikhdām ChatGPT ladā ṭullāb qism al-lughah al-ʿArabiyyah bi-al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah al-ʿĀlamiyyah bi-Mālīziyā [The main reasons for using ChatGPT among Arabic language department students at the International Islamic University of Malaysia]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 67–82. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.164

© 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

مع تقدم العصر، تتغير الإنجازات العلمية والتكنولوجية مع مرور كل يوم. وخاصة في العصر الحديث للتحول الرقمي، فقد غطت التطبيقات والأدوات الذكية المختلفة جميع جوانب حياتنا. هذه التطبيقات والأدوات الذكية متجذرة بطبيعة الحال في المجال الأكاديمي. لذلك، بفضل استخدام التكنولوجيا الحديثة (بما في ذلك أدوات تحليل النصوص الحاسوبية)، أحرزت اللغويات والدراسات الدينية تقدمًا كبيرًا. من بينها، أصبحت أدوات الحوسبة الذكية للذكاء الاصطناعي أداة مهمة لدراسة النصوص الأكاديمية وتحليلها. أصبحت أدوات مثل شات جي. بي. تي جزءًا لا غنى عنه في بيئة التعليم الجامعي. تساعد هذه الأدوات في إعادة تشكيل طريقة تعلم الطلاب، وخاصة في المواد الأدبية والجوانب الأكاديمية التي تتطلب إنتاجًا معرفيًا مستمرًا، مثل الكتابة والفهم والتحليل.

ومن أهم العوامل التي تحفز الطلاب على استخدام شات جي. بي. تي سهولة اكتساب المعرفة وسرعة الإجابة وتوفير الوقت والجهد لإكمال المهام الأكاديمية.(Tiwari, Bhat, 2023) أصبح شات جي. بي. تي. أداة مساعدة شائعة في مجال التعليم العالي. ويستكشف الباحثون

والمعلمون إمكانية تحسين كفاءة تعلم الطلاب ونتائجهم بشكل فعال. بالنسبة لمتعلمي اللغات، يُعد شات جي. بي. تي (وأدوات الذكاء الاصطناعي المماثلة) مُولِّدات تُوفر ضغطًا نفسيًا فوريًا وشخصيًا للغاية ومنخفض الضغط. ويرجع ذلك إلى قدرة شات جي. بي. تي على توليد القواعد النحوية وتلخيص المقالات وترجمة اللغات وتقديم الملاحظات تلقائيًا. ومع ذلك، فإن قيمة الذكاء الاصطناعي لا تكمن في استبدال البشر، بل في تشجيع المجتمع الأكاديمي على إعادة النظر في طبيعة إنتاج المعرفة.

تركز هذه الدراسة على طلاب قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد دوافع طلاب اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا لاستخدام برنامج شات جي. بي. تي وذلك من خلال دراسة تجريبية لدوافعهم وتجاربهم في استخدام برنامج شات.جي.بي.تي، سواء كانت هذه الاسباب ناجمة عن عوامل خارجية أو داخلية.

مشكلة البحث

في السنوات الأخيرة، ازداد استخدام طلاب الجامعات لأدوات الذكاء الاصطناعي، وخاصةً شات جي. بي. تي، في مختلف التخصصات، بما في ذلك اللغة العربية، بشكل ملحوظ. وأصبح هذا الاستخدام جزءًا من الممارسة التعليمية اليومية، حيث يعتمد عليه العديد من الطلاب لإنجاز مهام أكاديمية مثل كتابة التقارير، وفهم النصوص، وترجمتها، وتنظيم الأفكار. وعلى الرغم من الفوائد التعليمية الواضحة لــ شات جي. بي. تي ، إلا أن دوافع الطلاب لاستخدامه لا تزال متباينة وتتأثر بعوامل أكاديمية ونفسية وتقنية.

على الرغم من فوائد شات جي. بي. تي، فإن الإفراط في استخدامه قد يؤدي إلى مشكلات مثل انخفاض الاعتماد على الذات وفقدان مهارات التفكير النقدي (Murillo et al., ٢٠٢٣). ويتزايد استخدام هذه الأداة في مختلف التخصصات، بما في ذلك اللغة العربية، إلا أن دوافع طلاب اللغة العربية لاستخدامها لم تُدرس بعمق.

بناءً على مراجعة الدراسات السابقة، وجدنا أنه لا توجد دراسات تبحث تحديدًا في دوافع استخدام شات جي. بي. بين طلاب في قسم اللغة العربية واللغويات في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. لذلك، تُعدّ هذه الدراسة ضروريةً للكشف عن دوافع هؤلاء الطلاب لاستخدام شات جي. بي. تي، وتحديد مدى ارتباط هذه الدوافع بالجوانب التعليمية واللغوية التي يواجهونها خلال دراستهم. استخدمت هذه الدراسة استبيانًا قائمًا على مقياس ليكرت، تضمّن عشرين سؤالا حول دوافع الاستخدام، مُضافًا إليه متغيرات ديموغرافية كالجنس، والمرحلة الدراسية، وسنوات تعلم اللغة العربية. جاءت عينة الباحثات من استبيان إلكتروني مُوزّع عبر نماذج جوجل، وجُمعت منه

ثلاثين استبيانًا صحيحًا. في المستقبل، سيتم استخدام برنامج SPSS لإجراء تحليل إحصائي وصفي واختبارات موثوقية على بنود الدوافع، وتحليل ال دوافع الرئيسية، واتجاهات الطلاب، ومستويات ثباتهم عند استخدام شات جي. بي. تي، وذلك لتوفير بيانات تدعم تصميم التدريس والبحوث اللاحقة.

أهداف البحث

١) معرفة الدوافع الخارجية التي تدفع طلاب قسم اللغة العربية إلى استخدام شات جي. بي. تي في دراستهم.
٢) معرفة ال دوافع الداخلية التي تدفع طلاب قسم اللغة العربية إلى استخدام شات جي. بي. تي في دراستهم.

منهجية البحث

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الكمي. وتهدف هذه الدراسة إلى استقصاء وفهم دوافع جميع طلاب قسم اللغة العربية وآدابها. ، بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، لاستخدام شات جي. بي. تي. تُستخدم هذه الطريقة لتحليل الظاهرة نفسها دون تدخل الباحثات. تعتمد هذه الطريقة على جمع بيانات قابلة للقياس من خلال أدوات مثل الاستبيانات، والتي يتم تحليلها بعد ذلك باستخدام الإحصاءات الوصفية مثل التكرار والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي (Manjunatha، 2019؛ Obaidat وآخرون، ٢٠٠١). تُعد هذه الطريقة من أكثر الطرق استخدامًا في البحوث التربوية والاجتماعية لأنها تساعد على فهم الاتجاهات والميول والأنماط السلوكية للأفراد (Creswell، 2014؛ Al-Zoubi، ٢٠١٨).

أجرى الباحثات هذه الدراسة من خلال توزيع مجموعة من أسئلة الاستبيان على طلاب قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. تم إجراء الاستبيان باستخدام أداة Google Form. قُسِّم الاستبيان إلى ثلاثة أجزاء، طُلب من الطلاب تعبئتها، ثم حلَّل الباحثات البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). شملت الدراسة طلابًا مسجلين في قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (IIUM) في الفصل الدراس.

الدراسات السابقة

شات.جي.بي.تي في التعليم العالي من منظور نموذج قبول التكنولوجيا (TAM). واستنادًا إلى نموذج قبول التكنولوجيا، هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العوامل المؤثرة على تبني طلاب

الجامعات لــ شات.جي.بي.تي، مع التركيز على متغيرات مثل الفائدة المُدركة، وسهولة الاستخدام المُدركة، ومواقف الطلاب تجاه التكنولوجيا، واستعدادهم لاستخدامها مستقبلًا. أجرى الباحثان استطلاعًا لعينة كبيرة من طلاب الجامعات باستخدام استبيان مقياس ليكرت. ثم استخدما نمذجة المعادلات الهيكلية لتحليل العلاقات بين المتغيرات وشرح تأثيرها على استعداد الطلاب لاستخدام شات.جي.بي.تي في البيئات التعليمية.

تشير النتائج إلى أن الفائدة المُدركة لــ شات.جي.بي.تي كأداة تُساعد الطلاب على إنجاز المهام بسرعة، وتحسين جودة الكتابة، والحصول على إجابات فورية، تُمثل عاملًا رئيسيًا في تشكيل مواقف الطلاب الإيجابية تجاه التكنولوجيا، وفي نهاية المطاف زيادة استعدادهم لاستخدامها. تُظهر النتائج أيضًا أن متغيرات أخرى، مثل الحضور الاجتماعي للتكنولوجيا وشرعيتها في البيئات التعليمية، والدافعية والمتعة أثناء استخدامها، تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على قبول الطلاب لــ شات.جي.بي.تي. في المقابل، لم تؤثر سهولة الاستخدام المُتصوَّرة بشكل كبير على الرغبة في استخدامها. يُفسِّر الباحثون ذلك بأن طلاب الجامعات معتادون بالفعل على استخدام الأدوات الرقمية، لذا لم تعد "سهولة الاستخدام" عائقًا رئيسيًا أمام تبنيها.

تُظهر مقارنة هذه النتائج بالبحث الحالي حول " دوافع استخدام طلاب اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا لــ شات.جي.بي.تي" بعض أوجه التشابه والاختلاف. أولًا، تُركِّز كلتا الدراستين على وظيفة الأداة. تتوافق الفوائد الملحوظة في دراسة تيواري وبات (٢٠٢٣) مع مجموعة من الدوافع الذاتية التي عبّر عنها متعلمو اللغة العربية في هذه الدراسة، مثل توفير الوقت والجهد في استرجاع المعلومات، والمساعدة في فهم المفاهيم العلمية المعقدة، والمساعدة في تنظيم الأفكار في الكتابة الأكاديمية، والشعور بالإنجاز بعد حل مشكلات البحث بمساعدة شات.جي.بي.تي. يشير هذا إلى أن المتعلمين ينظرون عمومًا إلى شات.جي.بي.تي كأداة دعم تعلم تُعزز قدرات التعلم وتُسهّل بناء المعرفة، وليس مجرد وسيلة اختصار أو غش.

ثانيًا، تختلف الدراستان في إطاريهما النظريين وطبيعة المتغيرات التي تُركزان عليها. استخدم تيواري وبات (٢٠٢٣) نموذجًا تفسيريًا قائمًا (نموذج قبول التكنولوجيا، TAM) لشرح "المواقف" و"نية الاستخدام" بناءً على متغيرات تكنولوجية ومعرفية مُحددة (الفائدة، وسهولة الاستخدام، والحضور الاجتماعي، والشرعية، إلخ). ومع ذلك، تُركز هذه الدراسة على البنية التحفيزية لاستخدام شات.جي.بي.تي في سياق تعلم اللغة العربية وآدابها، من خلال تقسيم

الدوافع إلى دوافع خارجية ودوافع ذاتية. ويشمل ذلك تأثير متطلبات المقررات الدراسية، وضغط الواجبات، وقيود الموارد أو الوقت، بالإضافة إلى الاحتياجات الذاتية لتحسين الأداء الأكاديمي، وتقليل القلق، وتعزيز الثقة بالنفس. لذلك، تُسهم هذه الدراسة في فهم أعمق للأبعاد "التحفيزية" لاستخدام الطلاب لـ شات.جي.بي.تي، في حين ركزت الأبحاث السابقة على مسار "الموقف-النية-السلوك" ضمن نموذج قبول التكنولوجيا.

تجدر الإشارة إلى أن الدراستين تختلفان أيضًا في الخلفية الثقافية والتعليمية. فقد قام تيواري وبات (٢٠٢٣) بدراسة طلاب من تخصصات متنوعة ضمن سياق أوسع للتعليم العالي، دون التركيز على لغة أو بيئة دينية/لغوية محددة. ومع ذلك، تُركز هذه الدراسة على طلاب قسم اللغة العربية في جامعة إسلامية دولية، حيث تُعدّ الاعتبارات اللغوية (التعامل مع النصوص العربية والدينية) والاعتبارات الأخلاقية (الالتزام بالقيم الإسلامية عند استخدام التكنولوجيا) مكونات مهمة لخلفيتهم الثقافية والفكرية. يتيح هذا السياق والعينة المُحددان تصويرًا أدق لتطبيق شات.جي.بي.تي في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية أو أجنبية، وكذلك في قراءة النصوص الدينية والأدبية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن بحث تيواري وبات (٢٠٢٣) يوفر إطارًا عامًا لفهم دوافع اعتماد الطلاب لـ شات.جي.بي.تي من منظور قبول التكنولوجيا، بينما تضيف هذه الدراسة بُعدًا نوعيًا جديدًا من خلال تحليل الدوافع الداخلية والخارجية للطلاب لاستخدام شات.جي.بي.تي في سياق لغوي وثقافي محدد. ومن خلال الجمع بين نتائج الدراستين، يتضح أن الفوائد التعليمية لـ شات.جي.بي.تي هي العامل المشترك الأكثر أهمية. ومع ذلك، فإن الأشكال والقيود المحددة وقابلية التكيف الأخلاقي والتعليمي لهذه الفوائد لا تزال مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بطبيعة التخصص وبيئة الجامعة والخلفية الثقافية للدارسين. تحاول هذه الدراسة توضيح هذه الجوانب وتوثيقها في سياق قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

تُعد دراسة موريلو وآخرون (٢٠٢٣) واحدة من أهم الدراسات الحديثة، حيث استكشفت التأثير العام لـ شات.جي.بي.تي في التعليم العالي. وقد راجع الباحثون بشكل منهجي الأبحاث السابقة حول التعلم بمساعدة الذكاء الاصطناعي، وخلصوا إلى أن أهم مزايا استخدام شات.جي.بي.تي هي تحسين كفاءة التعلم، وتعزيز اكتساب المعرفة، ودعم مهارات الكتابة وحل المشكلات، وزيادة استقلالية الطلاب والشعور بالإنجاز. من ناحية أخرى، حددت الدراسة أيضًا

بعض التحديات؛ وتشمل أهم المخاوف إضعاف التفكير النقدي والاستقلال المعرفي، والضرر المحتمل بالنزاهة الأكاديمية، والحاجة الملحة إلى وضع إطار أخلاقي واضح لتنظيم استخدام هذه الأداة في الجامعات.

تتوافق نتائج هذه الدراسة بشكل كبير مع نتائج موريلو وآخرون (٢٠٢٣) حول الدوافع الذاتية لاستخدام شات.جي.بي.تي. أظهرت بيانات طلاب قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا أن الدوافع الأكثر تسجيلًا شملت: توفير الوقت والجهد في البحث عن المعلومات، والحاجة إلى فهم أعمق للمفاهيم العلمية المعقدة، والشعور بالإنجاز والرضا الناتج عن استخدام الأداة لحل مشكلات التعلم. تعكس هذه النتائج بوضوح بيئة التعلم الأكثر كفاءة ومرونة التي يوفرها شات.جي.بي.تي، كما وصفها موريلو وآخرون (٢٠٢٣)، ودعمها لاستقلالية الطلاب. هذا يعني أنه في سياق تعلم اللغة العربية، لا ينظر الطلاب إلى شات.جي.بي.تي على أنه مجرد اختصار للغش، بل كأداة معرفية تساعدهم على فهم النصوص والمفاهيم وتخفف من القلق المرتبط بالمهام الأكاديمية.

فيما يتعلق بالدوافع الخارجية، تشير هذه الدراسة إلى أن بعض الطلاب يستخدمون شات.جي.بي.تي بسبب عوامل خارجية مثل ضغط الواجبات والمهام قصيرة المدى، وصعوبة الوصول إلى الموارد العربية المناسبة، وتوصيات الأقران أو تشجيع بعض المعلمين. على الرغم من أن موريلو وآخرون على الرغم من أن دراسة موريلو وآخرون (٢٠٢٣) لم تستخدم صراحةً مصطلحي "الدافع الداخلي" و"الدافع الخارجي"، إلا أن مراجعتهم للبحوث التطبيقية تشير إلى أن ضغط المقررات الدراسية، ومتطلباتها، وخصائص التقييمات الجامعية، كلها عوامل تُهيئ بيئةً تدفع الطلاب إلى البحث عن أدوات رقمية تُقلل الوقت والجهد اللازمين لإنجاز المهام. ويتماشى هذا مع الحضور الملحوظ للدافع الخارجي في هذه الدراسة، وإن كان تأثيره أقل وضوحًا من الدافع الداخلي لدى عينة الطلاب الناطقين بالعربية.

لذلك، تُضيف هذه الدراسة بُعدًا توضيحيًا هامًا لبحث موريلو وآخرون (٢٠٢٣). لا تقتصر هذه الدراسة على استكشاف "الفرص والتحديات" المرتبطة باستخدام شات.جي.بي.تي في التعليم العالي، بل تُعيد النظر في هذه الفرص والتحديات ضمن الإطار الثنائي للدافع الداخلي والخارجي، مستخدمةً اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعات الإسلامية كمثال. يُعزز ارتفاع مؤشر الدافعية الذاتية في النتائج استنتاج موريلو وآخرين بأن شات.جي.بي.تي، عند استخدامه بشكل مناسب،

يُمكن أن يُعزز التعلم العميق والفعال. في الوقت نفسه، يُبرز الدافع الخارجي، المرتبط بضيق الوقت وضغط التقييم، الحاجة إلى تطوير سياسات تعليمية وأخلاقية تُوازن بين فوائد هذه الأداة وتجنب الاعتماد المفرط عليها. لذلك، تُعمّق هذه الدراسة النقاش الأكاديمي حول شات.جي.بي.تي من خلال ترجمة النتائج الكمية إلى إطار دلالي، مُوضحةً الطبيعة التحفيزية لاستخدام الطلاب لهذه التقنية في بيئات تعليمية عربية/إسلامية مُحددة.

تحليل البيانات

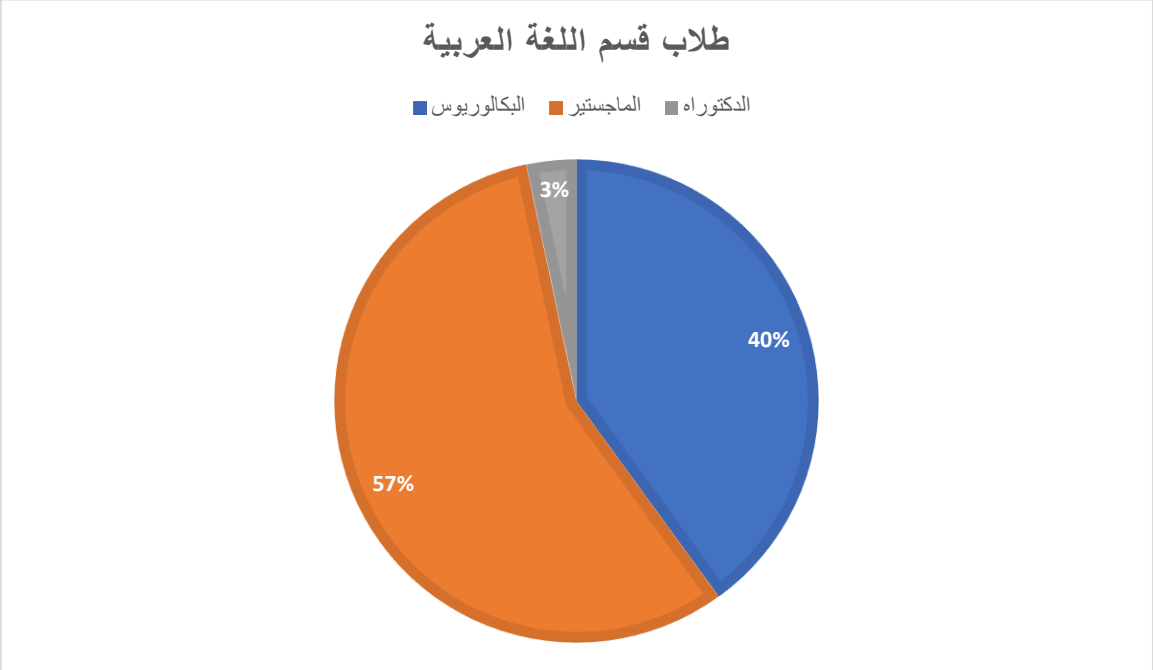
البيانات الديموغرافية

قامت الباحثات بإعداد أسئلة الاستبانة المتعلقة باستخدام شات جي. بي. تي وتم توزيعها إلى العينة من ٣٠ طالبا وطلبة لتحقيق هدف البحث: معرفة ال دوافع الخارجية التي تدفع طلاب قسم اللغة العربية إلى استخدام شات جي. بي. تي في دراستهم ومعرفة دوافع الداخلية التي تدفع طلاب قسم اللغة العربية إلى استخدام شات جي. بي. تي في دراستهم.

الجدول (١): الجنس

	التكرار	النسبة المئوية
الذكر	10	24%
الأنثى	20	76%

يتضح من الجدول (١) تكرار جنس العينة من المجموع الكلي ٣٠ طالبا وطالبة. بلغ عدد العينة من الذكور ١٠ طالبا، وعدد العينة من الإناث ٢٠ طالبة. لذلك، يتضح بأن غالبية عينة الدراسة من الإناث: حيث بلغت نسبتهم (٧٦٪) في حين بلغت نسبة الذكور (٢٤٪).شارك في الدراسة ١٧ طالبا من مستوى الماجستير، و١٢ طالبا من مرحلة البكالريوس، بالإضافة إلى طالب واحد من مرحلة الدكتوراه. أغلب المشاركين في الدراسة يتعلمون اللغة العربية منذ ما بين أربع إلى ست سنوات، ويبلغ عددهم ٢٢ فردا. كما شارك طالب واحد يتحدث اللغة العربية كلغة أم. أما باقي المشاركين، فيتراوح عدد سنوات تعلمهم للغة العربية بين سنة إلى ثلاث سنوات، ويليهم ثلاثة طلاب يتعلمون اللغة العربية منذ أكثر من عشر سنوات.



الرسم البياني (١): طلاب قسم اللغة العربية

ويبرز الرسم البياني (١) تقسيم تكرار الطلبة من عنية البحث حسب مستوياتهم بينما هذه المستويات كلها تحت قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. "ومن بينهم طالب دكتوراه واحد يمثل ٣٪ من العينة". ومعظم المشاركين من طلبة في مستوى الماجستير حيث عددهم سبعة عشر طالبا ويساوي ٥٧٪. والباقي في النسبة المئوية ٤٠٪ هم طالبة قسم اللغة العربية من المستوى البكالوريوس وبلغ عددهم اثنا عشر أفراد.

مناقشة النتائج

تم جمع البيانات لهذا البحث المسحي باستخدام المسح عبر الإنترنت. لبناء الاستبانة، استفادت الباحثات من الدراسة السابقة مع إضافة بعض التعديلات حتى تكون الأسئلة ملاءمة لهدفي البحث الحالي. نتيجة من ذلك، قامت الباحثات بالاستبانة لها جزءين: الأول عشرة سؤالا لمعرفة ال دوافع الخارجية التي تدفع طلاب قسم اللغة العربية إلى استخدام شات. جي. بي. تي في دراستهم. والثاني، عشرة أسئلة لمعرفة معرفة ال دوافع الداخلية التي تدفع طلاب قسم اللغة العربية إلى استخدام شات. جي. بي. تي في دراستهم. وبعد جمع الاستجابات من ثلاثين مشاركا، نجري التحليل الوصفي على البيانات المجمعة باستخدام برنامج SPSS.

دوافع الخارجية التي تدفع طلاب قسم اللغة العربية إلى استخدام شات.جي.بي. تي في دراستهم.

لتحقيق الهدف الأول، وزعت الباحثات الاستبانة المتضمنة فيها عشرة سؤالا حول كشف آراء طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا حول دوافع الخارجية التي تدفع طلاب باستخدام شات. جي. بي. تي في دراستهم. أما بالنسبة إلى خيارات الإجابة لكل سؤال، يستخدم في هذا البحث مقياس ليكرت (Likert Scale) وتتراوح القيم من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥(موافق بشدة)، مع ٣ تمثل محايدا. وتم الحصول على النتيجة التالية بعد إدخال البيانات في SPSS:

الجدول (٢): النتيجة لل دوافع الخارجية باستخدام شات.جي.بي. تي لدى الطلبة المشاركين في دراستهم.

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
1	أستخدم شات.جي.بي.تي لأن الوقت لا يكفي لإنهاء واجباتي الدراسية.	30	1	5	3،63
2	أصدقائي وزملائي يشجّعونني على استخدام شات.جي.بي.تي.	30	2	5	3،77
3	أستخدم شات.جي.بي.تي لأن من الصعب الوصول إلى الكتب والمراجع.	30	2	5	3،97
4	أفضّل استخدام شات.جي.بي.تي لأنه أسهل من سؤال الدكتور.	30	2	5	4،00
5	أستخدم شات.جي.بي.تي لأن البرامج الأخرى بطيئة.	30	2	5	3،93
6	أستخدم شات.جي.بي.تي لفهم الدروس التي لم أفهمها جيداً من المحاضرة.	30	2	5	4,03
7	أستخدم شات.جي.بي.تي لأن أغلب الطلاب يستخدمونه.	30	1	5	3،90

8	أستخدم شات.جي.بي.تي لأنه سهل في الوصول الى المعلومات.	30	2	5	4،10
9	طريقة التعليم في الجامعة تجعلني أحتاج إلى استخدام شات.جي.بي.تي.	30	2	5	3،87
10	أستخدم شات.جي.بي.تي لأن عدد الواجبات كثير والوقت قليل.	30	2	5	3،87

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،٦٣ إلى ٤،١٠، مما يشير إلى موافقة متوسطة إلى عالية من قبل المشاركين على أهمية هذه العوامل في دفعهم لاستخدام شات جي. بي. تي في دراستهم. ومن أعلى متوسط حسابي ظهر في البند الثامن وهي أستخدم شات.جي.بي.تي لأنه سهل في الوصول إلى المعلومات بمتوسط ٤,١٠، مما يدل على أن سهولة الوصول إلى المعلومات تُعدّ من أبرز ال دوافع الخارجية التي تدفع الطلبة لاستخدام هذه الأداة. ويليها في الترتيب البند السادس أستخدم شات.جي.بي.تي لفهم الدروس التي لم أفهمها جيداً من المحاضرة بمتوسط ٤,٠٣، مما يعكس الاعتماد الكبير على شات جي. بي. تي. أما البند الرابع في الترتيب الثالث هي "أفضل استخدام شات.جي.بي.تي لأنه أسهل من سؤال الدكتور" بمتوسط ٤،٠٠.

ويتضح من الجدول أيضا وجود ثلاثة بنود حصلت على أقل درجة من بين الأسئلة للهدف الأول، أولها السؤال الثاني " أصدقائي وزملائي يشجّعونني على استخدام شات.جي.بي.تي." الذي حصل على قيمة المتوسط الحسابي ٣،٧٧ .ويليه السؤال الأول " أستخدم شات.جي.بي.تي لأن الوقت لا يكفي لإنهاء واجباتي الدراسية". وقد حصل على القيمة"معظم الطلبة يعتقدون أن شات.جي.بي.تي ٣،٦٣. والباقي قد حصل البنود على القيمة تتراوح بين ٣,٨٧ و ٤،٠٠.

من الممكن استنتاج أن معظم الطلاب يوافقون على ال دوافع الخارجية في استخدام شات. جي. بي.تي بأن الوقت لا يكفي لإنهاء واجباتي الدراسية.وتتضح من درجات المتوسط الحسابي للبنود أعلاه أن الطلاب يميلون إلى استخدام شات.جي.بي. تي في دراستهم حيث حصلت على القيم أعلى من المحايد أي أكثر من ثلاثة لكل بنود.

الجدول (٣): إحصاءات الموثوقية للأسئلة عن دوافع الخارجية باستخدام شات جي. بي. تي لدى الطلبة المشاركين

المكافئ ألفا	N من البنود
0.90	20

وقد تم تقييم موثوقية الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ. وأسفر التحليل عن معامل ألفا قدرة ٠,٩٠كما تم التخليص في الجدول (٣)، مما يشير إلى موثوقية جيدة. القيمة الإجمالية لألفا كرونباخ التي تم الحصول عليها هي ٠,٩٠ وهو مستوى عال من الموثوقية (الخزيم، ١٤٣٦ه). وهذا يعني أن البنود العشرة الواردة في الاستبانة، التي تهدف إلى التعرف على ال دوافع الخارجية باستخدام شات. جي.بي.تي لدى الطلبة بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، تتميز بالكفاءة والفعالية مع مستوى عال من الاتساق.

الدوافع الداخلية التي تدفع طلاب قسم اللغة العربية إلى استخدام شات جي. بي. تي في دراستهم

للوصول إلى الهدف الثاني للدراسة، وزعت الباحثات الاستبانة المتضمنة فيها عشرة أسئلة يستهدف منها حول كشف آراء طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا حول ال دوافع الخارجية التي تدفع طلاب باستخدام شات. جي. بي. تي في دراستهم. أما بالنسبة إلى خيارات الإجابة لكل سؤال، يستخدم في هذا البحث مقياس ليكرت (Likert Scale) وتتراوح القيم من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥(موافق بشدة)، مع ٣ تمثل محايدا. وتم الحصول على النتيجة التالية بعد إدخال البيانات في SPSS، قد تولدت النتيجة كما في الجدول التالي:

الجدول (٤): النتيجة لل دوافع الداخلية باستخدام شات.جي.بي. تي لدى الطلبة المشاركين في دراستهم.

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
1	أستخدم شات.جي.بي.تي لتنظيم أفكاري في كتاباتي الأكاديمية باللغة العربية.	30	2	5	3،93
2	أستخدم شات.جي.بي.تي لفهم المفاهيم الأكاديمية المعقدة.	30	2	5	4،23

3	أستخدم شات.جي.بي.تي لأنه يساعدني على توفير الوقت والجهد في البحث عن المعلومات.	30	2	5	4،27
4	عندما استخدام شات.جي.بي.تي، أشعر بالتحكم في عملية التعلم .وأهدافه	30	3	5	4،17
5	أفضّل شات. جي.بي.تي على الأدوات الأكاديمية الأخرى (مثل Grammarly و Google Scholar) لسهولة استخدامه.	30	3	5	4،10
6	أستخدم شات.جي.بي.تي للإجابة على أسئلة على واجباتي.	30	2	5	3،90
7	أعتقد أن شات.جي.بي. تي أداة تحفيزية تساعدني على تنظيم أفكاري بشكل أفضل.	30	3	5	4،07
8	أستخدم شات. جي.بي.تي لأنه يقلل من قلقي عند إكمال الواجبات.	30	3	5	4،13
9	أستخدم شات. جي.بي.تي لتحسين قواعد كتابتي.	30	2	5	4،13
10	أشعر بإحساس الإنجاز الشخصي عندما أتمكن من فهم مشكلة صعبة باستخدام شات.جي.بي.تي دون مساعدة خارجية.	30	2	5	4،20

يبرز الجدول (٤) الحد الأقصى والحد الأدنى والمتوسط الحسابي لبنود الاستبانة لمعرفة ال دوافع الداخلية لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا التي تدفع طلاب باستخدام شات. جي. بي. تي في دراستهم. تتراوح قيم المتوسط الحسابي لهذه البنود العشرة من ٣،٩٠ إلى ٤،٢٧. أما ثلاثة الأسئلة التي لها أعلى المتوسط الحسابي فهي السؤال الثالث " أستخدم شات.جي.بي.تي لأنه يساعدني على توفير الوقت والجهد في البحث عن المعلومات." الحاصيل على

القيمة المتوسط الحسابي ٤،٢٧ ويليه تنازليا السؤال الثاني " أستخدم شات.جي.بي.تي لفهم المفاهيم الأكاديمية المعقدة." الذي بلغ قيمة المتوسط الحسابي ٤،٢٣ ثم السؤال العاشر " أشعر بإحساس الإنجاز الشخصي عندما أتمكن من فهم مشكلة صعبة باستخدام شات.جي.بي.تي دون مساعدة خارجية" على قيمته ٤،٢٠.

وتستنتج من البنود الثلاثة أن البند الذي حصل على أعلى قيم المتوسط الحسابي هو يتعلق بمساعدة شات.جي.بي.تي على توفير الوقت والجهد في البحث على المعلومات. ويليه البند الثاني الذي قيمة المتوسط الحسابي له أقل من البند الثالث، وهذا يدل على أن معظم الطلبة يوافقون على استخدام شات.جي.بي.تي لفهم المفاهيم الأكاديمية المعقدة. أما بالنسبة إلى البند الحاصل على ثالث أعلى متوسط حسابي هو العاشر مما يشير إلى أن ليس يعتقد معظم الطلبة أن استخدام شات.جي.بي.تي يُشعرهم بإنجاز شخصي عندما أتمكن من فهم مشكلة صعبة باستخدام شات.جي.بي.تي دون مساعدة خارجية.

ويتبين من الجدول البنود لها أدنى درجات متوسط الحسابي. أولها السؤال السؤال السادس "أستخدم شات.جي.بي.تي للإجابة على أسئلة على واجباتي" الذي بلغ قيمته ٣،٩٠. ثم السؤال الأول "أستخدم شات.جي.بي.تي لتنظيم أفكاري في كتاباتي الأكاديمية باللغة العربية." حيث يبلغ قيمته في ٣،٩٣. ولكن لم يشير إلى أنهم غير موافقون، بل موافقون في هذه الأسئلة.

تشير هذه النتائج إلى أن أبرز ال دوافع الداخلية باستخدام شات.جي.بي. تي لدى الطلبة في دراستهم هي مساعدة على توفير الوقت والجهد في البحث عن المعلومات. ثم، من ال دوافع الخارجية بأن استخدام شات.جي.بي.تي سهل في الوصول الى المعلومات. ومع ذلك، تظهر القيم أن معظم الطلبة يتفقون بدرجة عالية إلى متوسطة على ال دوافع الداخلية باستخدام شات.جي.بي. تي حيث تراوحت القيم بين ٣،٩٠ إلى ٤،٢٧. هذا يدل على ميول الطلبة إلى الاعتراف أن استخدام شات.جي.بي. تي لدى الطلبة متعلقة ب دوافع الداخلية أكثر.

خاتمة

باختصار، من خلال تحليل البيانات التي جُمعت من عينة بحثنا، وجدنا أن طلاب اللغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا لديهم دوافع متنوعة لاستخدام أداة شات.جي.بي.تي. تشمل هذه الدوافع عوامل خارجية، مثل سهولة الوصول إلى المعلومات، وصعوبة الحصول على المراجع، وضيق الوقت، وعوامل داخلية، مثل فهم المفاهيم الأكاديمية المعقدة، وتنظيم الأفكار، وتحقيق النجاح الشخصي في التعلم. تشير النتائج إلى أن الطلاب يميلون إلى التركيز بشكل أكبر على دوافع الداخلية، مما يشير إلى إدراكهم لدور شات.جي.بي.تي كوسيلة تعليمية، وليس مجرد وسيلة للتغلب على التحديات.

بناءً على ما سبق، نقترح الاقتراحات والتطبيقات العملية التالية لتعزيز الاستخدام الفعال لـ شات.جي.بي.تي في تدريس اللغة العربية:

١) دمج الأداة كوسيلة مساعدة في المنهج الدراسي، بدلاً من استبدال الدراسة الذاتية.

ننصح المعلمين بتحديد المجالات التي يمكن للطلاب استخدام شات.جي.بي.تي فيها بوضوح، مثل طلب شروحات مبسطة للقواعد أو المفاهيم النحوية، أو توليد أمثلة على التركيب والمفردات، أو تقديم أسئلة وتمارين للمراجعة. ينبغي مناقشة هذه المخرجات وتحليلها في الصف للتمييز بين الطرق الصحيحة وغير الصحيحة.

٢) استخدام هذه الأداة كأداة مساعدة في التطوير المهني للمعلمين.

من التوصيات المهمة استخدام المعلمين لمنصة شات.جي.بي.تي لتطوير أفكار أولية لتخطيط المناهج الدراسية، وتصميم أنشطة صفية متنوعة وأسئلة امتحانات، والبقاء على اطلاع بأحدث اتجاهات البحث في اللغة العربية كلغة أجنبية. مع ذلك، ينبغي أن تكون خبرة المعلمين وحكمهم التربوي أساسًا دائمًا للقرارات النهائية بشأن أي أنشطة أو مواد.

٣) تُسلّط هذه الدراسة الضوء على أهمية دمج التكنولوجيا الحديثة في البيئة التعليمية. يجب على المؤسسات التعليمية توجيه الطلاب لاستخدام هذه الأدوات بمسؤولية، وتنمية مهارات التفكير النقدي، والاستفادة من إمكانات الذكاء الاصطناعي لتحسين العملية التعليمية. نأمل أن تُعزز نتائج هذه الدراسة تطوير تعليم يدمج الأدوات الحديثة، ويدعم الطلاب في تحسين جودة تعلمهم واستقلاليتهم الأكاديمية.

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

Abu Ujaylah, A. S. J. (2024). al-Kināyah bayna ʿulamāʾ uṣūl al-fiqh wa-al-balāghiyyīn. *Majallat al-Tawāṣuliyyah, 10*(4), 31–45.

Afaf, M. M. F. (2023). Jamāliyyāt al-kināyah fī shiʿr al-Buḥturī. *Majallat Ansāq li-l-Funūn wa-al-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Insāniyya, 11*, 45.

Amir, J. (2022). al-Istiʿārah bayna al-turāth al-ʿArabī wa-al-dirāsāt al-gharbiyyah al-ḥadīthah. *Majallat Dirāsāt: al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtimāʿiyyah, 6*(49), 68–80.

Blufa, A. Al-J. (2012). *Qirāʾah mutāʾniyah wa-mutajaddidah fī Dalāʾil al-Khayrāt*. Faculty of Arts and Humanities, Agadir.

al-Ghumari, A. B. A. (2002). *Dalāʾil al-Khayrāt wa-shawāriq al-anwār fī dhikr al-ṣalāt ʿalā al-nabī al-mukhtār: Dirāsah wa-taḥqīq*. Dār al-Rashād al-Ḥadīthah.

al-Ḥarbī, S. M. (2022). Dalālat al-ṣalāh ʿalā al-nabī – ṣallá Allāhu ʿalayhi wa-sallam – fī Dalāʾil al-Khayrāt: Dirāsah dalāliyyah taḥlīliyyah. *Majallat Kulliyyat al-Lughah al-ʿArabiyyah Jāmiʿat al-Azhar, 47*, 88–117.

Ibn Fāris, A. H. (1991). *Muʿjam Maqāyīs al-Lughah*. Dār al-Jīl.

al-Jazūlī, M. S. (2007). *Dalāʾil al-Khayrāt wa-shawāriq al-anwār fī dhikr al-ṣalāh ʿalā al-nabī al-mukhtār*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Jurjānī, ʿA. Q. (2003). *Dalāʾil al-iʿjāz*. Dār al-Madanī.

al-Marāghī, A. M. (2002). *ʿUlūm al-balāghah: Al-bayān wa-al-maʿānī wa-al-badīʿ*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Marrākushā, M. (2017). al-Sīgh al-inshāʾiyyah wa-al-duʿāʾiyyah fī Kitāb Dalāʾil al-Khayrāt. *Majallat al-Lisāniyyāt al-Islāmiyyah, 4*, 45–69.

al-Muʿaynī, A. I. (2024). Tadāwuliyyat al-istiʿārah bayna John Searle wa-Jerry Morgan. *Majallat al-Jāmiʿah al-Qāsimiyyah li-l-Lughah al-ʿArabiyyah wa-Ādābihā, 3*(2), 123–162.

Muḥammad, A. A. (2023). al-Majāz ʿinda Ibn Jinnī: Muqārabah ʿalā ḍawʾ naẓariyyat al-istiʿārah al-taṣwīriyyah. *Majallat al-Lughah wa-al-Tarjamah, 10*(4), 112–141.

Muḥammad, S. M. A. (2008). *al-Hijāj fī al-balāghah al-muʿāṣirah*. Dār al-Kitāb al-Jadīd al-Muttaḥidah.

al-Mutanabbī, A. A. (2011). *Dīwān al-Mutanabbī* (Vol. 3). al-Quds li-l-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Muṣṭafā, Ḥ. A. (2021). Athar Dalāʾil al-Khayrāt fī al-thaqāfah al-shaʿbiyyah al-Islāmiyyah: Qirāʾah fī al-mawrūth al-shafawī wa-al-mumārasāt al-jamāʿiyyah. *Majallat al-Thaqāfah al-Islāmiyyah al-Muʿāṣirah, 9*(1), 103–127.

al-Nabhānī, Y. I. (2012). *al-Dalālāt al-wāḍiḥāt ʿalā Dalāʾil al-Khayrāt* (4th ed.). Makkah al-Mukarramah.

al-Nūrānī, J. A. (2025). al-Kināyah al-taṣwīriyyah: Muqārabah ʿirfāniyyah. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah, 16*, 371–408.

al-Ṣabbāgh, F. (2015). *Asālīb al-bayān fī al-balāghah al-ʿArabiyyah*. Dār al-Fikr.

Ṣaḥnūn, A. Ḥ. (2014). Dalāʾil al-Khayrāt: Dirāsah fī al-binyah wa-al-dalālah. *Majallat al-Turāth, 12*(2), 88–104.

al-Shādhilī, A. (2019). Dalāʾil al-Khayrāt bayna al-taʾṣīl al-ṣūfī wa-al-mawqif al-salafī. *Majallat al-Turāth al-Ṣūfī, 8*, 51–75.

al-Shujayrī, W. M. A. (2023). Jamāliyyat al-tashbīh fī shiʿr Walīd Qaṣṣāb. *Majallat al-Kulliyyah al-Islāmiyyah al-Jāmiʿah, 1*(72), 34.

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

تطبيق استخدام طريقة الخريطة الذهنية Mind Mapping في تعليم كتاب الشامل لدى طالبات معهد الجامعة المستوى الثاني ب

[THE APPLICATION OF USING THE MIND MAPPING METHOD IN TEACHING THE BOOK AL-SHAMIL TO SECOND-LEVEL FEMALE STUDENTS OF THE UNIVERSITY INSTITUTE]

Uswatun Hasanah[1]* & Revina[1]

[1]Universitas Al-Amien Prenduan, Jl. Raya Pamekasan - Sumenep KM. 25 Prenduan Sumenep Madura, Indonesia

* Corresponding Author: *uswahasan.zain@gmail.com*

Received: 18/5/2025 *Accepted: 29/6/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة تطبيق استخدام طريقة الخريطة الذهنية ((mind mapping في تعليم كتاب الشامل و كذلك معرفة العوامل الداعمة والمثبطة. تكمن أهمية استخدام طريقة الخرائط الذهنية في تسهيل فهم المفاهيم المعقدة وتعزيز الإبداع ومهارات التفكير النقدي .إن منهج البحث المستخدم في هذالبحث هو المنهج الكيفي بنوع دراسة الحالة, الذي تضمن على جمع البيانات من خلال الملاحظات في برامجهن و المقابلات مع المدرّسة الواحدة و ستة طالبات والتوثيق باالصور. تم إجراء تحليل البيانات باتباع نموذج ما يلزم وهورما (Huberman, Miles). أوضحت نتائج البحث أولا: أن معرفة تطبيق استخدام طريقة الخريطة الذهنية ((Mind Mapping في تعليم كتاب الشامل هي طريقة الخريطة الذهنية هي إحدى الطرق التي تمكن استخدامها في عملية التعلم من خلال تلخيص الأشياء المهمة في المادة الدراسية على شكل خريطة ذهنية، بحيث يتذكر الطالبات المادة بسهولة أكبر. ثانيا: إن العوامل الداعمة هي الطريقة التي تشرح بها المدرسة المادة واضحة وسهلة الفهم للطالبات, الطريقة التي تقدم بها المدرسة المادة بحماسة بحيث تكون الطالبات حماسة أيضًا, الحماسة من الطالبات لأن تتعلم شيئًا جديدًا. أما العوامل المثبطة هي بعض الطالبات التي تفتقر إلى التركيز في حضور الدروس لأن تفكر في أشياء خارج الدروس مثل الواجبات من مجلس طالبات المعهد التنفيذ أو الواجبات من وحدة النشاطات الطالبات، ودخول ساعات المحاضرات و المناقشة. اقتراح البحث مزيد من الأبحاث حول

الخرائط الذهنية هو التركيز على تطوير المهارات المعرفية العليا لدى الطالبات ، مثل التفكير النقدي والإبداعي.

الكلمات المفتاحية: طريقة، الخريطة الذهنية، تعليم كتاب الشامل، التعلم النشط، مهارات التفكير

Abstract

This research aims to understand the application of the mind mapping method in teaching the comprehensive, as well as to identify the supporting and inhibiting factors. The research methodology used in this study is qualitative, employing a case study approach, which involved data collection through observations in their programs, interviews with the teacher and students, and documentation with images. Data analysis was conducted following what is necessary according to the Huberman and Miles model. The results of the research indicated first: that the application of the mind mapping method in teaching the comprehensive book is a method that can be utilized in the learning process by summarizing important aspects of the study material in the form of a mind map, allowing students to remember the material more easily. Second: the supporting factors include the way the teacher explains the material clearly and understandably to the students, the enthusiasm with which the teacher presents the material that encourages the students to feel excited too, and the enthusiasm from the students to learn something new. As for the inhibiting factors, they are some female students who lack concentration during lessons because they think about things outside of the lessons, such as assignments from the student council of the institute or assignments from the student activities unit, and attending lecture and discussion hours.

***Keywords**: method, mind map, comprehensive education book, active learning, thinking skills*

Cite as: Hasanah, U., & Revina. (2025). Taṭbīq istikhdām ṭarīqah al-kharīṭah al-dhihniyyah fī taʿlīm Kitāb al-Shāmil ladā ṭālibāt Maʿhad al-Jāmiʿah al-mustawā al-thānī [The application of using the mind mapping method in teaching the book al-Shāmil to second-level female students of the university institute]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 83–95. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.170

© 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 التعليم في الأساس هو جهد لتوجيه الطالبات في عملية التعلم، بحيث يتمكنون من الحصول على أهداف التعلم وفق ما هو الغرض من التعليم ووفق ما هو متوقع. أما الغرض من التعليم فهو تحقيق التغيرات التي تطرأ على الطالبات بعد المشاركة في أنشطة التعليم والتعلم. وبعبارة أخرى، فإن أهداف التعلم هي الهدف النهائي الذي يتوقعه المعلم بعد تنفيذ برنامج التعليم (Kosasih, ٢٠١٤).

تتضمن عملية التعليم والتعلم في المؤسسات التعليمية عدة مواد دراسية. أحدها كتاب الشامل. كتاب شامل هو الكتاب الذي ألف كياهي الحاج محمد بسطامى تبيان مأخوذ من كتاب

النحو والصرف، حتى يفهم الطالبات بسهولة أكبر أو بسهولة أكبر عن النحو والصرف. تتم تطبيق كتاب الشامل في تطبيق تعلم اللغة العربية في الصفوف الإضافية للغات الأجنبية (درس الإضاف) في معهد الجامعة الأمين بريندوان. وبالتحديد برنامج تعزيز المعرفة باللغة الأجنبية للطالبات المكثفات، وهو برنامج تقوية المعرفة باللغة الأجنبية للطالبات المكثفات الذي يتم تنفيذه في ليالي السبت للغة العربية وليالي الأحد للغة الإنجليزية .

في السابق، لم تطبيق في الجامعة الأمين بريندوان كتاب الشامل على برنامج الصفوف التكميلية للغة العربية للطالبات الجامعة الأمين المكثفة. ثم تم تطبيق هذه الكتاب. هذه الكتاب هي عمل مبتكر من قبل مضير المعهد للجامعة الأمين كياهى الحاج محمد بسطامى تبيان الماجستير. كما قال المألف هذالكتاب كياهى محمد بسطامى تبيان الماجستير رجاء هذه الرسالة تساعدوني والدارسين المبتدئين في فهم القوانين الصرفية والنحوية البسيطة، وهذه الرسالة الخطوة الأولى من الخطوات لقدرة قراءة كتب علماء السلف، ولا شك أن ذلك شرط من شرؤط فهم الدين (Tibyan, 2024).

وفقًا كياهى محمد بسطامى تبيان الماجستير هناك العديد من الشكاوى من أصدقاء الصرف من صعوبة الأمر لذا يبحث الكياهى عن طريق لتبسيطه وجعله غير صعب. طريق لتبسيطها والانطباع أنها ليست صعبة. وهناك بعض الصرف من المدرسين مضطربون في إيجاد أمثلة متناسبة مثل وزان فَعَلَ - يَفْعُل بحيث يريد الكياهى أن يساعد المعلمين على السهولة في التعليم ويرى الكياهى في تعليم الصرف سواء في الكتب والطريق أنه لا توجد صيغة الطريق, لا توجد صيغة، لذلك فإن منهج الكياهى في طريق الكيفي استخدام الصيغة. ويريد أيضًا المساهمة في تعليم اللغة العربية ويصبح تعليم اللغة العربية ويصبح أمل جارية وأيضًا حتى يصبح علم الكياهى لا يوصف الكياهى أيضًا بأنه من أهل كتمان العلم.

طريقة الخريطة الذهنية هي إحدى طرق التعليم حيث تتمكن الطالبات من الإبداع في توليد الأفكار أو الخواطر، وتسجيل ما يجب عليهم تعلمه. تركز هذه الطريقة على توحيد الألوان والأشكال مما تجعل الطالبات أكثر اهتمامًا ومتحمس في عملية التعليم، بحيث يمكن فهم المواد المستوعبة بسهولة المدرسة في عملية التعلم ،المعلم هو اختيار نموذج أو طريقة التعلم الصحيحة لنقل محتوى التعلم من أجل يحقيق الأهداف التعليمية. إدخال طريقة في البحث بالتأكيد سوف يجعل من الأسهل للمعلمين للتعليم. الطالبات سوف تشعر بالراحة في الدراسة ، حتى الدراسة سوف تصبح مثيرة للاهتمام. هناك العديد من أساليب التعلم التي يمكن للمعلمين يطبيقها. واحد منهم هو طريقة الخريطة الذهنية (Wijayanti et al., ٢٠٢٢).

قبل استخدام طريقة الخريطة الذهنية، كانت الطالبات تشعر بالملل في تعليم كتاب الشامل، لذا بادر المعلم باستخدام طريقة الخريطة الذهنية لجعل الطالبات أكثر اهتماماً وحماساً في التعلم.

أما بعد استخدام طريقة الخريطة الذهنية أصبح ٦٠٪ من الطالبات مبدعين ومهتمين بحيث تسهل فهمها وتعلق ذهن الطالبات في تعليم كتاب الشامل.

إن تستخدام طريقة الخريطة الذهنية تشمل كلا نصفي الدماغ، وبالتالي تشمل الجهاز الحوفي (الذي يتضمن المشاعر الإيجابية)، هذا هو جعل الطالبات تشعر بالسعادة في الدراسة لأنها تنطوي على الحق في الدماغ. وفقًا رسا و نقال، يعد الاستمتاع عنصرًا مهمًا في عملية التعلم, عندما يقوم شخص ما بإشراك الجهاز الحوفي (الذي يتضمن مشاعر إيجابية) في عملية التعلم أو التدريس, بعد ذلك، سيستخدم هذا الشخص قوة كبيرة تجعل عملية التعلم أكثر فعالية ويمكنه إنشاء ذاكرة قوية، وتمكن للطالبات الدخول بسهولة أكبر, تخزين واستخراج البيانات من الدماغ لتحسين أداء التعلم.Imaduddin & Utomo, (٢٠١٢) من المؤكد أن طريقة الخريطة الذهنية له فوائد، كما ذكر Bobbi De Porter و Mike فيما تتعلق بفوائد طريقة الخريطة الذهنية بما في ذلك المرونة، وتركيز الانتباه، وزيادة الفهم، والمرح (Deporte, ١٩٩٩).

ثم البحث عن تطبيق طريقة الخريطة الذهنية في تحسين قدرة الطالبات على الإبداع من المتوقع أن توفر نظرة ثاقبة في حل هذه المشاكل. نتائج هذه البحث من المتوقع أن تسهم إسهاما كبيرا في إثراء استراتيجيات التعلم ، وبالتالي دعم تنمية الإبداع لدى الطالبات ، وخلق بيئة تعليمية أكثر حيوية في العصر الحديث من التعليم . استخدام هذه الطريقة من المتوقع أن تفتح مساحة التعبير الإبداعي للطالبات في محاكاة المعلومات وحل المشاكل Meilina et al. (٢٠٢٤) أن يساعد التطبيق المنهجي لخرائط العقل على تحسين الإبداع ومهارات التفكير النقدي، فضلاً عن تسهيل حل المشكلات من خلال تصور العلاقات بين الأفكار، مما يشجع على التفكير المتباين واتخاذ قرارات أكثر فعالية.

أسئلة البحث

١) كيف تتم تطبيق طريقة الخريطة الذهنية في التعليم الشامل للطالبات معهد الجامعة المستوى الثاني ب ؟

٢) ما هي العوامل المثبطة والداعمة في تطبيق طريقة الخريطة الذهنية في التعليم الشامل للطالبات معهد الجامعة المستوى الثاني ب ؟

أهمية البحث

١) من الناحية النظرية

من الناحية النظرية، تأمل الباحثة أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة للمعلمين للاستفادة منها كمرجع، وإضافة دراسات علمية ورؤى فعالة.

٢) للطالبات

تمكن استخدامها لتوفير الحماس في محاولة لتدريب الإبداع على التعبير عن الأفكار من خلال طريقة رسم الخرائط الذهنية.

٣) للمدارس

تمكن استخدامها كدليل إرشادي في تحسين جودة الإبداع في التعلم.

٤) للباحثة

مع هذا البحث من الباحثة ترجوا أن تكون مرجعاً في تطوير الباحثة أنفسهم وتوسيع مداركهم، وأن تكون أطروحة نوعية بحيث تخرج باحثة تحمل خصالاً حميدة بعد خروج من هذا المعهد الجامعي و أن تكون إنسانًا نافعًا للآخرين.

الدراسات السابقة

في هذه الدراسة بمراجعة الأبحاث السابقة التي كانت متشابهة تقريبا ووجد العديد من الدراسات المتشابهة لهذا البحث. ولكن هناك بعض الإختلافات فيها. من بينها:

بحث من Achsanuddin & Handoko "تطبيق طريقة الخريطة الذهنية في تعليم كتاب سفينة النجاح في بوندوك بيسانترين المخلصين بوترا باتو" يهدف هذا البحث إلى وصف تطبيق طريقة الخريطة الذهنية في تعليم كتاب سفينة النجاح في بوندوك بيسانترين المخلصين بوترا باتو، أطروحة برنامج دراسة التربية الدينية الإسلامية (Achsanuddin, & Handoko, ٢٠٢٣).

إن معادلة البحث الذي أجراه الباحثان Achsanuddin & Handoko مع البحث الذي أجرته الباحثة هو أن كليهما تستخدم طريقة طريقة الخريطة الذهنية في حين أن الفرق بين هذا البحث وما أجراه الباحثة هو أن هذا البحث في تعليم اللغة العربية، بينما الباحثة في تعليم سفينة.

بحث Rois & Putri بعنوان " تطبيق طريقة الخريطة الذهنية في تعلم اللغة العربية مستوى متقدمين" يهدف هذا البحث إلى تعليم مواد اللغة العربية لأن اللغة العربية تحتوي على الكثير من التراكيب النحوية، ولكن في الواقع من السهل جداً فهمها كلها (Rois & Putri, ٢٠٢٠).

إن معادلة البحث الذي أجراه الباحثان Rois & Putri (٢٠٢٠) مع البحث الذي أجراه الباحثان هو أن كليهما تستخدم طريقة الخريطة الذهنية، الفرق بين هذا البحث الذي أجراه الباحثان هو أن هذا البحث في تعليم اللغة العربية، بينما الباحثان في تعليم الشامل.

بحث من Sidik & Muassomah بعنوان "تطبيق طريقة الخريطة الذهنية باستخدام وسائط باور بوينت تعليم النهوى" تهدف إلى وصف العملية وكيفية تطبيق طريقة الخريطة الذهنية مع استخدام وسائط نقطة الطاقة في تعليم النهو (Sidik & Muassomah, ٢٠٢١).

إن معادلة البحث الذي أجراه كل من Sidik & Muassomah مع بحث الباحثة هي أن كلتاهما تطبيق طريقة الخريطة الذهنية. بينما الفرق بين هذه الدراسة والباحثة هو أن الباحثة تستخدم تعليم الشامل بينما تستخدم هذه الدراسة وسائط نقطة الطاقة.

بحث من Ridwan بعنوان "تطبيق طريقة الخريطة الذهنية في تحسين نواتج التعليم اللغة العربية لدى طالبات المدرسة عالية. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد تطبيق طريقة الخريطة الذهنية من أجل تحسين مخرجات تعليم اللغة العربية (Ridwan, ٢٠٢٢).

إن معادلة البحث الذي أجراه كل من Ridwan والبحث الذي أجرته الباحثة هو كلاهما يستخدمان طريقة الخريطة الذهنية، بينما الفرق هو أن هذا الباحثة تستخدم تعليم الشامل وهذا البحث تعليم اللغة العربية.

بحثSadikin et al. عنوان "تطبيق طريقة الخريطة الذهنية من خلال مهارات الكتابة الشعرية في التفاعل التعليمي والتعلّمي في الصف الرابع الابتدائي". تهدف هذه الدراسة إلى تطبيق طريقة الخريطة الذهنية من خلال مهارات كتابة الشعير (Sadikin et al., ٢٠٢٢).

إن معادلة البحث الذي أجراه كل من Sadikin et al. والبحث الذي أجراه الباحث هو كلاهما يستخدم طريقة الخريطة الذهنية. بينما يكمن الفرق في أن هذا البحث في تعليم الشامل بينما بحث Sadikin et al. من خلال مهارات كتابة الشعر. لاستفادة من طريقة عمل الدماغ البشري، الذي يميل إلى التفكير بصريًا وترابطيًا، بحيث تصبح عملية التعلم أكثر إبداعًا وتنظيمًا.

١) تصور بنية الكتاب
٢) تلخيص المعلومات الكثيفة في ملخصات مرئية موجزة وسهلة القراء
٣) من خلال ربط الأفكار ذات الصلة بصريًا، تساعد الخرائط الذهنية في توضيح العلاقات بين المفاهيم المختلفة
٤) تحسين الذاكرة
٥) تشجيع التفكير النقدي والإبداعي
٦) ساعد الخرائط الذهنية على توضيح الأفكار وتحسين التركيز أثناء الدراسة
٧) التعلم النشط والممتع: تندرج الخرائط الذهنية ضمن فئة التعلم النشط

منهج البحث

استخدم هذا البحث منهجًا نوعيًا بنوع دراسة الحالة. والبحث النوعية هي البحث التي تنتج بيانات وصفية في شكل كلمات مكتوبة أو منطوقة من أشخاص وسلوكيات يمكن ملاحظتها (Moleong, ٢٠٠٥). بحث دراسة الحالة هي البحوث التي تدرس بشكل مكثف خلفية الوضع الراهن

والتفاعلات البيئية لوحدة اجتماعية، سواء أكانت أفرادًا، أو جماعات، أو مؤسسات، أو مجتمعات محلية (Nata, ٢٠١٦).

كان حجم العينة في هذه الدراسة حول طريقة الخرائط الذهنية ٦ طالبات ومدرسة واحد. والسبب في اختيار الباحثة المنهج الكيفي بنوع بحث دراسة الحالة هو أن الباحثة أرادت أن تعرف بالتفصيل وبشكل دقيق عن الحالة قيد الدراسة. وتهدف الباحثة إلى الكشف والفهم الوصفي عن تطبيق طريقة الخريطة الذهنية في التعليم الشامل.

المبحث الأول: أمانة الترجمة

المطلب الأول: مفهوم الأمانة

استنادًا إلى النتائج التي توصل إليها الباحثة تطبيق كتاب الشامل باستخدام طريقة الخريطة الذهنية.

ذهبت نظرية البنائية التي جاء بها (Piaget dan Vygotsky): أن طريقة الخريطة الذهنية مع مبدأ البنائية التي تؤكد على أن الطالبات تبني فهمها الخاص بناءً على الخبرة والتفاعل مع بيئتها. في هذه الحالة، تساعد طريقة الذهنية الطالبات على ربط الفهم الجديدة بمعارفها الحالية من خلال التصور (Piaget & Vygotsky, ٢٠١٤). في عملية التعليم والتعلم باستخدام طريقة الخريطة الذهنية، سنستمر في استخدام طريقة التعلم. استخدام طريقة الخريطة الذهنية في تعليم كتاب الشامل تحتاج جدا في فهم الطالبات لما ينقله المعلم. باستخدام طريقة الخريطة الذهنية في عملية التعليم، ستجعل الطالبات أكثر نشاطًا وإبداعًا. بالإضافة إلى ذلك، فإن تطبيق طريقة الخريطة الذهنية ستجعل الطالبات تفهم الموضوع بشكل أفضل وستتذكر المزيد عن المادة بعد انتهاء الدرس.

وكذلك ما جاء في الفصل الثاني (ب) من نتائج البحث التي تم إجراؤه، فقد حصل الباحثة على وصف عام للبحث، وهو كالتالي:

١) تطبيق طريقة الخريطة الذهنية في التعليم كتاب الشامل في المستوى الثاني (ب)

طريقة الخريطة الذهنية هي إحدى خطوات التعليم Quantum Learning التي تسعى إلى جعل الطالبات قدرة على الأفكار الإبداعية والنشاط في التعلم التي من المتوقع أن تساعد المدرسة في أنشطة عملية التعليم التي تسهل فهمها من قبل الطالبات (Deporte, ١٩٩٩). استنادًا إلى البيانات التي تم الحصول عليها من موقع البحث في المستوى الثاني ب، فإن تطبيق طريقة الخرائط الذهنية في تعليم كتاب الشامل تتضمن الاستعدادات التالية:

١. إعداد التدريس

يعد وضع إعداد الدروس أحد تطبيقات الكفاءة التربوية التي يجب أن يتقنها كل المدرسة. الكفاءة التربوية هي قدرة المدرسة على إدارة عملية التعلم أو التفاعل مع الطالبات. أحد مؤشرات الكفاءة التربوية للمعلم هو قدرة المدرسة على تصميم إعداد الدروس بحيث يتمكن الطالبات من تحقيق أهداف التعلم الموضوعة. تصميم التعلم هو في الأساس جهد لتطوير مكونات التعلم بشكل منهجي باستخدام نظرية التعلم لضمان جودة التعلم. ومن شأن التصميم الجيد للتعلم أن يحقق أهداف التعلم التي تم تحديدها بشكل فعال (Damayanti, ٢٠٢٢) .

تعتبر إعداد الدروس بحكم تعريفها جانبًا مهمًا من جوانب العملية التعليمية. ويؤكد العديد من خبراء التعليم أن إعداد الدروس ضرورية لكل المدرسة قبل أن يقوم بالتدريس. تحتوي إعداد الدرس هذه على ما سيقوم به المعلم قبل أن يقوم بالتدريس في عملية التعلم بتصميم منهجي بحيث يتوقع أن يجعل عملية التعلم فعالة ويتفق هذا الفهم مع رأي ديفيد جونسون في سورياسوبراتا، حيث قال "من المتوقع أن يخطط المدرسة للتدريس وإلقاء التدريس، لأن ذلك كله يمكن أن يسهل على الطالبات التعلم.

وفقًاsurya subarta التدريس هو عبارة عن سلسلة من الأحداث التي يتم التخطيط لتقديمها، لتفعيل وتشجيع تعلّم الطالبات ، وهو عبارة عن سلسلة من المواقف التعليمية (تتكون من الفصول الدراسية و الطالبات ومواد المنهج الدراسي) من أجل تسهيل التعلم. ويجايا وطبراني روسيان يتم وضع خطة الدرس من قبل المعلم نفسه، حيث يقوم المعلم بتطوير أفكار إبداعية لتحقيق أهداف تعلم الطالبات. تنشأ الأفكار الإبداعية عندما يحاول المعلمون بإخلاص تعليم الطالبات (Gustiansyah et al., ٢٠٢٠).

إعداد الدرس هي سلسلة من خطط الأنشطة التي سيقوم بها المعلم عند تنفيذ عملية التعلم خلال فترة زمنية معينة. يمكن استخدام إعداد الدرس كدليل إرشادي لاجتماع واحد أو أكثر. من خلال إعداد الدرس هذه، سيتمكن المعلم من وصف عملية التعلم التي سيتم تنفيذها في مادته. في التعلم نفسه، تعتبر خطط الدروس مهمة. مع وجود إعداد الدروس، سيتمكن المعلمون من تحسين نتائج الأنشطة التعليمية التي يتم تنفيذها. وبالاسترشاد إعداد الدروس التي تم إعدادها، يستطيع المعلمون التدريس بشكل هادف أكثر والتركيز على أهداف التعلم المتوقعة. وبالنظر إلى الدور المهم إعداد الدروس، من المأمول أن يتمكن المعلمون من تصميم إعداد الدروس بشكل جيد ومن ثم التمكن من تطبيقها بشكل مثالي عند إجراء عملية التعلم (Narpila & Suci, ٢٠٢٣).

إعداد الدرس مسبقًا، ويستند هذا إلى الافتراض بأنه إذا لم يكن هناك إعداد جيد، فإن الفرصة لعدم التوجيه تظل مفتوحة على مصراعيها، بل وقد يميل المعلم إلى الارتجال دون مرجع واضح. استنادًا إلى ذلك، يُتوقع من المعلم أن يقوم بالتحضير للتدريس، سواء فيما يتعلق بمحتوى

الدرس أو بالحالة النفسية والسيكولوجية التي تضمن سير عملية التعليم بشكل مناسب (Lindawati, ٢٠٢٣).

٢. إعداد المادة التعليمية التي تسليمها

المادة التعليمية هي المادة التي ستتم نقلها في عملية التعليم والتعلم. فبدون المادة التعليم لن تسير عملية التعليم والتعلم. ولذلك، يجب على المدرسة التي ستقوم بالتدريس أن تملك وإتقان المادة التي ستتم تقديمها للطالبات. المادة الدراسية هي مصدر تعلم الطالبات. هذه المادة، التي تشار إليها باسم مصدر التعلم، هي شيء تحمل رسالة لأغراض التعلم. السهرسيمى أريكونتو يرى أن المادة الدراسية هي العنصر الأساسي في أنشطة التعليم والتعلم، لأن المادة الدراسية هي التي تسعى الطالبات لإتقانها. لذا، يجب ألا تنسى المدرسة أو مطور المناهج الدراسية التفكير في مدى ارتباط المادة المدرجة في المادة الدراسية باحتياجات الطالبات في عمر معين وفي بيئة معينة (Pane & Dasopang, ٢٠١٧):

بشكل عام، ستقل نشاط الطالبات إذا كانت المادة التي تقدمها المدرسة لا تجذب انتباهها بسبب طروق التدريس التي تتجاهل مبادئ التدريس. في كثير من الأحيان تشعر المدرسة أنها قد إتقان المادة الدراسية باستخدام لغة لا تتوافق مع تطور وحتى نفسية الطالبات، فيواجه المدرسة فشلاً في إيصال المادة والعكس صحيح ، يواجه الطالبات فشلاً في تلقي الدرس.

يجب أن يكون المعلم قادرًا على أداء مهامه ومسؤولياته بشكل جيد. فالمعلم مطالب دائمًا بتطوير قدراته وتوسيع آفاق تفكيره. ولذلك، يجب أن تكون جميع القدرات اللازمة لتحقيق ذلك مبنية على دافع ذاتي من داخل المعلم نفسه.

علاوة على ذلك، في تطبيق طريقة الخرائط الذهنية:

١) تشرح المدرسة للطالبات عن المادة التعليمية باستخدام طريقة الخريطة الذهنية.
٢) تعطي المدرسة فرصًا للطالبات لطرح الأسئلة حول كيفية الخرائط الذهنية بشكل صحيح وسليم.
٣) تعطي المدرسة الفرصة للطالبات لتقديم استنباط تتعلق بالمادة التي تعلموها اليوم.

استنادًا إلى البيانات التي تم الحصول عليها في المستوى الثاني (ب) فيما تتعلق بتطبيق طريقة الخريطة الذهنية ، تمكن للطالبات من خلال طريقة الخريطة الذهنية هذه إبداء ملاحظات مباشرة حول ما تتم نقله من قبل المدرسة. بحيث تمكن للطالبات تعلم المهارات المعرفية والوجدانية.

تطبيق طريقة الخريطة الذهنية هذه مبدعًا وفعالًا إذا اتبع المبادئ التالية:

١) تجب أن تكون كل خطوة من خطوات طريقة الخريطة الذهنية واضحة لجميع الطالبات.

٢) تجب أن تكون جميع التوضيحات حول طريقة الخريطة الذهنية التي تقدمها المدرسة مسموعة بوضوح لجميع الطالبات.
٣) طريقة الخريطة الذهنية مخطط لها بعناية.
٤) قبل أن تبدأ التعليم باستخدام طريقة الخريطة الذهنية هذه تبدأ جميع الأدوات (Buzan, ٢٠٠٥).

٢) العوامل الداعمة والمثبطة في تطبيق الخريطة الذهنية في تعليم كتاب الشامل في المستوى الثاني ب

- العوامل الداعمة

١) الطريقة التي تشرح بها المدرسة المادة واضحة وسهلة الفهم للطالبات.
يُعد المعلم أحد الأشخاص الذين لهم تأثير كبير على استمرارية عملية التعلم، كما أنه يؤدي العديد من الأدوار في تربية الطالبات لتصبح أفرادًا نافعين. فالمعلم الجيد بلا شك قادر على خلق بيئة تعليمية جذابة وممتعة لجميع طالبات، مما يسهم في توفير بيئة تعليمية ملائمة ومحفزة للتعلم (Solichin dan Mohammad, ٢٠٢٤).

تتضمن خصائص البيئة الجيدة وجود فصل دراسي تحفز الطالبات على التعلم الدائم وتحفزعلى التحدي، وتوفر الشعور بالأمان والرضا في تحقيق أهداف التعلم (سوليستروريني). استنادًا إلى الرأي أعلاه، فإن جو بيئة التعلم المدرسية المواتية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة تعلم الطالبات. ومن المدرك أن الفصل الدراسي المواتي يمكن أن يقي الطالبات من الملل والضجر والتعب النفسي، ومن ناحية أخرى فإن الفصل الدراسي المواتي قادر على تعزيز دافعية الاهتمام والقدرة على التحمل في التعلم.

يمكن أن يكون جو التعلم ممتعًا للطالبات إذا استطاع المعلم تقديم الفكاهة واستخدامها بشكل مناسب. إن مساعدة المدرس على تهيئة ظروف التعلم وجو التفاعل الذي يمكن أن تدعو الطالبات إلى الإبداع النشط، وتجعلهم تتعلمون بنشاط، وتجعلهم تتقبلون المادة التي تقدمها المدرس بسهولة ويقبلها الطالبات ، ويصبح الطالبات أكثر اهتماماً باستكشاف المادة التي يقدمها المدرس. في هذه الحالة، يجب أن يكون توصيل المعلم للمعارف التي يقدمها لطيفاً في التعامل مع الطالبات وسهل التقبل، كما يجب أن يكون اتخاذ القرار بالتشاور حتى يمكن تحقيق أهداف المدرسة بشكل صحيح. ويجب أن يكون المناخ الملائم مدعومًا بمجموعة متنوعة من التسهيلات التعليمية الممتعة مثل المرافق والمختبرات والترتيبات البيئية ومظهر المعلم وسلوكه، والعلاقات المنسجمة بين الطالبات والمعلمين وبين الطالبات أنفسهم، وكذلك التنظيم والترتيب المناسب للمواد التعليمية، وفقًا لقدرات الطالبات وتطورهن. سيثير مناخ التعلم الممتع الحماس وتعزز نشاط الطالبات وإبداعهم (Arianti, ٢٠١٧).

٢) الطريقة التي تقدم بها المدرسة المادة بحماسة بحيث تكون الطالبات حماسة أيضًا.
رأي Portzline يقول أن هناك مصطلح آخر للحماس هو الشغف أو السعادة. الحماس للتعلم هو موقف الحماس والتشجيع والتحفيز الذي يأتي من الفرد دون إكراه. ويؤدي الإحساس العالي بالحماس إلى تغيير في موقف الإنسان المرتبط بالعواطف والمشاعر لفعل شيء ما (Intaniasari et al., ٢٠٢٢).

٣) الحماسة من الطالبات لأن تتعلم شيئًا جديدًا.
جهد واعٍ يبذله المدرسة لتوليد الحماسة لدى الطالبات التي تمكن أنشطة التعليم. من خلال تطبيق التعلم تقديم أشياء جديدة للطالبات، بحيث تكون دافع أكبر للتعلم. تمكن زيادة دافعية التعلم لدى الطالبات من خلال تنويع تطبيق التعليم. وتهدف ذلك إلى القضاء على ملل الطالبات أثناء أنشطة التعليم والتعلم (Marsabila, ٢٠٢٢).

- العوامل المثبطة

ومن المعروف أن الإنسان لا تمكن أن تقف أبدًا دون أن تكون هناك ما يدعمه، فلا بد بالطبع من وجود ما تعيق العملية. إن العوامل المثبطة في تطبيق طريقة الخريطة الذهنية في المستوى الثاني (ب) هو قدرة الطالبات على فهم الدروس لكل الطالبات والتي تختلف من الطالبات لآخر. وهناك بعض الطالبات التي تفتقر إلى التركيز في حضور الدروس لأن تفكرفي أشياء خارج الدروس مثل الواجبات من مجلس طالبات المعهد التنفيذ أو الواجبات من وحدة النشاطات الطالبات، ودخول ساعات المحاضرات و المناقشة.

خاتمة

وبناءً على المناقشة أعلاه، يمكن استنباطا أن طريقة الخريطة الذهنية المطبقة أثبتت أن الطالبات أكثر نشاطًا وإبداعًا في تعليم كتاب الشامل في المستوى الثاني ب. عملية تطبيق طريقة الخريطة الذهنية هي كما يلي :

١) إعداد التدريس
٢) إعداد المادة التعليمية التي تسليمها

في كل درس، بالطبع، هناك عوامل داعمة وعوامل مثبطة. وفيما يلي العوامل الداعمة في تطبيق طريقة الخريطة الذهنية: الطريقة التي تشرح بها المدرسة المادة واضحة وسهلة الفهم للطالبات, الطريقة التي تقدم بها المدرسة المادة بحماسة بحيث تكون الطالبات حماسة أيضًا, الحماسة من الطالبات لأن تتعلم شيئًا جديدًا. أما العوامل المثبطة هي قدرة الطالبات على فهم

الدروس لكل الطالبات والتي تختلف من الطالبات لآخر, بعض الطالبات التي تفتقر إلى التركيز في حضور الدروس لأن تفكرفي أشياء خارج الدروس مثل الواجبات من مجلس طالبات المعهد التنفيذ أو الواجبات من وحدة النشاطات الطالبات، ودخول ساعات المحاضرات و المناقشة.

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

Achsanuddin, A., & Handoko. (2023). *Implementasi mind mapping pada pembelajaran Kitab Safinah Al-Najah di Pondok Pesantren Al-Mukhlisin Putra Batu*.

Arianti. (2017). Urgensi lingkungan belajar yang kondusif dalam mendorong siswa belajar aktif. *Didaktika Jurnal Kependidikan, 11*(1).

Buzan, T. (2005). *Buku pintar mind mapping*.

Damayanti, R. (2022). Peningkatan kompetensi guru sekolah dasar dalam mempersiapkan rencana pelaksanaan pembelajaran melalui workshop. *Jurnal Pendidikan dan Konseling, 4*(4).

Deporte, B. (1999). *Membiasakan belajar nyaman dan menyenangkan*.

Gustiansyah, K., Sholihah, N. M., & Sobri, W. (2020). Pentingnya penyusunan RPP untuk meningkatkan keaktifan siswa dalam belajar mengajar di kelas. *Idarotuna: Journal of Administrative Science, 1*(2), 81–94. https://doi.org/10.54471/idarotuna.v1i2.10

Imaduddin, M. C., & Utomo, U. H. N. (2012). Efektivitas metode mind mapping untuk meningkatkan prestasi belajar fisika pada siswa kelas VIII. *Humanitas, 9*(1), 62.

Intaniasari, Y., Utami, R. D., & Purnomo, E. (2022). Menumbuhkan antusiasme belajar melalui media audio visual pada siswa sekolah dasar. *Buletin Pengembangan Perangkat Pembelajaran, 4*(1). https://doi.org/10.23917/bppp.v4i1.19424

Kosasih. (2014). *Strategi belajar dan pembelajaran: Implementasi Kurikulum 2013*. Yrama Widya.

Lindawati. (2023). Pengaruh penggunaan RPP dapat meningkatkan nilai belajar siswa semester ganjil di MIN 17 Bireuen tahun pelajaran 2022–2023. *JIM: Jurnal Ilmiah Mahasiswa Pendidikan Sejarah, 8*(1).

Marsabila, N. (2022). Motivasi belajar siswa: Jenis dan cara meningkatkannya. *JBES: Jurnal of Biology Education and Science, 2*(2).

Meilina, D., Hanafiah, N. A., Fatmawan, A. R., Hamzah, M. Z., Ulimaz, A., & Priyantoro, D. E. (2024). Efektivitas penggunaan metode mind mapping untuk

meningkatkan kreativitas siswa dalam pembelajaran. *Attractive: Innovative Education Journal, 6*(1), 27–38. https://doi.org/10.51278/aj.v6i1.1041

Moleong, L. (2005). *Metode penelitian kualitatif*. PT Remaja Rosdakarya.

Narpila, D., & Suci. (2023). *Pelatihan penyusunan RPP berbasis Kurikulum Merdeka di SMP Istana Hati Binjai*.

Nata, A. (2016). *Metodologi studi Islam*.

Pane, A., & Dasopang, M. D. (2017). Belajar dan pembelajaran. *Fitrah: Jurnal Kajian Ilmu-Ilmu Keislaman, 3*(2), 333–352.

Piaget, J., & Vygotsky, L. (n.d.). *Teori konstruktivisme: Belajar melalui pengalaman*.

Ridwan, F. (2022). Penerapan metode mind mapping dalam meningkatkan hasil belajar Bahasa Arab siswa Madrasah Aliyah. *Al-Maraji': Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 6*(2), 115–124. https://doi.org/10.26618/almaraji.v6i2.10799

Rois, I. N., & Putri, F. R. (2020). Penerapan strategi mind mapping dalam pembelajaran Bahasa Arab bagi mutaqaddim. Dalam *Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab VI (KONASBARA)* (pp. 75–86).

Sadikin, H., Nugrahani, F., & Suwarto, S. (2022). Penerapan metode mind mapping melalui keterampilan menulis puisi dalam interaksi belajar mengajar di kelas IV SDV. *Jurnal Pendidikan dan Konseling, 4*(5).

Sidik, A., & Muassomah. (2021). Implementasi metode mind mapping dengan menggunakan media PowerPoint dalam pembelajaran Nahwu. *Alsina: Journal of Arabic Studies, 3*(2), 241–260. https://doi.org/10.21580/alsina.3.2.6734

Solichin, M., & Mohammad. (2024). *Psikologi belajar: Aplikasi teori-teori belajar dalam proses pembelajaran*.

Tibyan, B. (2024). *As-Syaamil*.

Wijayanti, R., Lestari, P. B., & Rochsun, R. (2022). Efektivitas pembelajaran psikologi pendidikan dengan mind mapping bagi mahasiswa Pendidikan Matematika diukur dengan korelasi. *Jurnal Ilmiah Matematika Realistik, 3*(2), 81–87.

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

تحليل وصفي للأخطاء اللغوية الكتابية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

[A DESCRIPTIVE ANALYSIS OF WRITTEN LINGUISTIC ERRORS AMONG NON-NATIVE LEARNERS OF THE ARABIC LANGUAGE]

Fedaa Asem Emara[1]* & Nurazan Mohmad Rouyan[1]

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

* Corresponding Author: *mansoura@iium.edu.my*

Received: 1/7/2025 *Accepted: 22/7/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

من القضايا الشائعة في اللغة العربية، هي ضعف مهارة الكتابة عند الطلاب، وما يواجهوه الطلاب من عقبات في تطوير مهارة الكتابة، وبالأخص في قسم النحو والصرف والإملاء والدلالة، وهي مشكلة عامة على جميع متعلمي اللغة العربية في أنحاء العالم، وليس في دولة ماليزيا فقط. ويُعزى ضعف مهارة الكتابة لدى الطلاب إلى عوامل متعددة، من أبرزها تعقيد القواعد النحوية والصرفية في اللغة العربية، واعتماد كثير من البرامج التعليمية على الجانب النظري دون توفير فرص كافية للتطبيق العملي، إضافةً إلى تأثر الطلاب بلغاتهم الأم مما يؤدي إلى وقوعهم في أخطاء لغوية متكررة. وناقشها الكثير من الباحثين والدارسين، لكن ما زالت من أكبر المشكلات التي يواجهها الطلاب عند تعلمهم اللغة العربية. وهنا تبرز أهمية هذا البحث، بحيث أنه يسلط الضوء على أبرز المشكلات التي يقع فيها الطلاب في الجانب النحوي والصرفي والدلالي والإملائي مع تحليلها، ثم معرفة الأسباب الرئيسية التي توقع الطلاب في مثل هذه الأخطاء وسبب تكرارها من خلال المقابلة مع عينة من الطلاب الذين أجري عليهم الاختبار، ثم المقابلة مع أساتذة الطلاب للتأكد من هذه الأسباب ومعرفة الحلول والإجراءات المتخذة للتغلب على مثل هذه الصعوبات والمشكلات.

الكلمات المفتاحية: مهارة الكتابة، التراكيب اللغوية، تحليل الأخطاء، الناطقون بغير العربية، التداخل اللغوي

Abstract

One of the most common issues in learning the Arabic language is the weakness of students' writing skills and the various obstacles they face in developing this skill, particularly in the areas of grammar, morphology, spelling, and semantics. This problem is widespread among learners of Arabic worldwide, not only in Malaysia. The weakness in writing skills can be attributed to several factors, most notably the complexity of Arabic grammatical and morphological rules, as well as the reliance of many educational programs on theoretical instruction without providing sufficient opportunities for practical application. In addition, the influence of learners' mother tongues often leads to recurring linguistic errors. Although many researchers and scholars have discussed this issue, it remains one of the greatest challenges faced by learners of Arabic as a foreign language. The importance of this study lies in its focus on identifying the most common linguistic errors committed by students – grammatical, morphological, semantic, and spelling errors – along with analyzing them. The study further explores the primary causes behind these errors and the reasons for their recurrence through interviews conducted with the student sample who took the test, followed by interviews with their instructors to verify these causes and identify the solutions and measures adopted to overcome such difficulties and challenges.

***Keywords**: writing skills, linguistic structures, error analysis, non-native speakers of Arabic, language interference*

Cite as: Emara, F. A., & Mohmad Rouyan, N. (2025). Taḥlīl waṣfī li-al-akṭāʾ al-lughawiyyah al-kitābiyyah li-mutaʿallimī al-lughah al-ʿArabiyyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā [A descriptive analysis of written linguistic errors among non-native learners of the Arabic language]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 96–114. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.182

© 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

حظيت اللغة العربية بمكانة مرموقة بين الأمة الإسلامية، يتهافت على تعلمها الصغير والكبير، والعربي والأعجمي، لما تمثله من هويةٍ دينيةٍ وثقافيةٍ عريقة. ومع تطور العصور والأزمان، ازداد اهتمام غير الناطقين بها من مختلف البلدان بتعلمها، إدراكًا منهم لأهميتها في العالمين العربي والإسلامي، إذ يتحدث بالعربية أكثر من ٤٢٢ مليون شخص حول العالم. ويعود هذا الاهتمام العالمي باللغة العربية إلى مكانتها الدينية والثقافية، فهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، وتمثل وسيلة للتواصل مع التراث العربي والإسلامي العريق، فضلًا عن اعتمادها لغةً رسمية في عدد من المنظمات الدولية كالأمم المتحدة، مما يعزز من مكانتها ويزيد الإقبال على تعلمها، وقد عبّر أبو منصور الثعالبي عن هذه المكانة بقوله من أحب الله أحب رسوله، ومن أحب النبي العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب نقلاً عن طبعة فقه اللغة وسر العربية تحقيق (Harun, ٢٠٠٢).

ومع هذا الإقبال الكبير على تعلم العربية، واجه الدارسون من غير الناطقين بها كثيرًا من الصعوبات، حتى ظن بعضهم أنها من أصعب اللغات تعلمًا من حيث النطق والكتابة والقراءة والاستماع. ومن هنا انطلقت الباحثة لتحليل هذه الصعوبات والوقوف على أسبابها، حتى لا تعترضهم هذه الصعوبات التي قد تضعف عزيمة المتعلمين أو دافعيتهم في مواصلة تعلم اللغة العربية.

مشكلة الدراسة

اكتشف الباحثون والعلماء أهم الأخطاء والصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها، فقاموا بتحليلها ووضعوا لها حلولا على حسب متطلعاتهم وأهدافهم ومنهج بحثهم العلمي. ومع ذلك، فإن المشكلات اللغوية وخاصة الأخطاء الكتابية تعددت واستحدثت لطلاب اللغة العربية كلغة ثانية، ولم توضع لها حلولا تطبيقية تتغلب على أكثر جوانب المشاكل لدى الطالب نتيجة بعض العوامل، وأبرزها بصمات اللغة الأم، والمتشابهات في الأصوات والحروف وبعض الكلمات، بالإضافة إلى عوامل لغة البيئة ومراكز التعليم، مما يساهم في إبطاء عملية التعلم أو إعاقتها.

وتنوعت الأخطاء اللغوية بين النحوية والصرفية والإملائية والدلالية والصوتية، واختلفت الدراسات والأبحاث في ترتيبها من حيث أكثرها شيوعا، وذلك على حسب العينة التي طبقت عليها الاختبارت وجنسية الطلاب ومستواهم التعليمي، حيث تختلف الأخطاء حسب قرب اللغة الأم أو بعدها عن اللغة العربية والمتشابهات والأصوات المتقاربة وغير ذلك، ومما يثبت ذلك ما قاله (Lado, ١٩٧٦) "نفترض أن الطالب الذي يحتك باللغة الأجنبية سيجد بعض الظواهر سهلة تماما، وبعضها صعبة، فالعناصر التي تشابه لغته الأم تعد سهلة بالنسبة له، أما العناصر المختلفة عن لغته الأم فتمثل صعوبة".

الصعوبات النحوية أنها تكمن في " قصور في ضبط الكلمة وكتابتها ضمن قواعد النحو والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها ف الجملة، وهي نقص أو عدم تحكم في الكلمات وفقا للقاعدة النحوية كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو الأخطاء في المجرورات، أو المنصوبات، أو المجزومات، أو النواسخ، أو غيرها".

وأهم الأخطاء الإملائية عند الطلاب الكوريين والتي تمثلت في إثبات همزة القطع مكان همزة الوصل خلاف ما يقتضيه السياق، وإثبات همزة الوصل مكان همزة القطع حيث يقتضي السياق غير ذلك، وأخطاء طريقة رسم حروف الكلمة، وإبدال التاء المربوطة تاء مفتوحة، وإبدال التاء المفتوحة تاء مربوطة.

أسئلة الدراسة

في ضوء ما سبق يمكن أن تجيب الدراسة على هذه الأسئلة:

١) ما أبرز الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والدلالية التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها في الكتابة؟
٢) ما أسباب وقوع متعلمي اللغة العربية في مثل تلك الأخطاء؟
٣) كيف نقلل من حد الأخطاء اللغوية عند الكتابة لدى المتعلم؟

أهداف البحث

بناء على الأسئلة السابقة، فإن الباحثة حددت أهداف البحث في النقاط التالية

١) تحليل أبرز الأخطاء النحوية والصورفية والإملائية والدلالية التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها في الكتابة.
٢) مناقشة لأهم الأسباب التي تؤدي إلى وقوع متعلمي اللغة العربية في هذه الأخطاء.
٣) اقتراح بعض الحلول التي تقلل من حد الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث أولا في الإسهام في خدمة القرآن الكريم والحديث الشريف، حيث إن علوم اللغة نشأت لاستنباط أحكام النحو والصرف منه، ثم مد يد العون للطلاب الذين يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية وخاصة في مهارة الكتابة وممارستها لمواجهتها. إضافة إلى الإسهام في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والسعي لدمج التكنولوجيا بالتعليم لتقديم محتوى علمي قوي يواجه إحدى أبرز التحديات في عصرنا الحالي، وهي قضية التعلّم عن بُعد، كما يسعى هذا البحث إلى إفادة الباحثين في هذا المجال من خلال إتاحة الفرصة لهم لإضافة رؤاهم وأفكارهم إلى النتائج والمعطيات. وأخيرًا، يهدف البحث إلى مدّ جسور التواصل بين المجتمعات الإسلامية، انطلاقًا من أن اللغة العربية تمثل أحد أهم عناصر التلاقي بين أبناء البشر بمختلف حضاراتهم وثقافاتهم.

الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على دراسات كثيرة سابقة، وقسمتها إلى ٧ مواضيع رئيسة، أولاها الأخطاء اللغوية في الكتابة، حيث حلل الباحثون الأخطاء الصوتية والصرفية والنحوية والإملائية التي وقع فيها طلاب في المدارس الثانوية بدولة ماليزيا في مسابقة كتابة الأفلام القصيرة الناطقة بالعربية التابعة لمركز الإيسيكو التربوي، وقسموا الأخطاء إلى قسمين: أخطاء كلية وهي التي تعيق التواصل وتؤثر

على التنظيم الكلي للجملة، وأخطاء جزئية: وهي التؤثر في عنصر واحد من العناصر المكونة للجملة، ولا تسبب في إعاقة الاتصال، ومن ثم اقترحوا بعض الحلول للتغلب على مثل هذه الأخطاء، والتي ناقشتها دراسة (Hassan et al., ٢٠٢٠).

وأما المشكلات التي تخص الأخطاء النحوية فقد حددت دراسة الأخطاء اللغوية الشائعة لدى غير الناطقين بالعربية والحلول المقترحة دراسة تطبيقية في قسم اللغة العربية جامعة قرق قلعة أبرز الأخطاء التي يقع فيها الطلاب وتشكل عائق في تعلمهم اللغة، وهي عدم المطابقة بين زمن الفعل ونوعه، وإطالة الجملة دون الحاجة لذلك، وتكرار حروف الجر مع إمكانية توصيل المعنى بطرق مختصرة وصحيحة، وعدم التمييز بين المجاز والجقيقة والنهي والنفي ووصف الكلمات وراء بعضها البعض دون روابط بينها، والخلط بين أنواع الجمع، والجمع في غير صوره، وقد شكلت هذه الأخطاء نسبة أعلى من ٢٠٪ من مجموع الأخطاء الأخرى (Hilal & Ismail, ٢٠٢٠).

كما تحدثت بعض الدراسات عن مشكلة الأوزان الصرفية في مهارة الكتابة حيث "أنه قد يتمكن كثير من الدارسين الذين يتعلمون اللغة العربية من الوصول إلى مستويات عالية متقدمة، لكنهم يعانون من خلط واضح في الأوزان الصرفية واستعمالاتها، وهذا ما يؤثر سلبا في تطورهم، لأنه يحول دون تحقق الصحة اللغوية ودقتها. إذ يخلطون بين الأوزان المتعددة للمصادر مثلا، والصيغ الأخرى كالفعل أو اسم الفاعل أو اسم المفعول والصفة المشبهة وما إلى ذلك. كما يخطئون في استعمال أوزان المصادر المشتقة من حذر واحد، وتؤدي إلى دلالات محددة مختلة مع كل وزن جديد".

وبالنظر إلى الدراسات السابقة اختصت بعض الدراسات بتحليل الأخطاء الدلالية المعجمية، والتي طبقها على طلبة قسم تعليم اللغة العربية في كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم، حيث استخرج الأخطاء الدلالية من رسائل الماجستير والتي بلغت ١٨٠ خطأ، واستنتج أن أبرز الأخطاء وقعت في دلالة الكلمات ثم الأخطاء الكتابية ثم الأخطاء في بنية الكلمة على التوالي (Siddiq, ٢٠٢١).

وأرجع ذلك لعدة أسباب أهمها: قلة استيعاب المفردات العربية والتسريع عند الكتابة، وقلة فهم استعمال حروف الجر، وعدم فهم معاني كل الكلمات العربية في الجملة.

منهج الدراسة

بالنظر إلى طبيعة البحث والمشكلة التي يعالجها هذا البحث، فإن المنهج التحليلي الوصفي هو الأنسب لمناقشة هذا البحث حيث سيعتمد البحث على المنهج التحليلي الوصفي من خلال وصف المشكلات والصعوبات والأخطاء التي يقع فيها متعلّمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ثم تحليل هذه الأخطاء، وذلك عن طريق تحديد الأخطاء في التعبير الكتابي وتصحيحها، ثم تصنيفها

على حسب نوع الخطأ في جداول للكشف عن أسبابها من خلال المقابلات مع الطلاب وأساتذتهم، والتوصّل إلى نتائج تُسهم في معالجتها وتطوير أساليب تعليم اللغة العربية لهم.

تصميم الدراسة

اتبعت الدراسة التصميم الكيفي للتعرف على أبرز الأخطاء الكتابية التي يقع فيها الطلاب بعد تعلمهم للغة العربية وأبرز المشكلات التي تواجههم أثناء الكتابة وأسبابها. فقد قامت الباحثة باختبار ذا سؤال مفتوح، وسبب اختيار السؤال المفتوح هو اكتشاف عدد أكبر من الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلاب عند الكتابة من أذهانهم، حيث إن التعبير الكتابي يوضح أكبر المشكلات اللغوية والكتابية التي يقع فيها الطلاب، على عكس الاستبيان الذي يحدد إجابتاهم بنعم أو لا، فتم تطبيق هذا الاختبار على أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ومن ثم تحليل الأخطاء الكتابية التي وقع فيها الطلاب والطالبات، وإحصاء لعدد الأخطاء وأكثر ما يقع فيه الطلاب من أخطاء لغوية، ثم إجراء مقابلات مع الطلاب المختبرين للإجابة عن الأسئلة التي تساعد في تحديد إجابة سؤال البحث الثاني وهو: ما أسباب وقوع متعلمي اللغة العربية في مثل تلك الأخطاء؟

ومن ثم تناقش الباحثة هذه الأسباب مع أستاذة الطلاب حتى تتأكد من صحة الأسباب ومدى توافقها مع الظروف المحيطة بالطالب، والبحث عن أبرز الحلول المجربة مع الطلاب والطالبات وكيف هي نتائجها وذلك للإجابة عن السؤال الأخير في البحث.

نتائج وتحليل البيانات

سيتم عرض تحليل البيانات بالإجابة على البحث والفرضيات المرتبطة بها، وعرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة البحث وفرضياته والطرق العلمية والكيفية التي استخدمت لاختبار صحة الفرضيات، مع عرض النتيجة النهائية التي توصلت إليها الباحثة من خلال تحليل أخطاء الطلاب والمقابلات مع الطلاب والأساتذة.

للإجابة عن السؤال الأول في البحث

والذي ينص على: ما أبرز الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والدلالية التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها عند الكتابة؟

قسمنا الإجابة إلى ٤ أقسام رئيسة، ويتفرع من كل قسم فروع حسب تقسيمات كل فرع

القسم الأول: الأخطاء النحوية

قسمت الباحثة الأخطاء إلى (٦) أخطاء نحوية رئيسة وتم ترتيبها من حيث الأكثر شيوعا لدى الطلاب إلى الأقل، وهي كما في الآتي:

- أخطاء في التعريف والتنكير وعددها (٦٥).
- أخطاء في التذكير والتأنيث وعددها (٣٩).
- أخطاء في الإفراد والتثنية والجمع وعددها (٣٠).
- أخطاء في استعمال الأحرف وهي مقسمة كالتالي:

- حذف حروف الجر وإضافتها في غير موضعها بالسياق، وعددها (٣٣).
- حذف حروف العطف، وعددها (١٨).
- استبدال حروف الجر بأخرى، وعددها (١٥).
- إضافة سين التسويف، وعددها (١)

- أخطاء في استعمال الضمائر، وعددها (٥).
- أخطاء في العدد والمعدود، وعددها (١).

وناقشت الباحثة بعد سرد جميع الأخطاء النحوية وفرزها في جداول ما توصلت إليه من تحليل للأخطاء، وأسباب وقوع الطلاب في مثل هذه الأخطاء، وسيتم ذكر بعض الأمثلة عليها .

نوع الخطأ	موضوع الخطأ	رقم الخطأ	رقم الورقة	الجملة المشتملة على الخطأ	وصف الخطأ	الجملة المصححة
نحوي	**أخطاء في التعريف والتنكير**	1	8	ويوجد كثير المكان للنوم والريحة حول مكان السياحة	تم تنكير كلمة (الكثير) ويقتضي السياق تعريفها	ويوجد الكثير من أماكن النوم والراحة في مناطق السياحة
	أخطاء في التذكير والتانيث	1	2	ماليزيا بلد متعدد الأعراف	يجب تأنيث كلمة (متعدد) لأن كلمة (بلد) مؤنث	ماليزيا بلد متعددة الأعراف
	أخطاء في الإفراد والتثنية والجمع	1	16	توجد الشاطئ والجبل الجميلة للزيارة في ماليزيا	يقتضي السياق جمع كلمتي (	توجد في ماليزيا الشواطئ والجبال الجميلة والتي

				الشواطئ والجبال) -	يتوجب على السائح زيارتها
حذف حروف الجر وإضافتها في غير موضعها بالسياق	1	1	ثراء الطبيعة الموجودة في جميع أنحاء البلاد	تم حذف حرف الجر لربط أجزاء الجملة وإتمام المعنى	ثراء ماليزيا بالطبيعة الموجودة في جميع أنحاء البلاد
	2	6	أشكر الله تعالى لأن أسكن في ماليزيا	تم إضافة حرف الجر (اللام)	أشكر الله تعالى أني أسكن في ماليزيا
خطأ في استعمال حروف العطف (إضافة وحذف واستبدال)	1	3	ثم وهي دولة اتحادية	بدء الجملة بحرف عطف وإضافته دون حاجة السياق لذلك	وهي دولة اتحادية
استبدال حرف جر بحرف آخر مغاير له في المعنى	1	2	ماليزيا بلاد مشهورة في مجال السياسة	الخلط بين حروف الجر ومواضع استعمالها في الجمل	ماليزيا بلاد تشتهر بمجال السياحة
إضافة حرف سين التسويف في غير موضعه	1	1	سيسافر الزوار	تم إضافة سين التسويف في غير موضعها لأن الجملة تتطلب التحدث بالفعل المضارع الحالي	يسافر الزوار
	1	1	يقع وطن ماليزيا	تم حذف ضمير المتكلم في الجملة	يقع وطني ماليزيا

أخطاء في استعمال الضمائر	2	6	أشكر الله تعالى لأن أسكن في ماليزيا	تم حذف ياء المتكلم	أشكر الله تعالى أني أسكن في ماليزيا
أخطاء في العدد والمعدود	1	17	وتوجد في ماليزيا اربعة عشر ولاية	تم مطابقة (أربعة) للمعدود (ولاية) والأصل فيها الاختلاف	ويوجد في ماليزيا أربع عشرة ولاية

مناقشة الأخطاء النحوية

١) تبيّن أن أبرز الأخطاء النحوية لدى الطلاب تمثّلت في التعريف والتنكير، نتيجة اختلاف آليات التعريف بين العربية والملاوية، وعدم قدرتهم على توظيف أداة (ال) وفق السياق النحوي.

٢) وتعود هذه الأخطاء إلى عدم إدراكهم للعلاقات النحوية بين الصفة والموصوف، والمضاف والمضاف إليه، مما أدى إلى اضطراب في ضبط المعرفة والنكرة.

٣) وفيما يتعلق بـ التذكير والتأنيث، فقد أثّر غياب العلامات النحوية للجنس في الملاوية على قدرة الطلاب في تمييز النوع النحوي للكلمة العربية.

٤) كما لوحظ عدم وعيهم بأن أسماء الدول والأماكن والجزر تُعامل في العربية معاملة المؤنث.

٥) أما أخطاء الإفراد والتثنية والجمع فترجع إلى عدم استيعابهم لكون العدد في العربية جزءًا من البنية الصرفية للكلمة، بخلاف الملاوية التي تعتمد على وحدات مستقلة للدلالة على العدد.

٦) ويميل الطلاب في الكتابة إلى الترجمة المباشرة للمعنى دون الربط بين البنى النحوية داخل الجملة العربية.

٧) وفي مجال الحروف والضمائر، لوحظ سوء توظيف لحروف الجر والعطف نتيجة تعدد معانيها في العربية وصعوبة مقابلاتها في الملاوية.

٨) كما ساهم الاختلاف بين الطبيعة الإعرابية للعربية والطبيعة الإلصاقية للملاوية في زيادة معدلات الخطأ، خصوصًا في حذف الحروف أو إدخال غير المناسب منها.

٩) وظهر تأثير الترجمة الحرفية جليًا في أمثلة مثل استعمال حرف جر غير مناسب، مما يعكس غياب القدرة على استحضار الدلالة الصحيحة للحرف العربي.

١٠) أما أخطاء العدد والمعدود فكانت محدودة بسبب ندرة استعمال هذا الباب في الملاوية، فضلًا عن تعقّد قواعده في العربية.

القسم الثاني: الأخطاء الصرفية

حللت الباحثة أخطاء الطلاب الصرفية، ووجدت أنها تتلخص في مشكلة واحدة رئيسة، وهي (الخلط بين صيغتين من أصل واحد) وتكررت (٦٧) مرة، وتذكر الباحثة منها أمثلة كما في الآتي

نوع الخطأ	موضوع الخطأ	رقم الخطأ	رقم الورقة	الجملة المشتملة على الخطأ	وصف الخطأ	الجملة مصححة
صرفي	**الخلط بين صيغتين من أصل واحد**	1	7	العديد من التلال والجبال لتسلقها للأشخاص النشطين	تم استبدال صيغة (لتسلقها) بـــ (ليتسلقها) و صيغة (النشطين) بـــ (النشطاء)	يوجد فيها العديد من التلال والجبال ليتسلقها الأشخاص النشطاء
		2	10	وهذه المميزات تتميز عن الدول الأخرى	تم استبدال صيغة (تميز) بـــ (تتميز)	وهذه المميزات تميز ماليزيا عن الدول الأخرى

مناقشة الأخطاء الصرفية

فمن المتعارف أن اللغة العربية هي لغة اشتقاقية ولغة صرفية، حيث أن الجذر الواحد للفظ يمكن اشتقاق منه فروع كثيرة، فمثلا كلمة (علم) يشتق منها (عالم – معلوم – عليم)، ولكل لفظ منها دلالة مختلفة عن الأخرى، ولكل منها استعمالها الخاص في الجملة، على عكس اللغة الملاوية فهي لغة إلصاقية. لذلك يصعب على الطلاب الماليزيين الإلمام بجميع الألفاظ المشتقة، لذلك فإنه عند كتابة فقرة ما أو موضوع تعبير لا يستطيع توظيف المصدر أو الاشتقاق المناسب في الجملة لعدم إلمامه بجميع المفردات، وإدراك أيهم أنسب للجملة على عكس اللغة الماليزية كما قايل عنها عنها أنها " لغة إلصاقية" (Omar, 1991)، واللغة الإلصاقية هي " لغة وصلية

تمتاز بالسوابق واللواحق التي تربط بالأصل فتغير معناه وعلاقته بما عداع من أجزاء التركيب" (Al-Salih, 1960).

القسم الثالث: الأخطاء الإملائية

تنوعت الأخطاء الإملائية في الكتابة عند الطلاب، لكنها لم تكثر مثل الأخطاء النحوية. حيث قسمت الباحثة الأخطاء الإملائية إلى (٨) أقسام، وهي مرتبة من الأكثر شيوعا إلى الأقل، وهي مفصلة كما في الآتي:

- الخلط بين الألف المقصورة والياء (ى – ي)، وعددها (١٠).
- حذف المدود أو إضافتها، وعددها (٨).
- الخلط بين همزة القطع وهمزة الوصل، وعددها (٦).
- خطأ في رسم موضع الهمزة، وعددها (٤).
- الخلط بين الهاء في آخر الكلمة (ـــه) و التاء المربوطة (ـــة)، وعددها (٣).
- خطأ في رسم (ال) التعريف لأنه يسبقها حرف جر، وعددها (٣).
- استبدال حروف مكان أخرى، وعددها (٣).
- زيادة حروف في الكلمة أو حذفها، وعددها (٢).

نوع الخطأ	موضوع الخطأ	رقم الخطأ	رقم الورقة	الجملة المشتملة على الخطأ	وصف الخطأ	الجملة مصححة
إملائي	**الخلط بين (ى) و (ي)**	1	12	الأخري	تم إضافة نقاط لـــ (ى)	الأخرى
	حذف المدود أو إضافتها	1	7	لإظهر التاريخ	حذف مد الألف من الكلمة	لإظهار التاريخ
	الخلط بين همزة القطع والوصل	1	7	ايضا	رسم الهمزة بدون همزة القطع	أيضا

خطأ في رسم موضع الهمزة	1	4	وذكرى أعلان الاستقلال	رسمت الهمزة في موضع خاطئ أعلى الألف	وذكرى إعلان الاستقلال
الخلط بين الهاء في آخر الكلمة والتاء المربوطة	1	1	منتزة	استبدال التاء المربوطة بالهاء	منتزه
خطأ في رسم (ال) التعريف لأنه يسبقها حرف جر	1	5	بلاهتمام	تم حذف (ال) التعريف لأنه سبقها حرف جر، فكتب ما يمكن نطقه فقط	بالإهتمام
استبدال حروف مكان أخرى	1	10	في رأيي المتوضح	تم حذف مد الألف من الكلمة مع إبدال حرف (ع) بـــ (ح)	برأيي المتواضع
زيادة حروف في الكلمة أو نقصها	1	12	سواء أكان محليا أو في الخارج	تم زيادة حرف (أ) في أصل الكلمة	سواء كان محليا أو خارجيًا

القسم الرابع: الأخطاء الدلالية

قسمت الباحثة الأخطاء الدلالية إلى قسمين رئيسين، أخطاء تختص بالأسلوب وأخطاء تختص بالمعجم، ما يختص بالأسلوب تم تقسيمه ٣ فروع:

١) حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق، وعددها (٥٦).
٢) زيادة كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق، وعددها (٣٤).
٣) تقديم وتأخير في ترتيب الجملة، وعددها (١٣).

والأخطاء التي تختص بالمعجم تم تقسيمها إلى فرعين:

١) استعمال كلمة مكان أخرى، وعددها (٧٧).
٢) الخطأ في صياغة المعنى المراد، وعددها (١٠٨)

نوع الخطأ	موضوع الخطأ	رقم الخطأ	رقم الورقة	الجملة المشتملة على الخطأ	وصف الخطأ	الجملة مصححة
دلالي	**حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق**	1	3	المميزات التي بها ماليزيا هي دولة مسلمة ذات طبيعة رائعة	حذف كلمة من الجملة التي يقتضي السياق ذكرها لإكمال معنى الجملة	المميزات التي تتميز بها ماليزيا هي أنها دولة مسلمة ذات طبيعة رائعة
		2	4	ويوجد مبنى السلطان عبد الصمد وهذا المبنى القديم خلال الفترة الاستعمارية البريطانية	تم حذف كلمة (بني)	ويوجد مبنى السلطان عبد الصمد وهذا المبنى القديم بني خلال الفترة الاستعمارية البريطانية
	زيادة كلمة أو أكثر	1	2	في بلاد ماليزيا	تم إضافة كلمة في غير موضعها	في ماليزيا

تقديم وتأخير في ترتيب الجملة	1	17	في هذه ولاية توجد أكثر الأماكن السياسية	تم تقديم (في هذه ولاية) على الفعل	يوجد في هذه الولاية الكثير من الأماكن السياحية
استعمال كلمة مكان أخرى	1	2	الشعب في ماليزيا كلهم ممتازون	الجملة ركيكة في المعنى	الشعب في ماليزيا متميز بكذا وكذا
	2	6	وبالتالي المأكولات في ماليزيا لذيذ	تم استبدال كلمة (وبالتالي) في الربط بين الجملة وهو استعمال خاطئ	وأيضا المأكولات في ماليزيا لذيذة جدا
الخطأ في صياغة المعنى المراد	1	4	وماليزيا لديها أماكن تاريخية مختلفة مثل ملاكا ومدن أفاموسا وذكرى أعلان الاستقلال وما إلى ذلك	حيث تم ذكر (ذكرى إعلان الاستقلال) مع الأماكن التاريخية في نقطة واحدة، وليست في جملة منفصلة عن سابقتها مع حذف كلمة تدل على معنى الجملة الثانية	وماليزيا لديها أماكن تاريخية مختلفة مثل ملاكا ومدينة أفاموسا وتحتفل بذكرى إعلان الاستقلال وما إلى ذلك
	2	8	ورخيص في نقودها	حذف بعض الكلمات واستبدال كلمات بأخرى	وأسعارها رخيصة

مناقشة الأخطاء الدلالية

إن أكثر ما يوقع الطلاب في أخطاء عند الكتابة هي الدلالة، فيصعب عليهم تكوين جملة صحيحة خالية من جميع الأخطاء، فقد يخطئون في ترتيب الجملة، أو زيادة كلمة أو أكثر في الجملة، أو حذف كلمات مهمة من الجملة والتي تدل على المعنى، أو صياغة المعنى بشكل خاطئ أو استبدال الكلمة

بكلمات أخرى، جميع هذه الأخطاء لم يسلم منها طالب واحد، وهي أساس اللغة، فبناء الجملة بشكل سليم، يتطلب من الكاتب أن يتقن جميع القواعد النحوية والإملائية والصرفية، حتى تتكون الدلالة بشكل صحيح، وأثبتوا ذلك بقولهم "يعد علم الدلالة جَمّاع الدراسات الصوتية والنحوية والمعجمية" (Lushen, Nour Al-Huda, 2007)، ودراسة أخرى ذكروا فيها عن الأخطاء الدلالية على "أنها تعتبر من أحدث الدراسات اللغوية ظهورا على وجه العموم" (.(Ibrahim, 2001

الإجابة عن السؤال الثاني في البحث

والذي ينص على **:ما أسباب وقوع متعلمي اللغة العربية في مثل تلك الأخطاء؟**

وهذا السؤال تمت الإجابة عنه بعد المقابلة مع الطلاب لمعرفة أبرز الأسباب أو الصعوبات التي يواجهها الطلاب، وتم تحديد أسئلة المقابلة وكانت كالتالي:

١) ما هي الصعوبات التي تواجهها عند الكتابة في اللغة العربية؟
٢) ما هو أصعب فرع تعلما في اللغة العربية؟ هل النحو أم الصرف أم الإملاء أم الدلالة؟
٣) هل التحقت بمعاهم تعليم القرآن منذ الصغر؟
٤) هل وسبق أن قرأ فقرة باللغة العربية ثم أعاد كتابتها من ذهنه باللغة العربية أيضا؟
٥) ما هو أكثر سبب يوقع الطلاب في أخطاء عند الكتابة؟
٦) هل هناك فرق كبير بين العربية والملاوية وأيهما أكثر صعوبة؟

بعد الاستماع إلى إجابات الطلاب وتحليلها، تبيّن أن معظمهم يتفق على أن أبرز الصعوبات التي يواجهونها في تعلم العربية تتمثل في قلّة حفظ المفردات، واختلاف الخلفية الثقافية بين المجتمعين الماليزي والعربي، إضافة إلى اعتمادهم على الترجمة المباشرة بين النصوص. كما أظهرت المقابلات تفاوتًا في تحديد أصعب فروع اللغة العربية، حيث انقسمت آراؤهم بين النحو والشعر والبلاغة، مع بيان كل طالب للأسباب التي جعلت هذه الفروع أكثر صعوبة بالنسبة له. وفيما يتعلّق بوقت تعلّمهم للعربية، فقد جاءت الإجابات متباينة بين من تلقّى التعليم مبكرًا في معاهد اللغة والقرآن، ومن لم يلتحق بها، وقد انعكس ذلك بوضوح على مستوى أدائهم الجامعي. كما ذكر بعض الطلاب في إجاباتهم حول السؤال الرابع أنهم حاولوا قراءة نصوص عربية ثم إعادة صياغتها اعتمادًا على فهمهم، وكان لهذا الأسلوب أثر إيجابي واضح في تحسين مستواهم والتغلب على عدد من مشكلات التعلّم.

أمّا عن الأسباب التي تؤدي بالطلاب إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء، فقد تلخصت أقوالهم في مجموعة من العوامل الرئيسة؛ من أهمها صعوبة المناهج المقررة في الجامعة، ولا سيما ما يتصل بفرعي النحو والصرف، إضافة إلى الشعور بالرهبة عند استعمال اللغة خوفًا من الوقوع في الخطأ، مما يدفع بعضهم إلى تجنّب ممارسة العربية وعدم التفاعل اللغوي. كما أشار عدد منهم إلى أن عدم فهم السؤال

المطروح يدفعهم إلى الاعتقاد بعدم قدرتهم على الإجابة، وهو ما يعيق مشاركتهم الفعلية في الأنشطة اللغوية.

وأمّا عند المقارنة بين اللغة العربية واللغة الملاوية، فقد رأى معظم الطلاب أنّ الملاوية تبدو أسهل من العربية لقلّة قواعدها وبساطة بنيتها، بينما تُعدّ العربية — بوصفها لغة اشتقاقية عالية المستوى — أكثر تعقيدًا، وتحتاج إلى بيئة لغوية مناسبة تُمارَس فيها العربية الفصحى ممارسة طبيعية ومتواصلة. وأكد الطلاب أنّ تعلّم العربية لا يصبح يسيرًا إلا عبر الممارسة الصحيحة مع متحدثين يجيدونها، ومع توافر محيط يساعد على استخدام البنية العربية استعمالًا سليمًا.

وأمّا بعد تحليل الباحثة لإجابات الطلاب في المقابلات، فقد خلصت إلى أن الأسباب التي توقعهم في هذه الأخطاء يمكن حصرها في أربعة محاور رئيسة هي: ما يتصل بالمعلم من أساليب شرح وتوجيه، وما يتعلق بالمتعلم من دافعية وخبرة لغوية، وما يرتبط بطبيعة اللغة العربية وقواعدها، ثم ما يرجع إلى طرق التدريس المتّبعة وفاعليتها في نقل المعرفة للطلبة.

الإجابة عن السؤال الثالث في البحث

والذي ينص على: **كيف نقلل من حد الأخطاء اللغوية عند الكتابة لدى الطالب؟**

قامت الباحثة بمقابلات على برنامج (Google Meet) مع أستاذين من أساتذة الطلاب وهما (الأستاذ الدكتور/ مجدان فخر – والأستاذة الدكتورة / سلوى بنت محمد نور) ، بالإضافة إلى مقابلة مع خبير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين (الأستاذ/ بلال سليمان الدبشة).

ودارات المقابلات حول أربع أسئلة رئيسية وتخللها بعض الأسئلة الفرعية، وكانت الأسئلة الرئيسية كالتالي

١/ كيف نقلل أبرز الأخطاء النحوية والإملائية والدلالية والصرفية عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٢/ هل تبتكر الجامعة وسائل مبتكرة لتطوير عملية الكتابة لدى الطلاب؟

٣/ أكثر الأخطاء التي يقع الطلاب فيها تكوين الجملة أو الأخطاء الدلالية، حيث يصعب عليهم تكوين أو ترتيب الجملة فما السبب؟

٤/ تركيز الجامعة يكون على الشعر فهل هذا يبني طالب مبتدأ في اللغة العربية؟

واجتمعت أغلب إجابات الأساتذة حول مجموعة من المحاور الأساسية، إذ أشاروا إلى عدد من الاقتراحات التي تسهم في التقليل من أبرز الأخطاء اللغوية لدى الطلاب. فقد أكّدوا أن الإكثار من الأنشطة داخل الجامعة – كالأنشطة الإذاعية، والمخيمات، والمسابقات العلمية – يخلق بيئة تعليمية محفزة، ويزيد من فرص الممارسة الفعلية للغة. كما شدّدوا على أهمية تشجيع الطلاب على القراءة المكثّفة لما لها من دور كبير في توسيع المعجم اللغوي، وحلّ العديد من المشكلات اللغوية.

وبيّنوا كذلك أهمية تحليل الأخطاء بشكل جماعي، لما يتيحه هذا الأسلوب من تبادل الخبرات وتصحيح المفاهيم، بالإضافة إلى ضرورة استمرارية المعلم مع الطلاب منذ المستوى الأول حتى الأخير، مما يسهم في فهم تطور مستوياتهم ومعالجة نقاط ضعفهم بفاعلية.

أما فيما يتعلق بالوسائل التي تبتكرها الجامعة لدعم الطلاب، فقد لخّص الأساتذة أبرزها في تهيئة المواد العلمية بما يتوافق مع مستوى الطالب وتفكيره، و تكثيف المسابقات والأنشطة العلمية التي تعزز الجانب التطبيقي، إلى جانب استخدام الألعاب اللغوية التي تجمع بين التعلم والمتعة، وتساعد على تنشيط الجانب اللغوي لديهم. كما أكدوا أهمية التكرار في تقديم المعلومات لضمان ترسيخها، وضرورة التنوع في طرق تصحيح الأخطاء حتى تثبت القواعد والمفردات في ذهن الطالب بشكل أفضل.

وفيما يخص أسباب وقوع الطلاب في الأخطاء الدلالية، فقد اتفقت آراء الأساتذة على أنّ من أبرزها تردد الطلاب في الممارسة الفعلية للغة، و قلة الاطلاع على المصادر والمعاجم، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف في ثروتهم اللغوية. كما أشاروا إلى أن عدم حرص الطلاب على تحليل ما يسمعونه أو يقرؤونه يساهم في ترسيخ الفهم الخاطئ للكثير من المفردات والتراكيب. ومن الأسباب المؤثرة أيضًا اعتماد بعض الأساتذة على لغة الطالب الأم أو على لغة وسيطة داخل الصف، وهو ما يعوق عملية اكتساب اللغة بشكل طبيعي. وقد دعمت (Rosnilla, 2018) هذا الرأي بقولها "إن الطرق التقليدية القائمة على التلقين والترجمة تحدّ من قدرة الطالب على الفهم والاستخدام السليم للغة، وأن الاقتصار على استعمال اللغة العربية داخل الصف يُجبر المتعلم على توظيفها ويُسهم في تحسين نطقه ومعرفته بألفاظها وأصواتها".

أما فيما يخص تعليم الشعر والأدب للناطقين بغير العربية، فقد تباينت آراء الأساتذة. إذ رأى بعضهم أنهما يساهمان في تقوية ملكة اللغة لدى الطالب، خاصة وأن عددًا من الطلاب يميلون إلى الشعر ويجدون متعة في تعلم اللغة من خلاله. في المقابل، رأى آخرون أن الشعر والأدب يُعدّان من أصعب الفروع التي يمكن تعليمها في المراحل الأولى، وأنه من الضروري إتقان المهارات اللغوية الأربع أولًا، ثم الانتقال إلى قصائد بسيطة خالية من الصور البيانية والمعاني المعقدة، وتراعي المفردات التي درسها الطالب في مستوياته السابقة. وقد وضع د. (Dafallah, 2013) عددًا من الشروط لاختيار النصوص الشعرية، من أهمها: اختيار النصوص الجميلة غير المتكلفة، وتقديم القواعد النحوية بشكل يخدم الجانب الوظيفي للنص، مع مناقشتها وتدريب الطلاب عليها تدريبًا معمقًا ومستمرًا.

خاتمة

ونخلص في ختام هذا البحث إلى أن اللغة العربية تُعدّ من أعظم اللغات وأعرقها، فهي تحظى باهتمام الكبير والصغير، والعربي والأعجمي على حدّ سواء. ومع ذلك، تُعدّ العربية من أصعب اللغات تعلّمًا وفق العديد من التصنيفات العالمية. فقد ذكرت بعض المصادر أن اللغة العربية تحتل المركز الثاني عالميًا من حيث صعوبة تعلّمها، وأن الناطقين بالإنجليزية هم الأكثر مواجهة للتحديات عند تعلمها، وذلك لاختلاف نظام الكتابة، ولأن الحرف العربي يمتلك أربع صور تختلف باختلاف موقعه في الكلمة، بالإضافة إلى عدم تثبيت حروف العلة في النظام الكتابي واستبدالها بالحركات غالبًا، فضلًا عن تنوع اللهجات بين الناطقين بالعربية، مما يزيد الأمر تعقيدًا.

ومن الطبيعي أن يواجه متعلمو العربية الناطقون بغيرها مشكلات متعددة في اكتساب اللغة، وتظهر هذه المشكلات في مهارات التحدث والكتابة والقراءة والاستماع. وعند التركيز على مهارة الكتابة تحديدًا، يتضح أنها من أصعب المهارات ممارسةً وتعلمًا؛ لأنها انعكاس مباشر للمهارات الأخرى. فإذا أخطأ الطالب في النطق، أو استمع إلى مفردة بطريقة خاطئة، أو قرأ نصًا بغير وضوح، فإن جميع هذه الأخطاء تتجمع لتظهر بوضوح في كتابته، مؤدية إلى ضعف لغوي شامل.

وبالرجوع إلى عدد من الدراسات والمصادر السابقة، يتضح أن هذه المشكلات شائعة بين معظم متعلمي العربية، وأن الأخطاء تتنوع بين النحوية والصرفية والدلالية والإملائية. وبعد تحليل الأخطاء، لاحظنا أن الأخطاء الدلالية كانت الأكثر انتشارًا، نظرًا لعدم قدرة الطالب على تكوين جمل صحيحة خالية من اللبس، تليها الأخطاء النحوية التي أجمع الطلاب على صعوبة قواعدها وتطبيقها، ثم الأخطاء الصرفية والإملائية. وقد دعمت نتائج دراسة الدكتورة (Al-Basri, 2019) هذه الملاحظات، حيث تناول بحثها تحليل الاحتياجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي للدارسين الناطقين بغير العربية، وكشفت فيه عن صعوبات عدة يواجهونها في مواقف التواصل المختلفة، وأرجعت ذلك إلى عدم تحديد الاحتياجات اللغوية بدقة، وعدم مراعاتها عند إعداد البرامج الدراسية.

وبعد إجراء مقابلات مع الطلاب والأساتذة، تبيّن لنا أن معظم أسباب الأخطاء تعود إلى أربعة جوانب رئيسية: المعلم، المتعلم، اللغة ذاتها، طرق التدريس، وقد تمّت مناقشة كل جانب منها تفصيلًا.

وما يتعلق باللغة ذاتها، تعود الصعوبة إلى وفرة قواعدها، وطبيعتها الاشتقاقية التي تتفرع منها العديد من الصيغ، بالإضافة إلى كثافة مفرداتها وتعدد معانيها، بخلاف كثير من اللغات الأخرى التي تتسم بالبساطة والوضوح. أما ما يتعلق بـطرق التدريس، فتنقسم الصعوبة إلى جانبين: الأول يتعلق بتصميم المناهج وطريقة تقديم المعلومات للطالب، وعدم تخصيص مقررات

تدعم مهارة الكتابة بشكل مباشر، والجانب الآخر يتعلق بأسلوب المعلم الذي قد يعتمد على التلقين وقلة الابتكار، مما يقلّل من فاعلية الأنشطة والوسائل التعليمية الداعمة لمهارة الكتابة.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن هناك عددًا من الحلول التي ينبغي تطبيقها في كل جانب للحد من الأخطاء اللغوية وتجاوز الصعوبات التي يواجهها المتعلم، وذلك بهدف دعم العملية التعليمية، وتحسين المخرجات، والمساهمة في حفظ اللغة العربية وصونها من التراجع والاندثار .

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

Dafallah, I. A.-D. (2013). Teaching Arabic through Islamic poetry for advanced non-native learners. *Journal of Linguistic Studies*, (2), IIUM, Malaysia.

Haji Omar, A. (1991). *Aspek bahasa dan kajiannya*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Harun, A. A.-S. (2002). *Fiqh al-lughah wa-sirr al-ʿArabiyyah*. Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī.

Hassan, Y., Zaini, A. R., & Ibrahim, M. H. (2020). *Linguistic interference among Malaysian secondary students in the Arabic short film competition*. KUIS & USIM, Malaysia.

Hilal, M., & Ismail, A. (2020). Common linguistic errors in teaching Arabic and their solutions. *Department of Arabic Language, Kırıkkale University, 10*(2).

Ibrahim, R. A. (2001). *Studies in semantics and lexicography*. Al-Ghareeb Publishing.

Lado, R. (1976). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers* (Vol. 8). University of Michigan Press.

Lushen, N. A.-H. (2007). *Research in linguistics and methods of linguistic inquiry*. Al-Jāmiʿ al-Ḥadīth Library.

Rosnilla, L. (2018). *Application of imitation and memorization methods to improve speaking skills in Islamic secondary schools, Batu Bara*. Faculty of Education, State Islamic University of North Sumatra.

al-Ṣāliḥ, S. I. (1960). *Studies in Arabic philology*. Dār al-ʿIlm li-l-Malāyīn.

Siddiq, A. (2021). *Semantic lexical error analysis in master's theses of Arabic language students at Maulana Malik Ibrahim State Islamic University*.

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



مزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية وعيوبها في تعليم اللغة العربية

[ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF NON-NATIVE ARABIC-SPEAKING TEACHERS' TEACHING METHODS IN THE ARABIC LANGUAGE EDUCATION]

Muhammad Hannan Syakirin Mohd Sufian[1]*, Heat Sakalany[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, Jalan Gombak, 53100, Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *hannansufian@iium.edu.my*

Received: 1/5/2025 *Accepted: 13/6/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

يلعب المعلّمون غير الناطقين باللغة العربية دورا بارزا في العصر الراهن وذلك في تعليم اللغة العربية. فيسعى هذا البحث إلى إدراك مزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية في تعليم اللغة العربية. ويلحق ذلك الهدف التالي وهو معرفة عيوب طريقة تدريسهم المحتملة في المجال نفسه. وانتهج البحث على المنهج الوصفيّ الكمّي إذ وُزّعتْ الاستبانة على ٣٥ مستهدفا باستعانة جوجل فورم Google Form. وأدرجت البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لإجراء عملية التحليل. وأفضى البحث إلى النتائج العديدة أهمّها أنّ المزايا لطريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية تفوق عيوبــها. فالمستهدفون يرون أنّ المعلمين مؤهّلين في تعليم لغة الضاد، بل قد يقفون على قدم المساواة مع نظرائهم المعلّمين العرب.

الكلمات المفتاحية: طريقة التدريس، مزايا، عيوب، المعلمون غير الناطقين باللغة العربية، تعليم اللغة العربية

Abstract

Non-native Arabic-speaking teachers play a prominent role in the contemporary era, particularly in the field of teaching the Arabic language. This study aims to explore the advantages of the teaching methods employed by non-native Arabic-speaking teachers in this field. A subsequent objective is observed to

identify the potential disadvantages of their teaching approach. The study adopted a quantitative descriptive methodology, whereby a questionnaire was distributed to 35 targeted participants using Google Forms. The data collected were then processed and analysed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The study yielded several findings, the most significant of which is that the advantages of the non-native teachers' instructional methods outweigh their drawbacks. The participants viewed these teachers as competent in teaching Arabic and even considered them to be on par with their native Arabic-speaking colleagues.

Keyword: *teaching method, advantages, disadvantages, non-native Arabic-speaking teachers, field of Arabic language education*

Cite as: Mohd Sufian, M. H. S., Sakalany, H., & Abu Bakar, R. (2025). Mazāyā ṭarīqah tadrīs al-muʿallimīn ghayr al-nāṭiqīn bi-al-ʿArabiyyah wa-ʿuyūbuhā fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah [Advantages and disadvantages of non-native Arabic-speaking teachers' teaching methods in Arabic language education]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 115–126. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.165

© 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 الفترة الأخيرة، أصبح تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتمد اعتمادًا متزايدًا على معلمين غير ناطقين بالعربية، سواء في برامج تعليم اللغة العربية لغةً ثانية أو في المدارس الدولية. وأشارت الأبحاث إلى أن هؤلاء المعلمين يمتلكون مزايا تعليمية مهمة، منها فهم طبيعة التعقيدات اللغوية التي يواجهها المتعلمون، والقدرة على تبسيط شرح القواعد والمفردات بما يسهل استيعابها لدى الطلاب، وذلك استنادًا إلى تجربتهم الشخصية بوصفهم متعلمين للغة ثانية.

رغم ذلك، يظل هذا النمط محفوفًا بالتحديات، فقد أبرزت الدراسات أن بعض المعلمين يواجهون صعوبة عند تدريس قواعد اللغة العربية المعقدة مثل النحو والإعراب، بالإضافة إلى قلة الخبرة الثقافية التي قد تؤثر على نقل المعنى الدلالي للنصوص العربية (Güngenci & Yıldız, 2024; al-Haddad et al., ٢٠٢٥) كما لا يخلو من ضعف النطق الصحيح الذي يواجهه المتعلّمون غير الناطقين باللغة العربية، نظرًا للفوارق الصوتية بين لغاتهم الأم. إن صعوبة النطق لدى المتعلّمين لا تُعدّ فقط عائقًا في الفهم، بل تؤثر أيضًا على كفاءة التعليم إذا أصبح هؤلاء المتعلّمون معلمين في المستقبل (Huddin & Sapar, 2022; Akhtar et al., ٢٠٢٠).

بناءً على ما سبق، تُعدّ قضية دراسة مزايا وعيوب المعلمين غير الناطقين بالعربية من القضايا المهمة لضمان جودة التعليم، حيث يصبح من الضروري إنشاء دورات تدريبية متخصصة تهدف إلى تحسين الكفاءات اللغوية والثقافية لهؤلاء المعلمين، وكذلك إجراء البحوث العلمية التي تهدف إلى تطوير قدراتهم وكفاءاتهم التعليمية. لذلك، يسعى هذا البحث إلى دراسة هذه الظاهرة

من خلال الوقوف على مزاياها وعيوبها، وتحليل مدى تأثير المعلمين غير الناطقين بالعربية على عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومدى فاعلية مساهمتهم في هذا المجال المهمّ.

مشكلة البحث

مع انتشار اللغة العربية وتزايد الإقبال على تعلّمها من قبل الناطقين بغيرها في مختلف أنحاء العالم، برزت تحديات جديدة في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها تمسّ الجوانب التربوية والمنهجية. ومن أبرز هذه التحديات اعتماد بعض المؤسسات التعليمية على معلمين غير ناطقين بالعربية في تدريسها، وهو ما يثير تساؤلات حول مدى كفاءة هذا التوجه وأثره على جودة العملية التعليمية ومخرجاتها (Issa & Alabed, ٢٠٢٢). ومن هنا، يسعى هذا البحث إلى رصد مزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية وعيوبها، وتحليل انعكاساتها على تعلم الطلبة.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى إبراز جوانب الآتي:

١) إدراك مزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية في تعليم اللغة العربية.
٢) معرفة عيوب طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية في تعليم اللغة العربية.

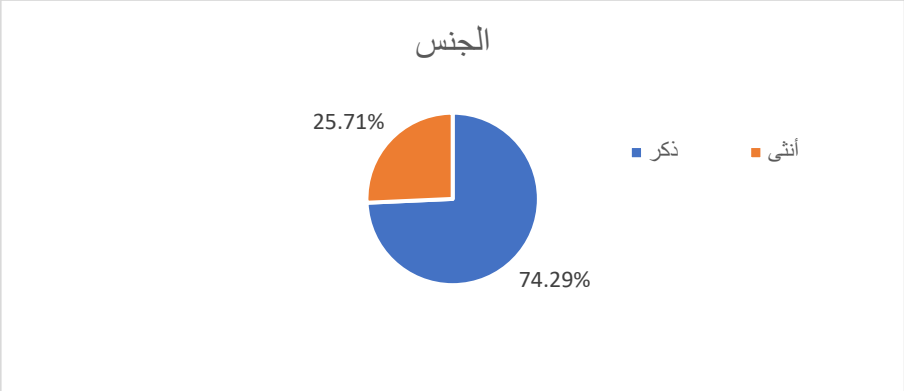
منهجية البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفيّ الكمّي خلال إجراء عملياته ابتغاءَ هدفيه المنشودين. فالمنهج الوصفيّ يعدّ محاولة تحديد ظاهرة معيّنة دون أي تدخّل خارجيّ يؤثّر عليها. ويتم إثرَ ذلك جمع بيانات قابلة للقياس باستغلال برنامج التحليل الإحصائيّ ((Manjunatha, ٢٠١٩. استهلّ البحث بتوزيع الاستبانة لحشد آراء أفراد العينة باستخدام Google Form. يشترك أفراد العينة في التخصص ذاته وهو اللغة العربية وآدابها وتخرّج الجميعُ في مرحلة البكالوريوس من جامعات مـختلفة. فيتمّ اختيارهم بطريقة التعيين العشوائية العنقوديّة (Cluster Sample) حيث اُختِيروا عشوائيًّا من ضمن مجموعة معيّنة تشترك وصفا معيّناSedgwick, ٢٠١٤)). ومجموعهم الكلّيّ ٣٥ مشاركًا. علاوةً على ذلك، سُجّلتْ البيانات بأسرها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة SPSS لإجراء عملية التحليل. واستنتج الباحثون مستعينين بالحصر الكميّ الناتج عن البرنامج المذكور نتائجَ عديدة وقاموا بتفسيرها بعد ذلك.

تحليل البيانات

البيانات الديموغرافية

إثرَ توزيع الاستبانة والحصول على البينات خلالها، قام الباحثون بتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وسيتم عرض نتائجها المتعددة الجوانب في هذا الصدد.



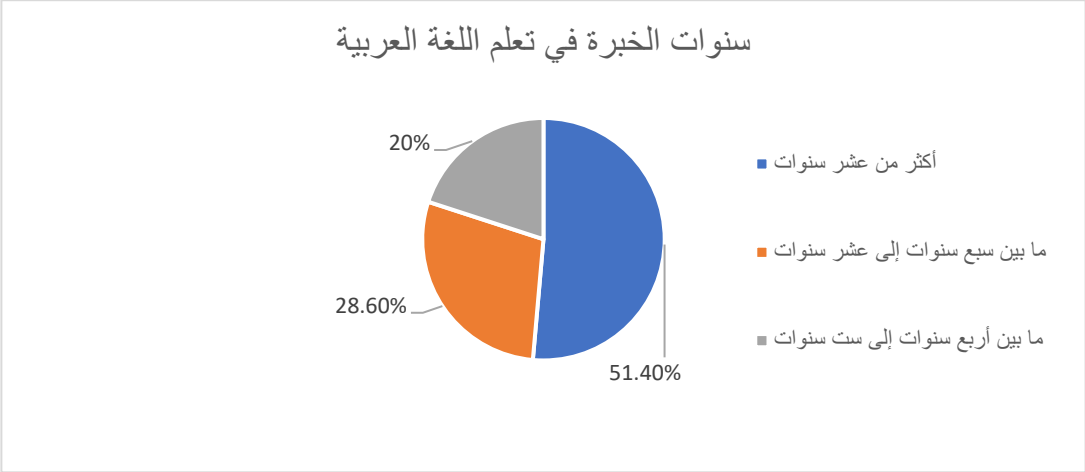
الرسم البيانيّ (١): الجنس

أظهر الرسم البيانيّ (١) عدد المستهدفين من الذكور إذ وصل عددهم ٢٦ شخصًا ما يعادل ٧٤،٢٩٪ وهو أكثر من عدد المستهدفات وهو تسعة أشخاص فحسب. ويثمل عددهنّ نسبةً مئوية قدرها ٢٥،٧١٪. تجدر الإشارة إلى أنّ جميعهم قد نالوا درجة البكالوريوس في تخصص اللغة العربية وذلك في رحاب جامعات مختلفة.

الجدول (١): التعلم على يد المعلم غير الناطق باللغة العربية

البند	التكرار	النسبة المئوية
نعم	35	100%

علاوة على ذلك، يبرز الجدول أعلاه أنّ المستهدفين جميعهم توحدّت إجاباتهم على "نعم"، مما يدلّ على أنّ لهم الأسبقية في تعلّم اللغة العربية على يد المعلمين غير الناطقين بها، فذلك يضمن صلاحيّة نتيجة البحث.



الرسم البيانيّ (٢): سنوات الخبرة في تعلم اللغة العربية

بجانب ذلك، يتّضح خلال الرسم البيانيّ (٢) أنّ الغالبيّة العظمى من عيّنة البحث مرّ بهم أكثر من عشر سنوات من الخبرة في تعلم لغة الضاد، حيث بلغت نسبتهم ٥١،٤٪. وتلي هذه الفئة فئةٌ لديها خبرة تتراوح ما بين سبع سنوات إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٢٨،٦٪. وتمثّل نسبةَ ٢٠٪ فئةٌ ذات خبرة تتراوح ما بين أربع سنوات إلى ستّ سنوات. وينبغي التنويه أيضًا إلى أنّ الأكثريّة الساحقة من المستهدفين أقرّوا بتمكنّهم من اللغة العربية، حيث وصل عددهم ٢٠ فردا. ثم اعترفت فئةٌ أخرى بتوسطهم في إجادة اللغة العربية وبلغ عددهم ١٤ فردا. أخيرا، أفصح واحد من عينة البحث أنه مازال مبتدئًا في اللغة العربية وعلومها.

البيانات الكمية

يسعى البحث في هذا الإطار عرضَ تحليلات تتمحور حول البيانات الكمّية وذلك لكلا الهدفين؛ إدراك مزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية وعلاوةً على ذلك معرفةُ عيوبــها في تعليم اللغة العربية.

المكافئ ألفا	N من البنود
0،755	20

الجدول (٤): إحصاءات الموثوقية للبنود عن مزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية عيوبها في تعليم اللغة العربية.

ويحسن الانتباه إلى أنّ الباحثين استعانوا باختبار ألفا كرونباخ. وقام بتصميمه لي كرونباخ عام ١٩٥١ وهدف توطئةً إلى تقييم مدى الترابط المتواجد بين البنود. زد على ذلك، يقدر الاختبار على كشف مقدار الخطأ في القياس مما يجعل باحثا ما يعي بقصور في جودة بياناته (Tavakol &

Dennick, ٢٠١١). فأظهرَ اختبار ألفا كرونباخ النتيجة كما هي ظاهرة في الجدول (٤)، تعادل ٠،٧٥٥. وذلك دالّ على مستوى مقبولٍ من الموثوقيّة للبيانات.

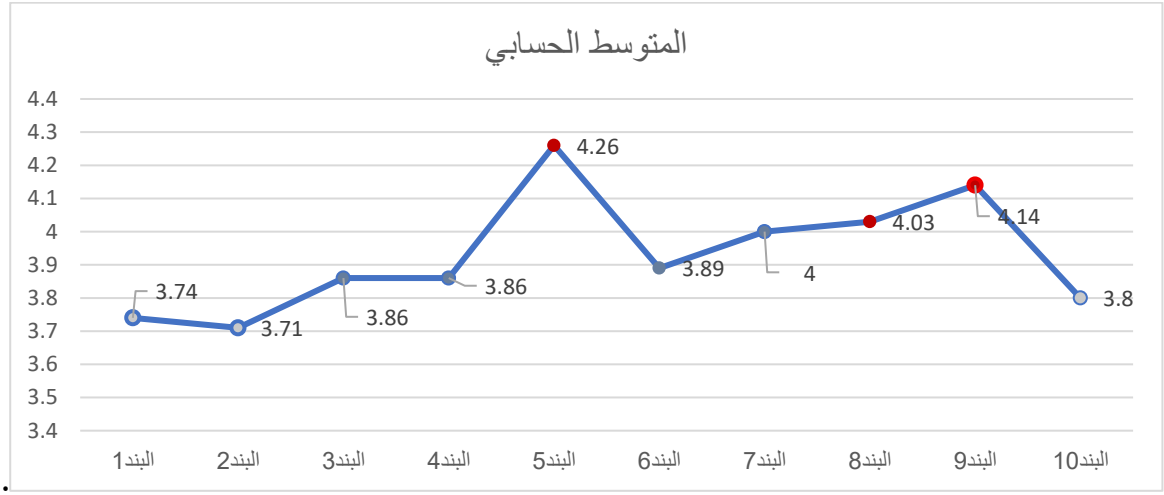
الهدف الأول: إدراك مزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية في تعليم اللغة العربية.

اكتملتْ عملية توزيع الاستبانة للمستهدفين وهم المتخرّجون في الجامعات المختلفة أنحاء العالم متخصصين في اللغة العربية وآدابها. وكان عددهم الكلّيّ ٣٥ مشاركًا. ونشد البحث معرفة وجهات نظرهم بشأن مزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية في مجال تعليمها بعد أن نــهلَوا من معين العربية على أيدي هؤلاء المعلمين غير الناطقين بها. فطرح الباحثون عشرَ أسئلة متعلقة بالهدف استعانةً بمقياس ليكرت (Likert Scale) والتي تمتدّ القيم بين ١ (لا أوافق مطلقا) إلى ٥ (أوافق بشدة) وعقبَ ذلك أدرجوا البيانات في برنامج SPSSفأسفروا حينئذٍ عن النتيجة كما يلي:

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابيّ
1	يُدرِكُ المعلمُ نوعية الصعوباتِ النحوية التي أعاني منها.	35	1	5	3،74
2	يشرحُ المعلمُ الجملَ المعقّدةَ باستخدام اللغةِ الأم.	35	1	5	3،71
3	يشرحُ المعلمُ الكلماتِ الصعبةَ باللغةِ الأم.	35	2	5	3،86
4	يستوعب المعلمُ كتابتي رغمَ ما فيها من أخطاءٍ نحوية.	35	1	5	3،86
5	يفهمُ المعلمُ كلامي وإن كنتُ أُخطئ في النحو	35	3	5	4،26
6	يُحدّدُ المعلمُ بدقّةٍ نقاط الضعفِ في كتاباتنا.	35	2	5	3،89
7	يتجنّبُ المعلمُ استخدامَ الكلماتِ الصعبةِ أثناء حديثه.	35	1	5	4،00

8	يتمهّلُ المعلمُ عند إلقاءِ الكلامِ ولا يتعجّل.	35	2	5	4،03
9	يقدر المعلمُ على استيعاب كلامي وإن كنتُ أخطئ في أسلوب عربي	35	3	5	4،14
10	يوظف المعلم التكنولوجيا الحديثة بشكل فعّال في التدريس	35	1	5	3،8

الجدول (٢): النتيجة لمزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية في تعليم اللغة العربية



الرسم البيانيّ (٣): المتوسط الحسابيّ للهدف الأول.

بفحص الجدول المعدّ أعلاه، يتبيّن أنّ لكل بند الحد الأقصى والحد الأدنى وكذلك المتوسط الحسابيّ. ومن الجدير بالذكر أنّ المتوسط الحسابيّ هو عبارة عن حاصل قسمة جميع قيم البنود على عددها الكلّيّ(Vetter, ٢٠١٧) . تراوَحَ الحصر الكميّ للمتوسط الحسابيّ كما هو ظاهر في الرسم البيانيّ ما بين ٣،٧١ إلى ٤،٢٦. وحظي البند الخامس (يفهمُ المعلمُ كلامي وإن كنتُ أُخطئ في النحو) بأعلى المتوسط الحسابيّ وهو ٤،٢٦. أما في المرتبة التي تليها جاء البند التاسع (يقدر المعلمُ على استيعاب كلامي وإن كنتُ أخطئ في أسلوب عربيّ) بمتوسط حسابيّ يعادل ٤،١٤. والمرتبة الثالثة أحرزَها البند الثامن (يتمهّلُ المعلمُ عند إلقاءِ الكلامِ ولا يتعجّل) بمتوسط حسابيّ يساوي ٤،٠٣.

إضافةً إلى ذلك، لا يفوت الباحثون عرض البنود التي حصلت على أقل الحصر الكميّ للمتوسط الحسابيّ. ويقصد الباحثون إبراز الثلاثة الأدنى منها. فيُلحظ أنّ البند الأدنى حصرا كميًّا هو البند الثاني (يشرحُ المعلمُ الجملَ المعقّدةَ باستخدام اللغةِ الأم) بالمتوسط الحسابي ٣،٧١ فحسبُ. وسبقه البند الأول (يُدرِكُ المعلمُ نوعية الصعوباتِ النحوية التي أعاني منها) بالمتوسط

الحسابي ٣،٧٤ وهو أكثر منه كمّيًّا. واحتلّ البند العاشر (يوظف المعلم التكنولوجيا الحديثة بشكل فعّال في التدريس) مرتبة أعلى من البندين السابقين حيث بلغ متوسطه الحسابيّ ٣،٨.

فتجلّى مما سبق عرضه أنّ المستهدفين يرون أنّ معلّميهم قادرون على استيعاب كلامهم مهما شابــهتْه الأخطاء نحويّةً كانت أو أسلوبيةً. علاوة على ذلك، تأمّل المستهدفون أن المعلمين غير الناطقين باللغة العربية تمهلّوا في الكلام، ولعل ذلك مراعاة للطلبة غير الناطقين بها ليستوعبوا كلامهم جيدا.

ويلاحظ كذلك من البند الثاني الذي سُجّل أدنى متوسطا حسابيّا أنّ العدد الكبير من أفراد عينة البحث يتفقون على أن المعلمين تكلّموا بلغتهم الأم غضونَ شرح الجمل المعقّدة. ولعلّ هذا أيضا لغرض إفهام الطلبة فهما ثاقبًا للجمل وتوفير وقت شرحها. فيدرك الطلبة الشرح فورًا بدون اللجوء إلى عملية الترجمة في أذهانــهم.

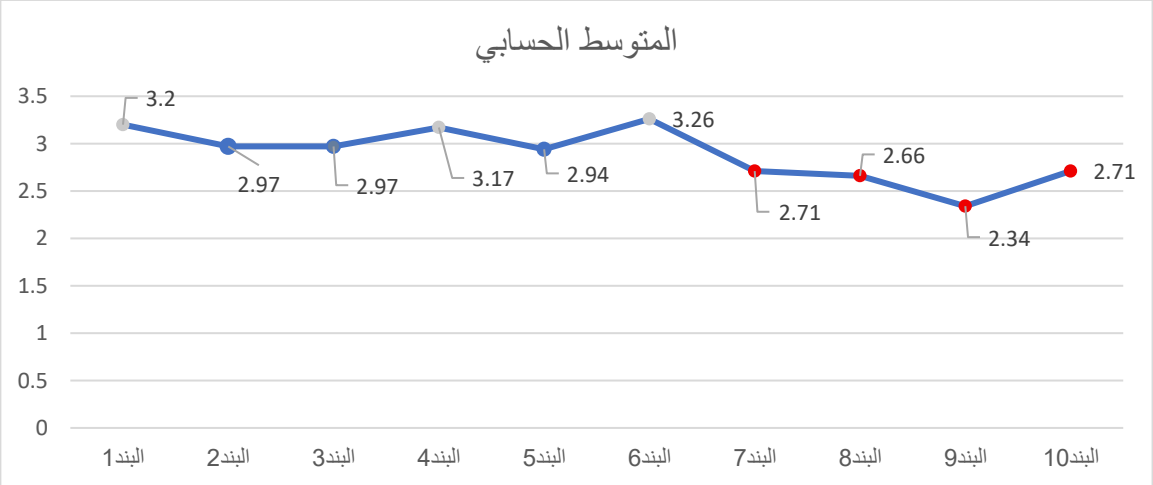
الهدف الثاني: معرفة عيوب طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية في تعليم اللغة العربية.

ابتغاءَ تحقيق الهدف الثاني، واصل الباحثون طرح عشر أسئلة أخرى تكمن في الجدول أدناه. وسعوا في هذا الصدد معرفة عيوب طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية في تعليم اللغة العربية بعد أن تمّ إدراك مزاياها. فأبدى المستهدفون المتخرّجون في تخصص اللغة العربية وآدابها آراءَهم مجيبين على أسئلة تنتهج على مقياس ليكرت (Likert Scale). وتمتد قيمه بين ١ (لا أوافق مطلقا) إلى ٥ (أوافق بشدة) وإثرَ ذلك أُدرجتْ البيانات في برنامج SPSSفتتكشّف النتيجة كما يلي:

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابيّ
1	المعلم لا يركّز كثيرًا على ربط الدروس بالقضايا الراهنة في العالم العربي.	35	1	5	3،2
2	المعلم قد يواجه صعوبة أحيانًا في فهم بعض النقاط المعقّدة.	35	1	5	2،97
3	يستغرق المعلم وقتًا طويلاً في شرح بعض النقاط لمحدودية المفردات الملائمة.	35	1	5	2،97

4	تظهر أحيانًا بعض الهفوات النحوية في كلام المعلم.	35	1	5	3،17
5	ألاحظ أن أسلوب المعلم في الشرح يبدو غير مألوف أحيانًا.	35	1	5	2،94
6	لا تتوفّر في الفصل بيئة لغوية عربية محفّزة تُعين على ممارسة اللغة بشكل فعّال.	35	1	5	3،26
7	المعلم لا يتحدث باللغة العربية بطلاقة تامة.	35	1	5	2،71
8	المعلم لا يتفطن لدقائق القواعد أثناء الشرح.	35	1	4	2،66
9	لا يُشجّعنا المعلم بشكل كافٍ على استخدام اللغة العربية في الحديث داخل الفصل.	35	1	5	2،34
10	يواجه المعلم صعوبة في شرح مضمون الكتب التراثية.	35	1	5	2،71

الجدول (٣): النتيجة لعيوب طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية في تعليم اللغة العربية



الرسم البيانيّ (٤): المتوسط الحسابيّ للهدف الثاني

بالنظر إلى الجدول المعدّ أعلاه، تتجلّى ثلاثة أمورٍ يتمّ خلالها تحليل البنود، أولها الحد الأقصى للبنود وثانيها الحد الأدنى لها ويليه أخيرًا المتوسط الحسابيّ لها. إنّ المتأمّل للجدول للرسم البيانيّ أعلاه يجد أنّ الحصر الكميّ للمتوسط الحسابيّ يمتدّ من ٢،٦٦ إلى ٣،٢٦. ويبدو ظاهرًا أنّ البند السادس (لا تتوفّر في الفصل بيئة لغوية عربية محفّزة تُعين على ممارسة اللغة بشكل فعّال) حظي بالمرتبة الأولى إذ تَـمثّل متوسّطه الحسابيّ في ٣،٢٦. وسُجّل بعده في المرتبة الثانية البند الأوّل (المعلم لا يركّز كثيرًا على ربط الدروس بالقضايا الراهنة في العالم العربيّ) حيث بلغ متوسّطه الحسابيّ ٣،٢. ثمّ يليهما بالمتوسّط الحسابيّ قدره ٣،١٧ البند الرابع (تظهر أحيانًا بعض الهفوات النحوية في كلام المعلم) فيحتلّ تبعًا لذلك المرتبة الثالثة للبنود بأسرها.

وعلى النقيض من ذلك، ثَمّ ثلاثةُ بنودٍ ينبغي الالتفات إليها أحرزتْ الحصر الكميّ الأدنى للمتوسط الحسابيّ. فأول البنود الثلاث الذي يعادل متوسطه الحسابيّ ٢،٣٤ وهو البند التاسع (لا يُشجّعنا المعلم بشكل كافٍ على استخدام اللغة العربية في الحديث داخل الفصل). ثُمّ يأتي بعده البند العاشر (يواجه المعلم صعوبة في شرح مضمون الكتب التراثية) والبند السابع (المعلم لا يتحدث باللغة العربية بطلاقة تامة) يشتركان المتوسط الحسابيّ نفسه وهو ما يساوي ٢،٧١. أخيرا، جاء البند الثامن (المعلم لا يتفطن لدقائق القواعد أثناء الشرح) الحاصل على ٢،٦٦ للمتوسط الحسابيّ لذلك يحتلّ المرتبة الثالثة.

انطلاقا من ذلك كلّه، استنتج الباحثون أنّ أفراد عيّنة البحث يتقالُّون توفّر البيئة العربيّة المصطنعة لديهم. فكثيرٌ من المستهدفين يجدون أنّ طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية لا تقدّم لهم بيئة لغوية عربية محفّزة تُعين على ممارسة اللغة فعّالًا كما أنّ العدد الكبير منهم اصطلحوا على قلّة ربط الدروس بالقضايا الراهنة في العالم العربيّ، بل قد يكون ربط الدروس بها منعدمًا. علاوةً على ذلك، اعترف المستهدفون أنّهم وعوا بوجود الهفوات النحويّة في كلام معلميهم ما يخالف القواعد النحويّة التي تعلمّوها على أيدي هؤلاء المعلّمين أنفسهم وعلى غيرهم كذلك.

خاتمة

نتائج البحث

١) أسفر البحث عن نتائج عدة تحقّق هدفيه المنشودين؛ إدراك مزايا طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين بالعربية ومعرفة عيوبها في تعليم اللغة العربية. وجد الباحثون أنّ المستهدفين يعتبرون المزايا المتوفّرة خلال طريقة تدريس المعلمين غير الناطقين باللغة العربية تفوق عيوبها. فيوافق بعضهم مطلقا وبعضهم الآخر بأدنى الموافقة على أنّ معلميهم يفهمون كلامهم على الرغم من مداومتهم الوقوع في الأخطاء. فرأى الباحثون أن المزيّة بعينها يتميّز بها هؤلاء المعلمون دون المعلمين العرب إذ يفهمون قصدَ الطلبة

ويشتركون معهم في اللغة الأمّ نفسها. ويستوعبون مصادر ركاكة الأسلوب واللحن، وذلك لأنّ الطلبة يحاولون ترجمة لغتهم الأم إلى اللغة العربية.

٢) ومن زاوية أخرى، لا يوافق المستهدفون على عدم تحفيز المعلّمين الناطقين بغير اللغة العربية على ممارستها في الكلام ثنايا الدروس. ويعارض المستهدفون أيضًا عدم تمكن المعلمين من شرح مضمون الكتاب التراثية كما أنّهم يشهدون طلاقتهم التامّة في إلقاء الدروس باللغة العربية. فمن ذلك كلّه، قرّر الباحثون استحقاق المعلمين غير الناطقين بالعربية أن يتولّوا مهمّة تعليم الطلبة لغة الضاد مع اختلافها عن لغتهم الأم.

توصيات البحث

ويوصي الباحثون الطلبة الذين يتخصصون في اللغة العربية خاصةً ولغيرهم عمومًا ألّا يشكّوا في كفاءة المعلمين غير الناطقين بالعربية وأن يتتلمذوا على يد عربيّ اللسان ولا يغترّوا بعربي النسب فحسبُ. ومع ذلك، فإن كون الإنسان عربيًّا نسبًا وعربيًا لسانًا أمرٌ فضّل الله به على غيره لحكمته البالغة. فيجب إعطاءه حق الاعتناء إذ اللغة العربية لغته الأم على كل حال.

بجانب ذلك، يقترح الباحثون للباحثين غيرهم ممن يضعون اللغة العربية نصب أعينهم أنْ يقوموا بدراسات مستقبلية حول الموضوع. فما أحوج الناسَ في العصر الراهن إلى مثل هذه الموقظات التي ترفع راية اللغة العربية الفصحى مجدّدا. وقد تكون مسئوليّة إعلاءها على أكتاف غير الناطقين بها إذا أهملها الناطقون بها واستخفّوا من شأنها.

ويدعو الباحثون أخيرًا الجهات التعليمية الحكومية إلى الإكثار من إقامة البرامج اللغوية؛ إحياءً لها وتثقيفًا للمعلمين غير الناطقين بالعربية بالمزيد من علومها بين الفينة والأخرى. فإنّ لديها دورًا بارزًا بلا غبار في تعزيز اللغة العربية الفصحى.

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

Akhtar, S., Hussain, F., Raja, F. R., Ehatisham-ul-Haq, M., Baloch, N. K., Ishmanov, F., & Zikria, Y. B. (2020). Improving mispronunciation detection of Arabic words

for non-native learners using deep convolutional neural network features. *Electronics, 9*(6), 963. https://doi.org/10.3390/electronics9060963

Güngenci, M. M., & Yıldız, M. (2024). Challenges in listening and speaking skills for Arabic language pre-service teachers: A correlational study. *Novitas-ROYAL, 18*(2), 104–116. https://doi.org/10.5281/zenodo.13860910

al-Haddad, A. W. B., Hassan, A. H. M., Mahmoud, H. A. A., & Eldeib, A. A. M. (2025). Teaching Arabic grammar to non-native speakers in Malaysia: Challenges and solutions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 15*(6), 520–531. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v15-i6/25717

Huddin, M. R. A., & Sapar, A. (2022). Implications of Arabic pronunciation difficulties among Malays: Articulatory places and manners of articulation. *MANU, 33*(1), 1–25. https://doi.org/10.51200/manu.v33i1.3721

Issa, A. F., & Alabed, A. H. A. (2022). Competencies of an Arabic language teacher for non-native speakers. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 6*(51), 52–64. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B160522

Manjunatha, N. (2019). Descriptive research. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research, 6*(6), 863–867.

Sedgwick, P. (2014). Cluster sampling. *BMJ, 348*, g1215. https://doi.org/10.1136/bmj.g1215

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Vetter, T. R. (2017). Descriptive statistics: Reporting the answers to the 5 basic questions of who, what, why, when, where, and a sixth, so what? *Anesthesia & Analgesia, 125*(5), 1797–1802. https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002471

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

تطور تعليم اللغة العربية في ماليزيا: دراسة تاريخية تحليلية

[THE EVOLUTION OF ARABIC EDUCATION IN MALAYSIA: A HISTORICAL ANALYSIS]

Somaia Farouk Ibrahim[1]* & Nurazan Mohmad Rouyan[1]

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

* Corresponding Author: *somaiafarouk.ib86@gmail.com*

Received: 17/4/2025 *Accepted: 19/6/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تتبّع المراحل التاريخية التي مر بها تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وتحليل العوامل الدينية والثقافية والسياسية التي أثرت في انتشاره وتطوره. فمنذ دخول الإسلام إلى أرخبيل الملايو عبر التجار والدعاة العرب، أصبحت اللغة العربية جزءًا أساسيًا من الهوية الدينية والثقافية للمسلمين في المنطقة، وارتبط تعليمها بتعلّم القرآن الكريم ومبادئ الإسلام. وقد مر تعليم العربية بتحولات بارزة، ابتدأت بالحلقات العلمية في المساجد و"الكتاتيب" التقليدية المعروفة محليًا بـ"الفندق"، ثم تطورت إلى مدارس دينية منظمة تحظى برعاية السلاطين والعلماء. ومع مجيء الاستعمار الإنجليزي، تراجع موقع اللغة العربية لصالح اللغات الأوروبية والآسيوية الأخرى، مما أحدث فجوة تعليمية ولغوية بين الأجيال. إلا أن النهضة التعليمية في القرن العشرين شهدت عودة تدريجية لتعليم اللغة العربية، تُوِّجت بإنشاء المدارس الدينية الوطنية (SMKA) وتطبيق برنامج (J-QAF) في عام ٢٠٠٥، الذي أعاد إدماج العربية في المناهج الابتدائية. يعتمد هذا البحث على المنهج التاريخي التحليلي، ويستند إلى وثائق تربوية وسياقات اجتماعية وثقافية، مستخلصًا من التجربة الماليزية نموذجًا لفهم علاقة اللغة العربية بالهوية الإسلامية في المجتمعات غير العربية، وآفاق تطويرها مستقبلًا.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، أرخبيل الملايو، الناطقون بغير اللغة العربية، التطور التاريخي، الهوية الإسلامية

Abstract

This study aims to trace the historical development of Arabic language education in Malaysia and to analyze the religious, cultural, and political factors that influenced its spread and evolution. Since the arrival of Islam to the Malay Archipelago through Arab traders and preachers, the Arabic language has become an essential component of the religious and cultural identity of Muslims in the region. Arabic instruction was initially tied to the learning of the Qur'an and Islamic teachings, beginning with mosque study circles and traditional Quranic schools known locally as pondok. Over time, Arabic education evolved into more structured religious schools supported by sultans and scholars. However, during the British colonial period, Arabic lost its status in favor of European and Asian languages, creating an educational and linguistic gap across generations. The 20th century witnessed a revival, marked by the establishment of national Islamic secondary schools (SMKA) and, later, the launch of the J-QAF program in 2005, which reintroduced Arabic into the national primary school curriculum. This research adopts a historical-analytical methodology and is based on educational records and socio-cultural contexts. It presents the Malaysian experience as a model for understanding the role of Arabic in shaping Islamic identity in non-Arab societies and highlights opportunities for its further development.

Keyword: *teaching of Arabic language, Malay Archipelago, non-native Arabic speaking, historical development, Islamic identity*

Cite as: Farouk Ibrahim, S., & Mohmad Rouyan, N. (2025). Taṭawwur taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah fī Mālīziyā: Dirāsah tārīkhiyyah taḥlīliyyah [The evolution of Arabic education in Malaysia: A historical analysis]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 127–139. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.189

© 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 العربية من اللغات العالمية التي ارتبطت بالإسلام ارتباطًا وثيقًا، إذ نزل بها القرآن الكريم، وكانت الوسيلة الأولى لنقل المعارف الدينية والتشريعات الإسلامية إلى الشعوب غير العربية. ومن بين تلك الشعوب، كان للمجتمع الماليزي تجربة فريدة ومتميزة في استقبال اللغة العربية وتعليمها، بدأت منذ فجر الإسلام في جنوب شرق آسيا، ومرت بمراحل متعددة تأثرت بالسياق السياسي والديني والثقافي للبلاد.

وقد لعبت اللغة العربية دورًا محوريًا في تشكيل الهوية الإسلامية للمسلمين في ماليزيا، حيث مثّلت نافذة لفهم الدين وتعاليمه، ووسيلة للاتصال بالعالم الإسلامي الأوسع. وتاريخ تعليمها في ماليزيا يكشف عن تفاعل ديناميكي بين الحاجة الدينية من جهة، والمتغيرات الاجتماعية والتعليمية من جهة أخرى. فبينما كان تعليمها في القرون الأولى يتم عبر المساجد والزوايا والمدارس التقليدية، فإن القرن العشرين شهد تحولات كبيرة تمثلت في ظهور المدارس النظامية الدينية، وإدماج اللغة العربية ضمن السياسات التعليمية الرسمية، لا سيما بعد استقلال ماليزيا.

وتأتي أهمية هذا البحث من كونه يسلّط الضوء على هذه المسيرة التاريخية، ويحلل محطاتها الأساسية، ويستقرئ العوامل التي أسهمت في انتشار العربية أو تراجعها، مستندًا إلى مصادر تربوية وتاريخية موثوقة. كما يسعى إلى تقديم فهم أعمق لتجربة تعليم اللغة العربية في بيئة غير عربية، وكيفية تطويعها لخدمة الأهداف التربوية والدينية والثقافية.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة هذا البحث في الحاجة إلى فهم التطور التاريخي لتعليم اللغة العربية في ماليزيا، وكيف تفاعل مع المتغيرات الدينية والسياسية والاجتماعية عبر العصور.

أسئلة البحث

للإجابة عن إشكالية تطور تعليم اللغة العربية في ماليزيا، تم تحديد الأسئلة التالية لتوجيه الدراسة:

١) كيف نشأ تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وما هي ملامحه في المراحل الأولى المرتبطة بدخول الإسلام؟

٢) ما دور المدارس الدينية والعلماء في دعم تعليم اللغة العربية قبل الحقبة الاستعمارية؟

٣) كيف أثّرت السياسات الاستعمارية البريطانية على وضع اللغة العربية في النظام التعليمي الماليزي؟

٤) ما هي أبرز ملامح تطور تعليم اللغة العربية في ماليزيا في العصر الحديث، لا سيما بعد تطبيق برنامج (J-QAF)؟

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١) توثيق النشأة الأولى لتعليم اللغة العربية في ماليزيا منذ دخول الإسلام، وإبراز السمات الأساسية لهذه المرحلة المبكرة.

٢) تحليل دور المدارس الدينية والعلماء المحليين في ترسيخ تعليم اللغة العربية خلال الحقبة التقليدية السابقة للاستعمار.

٣) دراسة أثر الاستعمار البريطاني والسياسات التعليمية المصاحبة له في تراجع تعليم اللغة العربية في المؤسسات الرسمية.

٤) تتبع جهود إحياء تعليم اللغة العربية في العصر الحديث، مع التركيز على دور الدولة في تبني برامج تعليمية حديثة مثل برنامج .(J-QAF)

المبحث الأول: بدايات تعليم اللغة العربية في ماليزيا

دخول الإسلام إلى ماليزيا

يُجمع المؤرخون على أن دخول الإسلام إلى أرخبيل الملايو، ومنه ماليزيا الحالية، لم يكن نتيجة حملات عسكرية أو توسع سياسي، "بل جاء عبر طرق التجارة والملاحة البحرية في المحيط الهندي، لا سيما من خلال التجار والدعاة العرب واليمنيين والهنود المسلمين" (Husain, 1987, p. ٣٨٠). وقد بدأت هذه التأثيرات الإسلامية تظهر في سواحل شبه جزيرة الملايو منذ القرن السابع الميلادي، "لكنها تبلورت بوضوح في القرن الثالث عشر مع قيام مملكة "ملاكا الإسلامية" التي اعتنق سلطانها الإسلام وأعلن تبنيه للدين الجديد رسميًا" (al-Haj, 1993, p. ٥٠)، فصار بذلك نموذجًا يُحتذى في تبني الإسلام كلغة وثقافة وهوية.

لقد أدى انتشار الإسلام إلى إدخال اللغة العربية ضمن مكونات الحياة الدينية والتعليمية للمجتمع الملايوي، فكانت الحاجة ماسة لتعلمها باعتبارها لغة القرآن الكريم، والشعائر الدينية، والعلوم الشرعية. ومنذ تلك اللحظة، أصبح تعليم اللغة العربية جزءًا لا يتجزأ من الدعوة الإسلامية والتدين الشعبي، وأسهم في تعزيز حضورها كمقوم ثقافي ديني، لا كلغة أجنبية.

تعليم العربية في المساجد و الكتاتيب

شكل المسجد في المجتمعات الملايوية أول نواة حقيقية لتعليم اللغة العربية، حيث كان يؤدي أدوارًا تعليمية إلى جانب وظيفته التعبدية. "فإلى جانب تلاوة القرآن وتعليم الطهارة والعبادات، كان المسجد مكانًا لتدريس مبادئ اللغة العربية" (Uthman Muhammad, 2009, p. ١٤٠)، خاصةً القواعد النحوية والقراءة والكتابة، باستخدام وسائل تقليدية كالألواح الخشبية والكتب المخطوطة، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن تلاميذ المدارس الملايوية في الفترة الاستعمارية كانوا يتعلّمون الكتابة بالجاوية على ألواح حجرية/خشبية (papan batu) في ظل غياب كتب التمارين المطبوعة (Razali & Zulkifli, ٢٠٢٣).

"وقد تطورت هذه الحلقات التعليمية إلى ما يُعرف محليًا بـ(Pondok) أي الكتاتيب، وهي مراكز تعليمية تقليدية ملحقة بالمساجد أو مستقلة عنها" (Ibrahim, 2023, p. ٩)، يتوافد عليها الطلاب من مختلف المناطق لتلقي العلوم الإسلامية واللغة العربية. وكان الطالب يقيم في تلك المدارس إقامة شبه دائمة، ويخضع لنظام صارم يعتمد على التكرار والحفظ والتلقي المباشر من

الشيخ. وقد استمر هذا النموذج لقرون، وأسهم بشكل كبير في تكوين طبقة من المتعلمين الملايويين القادرين على قراءة النصوص الدينية باللغة العربية والتفاعل مع التراث الإسلامي المكتوب.

كما اتسم تعليم اللغة العربية في هذه المؤسسات التقليدية "بالاعتماد على الكتب التعليمية المعروفة في العالم الإسلامي، مثل "الآجرومية" في النحو، و"قطر الندى وبلّ الصدى" و"ألفية ابن مالك"، إضافة إلى كتب في الصرف والبلاغة والفقه" (al-Haddad, 1985, p. ١١٤). وكانت عملية التدريس تتم غالبًا بلغة الملايو المكتوبة بالحرف العربي المعروف بـ"جاوي"، ما ساعد في ترسيخ استخدام العربية ومفرداتها داخل اللغة الملايوية ذاتها.

دور العلماء العرب والملالي الماليزيين

شكّل العلماء والدعاة القادمون من العالم العربي، لا سيما من حضرموت ومكة والمدينة، ركيزة أساسية في نشر تعليم اللغة العربية في أرخبيل الملايو منذ القرون الهجرية الأولى، وبخاصة منذ القرن الثالث عشر الميلادي. فقد استقر عدد من هؤلاء العلماء في مناطق متعددة من الأرخبيل، ومنها ماليزيا الحالية، وأسهموا في نشر الإسلام واللغة العربية من خلال حلقات العلم والتعليم في المساجد، والكتاتيب التقليدية (الفنادق).

وقد تميز الحضور العربي في المنطقة بفاعليته التعليمية والدعوية، "خاصةً من قبل العلماء الحضرميين، الذين انتقلوا عبر خطوط التجارة والموانئ الإسلامية مثل ملقا وجوهور وباتاني" (Ibrahim, 2023, p. ١٣). ورغم عدم وجود توثيق دقيق حول أسماء جميع الشخصيات العربية التي مارست هذا الدور، فإن الإسهام العربي كان واضحًا في تأسيس شبكة تقليدية للتعليم الإسلامي باللغة العربية، تم فيها التركيز على تدريس القرآن الكريم، والفقه الشافعي، وعلوم اللغة.

إلى جانب ذلك، لعب العلماء الملايويون المحليون الذين تلقوا تعليمهم في الحرمين الشريفين والأزهر الشريف دورًا محوريًا في توطين اللغة العربية ونقل العلوم الشرعية إلى بيئتهم. ومن أشهر هؤلاء:

- الشيخ عبد الرؤوف الفناني (١٦١٥–١٦٩٣م)، وهو أول عالم ملايوي يُعرف بأنه تلقى علومه في مكة المكرمة على يد الشيخ أحمد القشاشي (Azyumardi, ٢٠٠٤) ، ثم عاد إلى بلده في آتشيه (شمال سومطرة إحدى المقاطعات الإندونيسية)، وأسهم في نشر التصوف وتعليم العربية، ويعد من أوائل من استخدم اللغة الملايوية الجاوية بالخط العربي (الجاوي) في التأليف.
- الشيخ داود بن عبد الله الفطاني (١٧٦٩–١٨٤٧م)، أحد أعلام التعليم الإسلامي في منطقة فطاني (جنوب تايلند)، وهو من أبرز من ألّف كتبًا دينية باللغة الملايوية الجاوية، وعُرف بترجماته ومؤلفاته التي دمجت بين اللغتين العربية والملايوية، مثل كتاب منهاج العابدين والدُّرّ الثمين.

وقد تبنّى هؤلاء العلماء أسلوب الإسناد العلمي المتصل، الذي كان سائدًا في الحواضر الإسلامية الكبرى، فكان الطلاب يتلقون العلم شفاها من أساتذتهم، ويحصلون على إجازات علمية موثقة، وهو ما منح التعليم الشرعي في أرخبيل الملايو أصالة علمية واتصالًا مباشرًا بالتراث الإسلامي الأصيل.

كما أن المدارس والمساجد التي أنشأها هؤلاء العلماء أو أُنشئت بجهود المجتمعات المحلية كانت تُدرّس العربية بوصفها لغة أساسية لفهم القرآن والسنة، وليس لمجرد أغراض التواصل اللغوي. وقد شكل هذا الاتجاه نقطة انطلاق قوية لنهضة تعليم العربية في ماليزيا لاحقًا، رغم تواضع الموارد والأساليب في تلك الحقبة.

إن هذه المرحلة التأسيسية، وإن افتقرت إلى تنظيم رسمي ومناهج مكتوبة موحدة، إلا أنها أرست دعائم تعليم لغوي عربي مرتبط بالهوية الدينية، وأسهمت في بناء طبقة علمية محلية قادرة على الاستيعاب والنقل والشرح، وهو ما مهّد الطريق لتطور التعليم الديني والعربي في العصور اللاحقة، سواء في المدارس التقليدية أو الرسمية.

المبحث الثاني: المدارس الدينية وانتشار تعليم اللغة العربية

المدارس الملحقة بالمساجد

بعد أن ترسخت جذور الإسلام في المجتمع الملايوي، باتت المساجد مركزًا متعدد الوظائف، تجمع بين العبادة والتعليم والفتوى والاجتماع. وفي ظل غياب بنية تعليمية رسمية في تلك الحقبة، تحولت المساجد تلقائيًا إلى مؤسسات تعليمية أولية، يلتحق بها الطلاب لتعلم أساسيات الدين واللغة العربية (al-Haddad, 1985, p. ١٢٠). وكان التعليم يتم وفق نمط "الحلقة"، حيث يجلس الطلاب حول شيخ المسجد لتلقي العلم شفهيًا.

وقد تركزت هذه الحلقات على حفظ القرآن الكريم وتجويده، ودراسة اللغة العربية بوصفها أداة لفهم النصوص الدينية. وتم تدريس النحو والصرف وعلوم البلاغة إلى جانب الفقه والحديث. واعتمدت هذه الحلقات على كتب تراثية متداولة في المشرق الإسلامي، مثل: الآجرومية، وقطر الندى، وألفية ابن مالك، وغيرها.

وتنوعت مستويات الطلاب ما بين المبتدئين والمتقدمين، وكان التقدم الدراسي غير مرتبط بسن معينة، بل بقياس التحصيل والفهم. ولم تكن هناك شهادات رسمية، بل كان الاعتراف بالمستوى العلمي يتم من خلال "الإجازة" التي يمنحها الشيخ للطالب بعد إتقانه مادة معينة، وهي تقليد عريق في التعليم الإسلامي (Ibrahim, n.d., p. ٢٠).

ساهمت هذه المدارس الملحقة بالمساجد في نشر اللغة العربية بين عامة الناس، وخاصة في الريف والقرى، وأسست لبيئة لغوية دينية حافظت على الصلة المباشرة بالنصوص الشرعية بلغتها الأصلية، وهو ما ساعد على ترسيخ الثقافة الإسلامية العربية في الوعي العام الماليزي.

المدارس العربية (الحامدية، المحمدية، المشهور الإسلامية وغيرها)

مع بدايات القرن العشرين، بدأت تظهر الحاجة إلى تنظيم التعليم الديني ضمن مؤسسات أكثر تطورًا، قادرة على مواكبة التغيرات الاجتماعية والسياسية في البلاد، خاصة مع بداية التأثيرات الغربية والاستعمار البريطاني. ونتيجة لذلك، ظهرت المدارس العربية المستقلة التي تُدرّس العلوم الإسلامية واللغة العربية وفق مناهج أكثر تنظيمًا.

تُعد المدرسة الحامدية التي أُسست في ولاية قدح من أوائل هذه المدارس، حيث لعبت دورًا رائدًا في إدخال النمط المؤسسي إلى تعليم اللغة العربية (Syik, n.d.). وتلتها مدرسة المشهور الإسلامية في بينانج (١٩١٦م)، والمدرسة المحمدية في كلنتان (١٩١٥م)، وغيرها من المدارس التي انتشرت في مختلف الولايات الماليزية، خصوصًا في ولايات الشمال ذات الأغلبية الملايوية المسلمة.

اعتمدت هذه المدارس على اللغة العربية كلغة للتدريس، خاصة في المواد الشرعية، وقد وظّفت معلمين من خريجي الجامعات الإسلامية الكبرى في مصر ومكة والمدينة. كما تم اعتماد نظام الفصول الدراسية والامتحانات وتوزيع المواد، ما جعل التعليم العربي أكثر نظامية وتأثيرًا.

لم تكن هذه المدارس تقتصر على تعليم الذكور فقط، بل ظهرت لاحقًا مدارس خاصة بالإناث، في إطار توسع التعليم الإسلامي وتشجيع مشاركة المرأة في الحياة الدينية والتعليمية. وقد خرجت هذه المدارس أجيالًا من العلماء والدعاة الذين تسلموا فيما بعد مناصب تعليمية ودينية مهمة، وأسهموا في نشر اللغة العربية وتعزيز مكانتها.

التعليم العربي غير النظامي

إلى جانب المدارس النظامية، ظل هناك تعليم عربي غير رسمي يمارسه العلماء والدعاة في القرى والبيوت الخاصة والزوايا، وخاصة في المناطق النائية التي لا تصلها المدارس المركزية. وكان هذا التعليم يتم بأسلوب تقليدي يعتمد على التلقين والقراءة الجماعية والمطالعة الحرة، دون تقيد بمناهج أو مستويات محددة.

وغالبًا ما كان الطالب يتنقل بين العلماء طلبًا للعلم، ويختار شيخه بناء على سمعته العلمية. كما كانت بعض الأسر الماليزية ترسل أبناءها إلى مكة أو الأزهر الشريف لاستكمال

دراساتهم، وهو ما أدى إلى تكوين نخب علمية مؤهلة لعبت دورًا في تعزيز اللغة العربية وتعليمها بعد عودتهم.

وقد شكّل هذا النمط من التعليم بيئة حرة تتيح الاجتهاد الشخصي، وتكرّس العلاقة الروحية بين الشيخ وتلميذه، رغم محدودية موارده وافتقاره إلى التنظيم الرسمي (Ibrahim, n.d., p ٢٧)، إلا أنه أدى دورًا مهمًا في الحفاظ على اللغة العربية خلال فترات التراجع السياسي والتعليمي.

لقد أسهمت المدارس الدينية، سواء الملحقة بالمساجد أو المستقلة عنها، في نشر تعليم اللغة العربية على نطاق واسع في المجتمع الماليزي، ووفرت بيئة علمية قوية مكّنت من الحفاظ على التراث الإسلامي واللغة العربية في وجه التحديات. كما أسست لنظام تعليمي ديني له خصوصيته، ظل قائمًا حتى اليوم، ويُعد أحد المرتكزات التي بُنيت عليها محاولات تطوير التعليم العربي في العصر الحديث.

المبحث الثالث: تدخل المستعمر وتغير السياسية اللغوية في ماليزيا

الاستعمار الإنجليزي وإبعاد اللغة العربية

لقد شكلت الفترة الاستعمارية في ماليزيا نقطة تحول جوهرية في المسار التعليمي والديني والثقافي، وكان لذلك أثر بالغ في تراجع مكانة اللغة العربية في الحياة العامة والتعليمية على وجه الخصوص. فمع سيطرة بريطانيا على شبه جزيرة الملايو تدريجيًا منذ بدايات القرن التاسع عشر، بدأ مشروع استعماري يهدف إلى إعادة تشكيل البنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهو ما انعكس مباشرة على النظام التعليمي.

كانت اللغة العربية قبل الاحتلال تُعد جزءًا من الهوية الإسلامية للمجتمع الملايوي، وتُدرّس في المدارس الدينية والمساجد و"الكتاتيب(pondok) ، وتستخدم في فهم النصوص الدينية والتشريع، كما كانت لغة التعليم الشرعي في المعاهد والمدارس التي أنشأها العلماء المحليون والعرب الوافدون. "غير أن الاحتلال البريطاني لم يُبدِ اهتمامًا بتعليم اللغة العربية أو المحافظة على هذا الإرث اللغوي والديني؛ بل عمل على إضعافه تدريجيًا عبر تهميش المؤسسات التعليمية التي تستخدم العربية، وعدم دعمها إداريًا أو ماليًا" (Sulaiman, 2022, p ٧٤).

وفي إطار استراتيجية السيطرة الناعمة، سعى الاستعمار إلى إحلال اللغة الإنجليزية مكان اللغة العربية في مجالات التعليم والتوظيف والحكم، حيث أصبحت اللغة الإنجليزية هي لغة الإدارة والمدارس الحديثة، وربطت فرص الترقي الاجتماعي بوضع الفرد اللغوي والثقافي الجديد. وقد أدى ذلك إلى فصل التعليم الديني عن النظام الرسمي، وتحجيم تدريس العربية في المدارس التي اعتمدتها الدولة، وتحويلها إلى تعليم هامشي أو "اختياري."

كما قامت السلطات الاستعمارية بتقنين المدارس وإخضاعها للمراقبة، وكان يُنظر إلى المدارس العربية الدينية على أنها بيئة محتملة لنشر الوعي الديني والسياسي المناهض للاستعمار، مما جعلها هدفًا للتقييد والإقصاء من النظام التعليمي الوطني الناشئ آنذاك.

سياسات التعليم الرباعي

ضمن السياسة التعليمية الاستعمارية، أقرّت السلطات البريطانية نظامًا تعليميًا متعدد اللغات يُعرف باسم "السياسة الرباعية" (Ibrahim, n.d., p. ٣٣)، والذي اعتمد أربع لغات رئيسية كلغة للتعليم في المؤسسات المختلفة، هي:

١) اللغة الإنجليزية: كلغة أولى ولغة رسمية للإدارة والتعليم الراقي والنخبوي.

٢) اللغة الملايوية: كلغة تعليم ابتدائي للملايويين، خصوصًا في القرى.

٣) اللغة الصينية: لمدارس المجتمع الصيني.

٤) اللغة التاميلية (الهندية): لمدارس الجالية الهندية في شبه الجزيرة.

وقد تم تهميش اللغة العربية تمامًا ضمن هذا الإطار، حيث لم تُدرج ضمن اللغات المعترف بها رسميًا في التعليم النظامي، بل بقي تعليمها محصورًا في مؤسسات دينية أهلية مستقلة عن الدولة. وهذا التوجه أدى إلى عزل العربية عن منظومة التعليم الرسمي، مما أضعف انتشارها، وقلص من فرص تعلمها لدى الأجيال الجديدة من الطلاب الماليزيين.

"كما لم تكن المناهج الرسمية تراعي الجوانب الدينية أو الثقافية المرتبطة بالإسلام، مما أدى إلى فجوة معرفية بين التعليم الحكومي والتعليم الديني، وعزز الانقسام بين التعليم العلماني والتعليم الشرعي" (Ibrahim, n.d., p. ٤١). وقد انعكس هذا الوضع على مخرجات التعليم، حيث أصبح خريجو المدارس الدينية يعانون من قلة الاعتراف الرسمي، في حين تراجعت قدرة خريجي المدارس الحكومية على قراءة وفهم النصوص الدينية بلغتها الأصلية.

نتائج وتداعيات المرحلة

كان من نتائج هذه السياسات الاستعمارية، وما تبعها من تغييرات لغوية وتعليمية، أن تراجعت العربية من كونها لغة دين وعلم وثقافة إلى مجرد لغة محصورة في أوساط ضيقة. ولم يعد تعلمها يمثل أولوية لدى الدولة أو المجتمع، بل أصبحت محصورة في حلقات مغلقة ومعزولة عن التيار التعليمي العام.

وقد أدى هذا التراجع إلى تراكم فجوة معرفية ولغوية، امتدت حتى ما بعد الاستقلال، مما تطلب جهودًا كبيرة لاحقًا لإعادة إحياء اللغة العربية وإدماجها في النظام التعليمي الرسمي، وهي الجهود التي ستتناولها الفصول التالية من هذا البحث.

ورغم هذه التحديات، فإن إصرار العلماء والمجتمع المسلم على الحفاظ على العربية كلغة دينية وتعليمية أساسية، أسهم في بقائها على قيد الحياة، ولو بشكل محدود، طوال فترة الاستعمار، وهو ما شكّل القاعدة التي انطلقت منها النهضة التعليمية الحديثة للغة العربية في ماليزيا بعد الاستقلال.

المبحث الرابع: العودة الرسمية للعربية – من ١٩٧٧م إلى برنامج (J-QAF)

تأسيس المدارس الثانوية الدينية الوطنية (SMKA)

مثّلت فترة السبعينيات نقطة تحوّل في مسار تعليم اللغة العربية في ماليزيا، وذلك في سياق جهود الدولة بعد الاستقلال لإعادة الاعتبار إلى القيم الإسلامية في التعليم، وتعزيز الهوية الوطنية للملايويين المسلمين. وفي عام ١٩٧٧م، أطلقت وزارة التعليم الماليزية مشروعًا مهمًا تمثّل في تأسيس المدارس الثانوية الدينية الوطنية، المعروفة اختصارًا بـ(SMKA- Sekolah Menengah Kebangsaan Agama).

"وقد جاء هذا المشروع استجابة لحاجة المجتمع إلى مؤسسات تعليمية تجمع بين التعليم الديني والتعليم الأكاديمي العام، وتسعى إلى تخريج جيل متمكن من العلوم الشرعية ومتفاعل في الوقت ذاته مع متطلبات العصر" (Haji Omar, ١٩٨٥). كانت هذه المدارس داخلية في الغالب، تُوفّر بيئة تعليمية مكثفة، وتهدف إلى إعداد طلاب قادرين على مواصلة دراستهم في الجامعات الإسلامية داخل ماليزيا أو خارجها، ولا سيما في الجامعات العربية.

شكلت اللغة العربية أحد المكونات الأساسية في هذه المدارس، حيث كانت تُدرّس كمادة رئيسية، تُخصص لها حصص أسبوعية منتظمة، وتُستخدم كلغة وسيطة في تدريس بعض المواد الدينية مثل التفسير والحديث والفقه. كما استعانت الوزارة بمعلمين مؤهلين من خريجي الأزهر الشريف، وجامعة المدينة، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ما ساهم في رفع جودة تعليم العربية في هذه المدارس.

دخول اللغة العربية كمادة رسمية في النظام التعليمي

في نهاية التسعينيات، وضمن خطط وزارة التعليم لإدماج المواد الإسلامية في النظام العام، "بدأت العربية تُدرّس تدريجيًا في بعض المدارس الابتدائية الوطنية، خاصةً في المناطق ذات الأغلبية

الملايوية" (Haji Omar, ١٩٨٥). وكان ذلك جزءًا من سياسة شاملة لتوسيع دائرة تعليم اللغة العربية لتشمل مراحل مبكرة، بعد أن كان تركيزها محصورًا سابقًا في المرحلة الثانوية والدينية.

وفي عام ١٩٩٨م، أصدرت وزارة التعليم قرارًا يُجيز تدريس مادة اللغة العربية في المدارس الابتدائية الوطنية، وهو ما اعتُبر خطوة رائدة في سبيل إدماج العربية ضمن النظام التعليمي الرسمي. في البداية، كانت المادة اختيارية وتُدرّس في عدد محدود من المدارس، لكنها شكّلت أساسًا مهمًا للمرحلة التالية من التطوير.

ورغم هذه الخطوة، إلا أن تعليم العربية في المرحلة الابتدائية ظل محدود التأثير، نظرًا لقلة الكوادر المؤهلة، وضعف الإشراف التربوي، وغياب بيئة تعليمية داعمة. الأمر الذي استدعى الحاجة إلى مشروع وطني متكامل لتطوير تعليم العربية وتعزيز حضورها منذ المراحل المبكرة، وهو ما تحقق لاحقًا من خلال برنامج .(J-QAF)

انطلاقة برنامج J-QAF سنة ٢٠٠٥

في عام ٢٠٠٥م، أطلقت وزارة التعليم الماليزية برنامجًا استراتيجيًا واسع النطاق تحت مسمى (J-QAF)، وهو اختصار لمكونات البرنامج الأربعة (Ibrahim, 2023, p. ٢٨):

- Jawi الحروف العربية في اللغة الملايوية
- Quran القرآن الكريم
- Arabic اللغة العربية
- Fardhu Ain العلوم الدينية الأساسية

جاء البرنامج كمبادرة من رئيس الوزراء آنذاك، عبد الله أحمد بدوي، الذي دعا إلى تعزيز القيم الإسلامية في التعليم الوطني، وإعادة دمج اللغة العربية في المناهج التربوية منذ الصفوف الأولى. وقد خُطط للبرنامج بعناية ليُطبّق تدريجيًا على مستوى المدارس الابتدائية الوطنية (إبراهيم، ٢٠٢٣، ص ٣٤)، بدايةً من الصف الأول، مع تدريبه خاص للمعلمين، وإعداد كتب مدرسية حديثة، وتطوير استراتيجيات تدريس مبتكرة.

تميز برنامج J-QAF بعدة سمات، من أبرزها (Ibrahim, n.d., p. ٥٧):

- إدماج اللغة العربية كمادة إجبارية في المدارس الابتدائية الوطنية المختارة.
- إعداد معلمين متخصصين من خلال برامج دبلوم وتدريب مكثف في معاهد المعلمين.
- اعتماد وسائل تعليمية حديثة، بما في ذلك الوسائط التفاعلية والأنشطة الصفية.

- تعزيز الربط بين اللغة العربية والتربية الدينية، لبناء تكامل بين المهارات اللغوية والمفاهيم الإسلامية.

وقد أسهم البرنامج في إحداث نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية في ماليزيا، من حيث الانتشار والجودة، كما أثار اهتمام المجتمع المحلي بأهمية العربية في بناء الهوية الإسلامية وتعزيز الأداء الديني للطلاب.

نتائج وتقييم المرحلة

يمكن القول إن الفترة الممتدة من ١٩٧٧م إلى ٢٠٠٥م شهدت تحولًا جوهريًا في مكانة اللغة العربية في النظام التعليمي الماليزي. فبعد أن كانت معزولة في المدارس الدينية فقط، أصبحت مادة معترفًا بها ضمن السياسة التعليمية الوطنية، ومكونًا أساسيًا في التعليم الإسلامي الرسمي.

وقد مهّد هذا التحول الطريق لتوسيع تعليم العربية على المستوى المؤسسي، وخلق بيئة تعليمية مؤهلة لتخريج أجيال جديدة قادرة على التفاعل مع التراث الإسلامي وفهم النصوص الشرعية بلغة القرآن، الأمر الذي يعزز من تماسك الهوية الدينية للمجتمع الماليزي في ظل العولمة.

خاتمة

يمثّل هذا البحث محاولة علمية لرصد تطوّر تعليم اللغة العربية في ماليزيا عبر مسار تاريخي طويل، اتسم بتغيرات دينية وسياسية وتعليمية متعددة. وقد مر تعليم العربية في هذا البلد بعدة مراحل متمايزة:

- بدأت المرحلة الأولى مع دخول الإسلام إلى أرخبيل الملايو، حيث ارتبط تعليم العربية بالوظيفة الدينية، وتركّز في المساجد و"الفنادق" (الكتاتيب)، وانتشر بفضل جهود العلماء المحليين والوافدين.
- ثم جاءت المرحلة الثانية التي شهدت ازدهار المدارس الدينية التقليدية، وظهور المدارس العربية مثل الحامدية والمشهور والمحمدية، حيث أصبحت العربية تُدرّس بشكل أكثر تنظيمًا، وإن بقيت خارج إطار النظام الرسمي.
- أعقبت ذلك مرحلة حرجة تمثلت في فترة الاستعمار البريطاني، والتي تميزت بتهميش متعمد للغة العربية، واستبعادها من النظام التعليمي الرسمي عبر تطبيق سياسة تعليمية رباعية اللغات، مما أثر سلبًا على انتشار العربية ومكانتها.

- ثم جاءت مرحلة العودة الرسمية للعربية بعد الاستقلال، بدءًا من عام ١٩٧٧م مع تأسيس المدارس الثانوية الدينية الوطنية (SMKA)، وصولًا إلى إطلاق برنامج J-QAF في ٢٠٠٥م، والذي مثّل نقلة نوعية في تدريس اللغة العربية ضمن المدارس الابتدائية الوطنية.

إن هذا التطور التاريخي يُسهم في فهم الواقع الراهن لتعليم اللغة العربية في ماليزيا، ويوضح أن وضع اللغة اليوم هو نتاج تفاعل معقد بين عوامل دينية وثقافية واستعمارية وسياسات وطنية تعليمية. كما يُبرز أن تعليم اللغة العربية في ماليزيا لم يكن معزولًا عن السياق السياسي، بل كان مرآة له.

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

Azyumardi, A. (2004). *The origins of Islamic reformism in Southeast Asia: Networks of Malay–Indonesian and Middle Eastern ʿulamāʾ in the seventeenth and eighteenth centuries*. University of Hawai'i Press.

Haji Omar, A. (1985). *Language and society in Malaysia*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

al-Haddad, ʿAlawī ibn Ṭāhir. (1985). *al-Madkhal ilā tārīkh al-Islām fī al-sharq al-aqṣā* (M. Ḍiyāʾ Shihāb, Ed. & annot.). ʿĀlam al-Maʿrifah.

al-Haj, K. A. W. (1993). *Muslimū Mālīziyā bayna al-māḍī wa-al-ḥāḍir* [Master's thesis, Faculty of Islamic Daʿwah].

Husain, M. (1987). *Aṭlas tārīkh al-Islām*. Dār al-Zahrāʾ.

Ibrahim, M. H. (n.d.). *Iḍāʾāt ʿalā ahamm al-injāzāt al-Mālīziyyah fī nashr al-lughah al-ʿArabiyyah*. Al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah al-ʿĀlamiyyah bi-Mālīziyā.

Ibrahim, M. H. (2023). *al-Lughah al-ʿArabiyyah fī Mālīziyā*. Majmaʿ al-Malik Salmān al-ʿĀlamī li-l-Lughah al-ʿArabiyyah.

Razali, A. A.-F., & Zulkifli, H. (2023). Kaedah pengajaran buta huruf Jawi dan huruf Hijaiyyah dalam kalangan pelajar sekolah menengah harian. *Malaysian Journal for Islamic Studies, 7*(1), 10–21.

Sulaiman, I. M. H. (2022). *Salṭanat Malakah al-Islāmiyyah: Dirāsah fī al-nashʾah wa-al-awḍāʿ al-siyāsiyyah wa-al-tijāriyyah*. *Majallah Kulliyyah al-Ādāb*, Kulliyyah Dār al-ʿUlūm, Jāmiʿah al-Minyā.

Syik, ʿA. A.-R. (n.d.). *Taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah fī Mālīziyā*. Arab Times.

ʿUthmān Muḥammad, ʿU. H. A. R. (2009). Ahammiyyah lughah al-Qurʾān al-karīm wa-intishāruhā fī Mālīziyā. *Majallah Dirāsāt Daʿwiyyah*, (18). Al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah al-ʿĀlamiyyah bi-Mālīziyā.

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



استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة للصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية

[ARABIC LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AMONG FORM FOUR STUDENTS IN ADNI ISLAMIC SCHOOLS]

Fattish Ibtihal Ahmad Rashidi[1]*, Sofea Hany Natasha Mohamad Azhar[1] & Radhwa Abu Bakar[1]

[1]AbdulHamid AbuSulyaman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Science, International Islamic University Malaysia, Jalan Gombak, 53100, Kuala Lumpur, Malaysia

* Corresponding Author: *fattish0127@gmail.com*

Received: 27/5/2025 *Accepted: 9/7/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أبرز استراتيجيات تعلّم اللغة العربية التي يستخدمها طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية. تنطلق مشكلة البحث من الملاحظة التي أشارت إليها الباحثة بأن كثيرًا من طلبة المرحلة الثانوية ما زالوا يواجهون صعوبة في تبنّي استراتيجيات تعلم فعّالة مما يؤدي إلى ضعف توظيف مهارات التعلم داخل الصف. وتكمن قضية البحث في تحديد نوع الاستراتيجيات الغالبة لدى الطلبة وقياس مدى استخدامهم للاستراتيجيات التقليدية والاستراتيجيات الحديثة. وقد عالجت هذه الدراسة نوعين من الاستراتيجيات، وهما الاستراتيجيات التقليدية والاستراتيجيات الحديثة، واعتمدت الباحثة المنهج الكمي من خلال توزيع استبانة مكوّنة من عشرين بندًا على عينة مكونة من ثلاثين طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة لا يزالون يعتمدون على الاستراتيجيات التقليدية، خاصة الحفظ والتلخيص حيث حصل البند على أعلى متوسط حسابي إجمالي بلغ (٣,٠٨). وفي المقابل، كان استخدام الاستراتيجيات الحديثة محدودًا، إذ سجلت متوسطًا حسابيًا إجماليًا بلغ (٢,٦٨)، وكانت أداة "ترجمة جوجل" من أكثر الأدوات الحديثة استخدامًا بين الطلبة. وبناءً عليه، تُسهم هذه النتائج في تقديم رؤية واقعية لاستراتيجيات يستخدمها الطلبة الصف الرابع الثانوي لتعلم اللغة العربية في المدارس عدن الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم، اللغة العربية، مدارس عدن الإسلامية، الاستراتيجيات التقليدية، الاستراتيجيات الحديثة

Abstract

This study aims to identify the most prominent Arabic language learning strategies used by fourth-year secondary school students in Islamic schools in Adni. It addresses two main types of strategies: traditional and modern. The researchers adopted a quantitative approach by distributing a questionnaire consisting of twenty items to a sample of thirty male and female students. The results showed that students still rely heavily on traditional strategies, particularly memorization and writing summaries with this item recording the highest overall mean score of 3.08. In contrast, the use of modern strategies was limited with a lower overall mean score of 2.68 which notably, "Google Translate" emerged as one of the most commonly used modern tools among students. Accordingly, these findings contribute to providing a realistic insight into the strategies employed by fourth-year secondary students in learning Arabic at Islamic schools in Aden.

Keyword: *learning strategies, Arabic language, Adni Islamic schools, traditional methods, modern methods*

Cite as: Ahmad Rashidi, F. I., Mohamad Azhar, S. H. N., & Abu Bakar, R. (2025). Istrātījiyyāt taʿallum al-lughah al-ʿArabiyyah ladā al-ṭalabah li-al-ṣaff al-rābiʿ al-thānawī fī madāris ʿAdn al-Islāmiyyah [Arabic language learning strategies among Form Four students in Adni Islamic schools]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 140–148. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.1.168

© 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

تُعَدّ استراتيجيات تعلم اللغة من العوامل الجوهرية التي تُسهِم في نجاح عملية التعلّم، نظرًا لما تمنحه للمتعلمين من وسائل تساعدهم على اكتساب اللغة بصورة أكثر فاعلية. ويرى أومالي وآخرون (١٩٨٥) أن استراتيجيات تعلّم اللغة هي مهارات تُكتسَب بوصفها معرفة تصريحية تهدف إلى اكتساب المعرفة الجديدة وتنظيمها وتخزينها. كما تُوصَف هذه الاستراتيجيات بأنها مجموعة من السلوكيات والخطوات التي يستخدمها المتعلمون لتسهيل عملية التعلم، إذ إنها – كما يشير روبن (١٩٨٧) وأوكسفورد (٢٠٠٣) – تجعل عملية التعلّم أسهل وأسرع وأكثر متعة واستقلالية وفاعلية، كما تُسهِم في نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة.

وفي سياق مدارس عدن الإسلامية في ماليزيا، تُطرح إشكالية خاصة تتمثل في أن لغة التواصل الأساسية داخل المدرسة هي اللغة الإنجليزية مما يحدّ من فرص ممارسة اللغة العربية في البيئة اليومية للطلبة. فهذا الواقع اللغوي المزدوج قد يحدّ من فرص الممارسة الطبيعية للغة

العربية، الأمر الذي يدفع الطلبة إلى الاعتماد على استراتيجيات محددة لتعويض هذا النقص. ومع ملاحظة هذا التحدي، تم اختيار طلبة الصف الرابع الثانوي عينةً للدراسة نظرًا لخبرتهم التعليمية الممتدّة، وذلك للكشف عن طبيعة الاستراتيجيات التي يوظفونها في تطوير أدائهم اللغوي.

وتنبثق مشكلة هذا البحث من الحاجة إلى تحليل واقع استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى هذه الفئة، بهدف الإسهام في تحسين بيئة التعلم وتوجيهها نحو الأساليب الأنسب لقدرات الطلبة وميولهم. وانطلاقًا من هذه الإشكالية، تسعى هذه الدراسة الى تسليط الضوء على أبرز استراتيجيات تعلّم اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية بماليزيا، وذلك بهدف تقديم صورة واقعية تُبيّن أي الاستراتيجيات هي الأكثر شيوعًا، وما إذا كان الطلبة يتجهون نحو الإستراتيجيات التقليدية أو الحديثة، مما يساعد في تطوير البرامج التعليمية وتحسين مخرجات تعلم اللغة العربية.

مشكلة البحث

لاحظت الباحثة أن الاستراتيجيات تلعب دورا مهما في مجال التعلم خاصة في تعلم اللغة العربية، ففي هذا الإطار قد اعتمد الطلبة على نوع من الاستراتيجيات إما التقليدية أو الحديثة. تنبثق مشكلة هذا البحث من الحاجة إلى تحليل واقع استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية في ماليزيا. ففي هذا السياق، تبرز إشكالية خاصة تتمثل في أن لغة التواصل الأساسية داخل المدرسة هي اللغة الإنجليزية، مما يحدّ من فرص ممارسة اللغة العربية في البيئة اليومية للطلبة. هذا الواقع اللغوي المزدوج يدفع الطلبة إلى الاعتماد على استراتيجيات محددة لتعويض النقص في الممارسة الطبيعية للغة العربية. ونظرا للتحول الذي طرأ في ميدان التعلم والتعليم اللغوي وما رافقه من التركيز على الاستراتيجيات في العملية التعليمية، الأمر الذي يؤثر على مستوى إتقانهم للمهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة)، رغم تلقّيهم تعليم اللغة العربية منذ المرحلة الابتدائية.

وبذلك، تم اختيار طلبة الصف الرابع الثانوي كعينة للدراسة نظراً لمرورهم بتجربة تعليمية ممتدة في اللغة العربية واستعدادهم لخوض الامتحانات النهائية المهمة في العام الدراسي المقبل. وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة في تطوير أدائهم اللغوي في المهارات الأربع الأساسية. ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة، التي تهدف إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة في تطوير أدائهم اللغوي، ومعرفة ما إذا كانت الاستراتيجيات التقليدية أو الحديثة هي الأكثر استخدامًا، وذلك للإسهام في تحسين بيئة التعلم وتوجيهها نحو الأساليب الأنسب لقدرات وميول الطلبة.

أهمية البحث

تُسهم الدراسة في فهم الاستراتيجيات التعليمية المتبعة في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثالثة في السياق الماليزي مما يساعد في تطوير البرامج التعليمية وتكييفها مع بيئة المتعلّمين. ومع ذلك، تساعد نتائج الدراسة في توجيه صُنّاع القرار التربوي نحو اختيار وتطبيق الاستراتيجيات الأكثر فاعلية مما يسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية داخل المدارس الإسلامية (Abdulghani, 2019).

أسئلة البحث:

١) ما أبرز الاستراتيجيات التقليدية لتعلم اللغة العربية التي يستخدمها طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية؟

٢) ما أبرز الاستراتيجيات الحديثة لتعلم اللغة العربية التي يستخدمها طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية؟

منهج البحث

بناء على طبيعة البحث والمشكلة التي يعالجها والأهداف المرغوب تحصيلها، فإن اختيار المنهج الكمي ضمن الإطار المسحي يُعد الأنسب لتحقيق أهداف هذا البحث بكفاءة وموضوعية. ويعتمد البحث على ذلك المنهج التحليلي من خلال جمع بيانات ميدانية عبر استبيانات، وتحليلها لاستخلاص أبرز الاستراتيجيات التعليمية (al-Rashidi, ٢٠١٧) .وقد تم إجراء البحث من خلال إعداد الاستبانة التي تتكون من عشرة أسئلة لتحقيق الهدف الأول، أي تحديد أبرز الاستراتيجيات التقليدية لتعلم اللغة العربية التي يستخدمها طلبة الصف الرابع الثانوي، وعشرة أسئلة للوصول الى الهدف الثاني وهو الوقوف على الاستراتيجيات الحديثة التي يستخدمها الطلبة. فقامت الباحثات بتوزيع الاستبانة إلى الطلبة في الصف الرابع في مدارس عدن الإسلامية، وقام الطلبة بالإجابة على الأسئلة المكتوبة. وأخيرا، استخدمت الباحثات SPSS لتحليل البيانات التي يتم جمعها (Bin Nasser, ٢٠٢٢).

إحصاءات الموثوقية للأسئلة المتعلقة باستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة المشاركين تم قياسها باستخدام معامل ألفا كرونباخ

تم التحقق من ثبات أداة الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (**0.805**)، وهي قيمة تُعَدّ مقبولة في الدراسات التربوية والاجتماعية، وتشير إلى مستوى مناسب من الاتساق

الداخلي لبنود الأداة (Cronbach, ١٩٥١). كما يؤكد عدد من الباحثين أن قيمة معامل كرونباخ ألفا التي تتجاوز (٠,٧٠) تُعد مؤشراً كافياً على موثوقية الأداة وقابليتها للاعتماد في تفسير النتائج (Hinton et al., ٢٠١٤). وبناءً على ذلك، يُمكن اعتماد نتائج الاستبانة بثقة لما تتمتع به من ثبات مقبول يخدم أغراض الدراسة.

المبحث الأول: تحليل البيانات

أظهرت نتائج تحليل الاستبانة أن طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية ما زالوا يعتمدون بشكل واضح على الاستراتيجيات التقليدية، خاصة الحفظ والتلخيص، كأكثر الأساليب استخدامًا في تعلم اللغة العربية. بينما كان اعتماد الطلبة على الاستراتيجيات الحديثة محدودًا، مقتصرًا على الوسائل سهلة الاستخدام مثل الترجمة الإلكترونية والفيديوهات التعليمية، في حين قلّ استخدام التطبيقات التعليمية التفاعلية. وتشير النتائج إلى ضرورة تعزيز التوجيه التربوي وتشجيع دمج الأدوات التقنية لتنويع استراتيجيات التعلم وتطوير المهارات اللغوية بشكل متكامل.

تحديد أبرز الاستراتيجيات التقليدية لتعلم اللغة العربية التي يستخدمها طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية

تم تصميم جميع بنود الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي لتسهيل الدراسة (١ = لا أوافق بشدة إلى ٥ = أوافق بشدة، ٣ = محايد)، وتم تحليل البيانات بالرجوع إلى التكرارات والنسب المئوية، مع تقسيم البنود إلى جانبين حسب موضوعها.

الجدول (١): تحديد أبرز استراتيجيات التقليدية لتعلم اللغة العربية التي يستخدمها طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
1	أستخدم الحفظ كطريقة رئيسية لتعلّم مفردات اللغة العربية.	30	7	13	3.80
2	أكرر النصوص العربية بصوت عالٍ لتحسين الفهم.	30	2	9	3.00
3	أستخدم الكتب الكلاسيكية والنصوص التراثية لتعلّم اللغة العربية.	30	2	14	2.33

4	أتعلم بشكل أفضل عندما ألخّص ما تعلّمته بعد كل درس.	30	2	14	3.80
5	أعيد كتابة النصوص العربية كجزء من ممارستي اليومية.	30	1	13	2.10
6	يستخدم المعلمون طرقاً تقليدية مثل التلقين والتعليم الشفهي.	30	1	14	3.60
7	لا أستخدم الحواسيب والتقنية أثناء تعلّم اللغة العربية.	30	2	14	2.27
8	أعتمد على ملاحظات المعلم المكتوبة بدلاً من البحث الذاتي	30	5	11	3.50
9	أشعر براحة أكثر عند استخدام الأساليب التقليدية مقارنةً بالأساليب التفاعلية.	30	2	15	2.80
10	أعتقد أن الأساليب القديمة مثل الحفظ والتكرار لا تزال فعّالة في تعلم اللغة العربية.	30	1	12	3.60
	المتوسط الحسابي الإجمالي				3.08

أظهرت نتائج الاستبانة أن طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية ما زالوا يعتمدون بشكل كبير على الاستراتيجيات التقليدية في تعلم اللغة العربية، حيث سجلت استراتيجية الحفظ وتلخيص الدروس أعلى متوسطين (٣,٨٠)، مما يعكس إدراكهم لأهمية تنظيم المعلومات. في المقابل، كانت إعادة كتابة النصوص (٢,١٠) وضعف استخدام التقنية (٢,٢٧) من الاستراتيجيات الأقل استخدامًا، مما يدل على محدودية الاعتماد على هذه الأساليب.

الجدول (٢) : الوقوف على الاستراتيجيات الحديثة التي يستخدمها طلبة الصف الرابع الثانوي

لتحقيق الهدف الثاني، وزّعت الباحثات استبانة مكوّنة من ١٠ أسئلة لقياس استخدام الطلبة للاستراتيجيات الحديثة في تعلم اللغة العربية بمدارس عدن الإسلامية. استخدم الاستبيان مقياس ليكرت الخماسي (١ = لا أوافق بشدة إلى ٥ = أوافق بشدة، ٣ = محايد)، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS كما هو موضح في الجدول.

الرقم	البنود	عدد العينة	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسط الحسابي
1	أستخدم تطبيقات تعلم اللغات (مثل ترجمة جوجل) لتحسين مفرداتي في اللغة العربية.	30	2	17	4.37
2	أشاهد مقاطع الفيديو والبودكاست والبرامج التلفزيونية باللغة العربية لتعزيز مهاراتي في الاستماع.	30	3	9	3.07
3	أمارس قراءة الكتب الإلكترونية والمدونات والمقالات العربية على الإنترنت لبناء مهارات الفهم القرائي	30	1	14	2.20
4	أستخدم أدوات تسجيل الصوت للتدرب على النطق ومهارات التحدث باللغة العربية.	30	1	12	2.13
5	أشارك في مجموعات إلكترونية لتعلم اللغة العربية من أجل تبادل المعرفة والممارسة.	30	1	12	2.10
6	أستخدم تطبيقات البطاقات التعليمية (مثل Anki وQuizlet) لحفظ قواعد اللغة العربية والكلمات الجديدة.	30	1	15	1.87
7	أكتب مقالات باللغة العربية باستخدام أدوات رقمية تدعم تصحيح القواعد	30	5	8	2.83
8	أستخدم القنوات التعليمية على يوتيوب لفهم قواعد اللغة العربية المعقدة	30	3	8	3.27
9	أستخدم چات.جي.بي.تي لمتابعة خطة تعلم شخصية عند دراسة اللغة العربية.	30	3	9	2.60
10	ألعب ألعاب لغوية, كلمات باللغة العربية لتعزيز المفردات.	30	2	12	2.37
	المتوسط الحسابي الإجمالي				2.68

تشير نتائج الدراسة إلى أن استخدام الطلبة للاستراتيجيات الحديثة كان متفاوتًا، حيث سجلت تطبيقات تعلم اللغات أعلى متوسط (٤,٣٧)، تليها قنوات يوتيوب التعليمية (٣,٢٧) ومشاهدة الفيديوهات والبودكاست (٣,٠٧)، ما يدل على تفضيل الأدوات الرقمية سهلة الوصول. في المقابل، كانت الاستراتيجيات مثل البطاقات التعليمية الرقمية (١,٨٧)، المجموعات الإلكترونية (٢,١٠) وتسجيل الصوت للتدريب على النطق (٢,١٣) أقل استخدامًا، مما يعكس محدودية الاستفادة من الإمكانات الكاملة للتكنولوجيا الحديثة. وتشير النتائج إلى ضرورة تعزيز التوعية والتدريب على استخدام الاستراتيجيات الحديثة بشكل متكامل لدعم تعلم اللغة العربية، خاصة في المهارات التفاعلية والإنتاجية.

مناقشة

تُظهر نتائج الدراسة أن طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية لا يزالون يعتمدون بصورة كبيرة على الاستراتيجيات التقليدية في تعلم اللغة العربية مع وجود محاولات محدودة للاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة. ويتضح من التحليل أن الطلبة يفضلون استراتيجيات تقليدية مثل الحفظ والتلخيص مما يعكس حضورا قويا ومتجذرا لهذه الأساليب في ممارستهم التعليمية اليومية. ويبرز هذا الاعتماد الحاجة الملحة إلى إعادة النظر في طبيعة البيئة التعليمية الراهنة والعمل على تطويرها لتصبح أكثر توازنا من خلال دمج مزايا تقنيات التعلم الحديثة دون إغفال فعالية الأساليب التقليدية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة التي أشارت إلى هيمنة الطرق التقليدية على بيئات تعلّم اللغة العربية في السياقات الإسلامية.

في ضوء هذه النتائج، توصي الباحثة بعدة إجراءات تهدف إلى تحسين عملية تعلم اللغة العربية، منها: تشجيع المعلمين على دمج التكنولوجيا التعليمية الحديثة داخل الصفوف، وإعداد برامج تدريبية للطلبة لتوعيتهم بكيفية استخدام الوسائل الرقمية مثل التطبيقات التعليمية والمجتمعات الافتراضية، بالإضافة إلى مراجعة المناهج الدراسية لتكون أكثر توازنًا بين تطبيق الاستراتيجيات التقليدية والحديثة. كما توصي الباحثة الباحثين في المستقبل بضرورة إجراء دراسات أوسع تشمل عينات أكبر ومراحل دراسية مختلفة مع التركيز على تحليل أثر كل نوع من الاستراتيجيات على نتائج تعلم اللغة العربية واستخدام أدوات بحث متنوعة مثل المقابلات والملاحظة الصفية للحصول على فهم أعمق لسلوكيات التعلم لدى الطلبة، وهو ما يمكن أن يسهم في تصميم برامج تعليمية أكثر فعالية وتوافقًا مع احتياجات المتعلمين في البيئات متعددة اللغات.

خاتمة

تُبرز هذا البحث أهمية فهم استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الثانوي في مدارس عدن الإسلامية بماليزيا لما لها من أثر مباشر على مستوى تحصيلهم اللغوي. ويعد تبني

استراتيجيات تعليم فعّالة وتوجيه الطلبة لاستخدامها خطوة ضرورية نحو تعليم لغوي ناجح ومستدام.

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

Abdulghani, M. (2019). Arabic language learning strategies among Malaysian university students: A sociolinguistic approach. *International Journal of Arabic Language Teaching, 12*(1), 55–72.

Bin Nasser, A. (2022). The effectiveness of teacher training in implementing Arabic language learning strategies in non-native environments. *Asian Journal of Language Pedagogy, 6*(1), 33–49.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained* (2nd ed.). Routledge.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning, 35*(1), 21–46. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x

Oxford, R. L. (2003). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.

al-Rashidi, M. A. (2017). Language learning strategies among secondary school students in Saudi Arabia: A cognitive and metacognitive perspective. *Journal of Educational Research, 45*(2), 101–115.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15–30). Prentice Hall.

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



ظاهرة التقديم والتأخير للآيات العقدية من سورة آل عمران: دراسة تحليلية في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني

[THE PHENOMENON OF AL-TAQDĪM WA AL-TAʾKHĪR IN THE CREEDAL VERSES OF SŪRAH ĀL ʿIMRĀN: AN ANALYTICAL STUDY IN LIGHT OF ʿABD AL-QĀHIR AL-JURJĀNĪ'S THEORY OF NAẒM]

Muhammad Nur Afiq Aiman Md. Noraffendie[1*] & Mohd Shahrizal Nasir[1]

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

* Corresponding Author: *mnafiqaiman@gmail.com*

Received: 3/7/2025 *Accepted: 29/7/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

القرآن الكريم وحي من الله تعالى الذي أعجزه البشر بأن يأتوا بمثله، وله من أساليب بيانية بليغة تفوق فصاحة العرب وبلاغتهم، ومن أبرزها: أسلوب التقديم والتأخير. فهذا البحث يهدف إلى دراسة هذا الأسلوب في الآيات العقائدية من سورة آل عمران، وتحليلها من منظور بلاغي دقيق. وذلك باستناد إلى ما أتى به عبد القاهر الجرجاني في كتابه الشهير بشأن نظرية النظم وهو دلائل الإعجاز. وعلى هذا الأساس، قرر البحث باعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في تتبع مواضع التقديم والتأخير في داخل هذه السورة، ثم قام بتصنيف الأنماط البلاغية التي ظهرت فيها، وبيان الأثر المعنوي لهذا الأسلوب الفريد في تعزيز معاني التوحيد. وتوصل البحث إلى أن هذه الظاهرة الأسلوبية لم تأت في هذه الآيات على شكل عشوائي واعتباطي، وإنما يلاحظ أنها جاءت بدقة مقصودة معينة لتحقيق أغراض بلاغية متعددة مثل التوكيد، والاختصاص وما أشبه من ذلك. وبعبارة أخرى، يؤكد البحث هنا من تواجد انسجام الأسس التي وضعها عبد القاهر الجرجاني خلال فكرته النظمية بحيث يفهم أن تغيير ترتيب الألفاظ أو الكلمات داخل جملة في القرآن حدث ليحقق دلالته العميقة وإعجازه الفريدة.

الكلمات المفتاحية: التقديم والتأخير، عبد القاهر الجرجاني، النظم، علم المعاني، البلاغة

Abstract

The Holy Qur'an is a divine revelation from Allah, which has challenged mankind to produce anything like it. It is composed with eloquent rhetorical styles that surpass the eloquence and rhetoric of the Arabs, one of the most prominent of which is the style of al-taqdīm wa al-ta'khīr. This study aims to examine this stylistic feature within the doctrinal verses of Surah Āl ʿImrān and to analyze it from a precise rhetorical perspective, based on the theory of nazm (order and structure) as presented by ʿAbd al-Qāhir al-Jurjānī in his renowned work Dalāʾil al-Iʿjāz. Accordingly, this research adopts a descriptive-analytical methodology to trace occurrences of al-taqdīm wa al-ta'khīr in the Surah, to categorize the rhetorical patterns therein, and to explain the semantic impact of this unique style in reinforcing the meanings of tawḥīd (monotheism). The study concludes that this stylistic phenomenon does not occur in a random or arbitrary manner within the verses but rather follows a deliberate precision to achieve multiple rhetorical objectives such as emphasis, exclusivity, and others. In other words, the research confirms the coherence of al-Jurjānī's theoretical framework, where the arrangement of words and phrases within Qur'anic sentences serves to actualize their profound meanings and distinctive miraculous nature.

***Keywords**: al-taqdim wa al-takhir, 'Abd al-Qahir al-Jurjani, al-nazm, science of meanings, rhetoric*

Cite as: Md. Noraffendie, M. N. A. A., & Nasir, M. S. (2025). Ẓāhirah al-taqdīm wa-al-taʾkhīr li-al-āyāt al-ʿaqdiyyah min Sūrah Āl ʿImrān: Dirāsah taḥlīliyyah fī ḍawʾ naẓariyyah al-naẓm li-ʿAbd al-Qāhir al-Jurjānī [The phenomenon of al-taqdīm wa al-taʾkhīr in the creedal verses of Sūrah Āl ʿImrān: An analytical study in light of ʿAbd al-Qāhir al-Jurjānī's theory of naẓm]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 149–165. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.166

© 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 المتأمل الناظر في كلام العرب، يجد أن أسلوب التقديم والتأخير من الظواهر الأسلوبية البارزة نطقا وكتابة، بما أنه حظي بعناية كبيرة في الدراسات القرآنية، فهو يحمل دلالات وأسرار بلاغية دقيقة في إيصال المعنى المراد. وقد قدم عبد القاهر الجرجاني اهتمامه من خلال فكرته المعروفة بـــ "نظرية النظم" اهتماما بالغا بهذا الأسلوب بشأن أنه يعتبر أن ترتيب الألفاظ أو الكلمات في سياق جملة ما ليس مجرد فنّ لغوي فاض، وإنما يتجاوز إلى جوهر في بناء المعنى ومظهر من مظاهر الإعجاز القرآني. ينضاف إلى ذلك، فإن سورة آل عمران زخرت بالآيات العقائدية، والتي بيّنت عن صفات الله تعالى وأفعاله، وردّت على الملحدين من أهل الكتاب، وأكدت على وحدانية سبحانه وتعالى. فتنوّعت الأساليب البلاغية التي وظّفتها هذه السورة لإيصال المعاني بشكل مؤثر في نفوس السامعين، وكان من أبرزها هو أسلوب التقديم والتأخير، الذي جاء في مواضع مختلفة من الآيات. ومن هنا، يسعى هذا البحث إلى اكتشاف على أسلوب التقديم والتأخير في الآيات العقدية من سورة آل عمران، وتحليلها تحليلا بلاغيا، في ضوء ما قرّره عبد القاهر الجرجاني في نظريته حول النظم، للكشف عن الأبعاد والأسرار البلاغية وراء هذا الترتيب البياني الفريد.

مشكلة البحث

يعد الإلمام بأسلوب التقديم والتأخير أمر بالغ الأهمية لأنه أسلوب فصيح يستخدمه العرب شعرا ونثرا لإبراز عن مقصد ما بأفضل (Ibrahim, ٢٠١٠) ولاسيما النصوص القرآنية -كلام الرحمن- التي تتناول عدة القضايا وخاصة ما يتعلق بالعقيدة. وعلى أساس ما يلحظ به البحث، فإن الدراسات التي تناولت واهتمت بهذه الظاهرة تكاثرت من منظور بلاغي عام (Salih, ٢٠٠٩)، إلا أن قليلة منها جاءت بدورها تدور حول ما تناوله عبد القاهر الجرجاني. وفضلا عن ذلك، يلاحظ البحث كثيرا ما يدقق في سورة من سور القرآن بأكملها دون التركيز في موضوع معين وفي سورة معين.

ومن الملاحظ في سورة آل عمران هي سورة تناولت قضايا تتلاءم بما حدثت في العصر الحاضر (Muqri, ٢٠١٦) لا تخطئ نظر البحث أهمية الملاحظة والتأمل الخالص فيما جاءت به هذه السورة من الأسرار. وعلى هذا الأساس، يرى البحث من الأهم بمكان أن يجعلها مجالا خصبا للتأمل البلاغي واستخراج أسرار النظم القرآني فيها، ويكشف عن دقّة التوجيه المعنوي ورهافة المقصد العقدي. ومن هنا، ينبثق اهتمام البحث إعادة النظر بشأن هذه الظاهرة الأسلوبية والسعي إلى سد فجوة معرفية قائمة في هذا المجال.

أهداف البحث

بناء على تلك المشكلة البحثية، يرى أن هذا البحث يهدف إلى تحقيق عدة أهداف رئيسة، ولكن أبرز منها فهي كما في الآتي:

١) التعريف عن مواضع التقديم والتأخير في الآيات العقدية من سورة آل عمران، وتحديد السياقات التي وردت فيها هذه الظاهرة البلاغية.

٢) تحليل الأنماط البلاغية لأسلوب التقديم والتأخير كما تجلّت في الآيات المفلترة تحليلا بلاغيا.

٣) بيان عن تأثير أسلوب التقديم والتأخير في تعزيز معنى العقيدة على الآيات في سورة آل عمران في ضوء فكرة النظم عند عبد القاهر الجرجاني.

أسئلة البحث

أما الأسئلة التي تثيرها مشكلة هذا البحث فهي تبدو كثيرة، ولعل من أبرز ما توصل إليها البحث هي:

١) ما المواضع التي ورد فيها أسلوب التقديم والتأخير في الآيات العقدية من سورة آل عمران؟

٢) ما الأنماط البلاغية التي يتجلى فيها أسلوب التقديم والتأخير في سورة آل عمران؟

٣) كيف يؤثر أسلوب التقديم والتأخير في تعزيز معنى العقيدة على الآيات في سورة آل عمران في ضوء فكرة النظم عند عبد القاهر الجرجاني؟

الدراسات السابقة

اطّلع البحث على عدد من الدراسات السابقة التي تتقاطع بموضوع هذا البحث. ومن أبرزها دراسة لجواهر علي بن صالح الحمادي في بلاغة التقديم والتأخير في سورة آل عمران (٢٠٠٩). وهذا البحث على حسب اطلاع البحث، يعد من أقرب الدراسات صلة بموضوع البحث الحالي. فإنه تناول دراسة مكتبية حول أسلوب التقديم والتأخير في سورة آل عمران باعتماد على المنهجين الاستقراء والتحليل. فيتركز البحث تدقيقا في ترتيب الجمل داخل هذه السورة، مع شرح بإيجاز عن الأثر البلاغي والدلالي لهذا الأسلوب. ومن هنا، يستفيد البحث من هذا العمل في رغبته لتوسيع دائرة التحليل، أنه لا يذهب إلى تحديد المواضع وشرحها فحسب، وإنما سيتناول ما هو لبيان الآثار أو الأسرار البلاغية لهذا الأسلوب في السياق العقدي تحديدا.

وإضافة إلى ذلك، يلاحظ لإحدى المقالات العلمية لمحمد بن حاج إبراهيم في إثراء موضوع علم المعاني في بلاغة التقديم والتأخير في سورة الكهف: دراسة بلاغية تحليلية وتطبيقية على منهج عبد القاهر الجرجاني (٢٠١٠). ومن اللافت للنظر، أن المؤلف اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي بحيث يبدأ بتأصيل المفهوم اللغوي والبلاغي للتقديم والتأخير مع تناول رؤية عبد القاهر الجرجاني من خلال استعراض مختصر لأقواله مع تطبيقات بلاغية للآيات من سورة الكهف. وعلى أساس ما فهمه البحث هنا من هذا البحث في إبراز أهمية الاعتماد على كتب عبد القاهر الجرجاني الأصلية، غير أن مؤلفه لم يستعن كثيرا بتفاسير القرآن في شرح المعاني. وهذا أمر بالغ الأهمية عند التعامل مع سياق الآية للكشف عن أسرار بلاغية وراء هذا. وهذا ما سيسعاه البحث في بحثه هذا، باعتماد على ثلاثة كتب التفاسير المعتبرة مثل الكشاف للزمخشري، وصفوة التفاسير للصابوني، والتفسير المنير للزحيلي، بهدف تحقيق الفهم المتكامل بين سياق الآيات وبلاغتها الفريدة.

ومع ذلك، توفرت أيضا دراسة من قبل المقالات العلمية لمحيي الدين بن عمار عن أسلوب التقديم والتأخير في القرآن الكريم: الأنماط النحوية والدلالات البلاغية (٢٠١٧)، التي اعتمد مؤلفها على المنهج الوصفي التحليلي. يكتشف أن المؤلف يقسم دراسته إلى قسمين: الأول تأصيلي نظري حول الظاهرة، والثاني تطبيقي على بعض الآيات القرآنية. ففي ملاحظة البحث رغم أهمية هذا العمل في إبراز التنوع الواسع في أنماط التقديم والتأخير، إلا أنه لا يتركز على منهج عبد القاهر تحديدا. فيستعرض آراء متعددة حول أسلوب التقديم والتأخير وكما أن كثيرا من أمثلته، تتجاوز

النطاق الذي تناوله عبد القاهر الجرجاني وهو النظم أصلا. ومن هنا، ليس من المبالغ إذا يزعم البحث أن بحثه الحالي سيركز على ما ورد في كتابه وهو دلائل الإعجاز ثم يقصر التحليل على آيات العقيدة في سورة آل عمران تحقيقا لأكثر منهج في التركيز على هذا الشأن.

التقديم والتأخير في البلاغة العربية والقرآن الكريم

إن الكلام يتألف من كلمات، بحيث إنها لا تنطق دفعة واحدة، بل له ترتيب وضعي يجب مراعاته حتى يتضح المعنى من سياق هذه الكلمات (Ibrahim, ٢٠١٠). فإن الناظر في قواعد اللغة العربية، يلاحظ أن المسند إليه يكون رتبته التقديم على الأصل لأنه محكوم عليه، وبينما المسند فيكون رتبته التأخير لأنه محكوم به. وتفصيل هذه الفكرة، يمكن البحث القول بأن كل لغة لها ترتيب أساسي يجب أن يراعيه المتكلم في كلامه كرمز أساسي في تناول المعنى المراد، لأن الكلمات بمفردها الجامد لا تبث منها فائدة تامة. ولذلك، فلا بد من رتبة مرعية في جملة ما حتى يكون المعنى واضحا (Nahlah, ١٩٩٠).

فهنا شيء مهم لا بد من إعادة النظر. يرى البحث في بعض أقوال البلاغيين المعاصرين بشأن أسلوب التقديم والتأخير، يجد أنه هو أكثر بابا اهتموا به في دراستهم لاكتشاف ما يكمن وراءه من دقائق وأسرار بلاغية في النظم العربي وبخاصة القرآن الكريم (Fayud, ٢٠١٥). فإن عملية تقديم أجزاء الجملة تارة وتأخير تارة أخرى، تستفاد عندما يكون تغيير المتكلم في كلامه استحقاقا ومراعاة للاختلاف في المعنى الذي أراد إيصاله (‘Abbas, ٢٠١٨). وعلى هذا الأساس، فإن تصريح عبد القاهر الجرجاني في أول بابه بشأن الأسلوب هو مليء بالفوائد والجمالات المتكاثرة، فإنه أيضا يكشف عن أشياء جديدة وجميلة، ويقود إلى اكتشافات دقيقة ولطيفة شعرا ونثرا (al-Jurjani, ١٩٩٢). ومن هنا يؤكد البحث أن علم البلاغة، أو المعاني على وجه الخصوص، علم لا يستغني عن الاكتشافات والابتكارات المستمرة، فإن التغييرات في ترتيب الكلمات تقديما وتأخيرا، يمكن أن تترك الآثار في نفوس المخاطبين مع تغيير انطباعهم عند سماع فصاحة ودقيق هذا الأسلوب.

ولا يظن البحث أنه يبالغ في القول في شأن كلام الله عز وجل، فإنه معجز على كلام المخلوقين حتى فصحاء العرب -شعرا ونثرا- لا يعد يستطيعون إضاهة فصاحته وبلاغته العليا. ولذلك قال جل وعلاه: ﴿قُل لَّئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَن يَأْتُوا بِمِثْلِ هَٰذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾ [سورة الإسراء: ٨٨]. ومثل ذلك ظهرت في القرآن الكريم وظائف بلاغية كأسلوب التقديم والتأخير الذي جاء لتحقيق مقاصد بيانية عظيمة مثل التوكيد والاختصاص كما قال تعالى: ﴿إياك نعبد وإياك نستعين﴾ [سورة الفاتحة: ٥]. والملاحظ هنا في كلام الناس أنه قد يصوب المعنى أحيانا ويخطئه أحيانا أخرى، بخلاف القرآن الكريم الذي جاء على نسق بيان محكم لا يتخلله نقص ولا اضطراب.

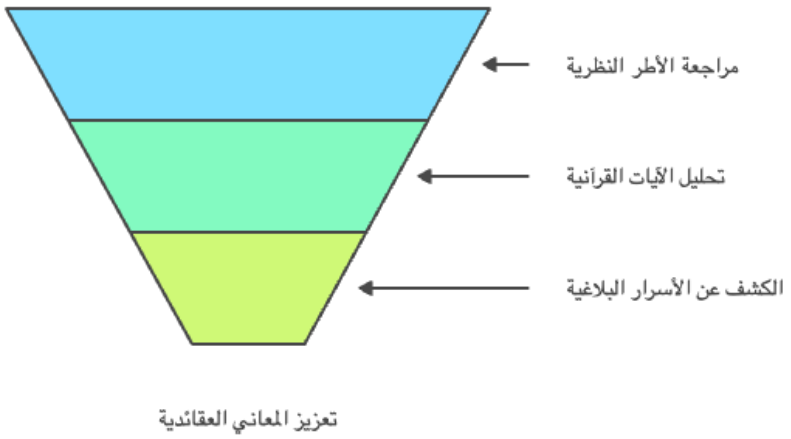
وصفوة القول، إن أسلوب التقديم والتأخير قد أكد أهمية هذه الظاهرة اللغوية ودورها في تحقيق دلالتها البلاغية، ولا سيما في كلام الله جل جلاله بشأن آيات العقيدة والتوحيد. ينضاف إلى هذا، أن دراسة التقديم والتأخير يمكن أن يعتبرها من المفاتيح المهمة لفهم أسرار النظم في النصوص العربية، وخاصة آيات القرآن الكريم.

التقديم والتأخير عند عبد القاهر الجرجاني

كان عبد القاهر الجرجاني هو من أوائل البلغاء الذين درسوا هذه الظاهرة دراسة نظرية عميقة في إطار فكرة النظم، فيجعل دراسته ترتبط بفحص معنى المعنى للجملة. ومن جانب ذلك، اعتبر هذا الأسلوب جزءا ومظهرا من إعجاز القرآن الكريم. وإن الناظر إلى قول عبد القاهر الجرجاني بشأن هذا الأسلوب وخصائصه وفوائده، يجد أنه جاء يقسمه إلى الوجهين بما أنهما يعتبران مطردين في كلام العرب، وهما تقديم على نية التأخير وتقديم لا على نية التأخير (al-Jurjani, ١٩٩٢).

وفضلا عن ذلك، يجد البحث من ضمن ما وضعه عبد القاهر الجرجاني بشأن هذا الأمر أنه يتمحور حول الأبواب الأربعة وهي الاستفهام، والنفي، والإثبات، والتنكير. فكل باب من الأبواب يخضع لسر بلاغي عميق يقتضي السياق والمقام في توجيه المعنى (al-Jurjani, ١٩٩٢). وإن صح هذا القول، تيسر للبحث عرض هذه الأبواب الأربعة وإدراج الآيات القرآنية التي تتمثل عقائدية كما سيأتي.

منهجية البحث



رسم توضيحي ١: منهجية البحث

ومن طبيعة البحث تقتضي تضافر مجموعة من المناهج البحثية لاستقصاء مادة الموضوع وتحليلها. أما هذا البحث، فيعتمد على المنهج الوصفي التحليلي كما سار عليه محيي الدين عمار (٢٠١٧) من زاوية نظرية مختلفة على أساس ما ينوي به البحث وصف أسلوب التقديم والتأخير في الآيات القرآنية في السياق العقدي من سورة آل عمران. وذلك من خلال تحديد المفهوم، واستعراض الأطر النظرية التي تم قررها عبد القاهر الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز بشكل مفصّل. ومن الجدير بالذكر، هذا يمكن أن يدل على الاختلاف البيّن تركيز البحث لأسلوب التقديم والتأخير من جانب آخر وهو في ضوء فكرة النظم بخلاف ما سارت عليه الدراسة السابقة. وفضلا عن ذلك، يسعى البحث أيضا إلى وصف الآيات القرآنية في سورة آل عمران التي تتناول الجانب العقدي خصوصا دون الآخرى من الآيات فيها اعتمادا على التفسير المنير للزحيلي نظرا لما امتاز به من عرض موضوعي منسق للآيات. ومن هنا، يمكن أن يتيسر للبحث تحديد الموضوع الملائم للآيات العقدية في سورة آل عمران.

ثم يتبع بعد ذلك، يسعى البحث إلى جانب تحليل دقيق للآيات القرآنية من سورة آل عمران (Salih, ٢٠٠٩) التي تم فحصها للكشف عن الأسرار البلاغية إثر التقديم والتأخير. والملاحظ، أن البحث يأتي بدوره يكتشف عن الأسرار البلاغية للآيات في سورة آل عمران من خلال ما أدرجه عبد القاهر الجرجاني تقديما وتأخيرا في ضوء فكرة النظم. وبالإضافة إلى ذلك، يسعى إلى الاعتماد على بعض كتب التفسير مثل صفوة التفاسير للصابوني والتفسير المنير للتأكد على المعاني العامة للآيات بما في ذلك أنها تتوافق بما وضعه عبد القاهر الجرجاني. ومن هنا، يمكن أن يتضح البحث دوره في بيان دقة هذا الأسلوب وكذلك أثره في تعزيز معاني العقيدة في النفوس.

النتائج والمناقشة

المبحث الأول: الأساس النظري لأسلوب التقديم والتأخير في ضوء نظرية النظم

أولا: التقديم والتأخير في باب الاستفهام

إن المتتبع لكلام عبد القاهر الجرجاني في "دلائل الإعجاز"، كان يبدأ بعرض ما هو شائع في كلام العرب وهو أن يستفهم السائل بالهمزة دون سائر الأدوات لأنها أم الباب (al-Jurjani, ١٩٩٢). بناء على تفصيله في هذا الباب، فإنه يحتوي على المحورين اللذين ميزهما دلالة زمنية الماضي والمضارع.

١) الاستفهام بالهمزة والفعل ماض

والملاحظ أنه إذا قُدّم الفعل على الفاعل، فالغرض البلاغي هو تقرير الفعل نفسه دون تردد في وقوعه، كأن يعلم السائل مسبقا بوقوع الفعل، ولكنه يوهم المسؤول بعدم العلم ليحمله على الإقرار. ومثل ذلك قوله: "أفعلت؟". أما إذا قُدّم الفاعل على الفعل، فيكون بمثابة التقرير بالفاعل نفسه، والتردد موجه فيمن قام بالفعل، لا في الفعل ذاته. وكما في قوله: "أأنت فعلت؟" (al-Jurjani, ١٩٩٢). وفضلا عن ذلك، وقد يشتمل الاستفهام دلالات أو أسرار أخرى كـ الإنكار التوبيخي، فيكون إذا وقع الفعل، ولكن قصد به تسخير شأن الفاعل. وكذلك الإنكار التكذيبي، فيكون إذا لم يقع الفعل أصلا وكان الهدف نفي نسبة الفعل إليه (al-Jurjani, ١٩٩٢). واللافت إلى أكده السديس فيما وضعه عبد القاهر الجرجاني عن حالة نادرة، وقد ينكر فيها الفعل رغم أن يقدم الفاعل، كما في قوله تعالى: ﴿قُلْ آللَّهُ أَذِنَ لَكُمْ﴾ [سورة يونس: ٥٩]. فالتقديم على الفعل يؤكد إنكار الادعاء بنسبة الفعل إلى الله زورا (.al-Sudays, 1437H)

ومن الآيات التي تندرج تحت هذا الباب من أسلوب التقديم والتأخير وهي كما في الآتي:

جدول ١: آيات التقديم والتأخير في باب الاستفهام والفعل ماض

رقم الآية	الآية	السر البلاغي
٢٥	﴿فَكَيْفَ إِذَا جَمَعْنَاهُمْ لِيَوْمٍ لَّا رَيْبَ فِيهِ وَوُفِّيَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَّا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ﴾	التقرير والإنكار التوبيخي
٨١	﴿وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ النَّبِيِّينَ لَمَا آتَيْتُكُم مِّن كِتَابٍ وَحِكْمَةٍ ثُمَّ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مُّصَدِّقٌ لِّمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِ وَلَتَنصُرُنَّهُ قَالَ أَأَقْرَرْتُمْ وَأَخَذْتُمْ عَلَىٰ ذَٰلِكُمْ إِصْرِي قَالُوا أَقْرَرْنَا قَالَ فَاشْهَدُوا وَأَنَا مَعَكُم مِّنَ الشَّاهِدِينَ﴾	التقرير
١٤٤	﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِ الرُّسُلُ أَفَإِن مَّاتَ أَوْ قُتِلَ انقَلَبْتُمْ عَلَىٰ أَعْقَابِكُمْ وَمَن يَنقَلِبْ عَلَىٰ عَقِبَيْهِ فَلَن يَضُرَّ اللَّهَ شَيْئًا وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشَّاكِرِينَ﴾	التقرير والإنكار التوبيخي

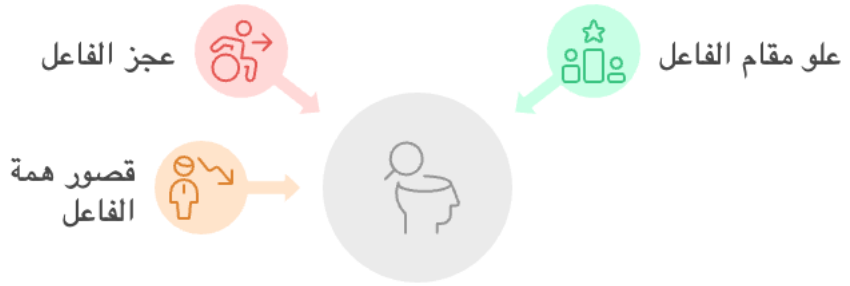
٢) الاستفهام بالهمزة والفعل مضارع

والملاحظ في تفصيل ما يكون بالفعل المضارع، فيميزه بين دلالاته الزمنية من حيث الحال أو الاستقبال. وفي تقديم الفعل على الفاعل في سياق المضارع الحالي يدل غالبا على التقرير، كما أشار

في كتابه: "أتفعل؟". أما إذا قُدّم الفاعل على الفعل، كما في "أأنت تفعل؟"، فالغرض يكون توجيه التقرير إلى الفاعل بذاته، أو إنكار فعله توبيخيا، بحسب سياق المقام (al-Jurjani, ١٩٩٢). وهذا من جهة.

ومن جهة أخرى الذي يدل على المستقبل، فقد ربطه بالإنكار التكذيبي، ومثله بقوله تعالى: ﴿أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنتُمْ لَهَا كَارِهُونَ﴾ [هود: ٢٨]، و ﴿أَفَأَنتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ﴾ [سورة الزخرف: ٤٠]، فيفيد من تقديم الفعل أو الفاعل هنا في مثل هذه السياقات، التشكيك في إمكانية وقوع الفعل في المستقبل وتكذيبه (al-Jurjani, ١٩٩٢). وكذلك في حالة تقديم المفعول به على الفعل في سياق الاستفهام، وهو ما يظهر إنكارا موجها نحو المفعول به. ومن شواهده قوله تعالى: ﴿قُلْ أَغَيْرَ اللَّهِ أَتَّخِذُ وَلِيًّا﴾ [سورة الأنعام: ١٤]، بحيث فهم من تقديم "غير الله" ليعزز دلالة الإنكار مع استحالة الوقوع.

ويتّضح هنا أن لتقديم الفاعل على الفعل في باب الاستفهام دلالة بلاغية دقيقة بجانب ما تقدم إذا كان الغرض منه الإنكار. ومن هنا، صنّف هذا النوع من الاستفهام إلى ثلاث حالات رئيسة التي تتمثل مقام المخاطب والمتكلم (al-Jurjani, 1992):



رسم توضيحي ٢ : غرض تقديم الفاعل

١) عجز الفاعل عن الفعل: أن تقديم الفاعل على الفعل يفيد إنكارا تكذيبيا لادّعاء لا يمكن تحققه، إذ يستبعد أن يكون الفاعل قادرا على الفعل في مثل: "أأنت تمنعني؟". وتضيف بعض الدراسات أن التقديم هنا يفيد أيضا التحقير (Shadi, ٢٠٢٢).

علو مقام الفاعل عن الفعل: أن تقديم الفاعل هنا لإبراز دهشة أو استنكار السائل من نسبة فعل دنيء إلى شخص رفيع المقام، كما في قول السائل: "أهو يسأل فلانا؟"، وهو أسلوب يدل على تنزيه الفاعل عن الفعل، والثناء عليه.

قصور همة الفاعل: هذه الحالة تبرز تقديم الفاعل لغرض التوبيخ، كما في قول السائل: "أهو يسمح بمثل هذا؟"، ويراد بذلك تأكيد عدم أهلية الفاعل لهذا الفعل بسبب ضعفه أو قلة رغبته في الخير، ويؤكد البحث أن يأتي الاستفهام هنا محملا بالذم.

٢) ومن الآيات التي تندرج تحت هذا الباب وهي كما في الآتي:

جدول ٢: آيات التقديم والتأخير في باب الاستفهام والفعل مضارع

رقم الآية	الآية	السر البلاغي
٨٠	﴿وَلَا يَأْمُرَكُمْ أَن تَتَّخِذُوا الْمَلَائِكَةَ وَالنَّبِيِّينَ أَرْبَابًا أَيَأْمُرُكُم بِالْكُفْرِ بَعْدَ إِذْ أَنتُم مُّسْلِمُونَ﴾	التقرير والإنكار التكذيبي
٨٣	﴿أَفَغَيْرَ دِينِ اللَّهِ يَبْغُونَ وَلَهُ أَسْلَمَ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ﴾	التقرير والإنكار التكذيبي
١٠١	﴿وَكَيْفَ تَكْفُرُونَ وَأَنتُمْ تُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ آيَاتُ اللَّهِ وَفِيكُمْ رَسُولُهُ وَمَن يَعْتَصِم بِاللَّهِ فَقَدْ هُدِيَ إِلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾	التقرير والإنكار التوبيخي

ثانيا: التقديم والتأخير في باب النفي

ويلاحظ إلى ثلاثة محاور رئيسة تناولها الباب، وهي: محور الفعل والفاعل في الجملة المنفية، محور الفعل والمفعول أو المتعلقات الأخرى، ومحور المحدّث عنه في الخبر المنفي. ففي حالة تقديم الفعل على الفاعل، مثل قول القائل: "ما فعلتُ!" أو "ما ضربتُ زيدا!"، فإن المقصود هنا هو نفي وقوع الفعل عن المتكلم فقط دون استبعاد إمكانية وقوعه من طرف آخر. وبهذا يكون النفي غير مقصور على عموم الفعل، وإنما موجه إلى علاقة الفعل بالفاعل نفسه (al-Jurjani, ١٩٩٢).

أما إذا قدّم الفاعل على الفعل كما في نفي القائل: "ما أنا فعلتُ!"، فإن المعنى يختلف تماما. فيُثبت وجود الفعل لكنه ينفي نسبة المتكلم إليه على وجه الخصوص، ويلمّح إلى أنه وقع من غيره (al-Jurjani, ١٩٩٢). وباستخدام هذا الأسلوب يتحقق القصر البلاغي، أي نفي الفعل عن فاعل معين وإثباته لغيره (al-Sudays, 1437H). وقد جاء مثل هذا المعنى في قولهم: "ما أنا ضربتُ زيدًا!"، أي أن الضرب قد وقع أصلا، ولكن من غير المتكلم. ويُلاحَظ هنا اعتماد عبد القاهر

الجرجاني في أمثلته على الفعل الماضي، غير أن البحث يرى أن القاعدة تنطبق كذلك على الفعل المضارع، وإن لم يُصرِّح بذلك صراحة، نظرا لعمومية المعنى.

وينظر إلى محور آخر في تقديم المفعول به والمتعلقات كالجار والمجرور أو الظرف على الفعل. فإذا تقدم المفعول على الفعل كما في "ما زيدًا ضربتُ"، وذلك يفيد معنى غير معنى في الترتيب الطبيعي وهو تخصيص النفي (al-Jurjani, ١٩٩٢). فالضرب تم وقوعه من المتكلم، ولكن ليس على زيد، وإنما على شخص آخر. ويمتد تفصيله كذلك إلى تقديم المتعلقات مثل حالة الجار والمجرور، بما أنها تحمل نفس دلالة المفعول به وهو التخصيص (al-Jurjani, ١٩٩٢).

ويلاحظ ما في محور ثالث في الخبر المنفي، وهو تقديم المحدث عنه، خصوصا في حالة كونه ضميرا منفصلا يقدّم على الفعل وأداة النفي. وهذا أمر بالغ الأهمية للنظر. ومثل ذلك قولهم: "أنت لا تُحسن هذا"، حيث تقديم الضمير "أنت" يضيف على الجملة قوة في المعنى التي لا تتحقق لو قيل "لا تُحسن هذا" في تأكيد النفي. ومن هنا يؤكد عبد القاهر الجرجاني أن هذا النوع من التقديم يستخدم في الرد على من يدعي قدرة ما لا تليق به، إذ يحمل النفي هنا طابعا من التحدي (al-Jurjani, ١٩٩٢).

ومن الآيات التي تندرج تحت هذا الباب وهي كما في الآتي:

جدول ٣: آيات التقديم والتأخير في باب النفي

رقم الآية	الآية	السر البلاغي
٨٤	﴿قُلْ آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنزِلَ عَلَيْنَا وَمَا أُنزِلَ عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَىٰ وَعِيسَىٰ وَالنَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمْ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾	انتفاء الفعل عموما
١٠٨	﴿تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ نَتْلُوهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْمًا لِّلْعَالَمِينَ﴾	التنزيه والتنبيه

ثالثا: التقديم والتأخير في باب الإثبات

بعد أن تناول بالتفصيل لأسلوبي التقديم والتأخير في بابي الاستفهام والنفي، فإنه يؤكد أن ما تحمله الجمل المثبتة من دلالات بلاغية لا يقل أهمية عما في النفي أو الاستفهام (al-Jurjani, ١٩٩٢). فأشار عبد القاهر الجرجاني في إطار نظره هنا أن تقديم الفاعل على الفعل قد يحمل دلالتين بلاغيتين دقيقتين. وفي النوع الأول من تقديم الفاعل على الفعل، فأشار إلى كون فاعله جليا ومعروفا، ويأتي تقديمه في جملة من أجل التخصيص على الاستئثار بالفعل ونفي مشاركة الغير

فيه. فأورد مثالا: "أنا كتبتُ في معنى فلان"، و"أنا شفعتُ في بابه"، فتفيد التراكيب أن المتكلم يريد إثبات أنه هو الوحيد الذي قام بالفعل لا غيره، ويزيل كل شبهة أو زعم بظهور من غيره (al-Jurjani, ١٩٩٢).

أما النوع الثاني من تقديم الفاعل على الفعل، فلهدف توكيد المعنى وتنبيه السامع لحقيقة معروفة أو صفة ملازمة للفاعل. فهنا يريد المتكلّم أن يقرر للسامع صفة ثابتة مشهورة للفاعل دون وجود أي نوع من الادعاء. ومن أمثلة أتاها: "هو يعطي الجزيل"، و "هو يحب الثناء". فيستفاد من التراكيب تأكيد صفة الكرم أو حبّ الثناء على الفاعل، لا حصر الفعل فيه. (al-Jurjani, ١٩٩٢).

وفي محور تقديم الخبر على المبتدأ، يؤكد عبد القاهر الجرجاني بمثل قوله جل وعلاه: ﴿وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ الْجِنَّ وَخَلَقَهُمْ﴾ [الأنعام: ١٠٠]. يفهم أن قوله تعالى يلائم الإنكار والتوبيخ على شر ما اعتقدوه، مؤكدا بأن التأخير يدل دلالة لن يعطي ذات الأثر البلاغي القوي كما في الآية (al-Jurjani, ١٩٩٢).

ومن الآيات التي تندرج تحت هذا الباب وهي كما في الآتي:

جدول ٤: آيات التقديم والتأخير في باب الإثبات

رقم الآية	الآية	السر البلاغي
٣	﴿نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَاةَ وَالْإِنجِيلَ﴾	تخصيص فضل الرسول
١٩	﴿إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلَّا مِن بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ وَمَن يَكْفُرْ بِآيَاتِ اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾	التأكيد
٥١	﴿إِنَّ اللَّهَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ هَٰذَا صِرَاطٌ مُّسْتَقِيمٌ﴾	التأكيد
٧٩	﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِّي مِن دُونِ اللَّهِ، وَلَٰكِن كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾	التأكيد
١٥٨	﴿وَلَئِن مُّتُّمْ أَوْ قُتِلْتُمْ لَإِلَى اللَّهِ تُحْشَرُونَ﴾	التخصيص
١٨٠	﴿تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ نَتْلُوهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْمًا لِّلْعَالَمِينَ﴾	التأكيد

١٩٠	﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾	التأكيد

رابعا: التقديم والتأخير في باب التنكير

يقسم عبد القاهر الجرجاني هذا الباب إلى مجالين، تقديم النكرة في الاستفهام وتقديم النكرة في الخبر المثبت. ويُبيّن أن تقسيمه هذا يبنى على دقة نظره وتصنيفه وتنظيم أقواله. فيبدأ بتحليل تقديم النكرة في الاستفهام تمهيدا لتوضيح القواعد الأساسية نفسها التي تنطبق لاحقا في مجال تقديم النكرة في الخبر.

ويلاحظ مما ينوّهه عبد القاهر الجرجاني بشأن أهمية تقديم النكرة في جملة، بدءا من الاستفهام مرورا بالخبر، أن هذا الأسلوب لا يخلو من هدف وهو تحديد جنس الفاعل أو تصحيح اعتقاد السامع حوله، والبيان كما في الآتي:

١) تقديم النكرة في الاستفهام

ففي صياغة مثل: "أرجل جاءك؟"، يفيد تقديم النكرة (رجل) رغبة السائل في تحديد جنس الفاعل (رجل أو امرأة)، خاصة حينما يعلم بأن الفعل وقع، ولكنه غير متأكد من هوية الفاعل أصلا (al-Jurjani, ١٩٩٢).

٢) تقديم النكرة في الخبر

وأما عند تقديم النكرة في الخبر، فيكتسب هذا الأسلوب أهميته عندما ينطبق على مخاطب سبق أن علم بوقوع الفعل، ولكنه شكّ في جنس الفاعل. ومن أمثلة على ذلك: "رجل جاءني" لتصحيح اعتقاد المخاطب بأن المجيء من امرأة، "رجل طويل جاءني" لتوضيح أن المجيء كان طويلا، رغم ظنه بخلاف ذلك (al-Jurjani, ١٩٩٢).

بناء على ملاحظة البحث من خلال سورة آل عمران، لم يجد -على حسب اطلاعه- آية من آياتها التي تعكس باب التنكير لأسلوب التقديم والتأخير في موضوع العقيدة. ومع ذلك، فإنه لا ينفي احتمال وجود هذا الأسلوب البلاغي في سورة أخرى من سور القرآن الكريم التي قد يظهر في سياقات تختلف دلالاتها ومقاصدها البيانية.

المبحث الثاني: الأثر الدلالي والبلاغي للتقديم والتأخير في تعزيز المعاني العقدية في ضوء نظرية النظم

إن أدوات النظم البلاغيّة المؤشرة تحتاج إلى تحقيق عن كيفية أسلوب التقديم والتأخير يستثمر لإيصال الرسالة العقائدية بوضوح ومؤثر. ومن هنا يتبلور هدف هذا المبحث في تقديم تحليل منهجي يربط بين النظم البلاغي والبنية العقدية من الآيات في سورة آل عمران لبيان كيف بإعادة ترتيب الألفاظ تمثل سرا من أسرار الإعجاز الذي يتجاوز حدود البيان إلى نطاق التأثير النفسي والروحي.

والملاحظ في قوله تعالى: ﴿فكيف إذا جمعناهم ليوم لا ريب فيه... وهم لا يظلمون﴾، تُقدَّم فيها الفعل الماضي "جمعناهم" في سياق الاستفهام تقريرا بيوم القيامة ومصير الكافرين، كما يؤكد الزمخشري (١٩٩٨) والصابوني (٢٠١٦) أن الاستفهام هنا يحمل دلالة الاستعظام لما يطيبهم من الجزاء الحتمي. أما في الآية ﴿وما محمد إلا رسول... أفإن مات أو قُتل...﴾، فقُدّم فعل "مات" مع الاستفهام بالهمزة ليحقق دلالة التقرير والإنكار على حد سواء، تقرير أن موت الرسول ليس سببا للارتداد، وإنكار ما خطط له بعض المنافقين من رد الفعل السلبي بعد وفاته (al-Zuhayli, 1991; al-Sabuni, ٢٠١٦).

أما في قوله تعالى: ﴿أأقررتم وأخذتم على ذلكم إصري﴾ فيأتي تقديم الفعلين الماضيين "أأقررتم وأخذتم" بعد همزة الاستفهام لتأكيد معنى الإقرار بالميثاق الإلهي لأجرّة الأنبياء وأممهم دون الإنكار كما تقدم (al-Zuhayli, ١٩٩١). ويلاحظ فما أكده الصابوني، أن الهمزة تستخدم لتحويل الاستفهام إلى استفهام تقريري، بمعنى: "أأنتم قد اعترفتم بهذا العهد؟" (al-Sabuni, ٢٠١٦). وبذلك، فإن التقديم يسلط الضوء بلاغيا على تلك النقطة العقديّة وهو الوفاء بالعهود الإلهية. ويلاحظ البحث أن أسلوب التقديم جاء لإبراز قيمة المعنى العقائدي من وجوب الإيمان والدعوة المتبادلة بين أنبياء الله ورسله بشكل يؤثر في النفس ويعزز القناعة الداخلية لدى المتلقي.

ويمكن أن يلاحظ أيضا في حالة الفعل المضارع التي تتمثل دلالة التقرير والإنكار تكذيبيا من قوله تعالى: ﴿وَلَا يَأْمُرَكُمْ أَن تَتَّخِذُوا الْمَلَائِكَةَ وَالنَّبِيِّينَ أَرْبَابًا أَيَأْمُرُكُم بِالْكُفْرِ بَعْدَ إِذْ أَنتُم مُّسْلِمُونَ﴾. وكان الصابوني (٢٠١٦) يؤكد من طابع هذا الاستفهام كأن يقال لهم: "هل يأمركم نبيكم بالكفر؟". وهذا ينفي ويكذب إمكانية دعوة الأنبياء للكفر بعد إيمان أمتهم (al-Zuhayli, ١٩٩١). وكذلك يبدو في قوله تعالى: ﴿أَفَغَيْرَ دِينِ اللَّهِ يَبْغُونَ وَلَهُ أَسْلَمَ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَإِلَيْهِ يُرْجَعُونَ﴾، الذي يتوجه لأهل الكتاب مقررا ومكذبا لهم بسبب ابتداعهم دينا غير الإسلام رغم ظهور أدلته (al-Zuhayli, 1991; al-Sabuni, ٢٠١٦). فتقديم المفعول به في الآية يُسهم في ترسيخ المعنى العقائدي مثل رفض الكفر، والتأكيد على وحدة العبادة، وتعزيز الوعي التوحيدي لدى المتلقي.

والملاحظ في قوله تعالى: ﴿وَكَيْفَ تَكْفُرُونَ وَأَنتُمْ تُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ آيَاتُ اللَّهِ وَفِيكُمْ رَسُولُهُ وَمَن يَعْتَصِم بِاللَّهِ فَقَدْ هُدِيَ إِلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾، تقديم الفعل المضارع "تَكْفُرُونَ" مع الاستفهام الذي يدل على تحوله إلى إنكار توبيخي شديد تجاه المؤمنين الذين يعيشون وسط نزول وحي الله وشخص النبي صلى الله عليه وسلم (al-Zuhayli, ١٩٩١). ويرى البحث في هذه الآية سر التقديم هنا تقرير قطعية الكفر في ظل الأدلة الظاهرة، بما أكد ذلك الصابوني فكأن الله يناقشهم: "كيف تفعلون هذا وأنتم أمامكم كل الأدلة؟" (al-Sabuni, ٢٠١٦).

ومن اللافت في الكشف عن الأسرار البلاغية التي تكمن في سياق النفي مثل قوله تعالى: ﴿قُلْ آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنزِلَ عَلَيْنَا وَمَا أُنزِلَ عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَىٰ وَعِيسَىٰ وَالنَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمْ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾، فتقدم الفعل المضارع "نفرق" مع النفي جاء لانتفاء التفرقة في الفضل بين جميع الرسل. وهذا ما يؤكده الزحيلي أنه يقصد توجيه المسلمين لاحترام جميع الرسل دون تفضيل أو إنكار أحد (al-Zuhayli, ١٩٩١). وعلى هذا الأساس، يرى البحث، هذا التقديم يبرز نوعا من القوة الإيمانية والرفعة العقدية في تحقيق وحدة الرسالة الإلهية وتفادي شر الانقسام في الاعتقاد.

ومع ذلك، يلاحظ في قوله تعالى: ﴿تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ نَتْلُوهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْمًا لِّلْعَالَمِينَ﴾ تقديم المفعول به وانشغاله بالضمير الراجع إلى المتقدم يدل دلالة عميقة في التأكيد على أن الدلائل والآيات ما هي إلا الحق، فإن الإيمان بآيات الله واجب، والقرآن الكريم مصدر الهداية الذي لا شبهة فيه يبين الحقائق ويفصل الأحكام (al-Zamakhshari, 1998; al-Zuhayli, 1991; al-Sabuni, ٢٠١٦). فيلحظ أيضا، يتقدم الفاعل "لفظ الجلالة" على الفعل "إرادة الظلم" مع النفي بالاستدلال إلى ما يقوله الصابوني، أنه ما كان الله ليظلم أحدا، بل العكس، فإن الناس أنفسهم يظلمون.

نظرا لآيات الكريمة تشير على سر التخصيص والحصر كما في هذه الآية الكريمة ﴿نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ﴾. وقد جاءت لإثبات أن القرآن حق لا ريب فيه، وأنه يتضمن الحجج والبراهين القاطعة، ويصدق ما بين يديه من الكتب المنزلة (al-Zuhayli, 1991; al-Sabuni, ٢٠١٦). ويُفهم من تقديم الجار والمجرور "عليك" على المفعول به "الكتاب" أنه يدل على تخصيص شرف نزول القرآن على النبي صلى الله عليه وسلم، تكريما له، كما يؤكد عن انحراف الكتب السابقة وبطلان الاعتماد عليها بعد نزول القرآن الكريم. وكما في قوله تعالى: ﴿وَلَئِن مُّتُّمْ أَوْ قُتِلْتُمْ لَإِلَى اللَّهِ تُحْشَرُونَ﴾، تقديم الجار والمجرور "لإلى الله" على الفعل "تحشرون" لتحذير المؤمنين من التأثر بكلام المنافقين، كما فسرها الزحيلي (١٩٩١) والصابوني (٢٠١٦). كما بيّن الزمخشري (١٩٩٨) مبينا أن المرجع النهائي هو إلى الله وحده دون سواه. وعليه، يلخص البحث إلى أن هذا التقديم يرسّخ في نفوس المؤمنين يقينا بالبعث والحساب، ويبطِل الشبهات حول مصير المجاهدين، فيعزز بذلك روح الجهاد واليقين بعدالة الجزاء الإلهي.

ويظهر للباحث شواهد تؤكد دلالة وسر التأكيد على الدين المحق عند الله وهو الإسلام وربوبيته سبحانه، فقوله تعالى: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ﴾، و﴿إِنَّ اللَّهَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ هَٰذَا صِرَاطٌ مُّسْتَقِيمٌ﴾. فالدين القويم يتجاوز من مجرد الإيمان القلبي ليشمل الطاعة في العقيدة والعبادة والسلوك كما أكد ذلك الزمخشري والصابوني (al-Zamakhshari, 1998; al-Sabuni, ٢٠١٦). ويضيف ذلك الزحيلي بأن الإيمان الصادق يتضمن قولا وعملا، ويؤكد على ضرورة توحيد الربوبية، والألوهية، والأسماء والصفات. وكل من يتبع دينا غير الإسلام فهو من الخاسرين، فإن الفوز في الدنيا والآخرة لا بد من ضمن إطار الإيمان الكامل والطاعة لله وحده (al-Zuhayli, ١٩٩١).

وفضلا عن ذلك، يلاحظ تقديم الخبر على المبتدأ مع النفي من قوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ...﴾. وهو تحذير أهل الكتاب من رفع مقام الرسول وتحويله إلى رب يعبد به. فإن الرسالة والنبوة هي السبيل لنيل الحكمة وتوحيد العبادة لله وحده (al-Zuhayli, 1991; al-Sabuni, ٢٠١٦). وأمّا في قوله ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ... لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾، فيؤكّد عن عظمة الخلق وقدرة الله تعالى في عيون العاقلين والرّافعين مقارنة بالبهائم، في دلالة واضحة على قدرة الله ووحدانيته (al-Zuhayli, 1991; al-Sabuni, ٢٠١٦). وعلى أساس ما سبق، يشير التقديم في كلا الآيتين إلى تأكيد احترام مكانة الرسل في الأولى وإثبات قدرة الله وعظمته في الثانية من خلال دعوتهم لعبادة الله الواحد في الدنيا والآخرة.

خاتمة

وخلاصة القول، استطاع هذا البحث الوجيز أن يلخص دراسة أسلوب التقديم والتأخير في ضوء نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني محللا للآيات العقدية في سورة آل عمران اعتمادا على المنهج الوصفي التحليلي. والبحث يجد في تحليل عبد القاهر الجرجاني لهذا الأسلوب يتلاءم ما قرره في نظريته. فقد قسمه إلى أربعة أبواب وهي الاستفهام، النفي، الإثبات، التنكير، بما أن كل باب يحمل سرا بلاغيا دقيقا إثر عملية ترتيب الألفاظ والكلمات في النظم القرآني. وعلى نسق ما قرره عبد القاهر الجرجاني، أجرى البحث التحليل للآيات القرآنية من سورة آل عمران التي تتضمن صورة عقائدية للكشف عن الأثر الدلالي الذي يحدثه التقديم والتأخير في تحقيق المعنى العقدي ودلالته. ومن هنا تبين فيما تقدم، أن هذا الأسلوب هو أداة بلاغية محكمة تخدم مقاصد العقيدة الإسلامية من جهة التوكيد والاختصاص، والتوبيخ، والتقرير، والتكذيب. وكلها تؤدي إلى ترسيخ مفاهيم العقيدة الصحيحة.

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

ʿAmmār, M. A.-D. (2017). al-Taqdīm wa-al-taʾkhīr fī al-Qurʾān al-karīm: Al-anmāṭ al-naḥwiyyah wa-al-dalālāt al-balāghiyyah. *Majallat al-Lughah al-ʿArabiyyah wa-Ādābihā, 5*(1), 12–37.

ʿAbbās, F. Ḥ. (2018). *al-Balāghah funūnuhā wa-afnānuhā: ʿIlm al-maʿānī*. Dār al-Nafāʾis.

Fayūd, B. ʿA. A.-F. (2015). *ʿIlm al-maʿānī: Dirāsah balāghiyyah wa-naqdiyyah li-masāʾil al-maʿānī*. Muʾassasat al-Mukhtār.

Ibrāhīm, M. H. (2010). Balāghat al-taqdīm wa-al-taʾkhīr fī Sūrat al-Kahf ʿalā al-manhaj ʿAbd al-Qāhir al-Jurjānī. *Maʿālim al-Qurʾān wa-al-Sunnah, 5*(6), 190–226.

al-Jurjānī, Abū Bakr ʿAbd al-Qāhir ibn ʿAbd al-Raḥmān. (1992). *Dalāʾil al-iʿjāz* (Maḥmūd Muḥammad Shākir, Ed.). Maṭbaʿah al-Madanī bi-al-Qāhirah.

Muqri, M. M. (2016). al-Naṣṣ al-Qurʾānī wa-balāghat al-adāʾ: Uslūb al-iltifāt fī Sūrat Āl ʿImrān. *Majallat Ishkālāt fī al-Lughah wa-al-Adab, 5*(1), 148–160.

Naḥlah, M. A. (1990). *ʿIlm al-maʿānī fī al-balāghah al-ʿArabiyyah*. Dār al-ʿUlūm al-ʿArabiyyah li-al-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

al-Qurʾān al-Karīm bi-al-Rasm al-ʿUthmānī. (1985). *Al-Qurʾān al-Karīm bi-al-Rasm al-ʿUthmānī* (ʿUthmān Ṭāhā, Calligrapher). Al-Wikālah al-ʿĀmmah li-al-Tawzīʿ.

al-Ṣābūnī, Muḥammad ibn ʿAlī. (2016). *Ṣafwat al-tafāsīr*. Dār al-Ṣābūnī.

Ṣāliḥ, Jawāhir bint ʿAlī. (2009). *Balāghat al-taqdīm wa-al-taʾkhīr fī Sūrat Āl ʿImrān* [Master's thesis, Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Suʿūd al-Islāmiyyah].

Shādī, Muḥammad Ibrāhīm ʿAbd al-ʿAzīz. (2022). *Sharḥ Dalāʾil al-iʿjāz*. ʿĀlam al-Thaqāfah li-al-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Sudays, Aḥmad ibn Ṣāliḥ. (2016). al-Taqdīm wa-al-taʾkhīr ʿinda ʿAbd al-Qāhir al-Jurjānī fī kitābayhi "al-Asrār" wa-"al-Dalāʾil." *Majallat al-ʿUlūm al-ʿArabiyyah, 3*(39), 231–322.

al-Zamakhsharī, Abū al-Qāsim Maḥmūd ibn ʿAmr ibn Aḥmad. (1998). *Asās al-balāghah* (Muḥammad Bāsil ʿUyūn al-Sūd, Ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

al-Zuḥaylī, Wahbah. (1991). *al-Tafsīr al-munīr fī al-ʿaqīdah wa-al-sharīʿah wa-al-manhaj*. Dār al-Fikr.

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

جماليات الحوارات القرآنية عن مشاهد يوم القيامة لدى المفسّرين: سورة المؤمنون أنموذجا

[THE AESTHETICS OF QUR'ANIC DIALOGUES ON THE SCENES OF THE DAY OF JUDGMENT ACCORDING TO THE EXEGETES: A STUDY OF SURAH AL-MU'MINUN AS A MODEL]

Aminah Nur Nik Mohd Noor[1]* & Shuhaida Hanim Mohamad Suhane[1]

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

* Corresponding Author: *aminahnur.nikmohdnoor@gmail.com*

Received: 3/5/2025 *Accepted: 24/6/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

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

الكلمات المفتاحية: حوارات القرآنية، مشاهد يوم القيامة، سورة المؤمنون، الأساليب البلاغية، جماليات الحوار القرآني

Abstract

Dialogue is considered one of the rhetorical devices used to portray unseen scenes in the Holy Qur'an. It serves as a powerful means to convey profound meanings and depict invisible events in an impactful manner. This prominent rhetorical style is clearly manifested in Surah Al-Mu'minun. Previous studies indicate that the aesthetic dimension of the dialogues related to the scenes of the Day of Judgment in Surah al-Mu'minun has not yet been sufficiently explored, particularly in terms of its contribution to highlighting Qur'anic meanings and influencing the recipient. Therefore, this research seeks to analyze the aesthetic features of Qur'anic dialogue in Surah al-Mu'minun that express the scenes of the Day of Judgment. The study aims to identify the dialogues pertaining to the Day of Judgment in Surah Al-Mu'minun, providing examples from relevant verses and analyzing their rhetorical elements. It adopts the descriptive-analytical method in examining Qur'anic texts that present dialogues in the contexts of Barzakh, Hellfire, and Paradise, while exploring the role of rhetorical techniques in vividly portraying these scenes. One of the key findings of this study is that dialogue in Surah al-Mu'minun functions as a rhetorical tool that breathes life into unseen scenes, enhancing their emotional and intellectual impact on the reader. Furthermore, it contributes to clarifying spiritual meanings in a lucid and captivating style, thereby enabling a deeper understanding of the Qur'anic messages.

***Keywords**: Qur'anic dialogues, scenes of the Day of Judgment, Surah al-Mu'minun, rhetorical devices, aesthetics of Qur'anic dialogue*

Cite as: Nik Mohd Noor, A. N., & Mohamad Suhane, S. H. (2025). Jamaliyyat al-ḥiwārāt al-Qurʾāniyyah ʿan mashāhid Yawm al-Qiyāmah ladā al-mufassirīn: Sūrah al-Muʾminūn unmuẓajan [The aesthetics of Qur'anic dialogues on the scenes of the Day of Judgment according to the exegetes: A study of Sūrah al-Muʾminūn as a model]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 166–177. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.169

© 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

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

يتجلى حالة الندم والدهشة التي تصيب الكافرين من البداية في البرزخ، حيث يوظف القرآن الأسلوب الحواري لإبراز فداحة الموقف وعواقب التكذيب. وهذا التوظيف الفني يحقق بُعدين رئيسيين: الأول يتمثل في الإقناع العقلي من خلال تأكيد صدق الوعد الإلهي، والثاني في التأثير

العاطفي الذي يولد الخشية والخضوع (Alami & Rostami, ٢٠٢٣). ثم يُصور الحوار العلاقة المتوترة بين أهل النار وأهل الجنة بأسلوب درامي يعكس الحسرة واليأس. هذه المشاهد التي عبرت على طريقة الحوارية تجعل الآيات أكثر تأثيرًا في وجدان القارئ، حيث يشعر بأنه يعيش تفاصيل المشهد.

فإن البلاغة الحوارية في تصوير مشاهد يوم القيامة في سورة المؤمنون تؤدي دورًا مهمًا في تحقيق الأهداف اللغوية للقرآن الكريم. فهي لا تقتصر على مجرد نقل الحوار فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى تقديم دروس مستفادة وتحذيرات بليغة (Artini, ٢٠٠٩). وبالتالي، فإن دراسة الجوانب البلاغية لهذه الحوارات تفتح آفاقًا جديدة لفهم العمق التعبيري للقرآن، كما تسلط الضوء على تعزيز العقيدة السليمة في نفس المسلم وتنسجم في التأثير النفسي (Shuhaida Hanim, ٢٠٢٤). ومن هنا، تكمن أهمية هذا البحث في إسهامه في كشف جماليات الإعجاز البلاغي للحوار القرآني ودوره في إيصال الرسالة الإلهية.

يقصد بمفهوم الجماليات في هذا البحث ذلك الفرع من الفلسفة الذي يعتني بدراسة الجمال والفن والذوق، وتحليل التجارب الحسية والعاطفية المرتبطة بها، غير أن المقصود هنا ينصرف إلى الكشف عن مواطن الحسن والتخييل والتصوير الفني في النص القرآني، ولا سيما في أسلوب الحوار. فالجماليات القرآنية تتجلى من خلال البنية اللغوية والصيغ التعبيرية التي تسهم في بناء الصور الفنية، فتثير خيال القارئ وتجعله يعيش المشاهد الغيبية وكأنها حاضرة أمامه (Sayyid Quṭb, ٢٠١٧). ومن أبرز هذه المشاهد مشاهد يوم القيامة التي وردت في سورة المؤمنون (الآيات ٩٩–١١٨)، حيث تأتي الحوارات مصورة أبعاد العذاب والنعيم، ومجسِّدةً المواقف الحاسمة بين أهل الإيمان وأهل الكفر، بما يكشف عن طاقة البيان القرآني في تجسيد المعاني الغيبية بأروع صورة فنية. ومن هنا، يسعى هذا البحث إلى إبراز جماليات الحوارات القرآنية في مشاهد يوم القيامة، من حيث أسلوبها البلاغي ودلالاتها العقائدية والتربوية والفنية، اعتماداً على التحليل النصي والبلاغي المرتكز على كتب التفسير والبلاغة.

مشكلة البحث

تشير الدراسات السابقة أنه لم يتم بعد الكشف بشكل كاف عن الجمالية للحوار المتعلق بمشاهد يوم القيامة في سورة المؤمنون، ومدى إسهامها في إبراز المعاني القرآنية والتأثير في المتلقي. وتقتصر على دراسة مواضيع الحوار في القرآن الكريم دون التعمق في جمالياته وتأثيره في تصوير مشاهد يوم القيامة (Abdul Ḥalīm, ١٩٨٥). ومن هنا تتحدد إشكالية البحث، حيث يهدف إلى سد الفجوة المعرفية من خلال دراسة الحوار القرآني في سورة المؤمنون وتركز في سياق مشاهد يوم

القيامة، لإبراز الدور الفريد للقرآن الكريم في تقديم هذه المشاهد بأسلوب يحفز القارئ على إدراك معاني العدل الإلهي والمصير الأخروي.

يتسم الحوار في أواخر سورة المؤمنون بخصائص بلاغية وجمالية، مما يحث القارئ على التأمل العميق في تلك الحقائق. وعليه، تبرز أهمية هذه الدراسة في سدّ الفجوة البحثية من خلال تقديم قراءة تحليلية بلاغية معمّقة تُبرز روعة الحوارات القرآنية، وثراء الحوارات التي تعبّر عن المصير الأخروي بأسلوب فني يجمع بين البيان والتبيين، والتأثير والإقناع.

الدراسات السابقة

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

بالمقارنة مع الدراسات السابقة، نجد أن بعض الأبحاث مثل دراسة عبد الرحيم (٢٠٢٣) وزينب عبد الرؤوف (٢٠٢١) تُعنى بالتحليل الأسلوبي والبلاغي للحوارات القرآنية، وتُسلّط الضوء على دور الحوار في بيان الحقيقة وإقناع المخاطب. كما تقترب دراسة سميرة (٢٠٠٧) من موضوع هذا البحث، إذ تناولت تحليل مشاهد الحوار في خواتيم سورة المؤمنون باستخدام علوم البلاغة الثلاثة، مما يُعد مادة داعمة ومتكاملة للدراسة الحالية. أما دراسات أخرى، مثل دراسة نزيهة روينة (٢٠١٤) وطاهر حسين ومحمد زيدان (٢٠٢١)، فقد تناولت مفهوم الحوار في نطاق أوسع، شملت فيها الحوارات بين الأنبياء وأقوامهم، أو الحوار كوسيلة تواصل في الإسلام. ورغم تباين نطاق الدراسات، إلا أنها جميعًا تتفق في إبراز دور الحوار في القرآن كأداة بلاغية تُسهم في ترسيخ المفاهيم الدينية، وتبيين الحقائق العقائدية، وتعميق الأثر الروحي والفكري.

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

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى استكشاف الجماليات البلاغية للحوار في القرآن الكريم الذي يعبر عن مشاهد يوم القيامة وخصوصا في سورة المؤمنون. يعد الحوار شكلا أصيلا من أشكال التفاعل الإنساني، عرفه ابن منظور بالرجوع في الكلام (Ibnu Manzūr, ١٩٩٣)، مما يبرز وظيفته في تبادل الأفكار وتعزيز الروابط الإنسانية. وقد استثمره الأدب العربي في الشعر والنثر كأداة حيّة لنقل المعاني. أما البلاغة، فقد عرفها الجاحظ بأنها إصابة المعنى واختيار اللفظ (Al-Jāhiz, n.d.). وركز عبد القاهر الجرجاني على النظم وترتيب الألفاظ وفق المعاني (Al-Jurjānī, ٢٠٠٩). ومن خلال هذه التصورات يتضح أن البلاغة ليست مجرد زخرف لفظي، بل فن يقوم على الدقة في التعبير بما يلائم المقام. وفي سياق هذا البحث، يُقصد بالتحليل البلاغي دراسة الأساليب والخصائص البيانية التي وظفها القرآن في الحوارات المتعلقة بمشاهد يوم القيامة بسورة المؤمنون، للكشف عن طاقتها الإقناعية والتأثيرية والتصويرية التي ترسم صورة حية للآخرة وتترك أثرا بليغا في المتلقي.

منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، إذ يدرس ظاهرة الحوار القرآني في سياقها النصي والموضوعي باعتبارها مصدراً مباشراً للبيانات، ويتمثل ذلك في جمع المادة العلمية المتمثلة في آيات الحوار الواردة في سورة المؤمنون (الآيات ٩٩–١١٨) التي تصوّر مشاهد يوم القيامة، ثم تحليلها تحليلاً بلاغياً ونصياً للكشف عن الأساليب الحوارية والوسائل البلاغية والتراكيب اللغوية، وما تحمله من معانٍ ودلالات عقدية وتربوية وجمالية، وذلك بالاستناد إلى كتب التفاسير مثل تفسير الكشاف للزمخشري وتفسير التحرير والتنوير لابن عاشور وكتب تفاسير أخرى. مع الإفادة من الدراسات السابقة ذات الصلة لتدعيم النتائج ومناقشتها. وتعتمد الدراسة في تحليل نتائجها على تتبع السمات الأسلوبية والبيانية في الحوار، ثم تصنيفها ضمن محاور محددة تكشف عن مواطن الجمال الفني في العرض القرآني، ومناقشتها في ضوء النظريات البلاغية الحديثة والتراثية للوصول إلى رؤية متكاملة توضح أبعاد الحوار القرآني وطاقته الإبداعية في تصوير مشاهد يوم القيامة.

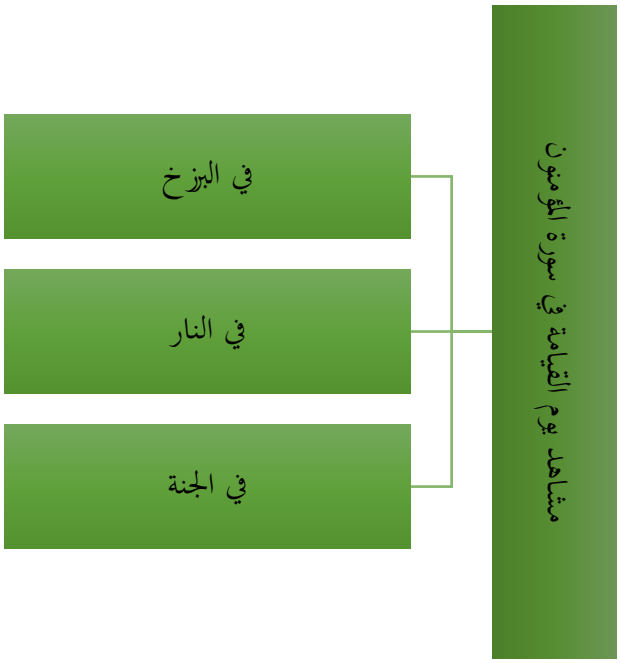
نتائج البحث

لقد وردت في سورة المؤمنون كلمة يوم القيامة مرة في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّكُم يَومَ ٱلقِيَـٰمَةِ تُبعَثُونَ ١٦﴾ (المؤمنون: ١٦)

وتشير إلى مناسبة الاختيار لحوارات عن مشاهد يوم القيامة في هذه السورة (Nathir et al., ٢٠١٩). يتجلى الحوار في القرآن الكريم كأداة بلاغية عظيمة تهدف إلى توصيل المعاني الإلهية بأسلوب مقنع ومؤثر. فتوضح الدراسة كيف أن مشاهد الحوار في يوم القيامة تكشف عن

عدل الله ورحمته وعذابه، حيث يتم توظيف الأساليب البلاغية المختلفة، مثل الاستفهام الإنكاري، والتكرار، والمجاز، لتصوير المشاهد بأسلوب يجعل القارئ يتفاعل معها وجدانيًا وفكريا (Shuhaida Hanim et al., ٢٠٢١). إن الحوار في البرزخ، والمحشر، وعند الحساب يعكس مراحل مختلفة من الحياة بعد الموت، حيث يتم استجواب الإنسان، ويشهد على أعماله، ويواجه مصيره العادل.

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



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

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

١) الحوار في البرزخ

يُبرز في سورة المؤمنون الحوار في البرزخ باعتباره مرحلة فاصلة بين الحياة الدنيا والآخرة، حيث تحمل دلالات بلاغية تعكس الرهبة واليقين. ويتبين ذلك في قوله تعالى: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَ أَحَدَهُمُ ٱلۡمَوۡتُ قَالَ رَبِّ ٱرۡجِعُونِ ٩٩ لَعَلِّيٓ أَعۡمَلُ صَٰلِحٗا فِيمَا تَرَكۡتُ كَلَّآۚ إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَآئِلُهَاۖ وَمِن وَرَآئِهِم بَرۡزَخٌ إِلَىٰ يَوۡمِ يُبۡعَثُونَ ١٠٠﴾ (المؤمنون: ٩٩-١٠٠)

في هذا السياق، تُفهم ﴿حَتَّىٰ﴾ على أنها ابتدائية، كما سبق بيانه في مواضع أخرى من التفسير، وتتصل بقوله تعالى: ﴿وَإِنَّا عَلَىٰ أَن نُّرِيَكَ مَا نَعِدُهُم لَقَـٰدِرُونَ﴾، مما يدل على الانتقال من عذاب الدنيا إلى عذاب الآخرة. فالوصف ﴿حَتَّىٰ إِذَا جَاءَ أَحَدَهُمُ ٱلْمَوتُ﴾ يُفهم على أنه بدء لتفصيل عذاب الآخرة، بعدما تم عرض عذاب الدنيا. وإذا اعتُبر العذاب السابق للآية من عذاب الآخرة، فإن هذا المقطع يأتي للتفصيل بعد الإجمال. الضمائر تعود إلى الكفار الذين أنكروا البعث، وفي ذلك توبيخ وتهديد لما سيواجهونه. وطلبهم الرجوع تعبير عن ندمهم، وصيغة الجمع في ﴿ٱرْجِعُونِ﴾ للتعظيم. والترك في قوله: ﴿رَبِّ ٱرْجِعُونِ ٩٩ لَعَلِّى أَعْمَلُ صَـٰلِحاً﴾ إما حقيقي أو مجازي يفيد الإعراض عن الإيمان سابقًا. و﴿كَلَّا﴾ ردعٌ لطلبهم. وقوله: ﴿إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَآئِلُهَا﴾ يفيد أن طلبهم لا يتعدى كونه قولًا لا أثر له، فهي كلمة بلا مضمون فعلي (Ibnu ʻĀsyūr, 1984).

تشير هذه الآيات إلى جملة مترابطة الأجزاء، وهي قول الله تعالى: ﴿لَعَلِّي أَعْمَلُ صالِحًا فِيما تَرَكْتُ﴾ حيث إن قائلها سينطق بها لا محالة، إذ لا يستطيع كتمانها أو السكوت عنها بسبب سيطرة الحسرة والندم عليه. غير أنه، رغم قوله لها، لن يُستجاب له ولن يُسمع قوله. أما قوله تعالى: ﴿وَمِنْ وَرائِهِمْ بَرْزَخٌ﴾ فالضمير يعود على الجماعة، أي أن هناك حاجزًا يمنعهم من العودة إلى الدنيا إلى يوم البعث. وليس المعنى أنهم سيرجعون يوم البعث، بل هو تأكيد لليأس التام من العودة، حيث إنه معلوم أن يوم البعث لا رجعة فيه إلا إلى الآخرة. هذا التوظيف البلاغي يعمّق الأثر النفسي للآية، حيث يجعل القارئ يتخيل المشهد وكأنه يحدث أمامه، فيشعر بثقل الحسرة واليأس المطلق من النجاة (Az-Zamakhsyarī, 1972).

٢) الحوار في النار

على النقيض، يتميز الحوار في النار بالندم والحزن، حيث يعترف الكافرون بذنوبهم، ويتبادلون اللوم على مصيرهم المحتوم، مما يعكس التأثير البلاغي في تجسيد مشاهد العذاب.

﴿تَلفَحُ وُجُوهَهُمُ ٱلنَّارُ وَهُم فِيهَا كَـٰلِحُونَ ١٠٤ أَلَم تَكُن ءَايَـٰتِى تُتلَىٰ عَلَيكُم فَكُنتُم بِهَا تُكَذِّبُونَ ١٠٥ قَالُوا رَبَّنَا غَلَبَت عَلَينَا شِقوَتُنَا وَكُنَّا قَوماً ضَالِّينَ ١٠٦ رَبَّنَا أَخرِجنَا مِنهَا فَإِن عُدنَا فَإِنَّا ظَـٰلِمُونَ ١٠٧ قَالَ ٱخسَـُٔوا فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ ١٠٨﴾ (المؤمنون: ١٠٤-١٠٨)

قوله تعالى: ﴿أَلَم تَكُن ءَايَـٰتِى تُتلَىٰ عَلَيكُم﴾ هو في موضع مقول قول محذوف، أي يُقال لهم ذلك يوم القيامة، وهو جزء من عرض ما يجري في ذلك المشهد العظيم. والمراد بالآيات هنا آيات القرآن، بقرينة قوله: ﴿تُتلَىٰ عَلَيكُم﴾ وقوله: ﴿فَكُنتُم بِهَا تُكَذِّبُونَ﴾، مما يدل على وضوح الحجة وبلوغ البيان. والاستفهام يحمل معنى التوبيخ والإنكار. أما قوله ﴿غَلَبَت عَلَينَا شِقوَتُنَا﴾ فيدل على تلبّسهم بالشقاء نتيجة لاختيارهم الضلالة بدل الهداية، والمراد أن شقوتهم حالت دون الإيمان. وزيادة لفظ "قوما" تشير إلى أن الضلالة متأصلة فيهم، ومكون رئيسي في كيانهم الاجتماعي.

وظنهم أنهم إن عادوا إلى الدنيا فسيؤمنون، اعتراف ضمني بذنوبهم السابقة. ولفظ ﴿ٱخسَـُٔوا فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ﴾ يتضمن زجرًا شديدًا، وقطعًا للأمل، وهو نهاية لفرص الرحمة بعد الإعراض المتكرر عن الحق (Ibnu ʻĀsyūr, 1984).

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

﴿قَـٰلَ كَم لَبِثتُم فِى ٱلأَرضِ عَدَدَ سِنِينَ ١١٢ قَالُوا لَبِثنَا يَومًا أَو بَعضَ يَومٍ فَسـَٔلِ ٱلعَادِّينَ ١١٣ قَـٰلَ إِن لَّبِثتُم إِلَّا قَلِيلاً لَّو أَنَّكُم كُنتُم تَعلَمُونَ ١١٤ أَفَحَسِبتُم أَنَّمَا خَلَقنَـٰكُم عَبَثاً وَأَنَّكُم إِلَينَا لَا تُرجَعُونَ ١١٥﴾ (المؤمنون: ١١٢-١١٥)

وفي ختام المشهد، يرد الاستفهام التوبيخي لأهل النار: ﴿قَٰلَ كَمْ لَبِثْتُمْ فِي ٱلْأَرْضِ عَدَدَ سِنِينَ﴾، ثم يأتي الجواب المرتبك من الكافرين ﴿لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ﴾، مما يُظهر عجزهم عن تقدير الزمان، وهو أحد مظاهر الخسارة الأبدية (Az-Zamakhsyarī, ١٩٧٢). وهذا التدرج الحواري المبني على التناسب في السؤال والجواب، وتتابع المعاني في تصاعد.

٣) الحوار في الجنة

يتميز الحوار في الجنة بأسلوبه الهادئ الذي يناسب مشاعر الطمأنينة والامتنان.

﴿إِنَّهُۥ كَانَ فَرِيقٌ مِّن عِبَادِى يَقُولُونَ رَبَّنَا ءَامَنَّا فَٱغفِر لَنَا وَٱرحَمنَا وَأَنتَ خَيرُ ٱلرَّٰحِمِينَ ١٠٩ فَٱتَّخَذتُمُوهُم سِخرِيًّا حَتَّىٰٓ أَنسَوكُم ذِكرِى وَكُنتُم مِّنهُم تَضحَكُونَ ١١٠ إِنِّى جَزَيتُهُمُ ٱليَومَ بِمَا صَبَرُوٓا أَنَّهُم هُمُ ٱلفَآئِزُونَ ١١١﴾ (المؤمنون: ١٠٩-١١١)

وفي حوار أهل الجنة، في قوله: ﴿إِنَّهُۥ كَانَ فَرِيقٌ مِّن عِبَادِى... وَكُنتُم مِّنهُم تَضحَكُونَ﴾، نجد أن الجملة الفعلية ﴿يَقُولُونَ رَبَّنَا ءَامَنَّا﴾ ترسم حالًا من الاستمرار في الذكر والدعاء. وقد اختار السياق ألفاظًا توحي بالخشوع والتضرع مثل ﴿ٱرْحَمْنَا﴾ و﴿خَيْرُ ٱلرَّٰحِمِينَ﴾. هذا النظم البلاغي يشير إلى حسن الترتيب الذي يجعل كل كلمة في موضعها، ويخدم المعنى الكلي الذي يقابل فيه الإيمان بالسخرية (Az-Zamakhsyarī, 1972).

يُبيّن قوله تعالى: ﴿إِنَّهُۥ كَانَ فَرِيقٌ مِّنْ عِبَادِى﴾ إلى نهاية المقطع، مقابلة بين حال الكفار في العذاب وحال المؤمنين المنعَّمين، وذلك لإغاظة الكافرين وتحسيرهم على موقفهم من المؤمنين في الدنيا. وقد استُؤنفت الجملة لتقرير علم الله بأحوالهم، حيث يعلم المخاطبون أنفسهم ما فعلوه، فجاءت الجملة مؤكدة بـ"إن" وضمير الشأن للتنبيه والتهويل. وقوله: ﴿إِنِّى جَزَيتُهُمُ﴾ هو خبر "إن" الأولى، كما هو معتاد في الأساليب القرآنية التي تُبرز عدالة الله. ولفظ ﴿سُخرِيًّا﴾ قُرئ بضم السين وكسرها، والمعنيان متقاربان عند أهل التحقيق، إذ يدلان على الاستهزاء. ونُصب على المفعولية الثانية لـ﴿فَٱتَّخَذتُمُوهُم﴾. وأما ﴿حَتَّىٰ﴾ فاستُعملت ابتدائيًّا للدلالة على التسبب، أي: أنكم انشغلتم بالاستهزاء بالمؤمنين حتى نسيتم ذكر الله، وهو مجاز عقلي أو حذف تقديري. والآية تختم بتقرير جزاء المؤمنين، مع توكيد اختصاصهم بالفوز، وبيان أن صبرهم – الذي نبع من صبرهم على الاستهزاء – كان سبب نجاتهم، وفيه حسرة على الكافرين الذين جلبوا لأنفسهم الخسارة وساهموا في فوز أعدائهم .(Ibnu ʻĀsyūr, 1984).

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

مناقشة النتائج

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

يتضمن القسم الأول من التحليل دراسة لحوار أهل البرزخ كما ورد في الآيتين ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا جَاءَ أَحَدَهُمُ ٱلمَوتُ قَالَ رَبِّ ٱرجِعُونِ ٩٩ لَعَلِّىٓ أَعمَلُ صَـٰلِحاً فِيمَا تَرَكتُ كَلَّآ إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَآئِلُهَا وَمِن وَرَآئِهِم بَرزَخٌ إِلَىٰ يَومِ يُبعَثُونَ ١٠٠﴾. وقد أشار ابن عاشور في التحرير والتنوير إلى أن هذا الطلب لا يعبر عن رغبة حقيقية في الإصلاح، بل هو نتيجة الندم واليأس بعد انكشاف الحقيقة (Ibnu ʻĀsyūr, ١٩٨٤)، ويُعدّ هذا من الأساليب البلاغية التي تُظهر شدة التحسر في صيغة "ارجعون" التي تفيد التوسل والتكرار، وتعكس صورة الانكسار والندم الذي لا يُجدي نفعًا. كما

جاء في الظلال لسيد قطب أن "هذا المشهد يرسم بألفاظ قليلة لحظةً عميقة التأثير: الإنسان يرى الحقيقة التي كان يغفل عنها، فيصرخ، ولكن بعد فوات الأوان" (Sayyid Quṭb, ٢٠٠٣). بلاغيًا، نلاحظ توظيف الإنشاء الطلبي من نوع الرجاء، مع حذف الجواب في قوله: "كلا"، وهو أسلوب يُفجِّر المعنى بالسكوت الصارخ ويترك الأثر البليغ في النفس.

أما في القسم الثاني، فيُركَّز التحليل على حوار أهل النار كما جاء في الآيات ﴿فَإِذَا نُفِخَ فِى ٱلصُّورِ فَلَا أَنسَابَ بَينَهُم يَومَئِذٍ وَلَا يَتَسَاءَلُونَ ١٠١ فَمَن ثَقُلَت مَوَٰزِينُهُۥ فَأُولَٰٓئِكَ هُمُ ٱلمُفلِحُونَ ١٠٢ وَمَن خَفَّت مَوَٰزِينُهُۥ فَأُولَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ خَسِرُوا أَنفُسَهُم فِى جَهَنَّمَ خَٰلِدُونَ ١٠٣ تَلفَحُ وُجُوهَهُمُ ٱلنَّارُ وَهُم فِيهَا كَٰلِحُونَ ١٠٤ أَلَم تَكُن ءَايَٰتِى تُتلَىٰ عَلَيكُم فَكُنتُم بِهَا تُكَذِّبُونَ ١٠٥ قَالُوا رَبَّنَا غَلَبَت عَلَينَا شِقوَتُنَا وَكُنَّا قَوماً ضَالِّينَ ١٠٦ رَبَّنَا أَخرِجنَا مِنهَا فَإِن عُدنَا فَإِنَّا ظَٰلِمُونَ ١٠٧﴾، والتي تُصوّر مراحل الصمت والدهشة ثم التوسل والاعتراف بالذنب. وقد أشار القرطبي في تفسيره إلى أن عدم قدرتهم على النطق بعد النفخة ناتج عن شدة الهول، مما يُظهر بلاغيًا أثر الصدمة (Al-Qurṭubī, ٢٠٠٦). ثم يظهر الحوار حيث يسألون الله أن يُخرجهم من النار: "ربنا أخرجنا منها فإن عدنا فإنا ظالمون". في هذا السياق، يستخدم القرآن أساليب إنشائية متعددة منها النداء والدعاء، كما في قوله: "ربنا غلبت علينا شقوتنا..."، وهو اعتراف ضمني بالذنب. ويؤكد الزمخشري في الكشاف على دقة استخدام لفظ "شقوتنا" الذي يدل على شدة العذاب النفسي والروحي (Az-Zamakhsyarī, ١٩٧٢)، وهو من الأساليب البلاغية التي تُبرز الكرب الشديد الذي يعيشه أهل النار. ويُلاحظ كذلك أسلوب التكرار من خلال إعادة الطلب والخروج كسبيل أخير للنجاة، مما يُعطي الحوار صفة درامية مفعمة باليأس.

ثم ينتقل التحليل في القسم الثالث إلى حوار أهل الجنة وأهل النار مع الله تعالى، كما في الآيات ﴿قَالَ ٱخسَـُٔوا فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ ١٠٨ إِنَّهُۥ كَانَ فَرِيقٌ مِّن عِبَادِى يَقُولُونَ رَبَّنَا ءَامَنَّا فَٱغفِر لَنَا وَٱرحَمنَا وَأَنتَ خَيرُ ٱلرَّٰحِمِينَ ١٠٩ فَٱتَّخَذتُمُوهُم سِخرِيًّا حَتَّىٰٓ أَنسَوكُم ذِكرِى وَكُنتُم مِّنهُم تَضحَكُونَ ١١٠ إِنِّى جَزَيتُهُمُ ٱليَومَ بِمَا صَبَرُوٓا أَنَّهُم هُمُ ٱلفَآئِزُونَ ١١١﴾. تُبرز الآية: "اخسئوا فيها ولا تكلمون" ذروة القطيعة والرفض الإلهي لأي رجاء أو توسّل، وقد وصفها ابن عاشور بأنها "صيغة طرد وإهانة" (Ibnu ʿĀsyūr, ١٩٨٤). تدل بلاغيًا على الاحتقار الشديد، وتُغلق باب الرحمة بعد أن فُتحت طويلًا في الدنيا. ويمثل هذا التعبير أقسى صور الحوار الذي ينتهي بالهلاك الأبدي. من جهة أخرى، يأتي الحوار مع أهل الجنة ليعكس المقابلة البلاغية بين المصيرين، في قوله تعالى: "إني جزيتهم اليوم بما صبروا أنهم هم الفائزون.

وختاما، تبين هذه المقالة كيف أن الصور البلاغية في هذه الحوارات تُسهم في ترسيخ المعاني العقائدية الكبرى، كالبعث، الحساب، والجزاء العادل. فكل أسلوب بلاغي – سواء كان إنشاءً طلبيًا أو خبريًا أو استفهاميًا – لا يأتي عفويًا، بل يخدم غرضًا دينيًا ونفسيًا. وتُبرِز هذه الحوارات قدرة

القرآن على التأثير في وجدان المتلقي، حيث لا تقتصر على البيان الجمالي فحسب، بل تُعمّق الوعي بالحقيقة الأخروية وتُحفّز على العمل الصالح في دار الدنيا، وتؤكد أن النهاية الحتمية للإنسان تتوقف على أعماله واختياراته في الدنيا.

خاتمة

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

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 Ḥalīm. (1985). *ʾUslūb al-muḥāwarah fī al-Qurʾān al-karīm*. Maṭābiʿ al-Hayʾah al-Miṣriyyah.

Abdul Rahim, D. (2023). Gaya bahasa dialog al-Qurʾan: Analisis stilistika atas dialog al-Qurʾan mengenai hari kebangkitan. *Sosains: Jurnal Sosial dan Sains, 3*(3), 258–270. https://doi.org/10.59188/jurnalsosains.v3i3.703

Alami, N. J., & Rostami, M. H. (2023). Dialogue images between the people of Paradise and the people of Hell from the perspective of contemporary interpretations. *Lark Journal, 48*(2), 237–293.

Artini, H. T. (2009). *Manhaj al-ḥiwār fī al-Qurʾān al-karīm wa-atharuhū fī al-tarbiyah wa-al-taʿlīm* [Master's thesis]. Jāmiʿah al-Sulṭān al-Sharīf ʿAlī al-Islāmiyyah.

Ibn ʿĀshūr, M. T. (1984). *Tafsīr al-Taḥrīr wa-al-Tanwīr*. al-Dār al-Tūnisiyyah li-al-Nashr.

Ibn Manẓūr. (1993). *Lisān al-ʿArab*. Dār Ṣādir.

al-Jāḥiẓ. (n.d.). *al-Bayān wa-al-tabyīn*. Sharikat Maktabat Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī.

al-Jurjānī. (2009). *Dalāʾil al-iʿjāz*. Maktabat al-Khānjī; Maṭbaʿat al-Madanī.

Hala Said, M. M. (2011). *The dialogue in the scene of the resurrection in the Holy Quran: A stylistic semantic study* [Master's thesis]. Jāmiʿah al-Sharq al-Awsaṭ.

Nathir, K. A. M., Othman, M. S., Sulong, W. M. W., & Mustapha, N. F. (2019). Variasi perkataan hari kiamat dalam al-Quran: Satu tinjauan umum. *International Journal of Humanities, Philosophy, Language, 2*(5), 24–40.

Nazihah, R. (2014). ʾUslūb al-ḥiwār fī Sūrah Maryam. *Ḥawliyyāt al-Makhbar, 2*, 179–201.

al-Qurṭubī, M. A. (2006). *al-Jāmiʿ li-aḥkām al-Qurʾān*. al-Risālah.

Samīrah, A. M. R. (2007). Min balāghat al-ḥiwār fī al-naẓm al-Qurʾānī: Dirāsah balāghiyyah li-mashhad ḥiwārī min mashāhidih. *Ḥawliyyah Kulliyyat al-Dirāsāt al-Islāmiyyah wa-al-ʿArabiyyah li-al-Banāt bi-al-Iskandariyyah, 32*, 3–47.

Sayyid Quṭb. (2003). *Fī ẓilāl al-Qurʾān*. Dār al-Shurūq.

Sayyid Quṭb. (2017). *al-Taṣwīr al-fannī fī al-Qurʾān al-karīm*. Dār Ibn Ḥazm.

Shuhaida Hanim, M. S. (2024). Peranan wanita dalam meneguh akidah. In *Permata aqidah wanita syurga akhir zaman* (pp. 191–226). Kuwais Solution.

Shuhaida Hanim, M. S., Kaseh, A. B., & Md. Nor, A. (2021). A review on developing Balaghah test in higher learning institution. *MALIM: Jurnal Pengajian Umum Asia Tenggara, 22*(1), 262–277. https://doi.org/10.17576/malim-2021-2201-20

Ṭāhir, H., & Muḥammad, Z. (2021). al-Hiwār fī ḍawʾ al-Qurʾān wa-al-Sunnah. *Al-Dirāsāt al-Islāmiyyah, 56*(1), 9–57.

al-Zamakhsharī, M. U. (1972). *al-Kashshāf ʿan ḥaqāʾiq al-tanzīl wa-ʿuyūn al-aqāwīl fī wujūh al-taʾwīl*. Dār Maʿrifah.

Zaynab, A. R. A. I. (2021). Ḥurriyyat al-insān fī ḍawʾ falsafat al-ḥiwār fī al-naṣṣ al-Qurʾānī. *Majallat Buḥūth Kulliyyah, 32*(126.3), 3–18.

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

الإسناد ومعاني التركيب في بعض قصائد عيسى ألبي أبو بكر: دراسة أسلوبية نحوية

[THE ATTRIBUTION AND STRUCTURAL MEANINGS IN THE POEM OF ISA ALABI ABUBAKAR: A STYLISTIC AND GRAMMATICAL STUDY]

Salaudeen Monsuru Abdul-Rasaq[1]* & Abdur-Rasheed Mahmoud-Mukadam[2]

[1]College of Arts, Department of Arabic & Islamic Studies, Fountain University, Oke-Osun, Osogbo, Osun State, Nigeria

[2]Faculty of Arts, Department of Arabic, University of Ilorin, Ilorin 240102, Kwara State, Nigeria

* Corresponding Author: *salaudeen.monsuru@fuo.edu.ng*

Received: 28/1/2025 *Accepted: 28/5/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

تناول هذا البحث دراسة الإسناد ومعاني التركيب في بعض قصائد عيسى ألبي أبو بكر من منظور نحوي وأسلوبـي. وتتمثل مشكلة البحث في ندرة الدراسات التي عالجت الأسلوب الشعري لهذا الشاعر من زاوية نحوية دقيقة، ولا سيما ما يتصل بعلاقة المسند بالمسند إليه، ودور التراكيب النحوية في إبراز الدلالات الأسلوبية والمعاني الفنية. ويهدف البحث إلى الكشف عن الفروق بين الأحكام المعيارية التي تقررها كتب النحو، والدلالات التي يبرزها السياق الشعري. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مقرونًا بالإحصاء اللغوي لرصد أنماط الإسناد في النصوص المدروسة. وقد خلص البحث إلى أن الإسناد يمثل الركيزة الأساسية في بناء الأسلوب الشعري عند عيسى ألبي، حيث تتفاعل الدلالات النحوية مع الأبعاد البلاغية والفنية للنص.

الكلمات المفتاحية: الإسناد، المسند، المسند إليه، التراكيب النحوية، عيسى ألبي أبو بكر

Abstract

This study examines predication and syntactic structures in selected poems of ʿIsa Alabi Abu Bakar from a grammatical and stylistic perspective. The research problem lies in the scarcity of studies that have addressed the poet's style from a precise grammatical angle, particularly about the relationship between the predicate and the subject, and the role of syntactic structures in highlighting stylistic and artistic meanings. The study aims to reveal the differences between the normative rules established in grammatical works and the meanings revealed by poetic context. It adopts the descriptive-analytical method, combined with linguistic statistics, to trace patterns of predication in the selected texts. The research concludes that predication constitutes the fundamental basis for constructing the poetic style of ʿIsa Alabi Abu Bakar, where grammatical meanings interact with the rhetorical and artistic dimensions of the text.

Keywords*: predication, predicate, subject, syntactic structures, Isa Albi Abu Bakar*

Cite as: Abdul-Rasaq, S. M., & Mahmoud-Mukadam, A. (2025). al-Isnād wa maʿānī al-tarkīb fī baʿḍ qaṣāʾid ʿĪsā Alabi Abubakar: Dirāsah uslūbiyyah naḥwiyyah [The attribution and structural meanings in the poem of Isa Alabi Abubakar: A stylistic and grammatical study]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 178–196. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.146

© 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

"الأسلوب" هو طريقة التعبير، وقد ذهب العلماء إلى تقسيمه إلى قسمين: الأسلوب الأدبي، والأسلوب العلمي، ولعل الموضوع الذي يتناوله الباحث هو الذي يعطي أسلوبه هذا الوصف أو ذاك، إذ الأديب، أو الشاعر، أو الخطيب يتخذ أسلوبه صفة: الأسلوب الأدبي، بما فيه من أشكال تركيبية أو إنشائية.

و"علم الأسلوب" فرع من فروع الدرس اللغوي الحديث يهتم ببيان الخصائص التي تميز كتابات أديب ما، أو تميز نوعا من الأنواع الأدبية بما يشيع في هذه أو تلك من صيغ صرفية، أو أنواع معينة من الجمل والتراكيب. والنحو في أيسر صور تعريفه "هو العلم الذي يقدم لدارس اللغة الصيغ والتراكيب التي تشتمل عليها إمكانات الاستعمال اللغوي الصحيح" (Jabr, 1988, p. ٦). أي يتناول تقسيم الكلمات، وحالات تغيرها الإعرابي بحسب مواقعها، ويقدم صور الجمل المستعملة من اسمية وفعلية.

وبما أن صور الجمل المستعملة من اسمية وفعلية أولى بأن تكون محالا للدراسة في قصيدة عيسى ألبي أبي بكر، فإن ما يقرره علم النحو من الجمل المستعملة أمام شاعرنا قدر غير قليل من التراكيب الصحيحة، ويستطيع الباحث أن تتناول تلك الجمل، ويعرض لما يجده شائعا منها لدى شاعرنا.

وقد جاءت الدراسة في مقدمة، وثلاثة فصول، وخاتمة وثبت للمصادر والمراجع، ففي مقدمة تحدثت عن الموضوع الذي يتناوله علم الأسلوب في هذه الدراسة، ألا وهي الأسلوب الأدبي، وفي الفصل الأول: التعريف بعيسى ألبي أبي بكر، وفي الفصل الثاني: الفرق بين النحو والأسلوب، وفي الفصل الثالث: الدراسة النحوية للمسند والمسند إليه في قصيدة عيسى ألبي أبي بكر.

تسعى هذه الدراسة أيضا إلى الكشف عن خصائص الأسلوب التي ترجع إلى تراكيب نحوية، وما أدراك هذه الخصائص أيها القارئ؟ إن هو إلا الإسناد.

وبما أن الإسناد التصيد المصدر من الجمل الفعلية والاسمية، وهو أهم من العلامات التي تتميز الاسم من الفعل أو أعمها، وإن يكن هذا – في الحق – استثمارا لما قدمه عبد القاهر الجرجاني في هذا الموقف من إشارات تدل على أن تفاوت الأساليب الأدبية إنما يرجع إلى مراعاة الأوضاع النحوية الصحيحة على اختلاف صورها بما تتيح للأديب من فرص الاختبار سعيا إلى إظهار الفكرة في عبارة حسنة الأداء والتقبل لدى المتلقي، فهو بهذا يربط بين الصورة التي يريدها الأديب لفكرته والصياغة النحوية للتعبير الذي ينقلها إلى المتلقي (al-Jurjani, ١٩٨٤).

والنتائج التي ينتهي إليها البحث في هذه الدراسة إنما هي استخدام الإحصاء في إيضاح المسند إليه، والمسند، والإسناد، من الجمل المستعملة، اسمية كانت أو فعلية لدى شاعرنا الفصيح. فإن يكن لها حظ من التوفيق ففضل الله، وإن تكن الأخرى فتلك سمة أوليات أعمال البشر.

المبحث الأول

التعريف بـ" عيسى ألبي أبو بكر"

التعريف بالشاعر

وهو الأستاذ الدكتور عيسى ألبي أبو بكر ولد بمدينة كماسي في غانا في الثاني عشر من ديسنمبر سنة ١٩٥٣م. ولد عيسى ألبي لأب وأم تنحدر إليهما عناصر واحدة، فقد كان أبوه يجرى فيه الدم اليوربوي، وكانت أمه يجرى فيها الدم اليوربوي أيضا.

حصل الشاعر على الشهادة الإعدادية والتوجيهية بمركز التعليم العربي والإسلامي أغيغي نيجيريا، وعندما أتم تعليمه التوجيهي التحق بجامعة بايرو بمدينة كنو، وحصل على شهادة الدبلوم، وتخرج في جامعة إلورن على درجة الليسانس، والماجيستير بجامعة بايرو، والدكتوراه بجامعة إلورن.

أرسله المرحوم الشيخ آدم عبد الله الإلوري إلى مدرسة دار العلوم بمدينة إلورن ليكون مدرسا هناك ردحا من الزمن. وبعد رحلة علمية استمرت عدة سنوات، عين محاضرا بجامعة عثمان بن فوديو بصكتو، قسم اللغة العربية وآدابها.

وفي عام ١٩٩٤م، عين أيضا محاضرا للغة العربية بجامعة إلورن، وقضى في محاضرته سنة سبتية بجامعة أبوجا سنة ٢٠١٦م، وعلى الرغم من أنه كان حريصا على العلم بلغ إلى الدرجة الأستاذية عام ٢٠١٧م.

يُعَدّ عيسى ألبي من الشعراء الذين برزوا في العصر الحديث، ولا يُعَدّ القول مبالغة إذا وُصِف بأنه من أعلام إفريقيا البارزين. فقد مثّل ثمرة ناضجة لكل طالب علم يطمح إلى المعالي، وذلك بما امتاز به من وضوح في المنطق، وقوة في الاستدلال، وقدرة على توليد المعاني، فضلًا عن تمكنه من اللغة في مادتها وأساليبها وطرائق التعبير بها، حتى بدا وكأنه يستمد من رصيد عقلي لا ينفد.

وعيسى ألبي يطالعك من بارع أدبه بكل مبدع، ويعلمك في سهولة ويسر، لا يشق عليك، ويستهويك وأنت لا تدري، وتعجب بما فيه من ديباجة حسنة أو معنى دقيق، فلم يكن يجيد شيئا دون شيء، بل كانت علومه ومعارفه كلها على حد سواء في الإجادة والإتقان.

كان الشاعر من الذكاء وسرعة الخاطر والحفظ بحيث شاع ذكره، وعلا قدره، واستغنى عن الوصف، فمما يدل على ذكائه وسرعة بديهته أنه يقرأ القرآن الكريم، ذا ثقة بنفسه، لا يضيع أوقاته إلا بما يفيد، يحب العلم، يرى الدنيا بعين المغتبط المحبور، لا بعين المغيظ المحنق، يبدو السرور عليه إذا قرض الشعر.

وحين ينظر الباحث في قصائد الشاعر يجد واضحة غاية الوضوح، فالشاعر واضح في العناية بالأسلوب وبلاغته، وروعة التركيب، وجلال الصياغة الشعرية وبهاتها، وانتقاء اللفظ واختياره، وخاصة أن عيسى ألبي أقرب ما يكون إلى أنصار اللفظ الذين يعنون بألفاظهم وأساليبهم.

والمعاني في قصائده واضحة قوية، تتسابق إلى الذهن من غير كد أو طول تأمل، ذلك لوضوح الفكرة عند شاعرنا، وقد استمد معانيه من حقل الشعر القديم، ويظهر الشاعر أيضا في التزام وحدة الوزن والقافية، كما أن قصائده قامت على وحدة البيت، بحيث يكون البيت وحده أو مع بضعة أبيات مستقلا عن سائر الأبيات، فيمكن لك أن تقدم وتؤخر من غير أن يختل نظام القصيدة.

حقا قد رفع الشاعر لنيجيريا مجدا بعيدا في السماء، أحيا الشعر العربي ورد إليه نشاطه، ومهد أحسن تمهيد للطالب المعالي.

المبحث الثاني

الفرق بين النحو والأسلوب

في القرن الخامس عشر الهجري، يدرس اللغويون أسلوب التعبير اللغوي في مجالات متعددة: الكلمة، الصوت، والجملة. والأساس في الدراسة النحوية هو بيان الصواب في الاستعمال، فالصحة اللغوية هي غاية الدراسة النحوية دون أن يكون هناك الالتزام ببيان الجودة والصحة، وهذا الأمر متروك لعلوم البلاغة وخاصة علم المعاني مختصرة للمعاني النحوية، وهي في نصب عيني تستبين بها علاقات الكلم بعضها ببعض.

وبتعليق الكلم بعضها ببعض، يقول عبد القاهر الجرجاني: "واعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشك، أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب، حتى يعلق بعضها ببعض، ويبنى بعضها ببعض، وتجعل هذه بسبب من تلك"(al-Jurjani, 1984, p. ٥٥). ويقول أيضا: "اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي بقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء""(al-Jurjani, 1984, p. ٨١). "فلست بواحد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا، وخطؤه إن كان خطأ، إلى "النظم"، ويدخل تحت هذا الاسم، إلا وهو معنى من معاني النحو قد أصيب به موضعه، ووضع في حقه أو عومل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضعه، واستعمل في غير ما ينبغي له، فلا ترى كلاما قد وصف بصحة نظم أو فساده، أو وصف بمزية وفضل فيه إلا وأنت مرجع تلك الصحة وذلك الفساد وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه" "(al-Jurjani, 1984, p. ٨٣).

قد لاحظ الباحث أن عبد القاهر الجرجاني استطاع أن يبني فكرته على النظم، وأن اللغة وإن تكن أصواتها ومفرداتها وقواعدها متناهية فإن التركيب الذي يستعمله اللغويون غير متناهية. وعلى هذا الأساس، إن كانت الدراسة النحوية تهتم ببيان الجودة والصحة، وذلك بتعليق الكلم بعضها ببعض، فإن الدراسة الأسلوبية حظيت بنصيب وافر من الشعر والنثر باعتبار أنها تظهر المتغيرات، وهي أيسرها بالعد والإحصاء من حيث الصيغ الصرفية، والتراكيب النحوية، والخصائص الدلالية، يقول عبد المنعم "للأسلوب صفات عامة يجب أن تتوافر له شعرا كان أم نثرا، وهناك خصائص أخرى تفرق ما بين أسلوب الشعر وأسلوب النثر، ثم إن من الأسلوب ما هو حقيقة وما هو مجاز وهما يحتاج إلى قدرة الكاتب أو الشاعر" (Khafaji, 1992, p. ١٣).

والدرس الأسلوبي للنصوص هي الميدان الأكبر لعلم الأسلوب، بيد أن الدراسات التي نشرت في هذا المجال قليلة جدا، ولا يتجاوز عن أصابع اليد.

وإذا كان لي أن أقدم أمثلة للمتغيرات النحوية التي تهتم علم الأسلوب برصدها وتتناولها بالتحليل والدرس فإني أذكر هذه الأمثلة:

١) قد تكون الجملة اسمية وقد تكون فعلية، ولكل واحدة خصائص مميزه في الاستعمال.
٢) قد يكون الخبر في الجملة الاسمية مفردا أو يكون جملة اسمية أو فعلية، وقد يتقدم الخبر لغير ضرورة نحوية.
٣) قد يضاف اسم الفاعل إلى مفعوله أو يعمل فيه النصب، ولكل حالة توجيه في المعنى.
٤) في الاستفهام قد يحتاج الأمر إلى ترتيب خاص للكلمات.
٥) قد يذكر الضمير العائد في جملة الصلة وقد يحذف.
٦) قد يتقدم المفعول به على الفاعل لمقتضيات صرفية، وقد يتقدم بدون مقتضى صرفي.

ومن هذه الأمثلة تبادر إلى ذهن الباحث أن المتغيرات النحوية تتركز في الحذف ومخالفة الترتيب، ولكن هناك غيرهما من الأنماط النحوية ما يكون في استعماله سمة أسلوبية، كما يتضح في ذكر المسند إليه وحذفه، وتناوب المعاني بين حروف الجر، وأن المصدرية.

المبحث الثالث

الدراسة النحوية للمسند والمسند إليه في قصيدة عيسى ألبي أبي بكر

المسند إليه هو المحكوم عليه، والمسند هو المحكوم به في الكلام، ومواضعه هي:

١) الفاعل للفعل التام، كمحمد في قولك: جاء محمد، فالفعل "جاء" مسند، و"محمد" مسند إليه، والنسبة بين المسند والمسند إليه "مجيئ" إثباتا دون نفي.
٢) الفاعل لشبه الفعل، كقولك: جاء محمد الكريم خلقه، فالفعل "جاء" مسند، و"خلقه" مسند إليه، والإسناد بينهما أيضا "المجيئ" إثباتا دون نفي.
٣) نائب الفاعل كقولك: كتبت الرسالة، فالفعل "كتبت" مسند، و"الرسالة" مسند إليه، والإسناد بينهما "الكتابة" إثباتا دون نفي.
٤) المبتدأ الذي له خبر كقوله تعالى: ﴿محمد رسول الله﴾ سورة الفتح، الآية: ٢٩، فـ"محمد" مسند إليه، و"الرسول" مسند، والإسناد بينهما الرسالة.

ولقد استدرك الباحث تقديم الدراسة النحوية في كتب النحو العربي أحكاما معيارية بالصواب والخطأ، وما يجوز الذكر وما لا يجوز من صور التراكيب اعتمادا – في أحيان غير قليلة – على آراء اجتهادية قد توصف بأنها قياسية ربما لا يجد الباحث مادة لغوية كافية لتعضيدها. ومع ذلك فإن الدراسة النحوية في كتب النحو العربي تجمع إلى ذلك جانبا كبيرا من الدراسة الوصفية التي يكتفى فيها تسجيل الظاهرة اللغوية وبيان خصائصها مع تحليل جيد لمكونات التراكيب، ويدعمون قولهم بإيراد الأمثلة والشواهد من القرآن الكريم، ومن الشعر المعتمد وأقوال العرب.

يقول سيبويه عن المسند والمسند إليه: "إن المسند إليه هو أول ما يبتغيه المتكلم مثلما كان الرقم الواحد هو أول الأرقام، ثم تليه باقي الأرقام، أعني المبتدأ والخبر، ثم يكون النصب والجر، وذلك أنك إذا قلت: عبد الله منطلق، إن شئت أدخلت (رأيت) عليه فقلت رأيت عبد الله منطلقا، أو قلت: كان عبد الله منطلقا، أو مررت بعبد الله منطلقا" (Sibawayh, 1988, p. ٨١).

يقول سيبويه أيضا: "وهما ما يغنى واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدا. فمن ذلك المسند والمسند إليه، وهو قولك عبد الله أخوك، وهذا أخوك" (Sibawayh, 1988, p. ٩).

يفهم الباحث فيما ذهب إليه سيبويه عن المسند إليه أنه بمثابة الرقم الأول في العدد، وأن المسند والمسند إليه لا يمكن أن يستغني أحدهما عن الآخر، فإن العلاقة بينهما متينة، وإذا أردت أن تنفك أحدهما عن الآخر فتفسد المعنى.

والمبرد يعقد بابا في هذه المسألة وسماها الاستغناء، ويقول: "فمن ذلك قام زيد والابتداء وخبره وما دخل عليه نحو كان وإنّ وأفعال الشك والعلم والمجازاة، فالابتداء نحو قولك زيد فإذا ذكرته فإنما تذكره للسامع ليتوقع ما تخبره به عينه فإذا قلت منطلق أو ما أشبه صح معنى الكلام وكانت الفائدة للسامع في الخبر لأنه قد يعرف زيدا كما تعرفه ولولا ذلك لم تقل له زيد ولكنت قائلا له رجل يقال له زيد فلما كان يعرف زيدا ويجهل ما تخبره به أفدته الخبر فصح الكلام لأن اللفظة الواحدة من الاسم والفعل لا تفيد شيئا وإذا قرنتها بما يصلح حدث معنى واستغنى الكلام" (al-Mubarrad, 1994, p. ١٣٠).

يفهم الباحث في كلام المبرد أن المسند والمسند إليه لا يستغنى أحدهما عن الآخر، والفائدة فيهما إخبار السامع بأمر لم تتوقع من قبل.

يقول ابن يعيش: "اعلم أن المسند إليه: كل اسم ابتدأته، وجردته من الأفعال والحروف التي تختص بالمسند والمسند إليه، لأن المسند إليه شرطه أن يكون مرفوعا، وإذا لم يتجرد من العوامل، نحو قولك: كان زيد قائما، وإن زيدا قائم، وما زيد قائما، وظننت زيدا قائما، وإذا كان كذلك، خرج عن حكم المسند والمسند إليه" (Ibn Ya'ish, 1993, p. ٤٥٥).

لاحظ الباحث فيما ذهب إليه ابن يعيش أن المسند والمسند إليه لا بد أن يكون مجردا من العوامل اللفظية التي تدخل على المسند والمسند إليه، وإذا دخلت عليهما لا يسمى حينئذ المسند والمسند إليه، وإنما نسميه اسم كذا وخبر كذا.

وفي وجهة نظري أن هذا الصنيع من النحاة يستحق الاهتمام ويحمد عليه من أجله، فهم – وإن لم يرموا إلى ما يرمي إليه علم الأسلوب الحديث ولم يحقق طرقه ومناهجه – لأنهم قدموا لنا النموذج الأصلح الذي لا يمكن أن تقوم على أساس منه دراسات موضوعية تبحث في خصائص الأساليب العربية المستعملة في فنون الأداء اللغوي على اختلافها، وهذه دراسات موضوعية تستمد

مادتها من التراكيب اللغوية التي يراها النحاة محققة لفكرة الاختيار التي يفسر بها تباين أساليب مستعملي اللغة.

وفي ظني أن الدراسة الأسلوبية في شعر عيسى ألبي أبي بكر يمكن أن تستفيد استفادة طيبة من التراكيب النحوية، وربما كانت هذه الخطوة توجه إلى قياس شيوع تراكيب بعينها في انتاج الأدبي العربي، ويصير ذلك عونا للنقد الأدبي كي يكون في جانب من جوانبه أقرب إلى الموضوعية.

يقول الشاعر في ذكر المسند إليه:

كَبِّرْ وَهَلِّلْ يَا سَعِيدُ لِأَحْمَدٍ فَاللَّهُ يَسْعَدُ بَعْدَ ذَلِكَ فِي غَدٍ

يقع لفظ الجلالة "الله" في هذا البيت المسند إليه، إذ لم توجد قرينة تدل على حذفه فلا بد من ذكره، ذكر الشاعر المسند إليه في هذا البيت تنبيها على غباوة السامع بحيث يخفى عليه شيء.

والمسند في هذا البيت فعل "يسعد"، حيث أحدث إيثار الشاعر التعبير بصيغة المضارع، ولم يتغير في بنية الكلمة على المستوى الصوتي؛ ولم تجر عليها قاعدة النقل التحويلية، فحركت الصوت الحلقي الفتحة من موقعه بعد نصف الصوت الأسلي.

والفعل "يسعد" في دلالته الأصلية الإحساس بالرضا والفرح والارتياح (Ibn Manzur, ١٩٨٠).

والشاهد في الشطر الثاني من هذا البيت قوله (فالله يسعد)؛ فقد أبقى الشاعر على السياق الشعري على الدلالة المعجمية للفعل (يسعد)، وهي الإحساس بالرضا والمحدد لهذا الفهم هو سياق الحال المذكور آنفا من ناحية، والسياق المعنوي من ناحية أخرى، هذا السياق المعنوي يتمثل في علاقة الإسناد التي ربطت بين لفظ الجلالة والفعل "يسعد"، ألا وهو "السعد". كأن شاعرنا أسند السعد إلى الله سبحانه وتعالى إثباتا دون نفي.

وبما أن الشاعر نسب إلى الله سبحانه وتعالى "السعد"، بأنه يرضى عن عبده يوم القيامة، وتقديم المسند إليه على خبره الفعلي، وإفادة قصر الرضا عليه سبحانه وتعالى، مما يبرز إرادة الشاعر، ويظهر صدق قوله بأن الله يرضى عن عبده كلما صلى عبد على النبي محمد.

يقول الشاعر في ذكر المسند إليه

إِنَّ الذِي لَمْ يَعْتَرِفْ بِرِسَالَةٍ جَاءَتْهُ مِنْ ذَاكَ النَّبِيِّ الأَمْجَدِ

المسند إليه محكوم عليه، والأصل في المحكوم عليه أن يكون معرفة، لأن الحكم على المجهول لا يفيد في الغالب، وذلك أن احتمال تحقق الحكم من معين أبعد من احتمال تحققه من غير معين،

فأنت تعلم حصول الأكل والشرب والمذاكرة وغيرها من الأفعال من فاعل ما، ولكنك لا تعلم حصول هذه الأفعال من شخص معين، إذن فالإعلام يتم الفائدة.

يقول بسيوني "عندما يعرف المسند إليه بالاسم الموصول ينبغي أن يكون المخاطب والمتكلم عالمين بجملة الصلة، فأنت لا تقول: الذي تحدث بالأمس رجل فاضل إلا إذا كنت عالما بحديثه وكان مخاطبك أيضا يعلمه، ولذا يعمد المتكلم إلى تعريف المسند إليه بالموصولية، إذا كان لا يعلم هو أو مخاطبه من أحوال المسند إليه سوى جملة الصلة، كأن يقول: الذي كان معنا بالأمس رجل صالح، وهو لا يعلم عن ذاك الرجل سوى وجوده بالأمس معهما، أو يعلم عنه ولكن المخاطب لا يعرفه إلا بهذه الصلة، فقد وجد المتكلم في جملة الصلة ما يمكنه من الحديث عمن تحدث، حيث لا يعرف إلا بها" (Basyuni, 2013, p. ١١٨).

ذكر الشاعر المسند إليه في هذا البيت من الشطر الأول، وليس هناك قرينة تدل على حذفه، ألا وهو كلمة "الذي" وهو معرف، لينبه المخاطب على خطئه.

وبما أن المخاطب لم يعرف شيئا من أحوال المسند إليه أتى شاعرنا بجملة الصلة "لم يعترف برسالة) إشارة إلى أنها المسند، المحكوم به عليه أمر من جنس الجهل والإهمال.

والفعل "لم يعترف" في دلالته الأصلية الإيمان بما جاء به نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وهو القرآن المعظم.

قول الشاعر "إن الذي لم يعترف برسالة" يتمثل في علاقة الإسناد بين المسند إليه والمسند ألا وهو الإعتراف، نفيا دون إثبات.

وهذا المعنى كما في وجهة نظر الباحث لا يفهم لو ترك الشاعر الاسم الموصول وصلته، وقال: إن الإنسان كذا جائته..... الخ فليس في ذلك ما يفيد لتنبههم إلى هذا الخطأ.

يقول الشاعر:

هُوَ مِنْ حَدَاثَةِ سِنِّهِ فِي قَومِهِ نَقِيَتْ سَرَائِرُهُ فَفَازَ بِسُؤْدَدِ

هذا البيت في وصف النبي محمد صلى الله عليه وسلم بأنه طاهر القلب وصافي النية، وسيرة المرء تنبئ عن سريرته، ونزع من قلبه الحسد والبغضاء، وأحب لقومه ما يحب لنفسه، ويرضى لهم ما يرضى لنفسه، وقد قال صلى الله عليه وسلم "ألا إن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي القلب" (al-Nawawi, 2008, p. ٨)، وبما أن النبي صلى الله عليه وسلم صلح قلبه من أذية المؤمنين ظفر بالسيادة.

أتى الشاعر بالمسند إليه في هذا البيت من الشطر الأول، وكان الحديث في مقامة الغيبة، ألا وهو كلمة "هو"، وتكمن وراء التعبير بضمير الغائب لإبراز علو مكان النبي صلى الله عليه وسلم،

والجملة الفعلية "نقيت سرائره" في دلالته الأصلية نزع الحسد والبغضاء من القلب مدحا للنبي محمد صلى الله عليه وسلم.

لاحظ الباحث أن الكلام تركب من اسم وفعل نحو "هو ونقيت سرائره" كلمة "هو" مسند إليه، جملة "نقيت سرائره" مسند، إذن فالكلام لا يستغنى عن الإسناد، والإسناد لا يتأتى بدون مسند ومسند إليه، والإسناد في هذه الجملة "نقاء السرائر".

يقول الشاعر:

أَخْلَاقُهُ عَلَوِيَّةٌ مَحْبُوبةٌ لَكِنَّهُ فِي الرُّسْلِ لَيسَ بِمُخْلَدِ

حقيقة الخلق في اللغة الأدب والسلوك (Ibn Manzur, 1980, p ١٢٤٤)، كان صلى الله عليه وسلم حسن الطبع والأدب والسلوك، ولذلك أنزل الله عز وجل ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾، سورة القلم، الآية: ٤. أي إنك لعلى أدب عظيم (al-Tabari, 2001, p ٣٧٩).

قول الشاعر "أخلاقه" مسند إليه، وهو أيضا مضاف، والمضاف إليه ضمير الغائب، متضمن تعظيم المضاف، والمسند قوله "علوية" في دلالته الأصلية السمو، فالإضافة إلى السمو في شأن رسول الله صلى الله وسلم تشريف ما بعده تشريف، وتعظيم ما بعده تعظيم، ويتمثل العلاقة بين المسند إليه والمسند "العلاء" إثباتا دون نفي.

يقول الشاعر:

وَنَبِيُّنَا أَلْقَى إِليهِ بِبُرْدَةٍ بَعْدَ الفَرَاغِ مِنَ الَمدِيحِ الأَتْلَدِ

الأصل في معنى البردة كساء مخطط يلتحف به، أي قصيدة في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم لكعب بن زهير حينما لجأ إليه يطلب عفوه عنه ويبايعه على الإسلام فأمنه الرسول وكساه بردته (Abd al-Latif, 2006, p‘ ٩٢).

وبما أن هذا الكلام يشير إلى كعب بن زهير، استخدم الشاعر كلمة "ألقى" في معنى طرح، ويبدو أن شاعرنا استخدم هذا الفعل في معناه الأصلي، يتحدث فيه عن عفو رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه جواد كريم، وبالمؤمنين رؤوف رحيم.

قوله "نبينا" مسند إليه، وهو مضاف، وضمير المتكلم مضاف إليه، يتضمن تعظيم المضاف، والجملة "ألقى إليه ببردة" مسند، والعلاقة بين المسند إليه والمسند "الإلقاء" فكأن شاعرنا أسند إلقاء البردة إلى حضرة النبي صلى الله عليه وسلم.

يقول الشاعر:

أَنَا إِنْ رَقَدْتُ فَفِي رُقَادِي عِصْمَةٌ وَإِذَا جَلَسْتُ فَفِي الجُلُوسِ جَلَالِي

الأصل في معنى رقد الدلالة على "نوم" ليلا أو نهار دون التقيد بوقت، وقد استعمل العرب في التهذيب عن الليث (Ibn Manzur, ١٩٨٠). قال الأزهري: "الرقاد والرقود يكون بالليل والنهار عند العرب" (Ibn Manzur, 1980, p ١٧٩٢).

استخدم الشاعر كلمة "رقد" في هذا البيت دلالة على إن تنم عيناه في جنح الليل لم ينم قلبه في سطور أدبية يعبر بها الشاعر عما يدور بداخله من أفكار ومشاعر بطريقة غير مترابطة، والذي يصرفنا عن المعنى الأصلي في كلمة "رقد" قول الشاعر "عصمة".

وبما أن الشاعر يمنع نفسه من فعل المعصية ليلا أو نهارا مع القدرة عليها، استخدم كلمة "عصمة" وهي مسند إليه، والمسند "ففي رقادي".

لاحظ الباحث في هذا البيت أن المسند إليه قدم على المسند تعظيما لشأن الشاعر، أنه اجتنب فعل المعصية والميل إليها مع القدرة إليها، والعلاقة بين المسند إليها والمسند "الاستقرار".

يقول الشاعر:

اللهُ قَدْ أَهْدَى إِلَيَ نَوَالِهِ أَنْعِمْ بِهِ مِنْ رَبِّنَا الْمُتَعَالِي

يشكر الله الشاعر على نعمه التي أنعمها عليه، وكان على الإنسان أن يشكر الله – تعالى – على نعمه كي تدوم ويبارك الله – تعالى – فيها، وأن يحفظها من الزوال، ومن شكر الله – تعالى – على نعمه التي أنعمها عليه؛ زاد الله عليه هذه النعمة وبارك فيها، ولعل إحدى النعم التي أنعم الله على شاعرنا إرسال القافية على سجيته وطبعه الفطري.

فقد ناسب مقام الشكر أن يذكر الشاعر لفظ الجلالة ناسبا إليه الإهداء بأنه يستحق الحمد والثناء، وهو الذي يحمد في السراء والضراء، وفي الشدة والرخاء، وهو حكيم لا يجري في أفعاله الغلط، ولا يعترضه الخطأ.

قوله "الله" مسند إليه، وجلمة فعلية "قد أهدى" مسند، يقتضي المقام إحضار مدلوله بعينه في ذهن السامع، لهذا السبب ابتدأ بلفظ الجلالة.

وبانضمام كلمة أو ما يجرى مجراها إلى أخرى على وجه يفيد الحكم ثبوتا، ألا وهو النسبة، والنسبة بين المسند إليه والمسند "الإهداء".

قد لاحظ الباحث أن الشاعر صادق في شكره، وأن ما قاله صادر من قلبه، وتقديم المسند إليه على مسنده الفعلي، وإفادة ذلك قصر الإهداء على الله سبحانه وتعالى، مما يبرز إرادة الشاعر، ويظهر صدق قوله.

يقول الشاعر:

عَمَّ هَذِهِ الحَيَاةَ أَنْوَارُ رَبِّي شُوِّهَتْ عَينُ ذَلِكَ الشَّيطَانُ

أنوار جمع نور، والنور نوران: نور مخلوق، وغير مخلوق، فالأول تجده في الدنيا والآخرة، وفي الجنة، وبين الناس من نور القمر والشمس والنجوم، ونور الكهرباء، أما الثاني فهي غير مخلوق، بل هو من صفاته سبحانه وتعالى وهو الخالق، إذن الله سبحانه وتعالى منور هذا الكون وما فيه جميعا (al-Alusi, ٢٠٠٨).

وبالرجوع إلى معنى "نور" في دلالته الأولى وجود نور الله في الدنيا والآخرة، وبين الناس فهو مخلوق، رأى الباحث أنه ناسب كلمة "الحياة" في هذا البيت، قول الشاعر "أنوار ربي" مسند إليه، وعرف بالإضافة ليكون تعظيم شأن المضاف، وكلمة "عم" مسند، والنسبة بينهما "العموم".

يقول الشاعر:

فِيهَا كُلُّنَا نَرَى سُبْلَنَا بِالـــــــيُسْرِ كَيْ نَهْتَدِى مَدَى الأَزْمَانِ

فِيهَا كُلُّنَا نَرَى سُبْلَنَا بِالـــــــيُسْرِ كَيْ نَهْتَدِى مَدَى الأَزْمَانِ

لفظ "الكل" هو المجموع المحكوم عليه (al-Damanhuri, ٢٠٠٦)، أي تمام الأفراد مع عدم الاستقلال، أي: إيمان كل إنسان بالنبي محمد صلى الله عليه وسلم هو الذي هدانا الطريق الذي نوصل إلى رحمته منذ أن قد بعث رحمة للعالمين.

وبما أن الحكم على الأفراد بالمجموع المستفاد من كلمة "كلنا" مسند إليه، وعرف بالإضافة متضمن تعظيم النبي صلى الله عليه وسلم، تشريف ما بعده تشريف، قوله "فيها" مسند، والنسبة بين المسند إليه والمسند "الاستقرار".

يقول الشاعر:

خَيْرُ خَلْقٍ سَلاَمُنَا يَتَوَالَى بِالتَّرَجِي عَلَيكَ وَالإِذّعَانِ

الصلاة والسلام على خير خلق الله سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم أمر من الله سبحانه وتعالى إلى عباده، طبقا لقوله تعالى: ﴿إن الله وملائكته يصلون على النبي يأيها الذين آمنوا صلوا عليه وسلموا تسليما﴾، سورة الأحزاب، الآية: ٥٦. أي أن الله سبحانه وتعالى أخبر عباده بأنه يصلي على النبي والملائكة المقربون، وأمر عباده بالصلاة والتسليم عليه عليه (al-Damanhuri, ٢٠٠٦).

وكلمة "السلام" في دلالته الأصلية عبارة تقال عند ختام الصلاة، وعند لقاء شخص، أو عند وداعه (al-Razi, ٢٠٠٨)، أبقى الشاعر الدلالية المعمجية لكلمة "السلام"، ألا وهي مقولة القول عند ختام الصلاة، وإنما القصد في هذه الكلمة "الدعاء".

وبما أن الشاعر يقطر الدعاء بما كتبت يداه، قدم المسند إليه على المسند، وهذا المسند إليه عبارة عن "خير خلق" وعرف بالإضافة تعظيما وتخصيصا لمقام النبي صلى الله عليه وسلم لدى الناس، والمسند عبارة عن "سلامنا"، والحكم بين المسند إليه والمسند "التسليم"، كأن الشاعر أسند التسليم إلى النبي صلى الله عليه وسلم.

يقول الشاعر:

اَلْمُسْلِمُونَ الأَوَّلُونَ تَحَمَّلُوا فِيهَا جَمِيعُ مَتَاعِبِ الأَسْفَارِ

السفر هو الخروج عن موطن الإقامة، والسفر قطعة من العذاب، يشير هذا البيت إلى هجرة رسول الله صلى الله عليه وسلم من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة لما اشتد إيذاء المشركين على المسلمين، حتى جاء أبو بكر الصديق – رضي الله عنه – إحدى المرات يدافع عن النبي، وأنزل الله تعالى ﴿أتقتلون رجلا أن يقول ربي الله﴾، سورة غافر، الآية: ٢٨، وعلى الرغم ذلك تحمل المسلمون إيذاء المشركين إيمانا بالله وبالرسول صلى الله عليه وسلم.

قول الشاعر "المسلمون" مسند إليه، كان محلا بالألف واللام، المسمى بالعهد الخارجي، إشارة إلى فرد من أفراد الحقيقة، صرح به الشاعر إشارة إلى معهود خارجي، والجملة الفعلية "تحملوا" مسند، في دلالته الأصلية الصبر، وتتمثل العلاقة بين المسند إليه والمسند "التحميل" إثباتا دون نفي.

يقول الشاعر:

خَرَجَ الْمُنَافِقُ وَهْوَ يَرَقِّبُ ذُلَّهُمْ وَعَلَى الْمُنَافِقِ لَعْنَةُ الأَقْدَارِ

المنافق من يخفي الكفر ويظهر الإيمان، أي يجمع بين الكفر والكذب، لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "آيات المنافق ثلاث، إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا اؤتمن خان"، وبإطلاق الشاعر كلمة المنافق في هذا البيت، لعله يحذرنا من الكذب في الحديث والأخبار، ومن إخلاف الوعد، ومن الخيانة في الأمانة، الذي اتصف بهذه الصفات القبيحة يكون في الدرك الأسفل من النار ولن يجد من دون الله نصيرا، يقول ابن القيم: المنافق الزنادقة، من أظهر الإسلام ومتابعة الرسل، وأبطن الكفر، ومعاداة الله ورسله، وهو في الدرك الأسفل من النار (Ibn al-Qayyim, ٢٠٠٨).

وبالنظر إلى معنى "المنافق" في دلالته الأصلية إضمار العداوة وإظهار الصدقة، رأى الباحث أنه ناسب كلمة "خرج" في هذا البيت، قول الشاعر "المنافق" مسند إليه، وكلمة "خرج" مسند، والعلاقة بين المسند إليه والمسند "الخروج"، أي جعل الله خروج المنافق هباء منثورا.

يقول الشاعر:

مَرْكَزِي لَوْ حَضَرْتَ يَومًا تُنَادِي فِي جُمُوعِ الرِّجَالِ مَنْ سَيُفَادِي؟

يرجع تاريخ مركز التعليم العربي الإسلامي أغيغي إلى سنة ١٩٥٢مـــــ، حين أسسه الشيخ آدم عبد الله الإلوري، واستمر العمل في تأسيسه حتى بلغ عشرين عاما، كان الغرض من تأسيسه أن يكون مركزا لنشر الثقافة الإسلامية واللغة العربية.

وقد تتابعت البلدان على المركز وهو ينهض برسالته في خدمة الدين واللغة، حتى في أحلك العصور وأحرج الأوقات، فقد حاول الحساد أن يفرضوا الجهل على أهله، فلم يبق المركز إلا أنه يناهض الحساد ويعمل جاهدا على إشعاع التراث الديني، وحفظ اللغة العربية من الطغيان، وقد تخرج في هذه الفترة الحالكة، وهذا الظلام الدامس علماء أجلاء من أمثال الشيخ مصطفى الراجي، الشيخ مصطفى زغلول، والشيخ يحيى مرتضى.

وبما أن البيت يشير إلى العيد العشرين للمركز المستفاد من كلمة "مركزي" مسند إليه، وهو إرادة الإيجاز لإحضار المسند إليه في ذهن المخاطب، وقول الشاعر "لو حضرت" دلالة إلى أن المسند محذوف تأكيدا واختصاصا، والتقدير: لو حضرت حضرت، فأضمر "حضرت" الأول إضمارا على شريطة التفسير، وتتمثل النسبة بين المسند إليه والمسند "الحضور".

يقول الشاعر:

أَنْتَ شَمْسٌ تَفُوقُ كُلَّ بُدُورِ الـــــ ـــــكَوْنِ نُورًا كَذَاكَ طُولُ العِبَادِ

الشمس عبارة عن الكرة من الكري السماوية الضخمة من الغازات الساخنة، وبما أنه النجم الرئيس الذي تدور حوله الأرض، أعطاه الله السورة في القرآن الكريم، وهي السورة رقم ٩١ في ترتيب المصحف، مكية، عدد آياتها خمس عشرة آية.

والبيت عبارة عن دور مركز التعليم العربي الإسلامي في النهضة العلمية، فقد كان أبناؤه من أعظم رادة هذه النهضة، منهم من كان يدعو إلى الله بإذنه وسراجا منيرا، ومنهم من كان يقوم بالتدريس في المدارس التي أنشئت في حياة الإلوري، ومنهم من كان يقوم بتحرير المصحف، ومنهم من سافر في البعثات التي أرسلها الشيخ آدم إلى القاهرة.

يكمن وراء تعبير المخاطب في هذا البيت، لأن الشاعر يريد عموم الخطاب وشموله لكل من يتأتي منه الخطاب وهو "أنت"، والسر في هذا، تعبيره بلفظ "كل البدور"، لأنه "الكلية"، أي تمام

الأفراد مع الاستقلال، وقوله "أنت" مسند إليه، ومسند "الشمس"، وتتمثل النسبة بين المسند إليه والمسند "الوضوح"، أي واضح وضوح الشمس أن مركز التعليم العربي الإسلامي يعمل جاهدا في حفظ اللغة العربية من الطغيان.

يقول الشاعر:

أَنْتَ بَحْرُ العُلُومِ وَالدَّهْرُ يَدْرِي يَشْرَبُ النَّاسُ مِنهُ مَاءَ الرَّشَادِ

البحر موضع عميق في الأرض، والمراد بالبحر في هذا البيت، علم المركز الواسع، كان له دور كبير في حياتنا الثقافة الأدبية، شهدت له به صحائف التاريخ، فقد كان معلم الشعب، وحارس لغة القرآن، وحامل لواء التربية والتوجيه، وهو منارة العلم، وسيظل منارة من منارات الإسلام يحمل لواء الدين واللغة.

والفعل "يشرب" في دلالته الأصلية الجرع (Ibn Manzur, ١٩٨٠).

والشاهد في الشطر الثاني من هذا البيت قول الشاعر: "يشرب الناس"؛ فقد أبقى الشاعر على السياق على الدلالة المعجمية للفعل (يشرب) وهو الجرع المحدد لهذا الفهم هو سياق الحال المذكور آنفا من ناحية، والسياق المعنوي من ناحية أخرى، هذا السياق المعنوي هو "الاستفادة" وهو المسند، والمسند إليه كلمة "الناس"، تتمثل العلاقة بين المسند إليه والمسند "الشرب" بمعنى الاستفادة، أي استفاد الناس من علم المركز الواسع شرقا وغربا جنوبا وشمالا، وإن فضله على نشر العلم فضل مذكور مقدور.

يقول الشاعر:

أَنْتَ أُمٌّ لَهَا مِنَ النَّسْلِ آلاَ فِ وَلَكِنْ مِنْ أَنْجَبِ الأَوْلاَدِ

يتردد على ألسنة الناس عبارة "مركز التعليم العربي الإسلامي" أم المراكز عندما يشيرون إلى دور هذا المركز العميق في خدمة الأمة الإسلامية، وكذلك عندما يشيرون إلى مكانة المركز التى تبوأها عبر مراحل التاريخ المختلفة.

لماذا كان المركز أم المراكز بتعبير الناس؟، مركز مكان الفصاحة والفصحاء، مكان البلاغة والبلغاء، مكان الخطابة والخطباء، مكان النجابة والنجباء، ولا الفخر.

مركز هو مكان الحضارات ومهد العلم والفنون، وقف كنفوز لا يمكن اختراقه ضد أعداء الدين، وكصخرة جامدة ينطحها تيس الجبل لا يستطيع قرنه أن يؤثر فيها، ومن أين له التأثير في هذه الصخرة؟، وهو على ضعيف لذلك، كانت النتيجة أن الصخرة ظلت كما هي، وأن التعب والضعف قد أصابه هو.

وبما أن "أم" هي أنثى ولدت طفلا أو أكثر في السياق المعجمي، أبقى الشاعر على السياق المعجمي، ألا وهو الإنجاب، والسياق المعنوي "التخريج"، أي تخرج على يد المركز عدد كبير من الشعراء، والخطباء، والبلغاء، والفصحاء.

يكمن وراء تعبير المخاطب في هذا البيت، لأن الشاعر يريد عموم الخطاب وشموله لكل من يتأتي له منه الخطاب، وهو "أنت" مسند إليه، ومسند "أم"، وتتمثل النسبة بين المسند إليه والمسند "التخريج" المستفاد من السياق المعنوي لكلمة "أم".

يقول الشاعر:

سَدَّدَ اللهُ فِي الحَيَاةِ خُطَاكُمْ وَوَقَاكُمْ مَكِيدَةَ الأَضْدَادِ

يدعو الشاعر لشركائه في العلم بالوقاية من الله سبحانه وتعالى، وينصحهم أيضا أنه لا تنال عفوا، إنما بالجهاد والمواظبة، والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا وإن الله مع المحسنين، فإن دل على شيء فإنه يدل على أن من جد واجتهد في طلب العلم، فإن الله يهديه على تحصيل مطلوبه.

قول الشاعر "سدد" بمعنى الهداية إلى الطريق المستقيم لمن حارب نفسه في تحصيل على العلم وتعليم أمور الدين، وهو مسند يتعدى إلى مفعول واحد، ولفظ الجلالة مسند إليه، وقع فاعلا، والنسبة بين المسند والمسند إليه "التسديد"، لطالب العلم التسديد من الله في هذه الحياة.

يقول الشاعر:

فِي غُضُونِ العِقْدَينِ أَعْمَالُكَ الغُـــــ ـــرَّةُ تَبْدُو لِحَاضِرٍ أَوْ بَادِ

ألفاظ العقود، وهي الأعداد من عشرين، وثلاثين، حتى تسعين، وتعامل ألفاظ العقود معالمة جمع المذكر السالم، أي أنها ترفع بالواو، وتنصب وتجر بالياء، وهي أيضا الملحق بالجمع المذكر السالم، لأنه ليس له مفرد من لفظه.

قول الشاعر "أعمالك الغرة" خطاب لمركز التعليم العربي الإسلامي، أنه جاء إلى الدنيا ليخرج الناس من الظلمات إلى النور، أي من الجهالة إلى العرفان، وهذا الجهاد في سبيل الله معروف لدى الناس حتى الذين يسكنون في المدينة والصحراء، كلمة "أعمالك" مسند إليه، لا يخفى علينا ما يكمن وراء التعبير بضمير المخاطب في هذه العبارة، إشارة إلى حضور المركز في الذهن وقربه من القلب، بأن تأتي بمثله إذا جمعتنا المجامع، فقوله "الغرة" صفة كاشفة ومفسرة وموضحة لحقيقة المركز، الذي جمع الشجاعة، والثقافة، والعلم، بل الشريعة والحقيقة، قوله "في غضون العقدين" مسند، وقدم على المسند إليه لأنه جار ومجرور، ويتوسع فيما لا يتوسع غيره، وتتمثل النسبة بين المسند إليه والمسند "الاستقرار" أي الذي شرب من معينه الصافي يستقر في العلم والمعرفة استقرارا.

يقول الشاعر:

يُسْقَى بِمَاءِ العِلْمِ فِي عَرَصَاتِهِ يَا حَبَّذَا الإِسْقَاءُ وَهُوَ مُقَدَّرٌ

يضرب الشاعر مثلا للأعمال التي قامت بها مركز التعليم العربي الإسلامي من بذل العلم، وربط بين الإسقاء، والعلم، والهدى، وهذا يدل على منزلة العلم في الدين، وأن هدي المركز مرتبط بالعلم ومشتمل عليه.

قول الشاعر "يا حبذا الإسقاء" مدح مركب من "حب" و"ذا" الإشارية، قوله "الإسقاء" مخصوص بالمدح مسند إليه، وجملة "حبذا" في محل الرفع مسند، وقدم عليه حرف النداء، تنبيها أن من دخله كي يطلب منه العلم، إن كان جاهلا فسيكون عالما، وإن كان شقيا فسيكون سعيدا، وإن كان فقيرا فسيكون غنيا، والنسبة بين المسند إليه والمسند "الحب"، أي حب التعليم في المركز شرف ما بعده شرف.

الجدول في إحصاء المسند إليه والمسند والإسناد

الرقم	الجملة	المسند إليه	المسند	الإسناد
1.	اسمية	الله	يسعد	السعد
2.	اسمية	الذي	لم يعترف	الإعتراف
3.	اسمية	هو	نقيت سرائره	نقاء السرائر
4.	اسمية	أخلاقه	علوية	العلاء
5.	اسمية	عصمة	ففي رقادي	الاستقرار
6.	اسمية	الله	قد أهدى	الإهداء
7.	فعلية	أنوار ربي	عم	العموم
8.	اسمية	كلنا	فبها	الاستقرار
9.	اسمية	خير خلق	سلامنا	التسليم
10.	اسمية	المسلمون	تحملوا	التحميل
11.	فعلية	المنافق	خرج	الخروج
12.	اسمية	مركزي	لو حضرت	الحضور
13.	اسمية	أنت	الشمس	الوضوح
14.	فعلية	الناس	يشرب	الشرب

15.	اسمية	أنت	أم	التخريج
16.	فعلية	الله	سدد	التسديد
17.	اسمية	أعمالك	في غضون العقدين	الاستقرار
18.	فعلية	الإسقاء	حب	الحب

خاتمة

خلص البحث إلى أن الإسناد يشكّل الركيزة الأساسية لفهم البنية الأسلوبية في شعر عيسى ألبي أبو بكر، حيث تتجلى من خلاله قدرة الشاعر على توظيف التراكيب النحوية بما يخدم المعنى ويعزّز الدلالة. وقد أظهرت الدراسة أنّ الشاعر لم يكن أسيرًا للقوالب النحوية التقليدية كما قررها النحاة في مؤلفاتهم، بل جعل من السياق الشعري مجالًا رحبًا لإبراز معانٍ جديدة ومغايرة.

كما تبين أن الجمل الاسمية قد غلبت على قصائده، وهو ما يعكس طابعه الأسلوبي القائم على إبراز الثبات والاستقرار في الدلالة، في حين جاءت الجمل الفعلية لتعكس الحيوية والتجدد في مواضع محددة. وأسهم هذا التنوع في صياغة بنية أسلوبية متميزة تجمع بين قوة العبارة وجمال الإيقاع.

ومن أهم نتائج البحث أنّ الإسناد في شعر عيسى ألبي ليس مجرد علاقة شكلية بين المسند والمسند إليه، بل هو آلية أسلوبية تؤدي دورًا دلاليًا وبلاغيًا وفنيًا يتجاوز ما هو مقرر في الدرس النحوي المعياري، وأن الأسلوب عند الشاعر يقوم على وضوح الألفاظ والمعاني وقوة التركيب النحوي، وأن الجمل الاسمية تكررت في قصائده أكثر من الجمل الفعلية، مما يعكس طابعه الأسلوبي، وأسهم السياق الشعري في إبراز دلالات جديدة للمسند والمسند إليه قد تختلف عمّا قرره النحاة في مؤلفاتهم.

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

ʿAbd al-Laṭīf, M. Ḥ. (2006). *Tārīkh al-adab al-Islāmī*. al-Maktabah al-Azharīyah.

al-Ālūsī, M. (2008). *Rūḥ al-maʿānī fī tafsīr al-Qurʾān al-ʿaẓīm wa-al-sabʿ al-mathānī*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

Basyūnī, ʿA. al-F. F. (2013). *ʿIlm al-maʿānī: Dirāsah balāghiyyah naqdiyyah*. Muʾassasat al-Mukhtār.

al-Damanhūrī, A. (2006). *Īḍāḥ al-mubham fī maʿānī al-sullam*. Maktabat al-Maʿārif.

Ibn al-Qayyim, M. ibn A. B. (2008). *Ṭarīq al-hijratayn wa-bāb al-saʿādatayn*. Majmaʿ al-Fiqh al-Islāmī.

Ibn Manẓūr, M. ibn M. (1980). *Lisān al-ʿArab*. Dār al-Maʿārif.

Ibn Yaʿīsh, M. al-D. (1992). *Sharḥ al-Mufaṣṣal*. Idārat al-Ṭibāʿah al-Munīriyyah.

Jabr, M. ʿA. A. (1988). *al-Aslūb wa-al-naḥw*. Dār al-Daʿwah.

al-Jurjānī, ʿA. al-Q. ibn ʿA. al-R. (1984). *Dalāʾil al-iʿjāz*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

Khafājī, ʿA. al-M. M. (1992). *al-Aslūbiyyah wa-al-bayān al-ʿArabī*. al-Dār al-Miṣriyyah al-Lubnāniyyah.

al-Mubarrad, A. al-ʿA. M. (1994). *al-Muqtaḍab*. al-Maktabah al-Azharīyah.

al-Nawawī, Y. ibn S. (2008). *al-Arbaʿūn al-Nawawiyyah* (4th ed.). Dār al-Salām.

al-Rāzī, M. ibn A. B. (2008). *Mukhtār al-ṣiḥāḥ*. Maktabat Nūr.

al-Ṭabarī, M. ibn J. (2001). *Jāmiʿ al-bayān ʿan taʾwīl āy al-Qurʾān*. Dār Hajr li-al-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

Sībawayh, A. B. ʿA. ibn ʿU. (1988). *al-Kitāb* (3rd ed.). Maktabat al-Khānjī.

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

عناصر الرمز والأسطورة في شعر الشاعر محمود درويش

[ELEMENTS OF SYMBOLISM AND MYTH IN THE POETRY OF MAHMOUD DARWISH]

Ola Khalil Ali Alqaied[1]* & Majdan Paharal Radzi[1]

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

* Corresponding Author: *olak8958@gmail.com*

Received: 17/5/2025 *Accepted: 18/7/2025* *Published: 31/8/2025*

ملخص

يُعدّ محمود درويش من أبرز الشعراء الفلسطينيين في العصر الحديث، وكان لدرويش السبق في الارتقاء بالشعر العربي الحديث ودمج الرمزية فيه، وهو واحدٌ من أكبر الشعراء في الأدب العالمي ومن خلال ذلك يتمّ التعرف على خصوبة إنتاجه الشعري ولهذا؛ استهدفت الباحثة معرفة السيرة الذاتية للشاعر محمود درويش والوقوف على الأنماط الشعرية الجديدة في شعر محمود درويش، ولتحقيق ذلك اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى الهدف المطلوب. ومن النتائج التي توصلت إليها الباحثة، محمود درويش هو واحدٌ من أجمل وأصدق الأصوات الفنية المعبرة عن المرحلة الجديدة في الشعر العربي الفلسطيني، استخدم محمود درويش في نصوصه الشعرية الرموز والأساطير لتحويل المفهوم إلى لا مفهوم، ونظراً للنتائج التي ذكرت اقترحت الباحثة لدراسة عن الرمز والأسطورة في شعر محمود درويش لسهولة التعرف على فهم القصائد الشعرية.

الكلمات المفتاحية: محمود درويش، شعر، رمز، أسطورة، تحليل

Abstract

Mahmoud Darwish is considered one of the most prominent Palestinian poets of the modern era. He was the first to advance modern Arabic poetry and integrate symbolism into it. He is one of the greatest poets in world literature, and through this, the richness of his poetic output is recognized. Therefore, the researcher aimed to know the biography of the poet Mahmoud Darwish and to identify the new poetic styles in Mahmoud Darwish poetry. To achieve this, the researcher relied on the descriptive

analytical approach to reach the desired goal. Among the findings reached by the researcher is that Mahmoud Darwish is one of the most beautiful and sincere artistic voices expressing the new phase in Palestinian Arabic poetry, Mahmoud Darwish used symbols and myths in his poetic texts to transform the concept into a non- concept. In view of the above-mentioned results, the researcher proposed a study on symbolism and myth in Mahmoud Darwish poetry to facilitate understanding of the poems.

***Keywords**: Mahmoud Darwish, poetry, symbol, myth, analysis*

Cite as: Alqaied, O. K. A., & Paharal Radzi, M. (2025). ʿAnāṣir al-ramz wa-al-usṭūrah fī shiʿr al-shāʿir Maḥmūd Darwīsh [Elements of symbolism and myth in the poetry of Mahmoud Darwish]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 197–205. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.179

© 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 القصيدة الحداثية لجأت إلى التقنيات الحداثية لتبرز من خلالها قيمة العمل الأدبي، وتكشف عن أسراره وخبياه بطريقة أدبية، فبعد سيطرة أدب الالتزام جاءت القصيدة المعاصرة بتقنياتها الحداثية، التي مدتها بالقوة لتنطلق في ميدان الأدب بقوة وثراء قابل للمنافسة لقد استندت القصيدة المعاصرة بعدة تقنيات حداثية، منها الرموز والأساطير، المستمد من الفنون الإنسانية، لتحلق من خلالهم في سماء الأدب وصلبه. ويُعتبر الأنماط الشعرية الجديدة عند الشاعر محمود درويش من أفضل وأصدق الأعمال التي تعبر عن أفكاره، فنجده أتقن باستخدام الرموز والأساطير لإيصال رسائله، وتبرز في شعره مواضيع متنوعة، خاصة في الجانب الوطني الذي كرس حياته للدفاع عن قضية شعبه، عبّر عن الأوضاع السياسية والاجتماعية في بلده فلسطين، ودعا الناس للتعاطف معه (Baghdadi, ٢٠١٩).

مشكلة البحث

يسعى البحث إلى التطرق لشعر محمود درويش وكيفية استخدامه للأنماط الشعرية الجديدة وهي الرموز والأساطير، إذ لا يكاد يخلو نص شعري منه فكان تركيز الشاعر محمود درويش على الرموز المنتجة لمعاني متعددة، إذ قد يدلك رمز واحد على دلالات مختلفة في آن واحد وهذه الميزة في شعره شكلت نمطاً أسلوبياً خاصاً به (Zeina, ٢٠٢٣)، فكان أسلوبه للرمز لسببين: الأول: التأثير على المتلقي وجذب انتباه القارئ. الثاني: لإبعاد الاحتلال الإسرائيلي عنه، لأن الاحتلال قام بسجن الشاعر محمود درويش عندما قام بإلقاء أول أمسية شعرية له، فعمل محمود درويش على تحويل المفهوم إلى لا مفهوم لإبعاد سطو الاحتلال الإسرائيلي عنه والدفاع عن قضيته الفلسطينية.

أسئلة البحث

ومن خلال مشكلة البحث السابقة يمكن صياغة الأسئلة البحثية على النحو الآتي:

١) ما هي السيرة الذاتية للشاعر محمود درويش؟

٢) ما هي الأنماط الشعرية الجديدة في شعر محمود درويش؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى عدة نقاط للوصول إلى الأهداف المرجوة وهي:

١) معرفة السيرة الذاتية للشاعر محمود درويش.

٢) الوقوف على الأنماط الشعرية الجديدة في شعر محمود درويش.

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث في معرفة السيرة الذاتية للشاعر محمود درويش، وتكمن في الكشف للقارئ عن أهم الأنماط الشعرية الجديدة في شعر الشاعر محمود درويش من خلال استخدامه للرموز والأساطير في دواوينه الشعرية وهي تحويل المفهوم إلى لا مفهوم لنقل الواقع الفلسطيني إلى العالم.

الدراسات السابقة

ومن خلال الدراسات السابقة وجدت أن هناك وجه تشابه واختلاف بينها وبين الباحثين ومن ضمنها ما يلي:

في الدراسات السابقة؛ لقد خط الباحثون قلمهم على شعر محمود درويش وتحدث عن سيرته الذاتية وعن حداثتها في أنماطه الشعرية والعمل على تحليل الدواوين لفهم معانيها. فهؤلاء الباحثون هم دراسة مي صبري العطار (٢٠٢١)، ومصطفى طبشي (٢٠٢٣)، ونور العملية (٢٠٢١).

لقد توصلت دراسة مي العطار (٢٠٢١) بنتائج استطاع درويش أن يجسد صورة الوطن الواقع في ظل الاحتلال في قالب حداثي، أبدع في تصوير المعاناة التي يعيشها أبناء شعبه في ظل الاحتلال الإسرائيلي.

وفي دراسة مصطفى طبشي (٢٠٢٣)، من أهم النتائج التي توصل لها؛ صور الشاعر كل تفاصيل المعاناة اليومية، وتصوير الشاعر لعلاقته بالمكان والزمان حيث حاول الانعتاق والخروج منهما كما أخرج العرب من أرضهم، وظف الشاعر التكرار واهتم بظاهرة الإيقاع الصوتي في هذا الديوان للتأثير على القارئ.

أما دراسة نور العملية (٢٠٢١)، من ضمن النتائج التي توصلت لها؛ أثر الصراع الفلسطيني في ديوان محمود درويش سجل أنا عربي، الأثر السلبي الذي يشعر به السكان الفلسطينيون وهو الخوف من القيام بأي نشاط بسبب العنف الذي تمارسه إسرائيل.
وعلى سبيل ذلك، سيتحدث هذا البحث عن السيرة الذاتية للشاعر محمود درويش وعن الأنماط الشعرية الجديدة في شعره مستخدم الرموز والأساطير لإيصال صوته وصوت أبناء شعبه الفلسطيني إلى العالم.

منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتركز على أداة وأسلوبه وتصميمه كما يلي:

١) أداة البحث

اعتمد البحث على أداة الملاحظة فهي اختياراً مناسباً في الحصول على المعلومات الملائمة للبحث.

٢) أسلوب البحث

دراسة العلاقات لا تكتفي بعملية الوصف والتفسير، بل تهتم بدراسة العلاقات بين الظاهرات والعمل على تحليلها والتعمق بها.

٣) تصميم البحث

في التكوين الوصفي اهتمت الباحثة فقط بوصف الموقف أو الحالة حيث ركزت على فرد وهو الشاعر محمود درويش حيث قدمت تحليلاً متعمقاً لتلك الحالة في إطارها البحثي من خلال جمع البيانات وتحليلها وتقديمها.

السيرة الذاتية للشاعر محمود درويش

يعتبر محمود درويش من أبرز شعراء العرب في العصر الحديث، فقد جمع في شعره بين الجمال الفني والالتزام بقضية وطنه، وُلد عام ١٩٤١ في قرية البروة بمنطقة الجليل الفلسطينية، وعاش تجربة النكبة والتهجير، وترك هذا الأمر أثراً عميقاً في شعره. ركز درويش في قصائده على القضية الفلسطينية والهوية الوطنية، متناولاً مواضيع مثل الغربة والحب والحرية مستخدماً الرموز والأساطير في دواوينه الشعرية. تنقل في حياته بين عدة دول، وكان له دور ثقافي وسياسي في منظمة التحرير الفلسطينية (Mola, ٢٠١١).

أبرز دواوينه

عصافير بلا أجنحة، أوراق الزيتون، عاشق من فلسطين، آخر الليل، يوميات جرح فلسطيني، الكتابة على ضوء البندقية، العصافير تموت في الجليل، حبيبتي تنهض من نومها، أحبك أو لا (Darwish, ٢٠٠٥).

مذهب محمود درويش

يعتبر الشاعر محمود درويش من شعراء العصر الحديث، حيث لجأ درويش باستخدام الوسائل الحداثية وهي الرموز والأساطير لنقل معاناة أبناء شعبه إلى العالم، ومن المهم الإشارة إلى أن القصيدة الحديثة مرت بثلاثة أجيال متعاقبة من الشعراء جيل الأربعينيات، ثم الخمسينيات، وأخيراً الستينيات، درويش يعتبر من شعراء الجيل الثاني أي جيل الستينيات، إذ يستكشف شعراء ثلاثة أجيال التصوير الموسيقي في القصيدة العربية عبر تجاربهم المختلفة، وذلك أن القصيدة اقتربت من خصائص الحداثة وموضوعاتها، من منظور فلسفة الجمال، ما دفع الشعراء إلى تناول قضايا وموضوعات عصرهم، وتبرز مظاهر هذا الأمر في ارتباط الشعر المعاصر بفلسطين، حيث أصبح أداة للتعبير عن قضيتها (Muzammil, ٢٠٢١).

وفاته

تُوفي بالولايات المتحدة الأمريكية السبت ٩ أغسطس ٢٠٠٨ إثر إجرائه عملية قلب مفتوح مما أدخله في غيبوبة انتهت بوفاته (Rizq & Rawia, ٢٠٢٠).

السمات الفنية في شعر الشاعر محمود درويش

الثراء اللغوي بجذوره واشتقاقاته، بالدرجة التي لا تشعر القارئ بالافتعال أو المعاناة.

- الموسيقى الشعرية داخلياً وخارجياً، في نطاق التوازن بينهما فنياً ووجدانياً، ومرجع ذلك إلى موهبته الفطرية
- القدرة الفنية على الإيحاء، بعدما تخلّى عن التعبير الصريح
- أشعاره تضج في مرحلة النضج تستعين بالرمز والأسطورة والأغنية الشعبية (Ferrousi, 2015).)

الأنماط الشعرية الجديدة في شعر محمود درويش

لا تقتصر الحداثة الشعرية عند محمود درويش على الجانب اللغوي وحدها لدى محمود درويش تتجاوز الشعر لتشمل رؤية شاملة للمجتمع والواقع، حيث تعيد صياغة الذات، وفهم العالم من خلال النقد والتجاوز، توضح نصوص محمود درويش رؤيته للشعر بشكل أكثر عمقاً من أي

نظرية نقدية، يعتبر محمود درويش أن الشعر يفسر نفسه بنفسه، وعلى القارئ اكتشاف معناه فالشعر الحقيقي يتجاوز اللحظة الراهنة والسطحية (Rajih, ٢٠٢٠).

الأستاذ محمود درويش يشتغل على نصوص شعرية تعامل مع اللغة تعاملا جريئا، بحيث كان يقوم بتوظيف الرموز والأساطير والمفردات اللغوية الجديدة ليقوم بتحويل المفهوم إلى لا مفهوم، كل ذلك كان يهدف لجذب انتباه القارئ وإبعاد سطو الاحتلال الإسرائيلي عنه (Rajih, ٢٠٢٠).

لقد سمحت له قدرته الإبداعية على نقل الواقع الفلسطيني الذي يعيش تحت ظلم الاحتلال مستعيناً بالرموز، وهي قصيدة:

الأرض

أنا الأرضُ
والأرضُ أنتِ
خديجةُ! لا تغلقي الباب
لا تدخلي في الغياب
سنطردهم من إناء الزهور وحبل الغسيل
سنطردهم عن حجارة هذا الطريق الطويل
سنطردهم من هواء الجليل
أُسّمي التراب امتداداً لروحي
أُسّمي يديّ رصيف الجروح
أُسمي ضلوعي شجرٌ
لا تدخلي في الغياب
وأسئلّ من تينة الصدر غصناً
وأقذفهُ كالحجرْ.

في الأبيات الأولى من القصيدة لجأ درويش للرموز ليخاطب بعضهم ويقصد الجميع، فوجه خطابه لسيدة تدعى خديجة فهي رمز للوطن فلسطين من ناحية، وترمز للشعب الذي تكون هي له أم من ناحية أخرى، وهي واحدة ممن استشهدوا دفاعا عن الأرض مؤكداً في البداية على قوة الرابط بينه وبين الأرض وما بين الأرض وباقي الشعب الفلسطيني. إن محمود درويش استخدم أكثر من معنى في كلمة الأرض بمعنى الوطن والأرض والأم والأرض الحبيبة والأرض العالم والأرض الحلم، وبقدرة عجيبة يمزج درويش بين الأمل والألم بين الحاضر والمستقبل فالحاضر يشهد الغرباء فهو وضحت الباحثة هنا كيف استطاع الشاعر محمود درويش استخدام الرمز في إيصال

صوته وصوت أبناء شعبه إلى العالم لشد انتباه القارئ، وبمقدرة مهيبة يدمج محمود درويش بين الأمل والألم بين الحاضر والمستقبل فالحاضر يذكر الغرباء فهو يرى بأن هؤلاء المحتلين هم غرباء يقومون بتلويث غسيل هذا الشعب ويدنسون مقدساتهم الدينية فهم حجر تعيق طريق أبناء الشعب في الحصول على الحرية والاستقلال.

يقول أيضاً محمود درويش في قصيدة:

إلى أمي

أحن إلى خبز أمي
وقهوة أمي
ولمسة أمي
وتكبر في الطفولة
يوماً على صدر أمي
وأعشق عمريّ لأنّي
إذا متُ، أخجل من دمع أمي!
خذيني، إذا عدتُ يوماً
وشاحاً لهدبكِ
وغطّى عظامي بعشب
تعمّد من طهر كعبك
وشُدّي وثاقي
بخصلة شعر
بخيط يلوحّ في ذيل ثوبك
عساني أصير إلهاً
إلهاً أصير
إذا ما لمستُ قرارة قلبك!
ضعيني، إذا ما رجعتُ
وقوداً بتنور نارك
وحبل غسيل على سطح دارك
لأنّي فقدت الوقوفَ
بدون صلاة نهاركِ (Boutayeb, ٢٠٢٠)

ألف الشاعر القصيدة، وهو بين قبضان السجن، وجعل من تجربته محوراً رئيساً، يضع الشاعر صورة الأم مقابل القسوة التي يتلقاها في الواقع وهو بعيد عن العاطفة المفقودة التي

يعيشها في غربته داخل سجون الاحتلال، فيلجأ إلى الجنين، إلى أعز إنسان في حياته، وجاءت القصيدة مفعمة بالفقد والمعاناة. (Hamrit & Adel, ٢٠٢٣)، وهو يتحدى الظلام والظلم داخل سجون الاحتلال الإسرائيلي. ويبث روح المقاومة لدى شعبه. وتهدف القصيدة إلى تأريخ الواقع الفلسطيني المرير، ويضفي هالة تحولات الأم إلى رمز أو أسطورة. ظل الشاعر يحوم بين الأم وفلسطين، وأسس بنية جدلية، تعتمد على الحضور والغياب الحرية والسجن، الحبّ والفقدان. وجاءت صورة الأم مرتبطة برائحة القهوة وطعم الخبز بوصفهما وعياً بالذات. وهنا نرى أن مفردة الأم جاءت في سياق لا يعبر فقط على الحنان والعطف اللذين يفتقدهما الشاعر، إنما هي البديل المنشود لكل الآلام التي يعاني منها داخل الآسر، وتحمل طاقات رمزية (Boutayeb, ٢٠٢٠).

ويقول أيضاً في قصيدة:

رسالة من المنفى
وأنت يا أماه
ووالدي، وإخوتي، والأهل، والرفاق
لعلكم أحياء
لعلكم أموات
لعلكم مثلي بلا عنوان

هذه اللغة الشعرية تتردد فيها نبرة الحيرة والقلق، وتفيض بالتساؤلات حول المصير الإنساني الفلسطيني الذي يعاني غربة نفسية قاتلة، انبعثت لغة السرد في هذه الأبيات من رغبة الشاعر في إثارة التفاعل العاطفي بينه وبين النص والقارئ، وهي غنية بالأحداث الواقعية التي يمكن توثيقا لها يشكل الشاعر شاهداً على عصره، تُدّون كلماته الذاكرة الجماعية والهوية التاريخية (Majidi, ٢٠١١).

خاتمة

تتميز لغة شعر محمود درويش بالبساطة والعفوية، فهي تقترب من لغة الحياة اليومية لتعكس معاناة الشعب الفلسطيني تحت وطأة الاحتلال الإسرائيلي، فاتسمت لغة الشاعر بالبساطة حيث استخدم الرموز والأساطير لإيصال صوته وصوت أبناء شعبه إلى العالم، ومن خلال ذلك توصلت الباحثة إلى جملة من أهم النتائج أهمها:

- محمود درويش هو واحدٌ من أجمل وأصدق الأصوات الفنية المعبرة عن المرحلة الجديدة في الشعر العربي الفلسطيني.

- استخدم محمود درويش في نصوصه الشعرية الرموز والأساطير الشعبية لتحويل المفهوم إلى لا مفهوم.
- محمود درويش تميز عن أقرانه الشعراء الفلسطينيين بصوره الجمالية الإبداعية الحداثية العالية مستخدم موهبته الفطرية وإبداعه المتجدد في شعره بنقل قضية بلاده فلسطين إلى العالم.
- يعتبر محمود درويش من روّاد الشعر الحرّ، فقد جدد في القصيدة وتخلى عن الأساليب القديمة، معتمداً على العفوية والبساطة ليعبر عن مشكلات شعبه، وتوحيد القصيدة حول موقف نفسي واحد.

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

Baghdadi, Y. (2019). *Modernity in Arabic poetry: Mahmoud Darwish as a model*.

Boutayeb, K. A. (2020). A poem to my mother by the poet Mahmoud Darwish: A critical artistic study. *Al-Majallah al-ʿArabiyyah Midād, 4*(9), 109–118. https://doi.org/10.12816/MDAD.2020.88904

Darwish, M. (2005). *Complete works* (1st ed., Pt. 1).

Ferrousi, F. (2015). *Mahmoud Darwish's poem "Lover from Palestine": A psychological study*.

Hamrit, F., & Adel, R. (2023). *Alienation and longing in Mahmoud Darwish's poetry*.

al-Jidava, K. S. (2015). *Modernity: Its definition, origins, and Islam's position on it*.Majidi, H. (2011). *The technical characteristics of Mahmoud Darwish's poetry* (No. 4).

Mola, A. (2011). *The complete works of Mahmoud Darwish*. Egyptian Publishing and Distribution.

Muzammil, M. H. (2021). *The phenomenon of titles in Mahmoud Darwish's poems and their artistic characteristics*.

Rajih, S. (2020). *The most important modernist features and characteristics in Mahmoud Darwish's poetry*.

Suhaila, R., & Rawia, B. (2020). *The artistic structure in Mahmoud Darwish's poetry: A letter in exile*.

Zeina, S. (2023). The symbolic significance of the Palestinian cause in Mahmoud Darwish's poetry. *Journal of Arabic Language and Literature, 11*(1).

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

SIMBOLISME USLŪB AL-QAṢR DALAM IMEJ TASHBĪH PUISI KEMALA: KAJIAN RETORIK BERDASARKAN TEORI ᶜABD AL-QĀHIR AL-JURJĀNĪ

[THE SYMBOLISM OF *USLŪB AL-QAṢR* IN THE *TASHBĪH* IMAGERY OF KEMALA'S POETRY: A RHETORICAL STUDY BASED ON THE THEORY OF ᶜABD AL-QĀHIR AL-JURJĀNĪ]

Muzammir Anas[1]*, Wan Hasmah Wan Teh[2], Mohamad Luthfi Abdul Rahman[2], Md. Salleh Yaapar[2] & Badri Najib Zubir[3]

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

[2]Universiti Sains Malaysia, 11800 Gelugor, Pulau Pinang, Malaysia

[3]Universiti Islam Antarabangsa Malaysia, Jalan Gombak, 53100 Kuala Lumpur, Malaysia

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

Received: 12/7/2025 *Accepted: 19/8/2025* *Published: 31/8/2025*

Abstrak

Kajian ini meneliti gaya bahasa *al-qaṣr* dalam imej *tashbīh* yang terdapat dalam puisi Kemala - Sasterawan Negara ke-11 Malaysia - dengan memberi tumpuan kepada fungsi retoriknya dalam menyampaikan makna simbolik dan pemikiran penyair. Objektif kajian ini adalah untuk menganalisis secara mendalam teknik penggayaan *al-qaṣr* yang digunakan oleh Kemala dalam menegaskan idea kerohanian serta menelusuri betapa beliau memanfaatkan imej puitis dan simbolisme dalam memperkukuh mesej puisinya melalui imej *tashbīh*. Kajian ini menggunakan kaedah analisis tekstual yang berasaskan teori retorik ᶜAbd al-Qāhir al-Jurjānī dengan penekanan terhadap hubungan antara struktur bahasa, seni pengimejan, makna dan kesan estetika yang terhasil. Dapatan kajian menunjukkan bahawa Kemala menggunakan *uslūb al-qaṣr* secara halus dan kreatif dalam imej *tashbīh* untuk menonjolkan dualiti makna - antara zahir dan batin, dunia dan ketuhanan. Melalui gaya ini, Kemala berjaya menegaskan nilai keesaan Ilahi serta memperlihatkan keutuhan akidah dan pandangan hidup Islam dalam puisinya. Kesimpulannya, *uslūb al-qaṣr* secara konsisten memperkaya lapisan makna puisi

Kemala dan membuktikan kematangan beliau dalam mengadun bahasa, citra dan falsafah secara puitis dan mendalam.

Kata kunci: Kemala, simbolisme, al-Jurjānī, retorik, makna

Abstract

This study examines the rhetorical style of al-qaṣr in tashbīh imagery found in the poetry of Kemala - Malaysia's 11th National Laureate - with a focus on its rhetorical function in conveying symbolic meanings and the poet's reflections. The objective of this study is to conduct an in-depth analysis of Kemala's use of al-qaṣr techniques in emphasizing spiritual ideas and to explore how he employs poetic imagery and symbolism to reinforce the messages in his poems through tashbīh imagery. The study adopts a textual analysis method based on the rhetorical theory of ᶜAbd al-Qāhir al-Jurjānī, emphasizing the relationship between linguistic structures, imagery, meaning and the resulting aesthetic effects. The findings reveal that Kemala employs the uslūb al-qaṣr subtly and creatively in tashbīh imagery to highlight dual layers of meaning - between the apparent and the hidden, the worldly and the divine. Through this stylistic approach, Kemala successfully underscores the oneness of God while reflecting the integrity of Islamic faith and worldview in his poetry. In conclusion, the uslūb al-qaṣr consistently enriches the layers of meaning in Kemala's poetry, demonstrating his mastery in blending language, imagery and philosophical depth poetically and profoundly.

Keywords*: Kemala, symbolism, al-Jurjānī, rhetoric, meaning*

Cite as: Anas, M., Wan Teh, W. H., Abdul Rahman, M. L., Yaapar, M. S., & Zubir, B. N. (2025). Simbolisme *uslūb al-qaṣr* dalam imej *tashbīh* puisi Kemala: Kajian retorik berdasarkan teori ʿAbd al-Qāhir al-Jurjānī [The symbolism of *uslūb al-qaṣr* in the *tashbīh* imagery of Kemala's poetry: A rhetorical study based on the theory of ʿAbd al-Qāhir al-Jurjānī]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 206–219. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.191

© 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

Dato' Dr. Haji Ahmad Kamal bin Abdullah, lebih dikenali dengan nama pena Kemala, turut menggunakan nama lain seperti Akmal Jiwa, Nir Hiryati, Dur Kasih, Nirwana dan Arash Kamal. Beliau dilahirkan di Gombak, Kuala Lumpur pada 30 Januari 1941 (Hassan, 1990) dan kembali ke rahmatullah pada 27 Oktober 2021 di Kota Damansara, Petaling Jaya pada usia 80 tahun. Sebagai Sasterawan Negara ke-11 (2012), Kemala menandai perubahan penting dalam sejarah puisi Melayu moden dengan memperkenalkan pendekatan yang lebih berteraskan pemikiran Islam dan kerohanian, berbeza daripada aliran sastera dekad 1950-an yang banyak berorientasikan perjuangan sosial.

Kemala dikenali kerana keupayaannya mengolah simbolisme halus melalui imej-imej puitis yang sarat makna dan berlapis tafsiran (Nor, 2021). Puisi Kemala

memperlihatkan kehalusan bahasa yang mendalam yang digabungkan dengan renungan falsafah dan spiritual yang berpaksikan sufisme. Simbolisme yang diungkapkan tidak sekadar membawa makna literal tetapi menggambarkan hubungan kompleks antara manusia, ketuhanan dan alam semesta. Keindahan bahasa puisi Kemala lahir daripada pemilihan diksi yang teliti, susunan sintaksis yang teratur serta penggunaan kiasan, peribahasa dan sindiran yang menambah nilai estetik (Muhammad, 1988). Melalui kejelasan imej dan kekuatan ekspresi, Kemala berjaya membina dunia puitis yang menggambarkan ketajaman intuisi dan sensitiviti beliau terhadap keindahan bahasa serta hakikat kehidupan.

Kajian ini meneliti tiga puisi Kemala, iaitu *Pohon Sejarah* dan *Mengenang-Mu* daripada kumpulan puisi *'Ayn* (1983) serta *Kanvas Universal* daripada kumpulan puisi *Titir Zikir* (1995). Puisi yang dipilih dalam kajian ini berdasarkan kekayaan simbolisme dan kedalaman falsafahnya. Di samping itu, puisi ini dilihat menawarkan keutuhan struktur makna dan kekuatan retorik yang sesuai untuk dikaji dari sudut penggayaan *uslūb al-qaṣr* dalam imej *tashbīh*.

Pendekatan kajian ini berasaskan teori kritikan sastera Arab klasik yang diasaskan oleh Abū Bakr ᶜAbd al-Qāhir al-Jurjānī (1076). Teori *al-Naẓm* (Al-Jurjānī, 2004) daripada kitab *Dalāil al-Iᶜjāz* dijadikan rujukan utama dalam memahami hubungan struktur bahasa *uslūb al-qaṣr* dan makna, manakala teori *Asrār al-Balāghah* (Al-Jurjānī, 1954) digunakan untuk meneliti aspek keindahan pengimejan puitis imej *tahsbīh*. Kajian ini juga berlandaskan konsep *Maᶜnā al-Maᶜnā* (Günaydın, 2008), iaitu makna di sebalik makna, bagi menyingkap lapisan simbolik dalam ungkapan. Analisis memberi tumpuan kepada imej *tashbīh* sebagai elemen penggayaan bahasa yang membentuk keindahan *uslūb al-qaṣr*.

Melalui pendekatan ini, pengkaji berusaha memperlihatkan cara struktur bahasa yang merangkumi pilihan diksi dan susunan sintaksis berperanan menyampaikan makna tersirat yang berkaitan dengan pengalaman kerohanian Kemala. Secara keseluruhannya, kajian ini diharapkan dapat memperluas horizon pengajian puisi Melayu melalui penerapan teori *balāghah* Arab, sekaligus memperkukuh kefahaman terhadap hubungan antara bentuk, makna dan fungsi estetika dalam karya sastera.

Justeru, kajian ini bukan sahaja memperkaya wacana akademik tentang teknik *uslūb al-qaṣr* dalam imej *tashbīh*, malahan turut menyumbang kepada penghargaan yang lebih mendalam terhadap nilai seni, keindahan bahasa dan pemikiran Islam dalam puisi Melayu moden.

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif bagi meneliti dan menafsir *uslūb al-qaṣr* dalam imej *tashbīh* puisi Kemala. Pendekatan ini dipilih kerana ia membolehkan pengkaji memahami konteks penghasilan puisi dan situasi yang melatari pengalaman peribadi penyair, di samping menyingkap makna tersirat melalui gambaran dan imaginasi puitis (Abu Deeb, 1979). Pemahaman terhadap konteks puisi Kemala perlu dilakukan melalui analisis imej-imej simbolik kerana unsur ini berperanan penting dalam membantu pengkaji menelusuri makna mendalam di sebalik bahasa yang

digunakan. Simbolisme dalam puisi Kemala tidak hanya berfungsi sebagai unsur estetika, bahkan dalam masa yang sama berperanan sebagai wahana untuk mengungkapkan emosi, pengalaman rohani dan renungan falsafah penyair. Dengan memahami simbolisme ini, pengkaji dapat meneliti cara Kemala menggunakan bahasa sebagai medium untuk mencerminkan realiti sosial, nilai keagamaan dan pandangan hidupnya. Pendekatan ini turut membolehkan karya Kemala dikaitkan dengan latar budaya serta sejarah zamannya, sekali gus memberikan gambaran yang lebih menyeluruh tentang sumbangan Kemala terhadap perkembangan puisi Melayu moden.

Pemilihan teori ᶜAbd al-Qāhir al-Jurjānī sebagai kerangka analisis dalam kajian korpus puisi Kemala merupakan langkah penting dalam memperkenalkan perspektif baharu terhadap analisis puisi berteraskan Islam dalam kesusasteraan Melayu. Penerapan teori ini dilihat mampu memperluas ruang interpretasi apabila meletakkan karya Kemala dalam wacana *balāghah* dan estetika Arab yang lebih luas. Berdasarkan teori al-Jurjānī, kaedah analisis tekstual diaplikasikan bagi meneliti puisi Kemala secara komprehensif. Langkah pertama melibatkan pembacaan awal untuk mengenal pasti tema, nada dan suasana puisi serta meneliti makna literal setiap baris termasuk unsur peristiwa, watak dan latar yang terkandung di dalamnya.

Seterusnya, pengkaji memberi tumpuan kepada analisis imejan puitis, khususnya penggunaan *tashbīh* (simile) sebagaimana didefinisikan oleh al-Jurjānī (1954), yang berfungsi membentuk visualisasi yang jelas dan mendalam dalam minda pembaca. Berdasarkan analisis ini, pengkaji meneliti pula penggayaan *uslūb al-qaṣr* dengan memerhatikan pilihan diksi, susunan sintaksis dan elemen retorik yang digunakan oleh Kemala. Pertimbangan turut diberikan kepada faktor yang mempengaruhi pemilihan kata serta bagaimana struktur bahasa tersebut menambah kesan makna dan kekuatan simbolisme dalam puisi. Pemerhatian terhadap *uslūb al-qaṣr* dalam *tashbīh* dilakukan bagi menyingkap makna simbolik yang tersembunyi di sebalik imej puitis tersebut, seterusnya menghayati keindahan bahasa dan kehalusan pemikiran Kemala.

Tanpa penggunaan gaya bahasa yang tepat dan berkesan, penyair berisiko kehilangan daya ekspresi dalam menyampaikan emosi atau konsep abstrak yang kompleks (Hussin & Yahaya, 2022). Oleh itu, pemahaman terhadap latar kehidupan Kemala - termasuk pengalaman peribadi dan konteks zamannya - amat penting dalam membantu menjelaskan makna yang tersembunyi dalam setiap ungkapan *al-qaṣr*. Setelah kesemua aspek ini diperhatikan, pengkaji menafsir makna ungkapan *al-qaṣr* dengan meneliti bagaimana teknik ini dan *tashbīh* berinteraksi secara dinamik dalam menyampaikan mesej simbolik dan falsafah mendalam yang menjadi teras pemikiran Kemala.

GAYA BAHASA *AL-QAṢR*

Menurut Ibn Manẓūr (2004), salah satu pengertian *al-qaṣr* ialah sesuatu yang pendek atau bersifat tujuan atau matlamat. Berdasarkan pandangan al-Jurjānī dalam permasalahan *innamā* "إنّما" atau konsep "sekatan makna" (1992), al-Hubail (2025) menekankan bahawa tahap penegasan dalam gaya *al-qaṣr* bergantung kepada

kekuatan atau kelemahan alat dan bentuk bahasanya. Kekuatan ini juga tercapai melalui gabungan unsur penafian dan penegasan secara serentak. Di samping itu, unsur keterlaluan atau *al-mubālaghah* (hiperbola) dan penegasan (*al-tawkīd*) dalam *al-qaṣr* biasanya dibina melalui teknik elipsis (*al-ḥadhf*) serta keringkasan bahasa (*al-ījāz*). Dalam hal ini, pembaca atau pendengar sentiasa terlibat dalam peralihan cara berfikir dan tahap-tahap makna dalam teks, terutamanya dalam *al-qaṣr al-majāzī* atau *al-qaṣr* secara kiasan. Penggunaan beberapa teknik *al-qaṣr* secara berturutan dalam satu ayat boleh meningkatkan keberkesanan unsur penafian (*al-nafi*) dan penegasan (*al-ithbāt*). Namun begitu, *al-qaṣr* yang menggunakan *innamā* (إنّما) tidak boleh digabungkan dengan huruf *al-ʿaṭf* (العطف) kerana ia sudah mengandungi unsur penafian, kecuali dalam keadaan tertentu yang membolehkan penyambungan. Tambahan pula, teknik penafian (*al-nafi*) dan pengecualian (*al-istithnā'*) merupakan bentuk struktur *al-qaṣr* yang paling jelas, manakala teknik mendahulukan unsur yang sepatutnya berada di belakang (*al-taqdīm wa al-ta'khīr*) merupakan yang paling tersembunyi. Sementara itu, penggunaan *innamā* berada di kedudukan pertengahan antara yang jelas dan tersembunyi.

Sementara itu, menurut Chowdhury (2015), *al-qaṣr* ialah ungkapan yang berfungsi untuk mengehadkan serta mensyaratkan sesuatu makna dalam ujaran. Antara matlamat pragmatik *al-qaṣr* termasuklah untuk menunjukkan spesifikasi, meringkaskan ujaran, memberikan peneguhan terhadap makna serta menarik perhatian pendengar. Melalui tujuan-tujuan ini, *al-qaṣr* berperanan memperjelas hubungan makna dan fokus dalam struktur ayat.

Semua matlamat pragmatik tersebut dapat dicapai melalui beberapa teknik bahasa yang khusus. Antaranya ialah teknik elipsis atau *al-ḥadhf* yang melibatkan pengguguran unsur tertentu, teknik pengecualian atau *al-istithnā'* yang membezakan antara sesuatu unsur dengan yang lain dan teknik *al-taqdīm wa al-ta'khīr* yang menyusun semula kedudukan unsur ayat untuk menonjolkan maksud yang diinginkan. Teknik-teknik ini memungkinkan pembinaan makna yang lebih tepat, padat dan berkesan dalam komunikasi.

Di samping itu, Arshad (2018) menjelaskan bahawa *al-qaṣr* merupakan satu kaedah untuk menyampaikan makna atau kandungan dengan cara tertentu yang mengehadkan ataupun membataskan tafsiran sesuatu maksud hanya kepada perkara tertentu tanpa melibatkan perkara lain. Hal yang membezakannya ialah apabila sebuah ayat yang menggunakan *uslūb al-qaṣr* memiliki kekuatan makna seolah-olah dua ayat berbanding ayat yang tidak menggunakan teknik tersebut. Ini bermaksud, ayat yang mengandungi *al-qaṣr* lebih ringkas namun sarat dengan makna yang jelas dan mendalam.

Dalam hal ini, al-Hubail (2025) menegaskan bahawa apabila *al-qaṣr* dilihat sebagai gaya bahasa yang mampu mengukuhkan keterhubungan bahagian-bahagian dalam teks serta menambah kekayaan maknanya, penggunaannya boleh berubah-ubah bergantung pada konteks. Konteks tersebut turut menentukan bagaimana teknik-teknik *al-qaṣr* berhubungan antara satu sama lain; adakalanya ia bertindih, kadang-kadang berdekatan dan pada masa lain berjauhan. Oleh itu, makna yang terhasil juga dipengaruhi oleh susunan ayat dan jenis hubungan antara teknik yang diaplikasikan. Pada awalnya, penyelidikan tentang *al-qaṣr* banyak bergantung pada

tradisi *balāghah* klasik. Namun, menjelang pertengahan abad ke-20, munculnya kajian psikologi dan estetika telah memberikan kesan besar terhadap perkembangan bidang *balāghah*, sehingga memperluas pendekatan dalam memahami dan mengkaji gaya bahasa *al-qaṣr*.

IMEJ *TASHBĪH*

Al-Jurjānī (1954) menerangkan bahawa *tashbīh* ialah satu bentuk perbandingan antara dua entiti yang mempunyai sifat-sifat tertentu yang sama. Kesamaan ini merujuk kepada persamaan ciri antara subjek dan objek yang dibandingkan dari segi makna. Perbandingan *tashbīh* boleh dibahagikan kepada dua jenis: pertama, perbandingan secara langsung yang jelas dan mudah difahami tanpa memerlukan penafsiran lanjut; kedua, perbandingan secara tersirat yang tidak begitu jelas dan memerlukan tafsiran untuk memahami makna secara lebih mendalam.

Dalam hal ini, al-Jurjānī (1954) membahagikan *tashbīh* kepada dua ciri utama. Pertama, imej *tashbīh* perlu berasaskan realiti sebenar, iaitu persamaan sifat fizikal antara *mushabbah* (subjek yang disamakan) dan *mushabbah bihī* (objek yang dijadikan perbandingan) mempunyai hubungan objektif yang jelas dan seimbang dan persamaan ini boleh dilihat atau diukur secara nyata. Kedua, imej *tashbīh* haruslah berasaskan keperluan sifat subjek dan objek, iaitu persamaan yang wujud bersifat subjektif seperti emosi dan pemikiran (Abu Deeb, 1979). Persamaan jenis ini bersifat simbolik dan abstrak serta bergantung kepada tafsiran.

TEKS ANALISIS PUISI KEMALA

Puisi 1

Pohon Sejarah

Batangmu lalulintas peristiwa
Dalaman luaran
Bergaris
Bergerigis
Sayatan kerikil
Gurisan tombakwaktu
Berjejalan likuperi pengalaman
Rakyat pemerintah
Manusia dan dunia
Cabangmu, pecahan simpangsiur
bagai Hannibal mengharung gunung
sebelum bingkas mengepung.
Serang dan ranggas. Ah, kotasementara sesudah
Jatuh dibangunkan lagi, dihidupkan
Subur dan makmur. Dengan mata apa
Iskandar melihat? Kalau bukan dengan matacekalnya?
Dengan mata apa Al-Amin menimbang? Kalau bukan

dengan mataakalnya? Dengan apa al-Khattab
memohon petunjuk kalau bukan dengan matabatinnya?

Ini alam ghaib dan nyata. Inilah hayat
akar yang menjalar
Teguh di dalam bumi. Ini air dan ini baja untukmu
Teguh-teguhlah menunjangi hidup.
Ini rindu daun membawa redup temaram
Hijau keringkemering gugur ke bumi. Inilah
hidup pertemuan dan mati perpisahan. Caeser cuma
sedetik di atas takhta sebelum Brutus menusuk
belatinya. Bakti namabaik dan jasa
umpama buahranum yang dipetik. Pemuka
yang datang demi hidup
dan pulang demi cinta Tuhan
Kini bergantungan segalanya
di Pohon Sejarah.

Kuala Lumpur
1980 - 1981

Puisi 2

Mengenang-Mu

Mengenang-Mu
bagai menatap diri pada butir embun pertama
menyaring air pada tapishalus batini
menebar iktibar pada rindu yang panjang
titis airmata iman di dalam sujudku.

Mengenang-Mu
umpama tasbih dan istirah angin di hujung daun
berlayar lancar kapalku di awan-awan baldu
cendekia Khidir, rindu Musa bertaut satu
asyik al-Amin di Hirak sepi-Mu.

Mengenang-Mu
seperti terkilau iman Yusuf di depan Zulaikha
sepi seorang Mariam, cekal seorang Masyita
ombak dan laut bergulung, teranyam baju dan benang
di dinihari bening, pengasyik menemui Kekasihnya.

Mengenang-Mu
bagai lahir Ainil Umar di subuh Mauludin-Nabi
kubebat lukaku di gurun tandus

kusapa musafir di sisinya kaktus-kaktus
'jalan kembali, hanya di hati nurani!'

Mengenang-Mu
bak riangria anak menyambut ayahnya kembali
wajah ikhlas isteri waktu suaminya berangkat
perawan salih dibasahi air wuduk
bersatu mengenal kasih agung Khaliqnya.

Mengenang-Mu
bagai gunung-gunung teguh dipayungi langit kukuh
terukir Nama di kalbu satu demi satu
di bumi: bagai cucur ilmu dari langit
di langit: bagai timbul ilmu dari bumi.

Mengenang-Mu
bagai kuda putih, terbit darahkasih di keningnya
mujarab doa ibu untuk anak tercinta
di pesisir alam ia membaca sejarah panjang
perarakan Pingai kembali ke sarang asalnya.

Mengenang-Mu
umpama menatap cermin batini, suram atau bercahaya?
menatap Wujud Abadi dan Taman Hijau dan Putih
hijau, hijau rimbunan akal
putih, putih himpunan rasa
berpadu dalam Kasih Abadi.

Mengenang-Mu.

Pulau Pinang
1979 - 1980

Puisi 3

Kanvas Universal

bahasanya bahasa anarki
raungnya raung serigala bakupmata
diktator lahir dan lahir lagi
tak kenal huruf maut, gunung mabuk
melelehkan lahar darah
seputar bulan robek
kekasih menyimpan senyum pertama
tasik yang itu
kali yang dulu

mengandung nanah
membeku seperti malam-malam bisu

berganding gurun
bersanding kurun, muncul gelinting
ulat dari perut, kemaluan pendosa
dia mencipta, memperkosa sumpah
dendam bagai kilatan pijar planet
sang jahili
menyimpan tamadun di muzium mati

dan pelukis zaman
membancuh kata dan warna, bulanpun
separuh hangus, sukma yang terbakar
lalat menghurung ayat suci
pesan nabi dan sebaris slogan
pengocak nafsu
kuasa adalah tonggak, marilah membuas
melempiasi detik
raung serigala bakupmata
lahar darah gunung mabuk
menghanyut kitab-kitab tua
'hitler' baru
menjerangkap diri!

Kuala Lumpur
1994

DAPATAN KAJIAN & PERBINCANGAN

Gaya *al-qaṣr* diaplikasikan sebagai strategi bahasa untuk memberikan penekanan khusus terhadap sesuatu objek atau ruang tertentu, di samping mengehadkan fokus gambaran agar lebih terarah dan mendalam (Chowdhury, 2015). Analisis menunjukkan bahawa apabila gaya ini digabungkan dengan imej *tashbīh* serta susunan bahasa yang cermat, ia menghasilkan visualisasi yang lebih kompleks dan memperkaya puisi dengan lapisan makna yang bersifat spiritual, emosional serta reflektif.

GAYA *AL-QAṢR* MELALUI TEKNIK *AL-ĪJĀZ*

Dalam puisi *Mengenang-Mu*, Kemala memperlihatkan gaya *al-qaṣr* melalui ungkapan "Mengenang-Mu umpama tasbih dan istirah angin di hujung daun" (Abdullah, 1983). Frasa "di hujung daun" dilihat berfungsi untuk mengecilkan ruang gambaran kepada kawasan yang lembut dan tenang, sekali gus menimbulkan suasana hening yang menonjolkan ketenangan batin dalam zikir rohani (al-Husain, 2005).

Menjelaskan lebih lanjut, dalam ungkapan "Mengenang-Mu umpama tasbih dan istirah angin di hujung daun", frasa "di hujung daun" mengehadkan dan mempersempit gambaran kepada ruang yang kecil, lembut dan tenang. Ciri *al-qaṣr*, makna dipersempit atau difokuskan untuk menonjolkan elemen tertentu. Dalam kes ini, elemen tersebut dapat dirasakan melalui ketenangan batin dan suasana rohani di sebalik ungkapan. Selain itu, penggunaan frasa yang padat tetapi bermakna ini juga menunjukkan keringkasan bahasa kerana maksud yang mendalam disampaikan melalui ungkapan yang singkat dan terhad.

GAYA *AL-QAṢR* MELALUI TEKNIK *AL-TAWKĪD* DAN *AL-ITHBĀT*

Kemala memperkukuh makna simbolik berkaitan kemuliaan dan pengorbanan dalam zikir melalui imej *tashbīh* "Mengenang-Mu bagai kuda putih, terbit darahkasih di keningnya" (Abdullah, 1983). Frasa "terbit darahkasih di keningnya" memberi tumpuan terhadap bahagian kening kuda putih dan melambangkan kasih yang suci namun sarat dengan misteri (Abdullah, 2010).

Dalam hal ini, frasa "terbit darahkasih di keningnya" menonjolkan bahagian tertentu (kening kuda putih) dan memberikan fokus maksud secara spesifik, selaras dengan prinsip *al-qaṣr* yang mengehadkan makna kepada unsur tertentu. Penekanan terhadap kasih yang suci dan sarat misteri menunjukkan unsur penegasan makna, seakan-akan meneguhkan simbolisme dalam imej *tashbīh*.

Di samping itu, Abdullah (2010) turut menggambarkan konflik dalaman antara dua keadaan -"suram" dan "bercahaya"- melalui baris "Mengenang-Mu umpama menatap cermin batini, suram atau bercahaya?" (Abdullah, 1983). Dalam konteks ini, teknik *al-qaṣr* menonjolkan pertentangan dan kerumitan pengalaman rohani yang bersifat dinamik serta bergantung pada dimensi batin manusia.

Al-Ghazzālī (1986), yang dirujuk dalam Abdullah (2010), membincangkan simbol 'cermin', menyatakan bahawa cermin melambangkan bayangan diri yang terbalik. Sementara itu, istilah 'batini' merujuk kepada *qalb* (Abdullah, 2010), iaitu hati atau jiwa seseorang yang mencerminkan hakikat dirinya di hadapan Tuhan. Hati seorang pencari Tuhan diibaratkan seperti cermin (Al-Ghazzālī, 2010); apabila hati itu bersih dan suci, ia dapat memantulkan cahaya Ilahi dengan terang. Sebaliknya, jika hati dipengaruhi oleh nafsu dan dosa, pantulan cahaya tersebut menjadi kabur dan suram.

Dalam ungkapan ini, pertentangan "suram atau bercahaya" menekankan pilihan kata yang kontras dan pengulangan konsep cahaya dan gelap dalam satu baris dengan menjadikan konflik batin lebih nyata. Melalui cara ini, pembaca diberikan penekanan terhadap dinamika pengalaman rohani, seolah-olah Kemala menegaskan bahawa pengalaman batin manusia tidak pernah tunggal atau sederhana. Justeru, teknik *al-tawkīd* dalam ungkapan ini menekankan sesuatu makna agar lebih jelas atau kuat dalam persepsi pembaca.

Sementara itu, penggunaan frasa "suram atau bercahaya" juga mengesahkan bahawa kedua-dua keadaan itu wujud dalam pengalaman batin dan adalah sah untuk wujud secara bergantian atau bersilih. Teknik ini bukan sahaja menegaskan kebenaran pengalaman rohani, malahan membolehkan pembaca menghayati bahawa perasaan

batin yang berlawanan itu adalah sebahagian daripada hakikat spiritual yang dinamik. Oleh itu, teknik *al-ithbāt* menegaskan sesuatu maksud dengan menunjukkan keberadaan atau kebenarannya.

GAYA *AL-QAṢR* MELALUI SEKATAN MAKNA

Dalam puisi *Kanvas Universal*, Kemala menulis, "tasik yang itu kali yang dulu mengandung nanah membeku seperti malam-malam bisu" (Kemala, 1995), yang memperlihatkan penerapan unsur *al-qaṣr* dalam bentuk sekatan makna. Sekatan ini berperanan mengehadkan tafsiran dengan menjadikan satu gambaran sahaja sebagai pusat makna. Di sini, frasa tersebut tidak hanya melukiskan keadaan "tasik" tetapi turut menetapkan sifat mutlaknya.

Dalam tradisi sufisme, istilah 'tasik' yang mengaitkan simbolisme antara kolam dan hati (Kamus Dewan Perdana, 2021) berperanan sebagai lambang jiwa manusia yang mampu memantulkan kejernihan atau kekeliruan, bergantung kepada tahap kesucian dan kejernihan rohaninya (al-Husain, 2005).

Sementara itu, diksi "mengandung" tidak merujuk pada potensi kelahiran atau pertumbuhan, sebaliknya menandakan keadaan "tasik" yang sarat dengan unsur jijik, iaitu "nanah yang membeku". Sekatan ini menolak kemungkinan pembaca membayangkan "tasik" sebagai simbol kehidupan atau pemulihan. Sebaliknya, Kemala secara tegas menampilkan imej kehancuran mutlak - air yang tidak lagi mengalir, beku dan mati.

Konsep sekatan ini diperteguh melalui diksi "membeku" yang menandakan ketiadaan gerak dan harapan. Jika lazimnya air melambangkan kehidupan dan kesinambungan, di sini ia menjadi lambang keputusasaan dan kebinasaan. Dengan membatasi imej "tasik" kepada sesuatu yang tepu dengan "nanah" yang tidak lagi bergerak, Kemala mencipta simbol yang menjijikkan namun sarat makna sehingga menjadikan imej *tashbīh* itu lebih tajam dan tegas tanpa ruang bagi interpretasi positif.

Kehancuran ini turut diserlahkan melalui gabungan imej "tasik membeku" dan "malam-malam bisu". Kedua-duanya saling menguatkan kesan *al-qaṣr*, iaitu yang pertama melambangkan kebisuan fizikal, manakala yang kedua menggambarkan kesunyian batin yang berulang dan abadi. Hasilnya ialah satu gambaran total tentang kematian, keheningan dan kehilangan daya hidup.

Oleh yang demikian, ungkapan ini menekankan bagaimana Kemala membatasi tafsiran pembaca kepada satu gambaran sahaja. Imej "tasik yang mengandungi nanah membeku" menolak interpretasi positif seperti kehidupan atau pemulihan. Di samping itu, penggunaan diksi seperti "mengandung" dan "membeku" menetapkan makna mutlak dan menegaskan imej kehancuran. Tambahan lagi, gabungan imej seperti "tasik membeku" dan "malam-malam bisu" memperkuat kesan sekatan sehingga menjadikan imej *tashbīh* lebih jelas dan berimpak. Hal ini selari dengan definisi *al-qaṣr*, iaitu teknik membatasi atau mengehadkan makna agar fokus pembaca tertumpu kepada satu tafsiran tertentu, tanpa ruang untuk pemahaman alternatif.

GAYA *AL-QAṢR* MELALUI TEKNIK *AL-ḤADHF*

Kemala memperluas dimensi *al-qaṣr* melalui penerapan teknik *al-ḥadhf* (elipsis), yang menyampaikan makna secara padat dan simbolik (Chowdhury, 2015). Teknik ini digunakan untuk menzahirkan renungan tentang perjalanan hidup manusia melalui perubahan alam semula jadi. Struktur bahasanya yang ringkas tetapi padat berjaya membangkitkan refleksi terhadap kefanaan, kitaran hidup dan peralihan masa.

Sebagai contoh, dalam puisi *Pohon Sejarah*, Kemala menulis "Hijau keringkemering gugur ke bumi" (Abdullah, 1983). Ungkapan ini menonjolkan imej *tashbīh* implisit yang membandingkan perubahan daun dengan perjalanan hidup manusia. Walaupun tiada kata pembanding seperti "bagai" atau "seperti", perbandingan tetap tersirat. Diksi "hijau" merujuk kepada kematangan yang belum mencapai kesempurnaan dari segi pengalaman dan pengetahuan (Kamus Dewan Perdana, 2021). Dalam hal ini, frasa "hijau keringkemering" menggambarkan perubahan daun daripada segar kepada kering yang menjadi simbol kepada proses kehidupan dari kelahiran, penuaan hingga kematian. Oleh itu, frasa ini membawa makna simbolik mengenai seseorang yang sedang berada pada peringkat awal perjalanan spiritualnya, masih dipenuhi kesuburan iman dan belum menghadapi ujian kefanaan dunia yang semakin mendekat.

Selain itu, frasa 'keringkemering' menggambarkan sesuatu yang layu, dahaga dan hampir kehilangan kehidupan (Abdullah, 2010). Imej ini menambahkan kesan puitis dengan menekankan kelemahan dan ketidakberdayaan dalam fasa akhir kehidupan. Dari sudut struktur, penggunaan *al-qaṣr* melalui teknik *al-ḥadhf* membataskan maklumat dengan menyingkirkan subjek yang telah disebut dalam rangkap sebelumnya, iaitu "Ini rindu daun membawa redup temaram" (Abdullah, 1983), sekali gus menumpukan perhatian kepada sifat daun yang mengalami transformasi semula jadi.

Pendekatan ini dilihat menjimatkan kata, selain mengundang imaginasi pembaca untuk menafsirkan makna tersirat di sebalik ungkapan tersebut. Kesannya, wujud ruang refleksi terhadap kefanaan dan perubahan, manakala kesederhanaan bahasanya meningkatkan impak simbolik dan emosi. Melalui teknik ini, Kemala memperlihatkan kehalusan seni bahasa yang sarat misteri dan kepuitisan apabila menjadikan simbol perubahan alam bukan sekadar fenomena fizikal, bahkan lambang perjalanan hidup manusia yang sementara dan tidak kekal.

KESIMPULAN

Berdasarkan dapatan analisis, dapat dirumuskan bahawa gaya *al-qaṣr* memainkan peranan penting dalam memperkukuh kekuatan retorik dan simbolisme puisi Kemala. Teknik ini bukan sekadar alat linguistik untuk memberi penegasan terhadap sesuatu unsur tetapi turut berfungsi sebagai strategi estetik yang mengawal arah makna, memperdalam fokus gambaran dan mencipta lapisan tafsiran. Apabila digabungkan dengan imej *tashbīh* dan struktur bahasa yang cermat, *al-qaṣr* menghasilkan kesan visual dan emosional yang mendalam, sekali gus memperlihatkan hubungan erat antara bentuk bahasa dan dimensi spiritual dalam puisi Kemala.

Dalam karya seperti *Pohon Sejarah*, *Mengenang-Mu* dan *Kanvas Universal*, Kemala menggayakan *uslūb al-qaṣr* untuk mengehadkan makna dan menumpukan perhatian pembaca kepada simbol-simbol tertentu yang mewakili aspek kerohanian, keinsafan dan kefanaan. Pembatasan ruang dan makna ini menimbulkan suasana kontemplatif yang menggambarkan perjalanan batin manusia dalam mencari makna Ilahi. Melalui gambaran lembut seperti "di hujung daun" atau imej gelap seperti "tasik mengandung nanah membeku", Kemala menegaskan kontras antara kehidupan dan kehancuran, harapan dan keputusasaan, zahir dan batin.

Perlu ditegaskan bahawa penerapan gaya *al-qaṣr* melalui teknik *al-ījāz*, *al-tawkīd* dan *al-ithbāt*, sekatan makna dan *al-ḥadhf* menonjolkan keupayaan Kemala menyampaikan makna secara implisit, padat dan penuh simbolisme. Keberkesanan teknik-teknik ini terletak pada keupayaan Kemala meminimumkan keterangan tanpa mengurangkan kedalaman makna, malah memperluas ruang tafsiran rohani dan refleksi diri.

Secara keseluruhannya, *al-qaṣr* dalam imej *tashbīh* puisi Kemala memanifestasikan keindahan *balāghah* Arab yang diadaptasi ke dalam puisi Melayu moden. Dalam masa yang sama, ia turut menjadi wahana yang menghubungkan unsur estetik dengan falsafah kehidupan dan spiritualiti Islam. Teknik ini membuktikan kematangan Kemala sebagai penyair yang berupaya memadukan bentuk dan makna secara halus, mendalam dan penuh penghayatan.

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.

RUJUKAN

ʿAbd al-Qāhir, ʿA. R. M. J. (1954). *Asrār al-balāghah* (H. Ritter, Ed.). Maṭbaʿah Wazārah al-Maʿārif.

ʿAbd al-Qāhir, ʿA. R. M. J. (2004). *Dalāʾil al-iʿjāz* (M. M. Shākir, Ed.). Maktabah al-Khānijī.

Abdullah, A. K. (1983). *ʿAyn: Kemala*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Abdullah, A. K. (2010). *Simbolisme dalam puisi Islam di Malaysia 1970–1990*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Abu Deeb, K. (1979). *al-Jurjānī's theory of poetic imagery: Approaches to Arabic literature*. Aris and Phillips.

Arshad, M. S. (2018). Metode *al-qaṣr* dalam al-Quran (juzuk pertama): Dari sudut balaghah. In *Prosiding Simposium Peradaban Islam Andalus: Tradisi Intelektual Peradaban Islam Andalus* (pp. 281–297). Universiti Kebangsaan Malaysia.

Chowdhury, S. Z. (2015). *Introducing Arabic rhetoric*. Dār al-Nicosia Publishing House.

Günaydın, M. (2008). The idea of "multiple meanings" in al-Jurjānī's theory of composition. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (17), 127–143.

Hassan, M. M. (1990). *Proses penciptaan puisi: A. Wahab Ali, Dharmawijaya dan Kemala*. Perniagaan Bumi Cemerlang.

al-Hubail, A. al-R. (2025). Uslūb al-qaṣr fī Sūrah al-Tawbah fī ḍawʾ naẓariyyat al-siyāq. *Journal of the Arab American University, 11*(1), 87–101.

al-Husain, M. (2005). *Kehidupan hati* (S. K. Mohd Kari, Trans.). Sanon Printing Corporation Sdn. Bhd.

Hussin, M., & Yahaya, S. R. (2022). Gaya bahasa kiasan dan retorik dalam Titah Sultan Perak DYMM Sultan Nazrin Shah. *Global Journal Al-Thaqafah, 12*(2), 136–152.

Ibn Manẓūr, J. al-D. M. ibn M. (2004). *Lisān al-ʿArab*. Dār Ṣādir.

Kamus Dewan Perdana. (2021). Dewan Bahasa dan Pustaka.

Muhammad, K. (1988). *Perbincangan gaya bahasa sastera*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

Muḥammad ibn Muḥammad, G. (1986). *Mishkāt al-anwār wa-miṣfāt al-asrār* (ʿA. al-ʿA. ʿIzz al-Dīn al-Sayrawān, Ed.). ʿĀlam al-Kutub.

Muḥammad ibn Muḥammad, G. (2010). *Ihya Ulumiddin: Jalan menuju penyucian jiwa* (M. Muhayan, Trans.). Pena Pundi Aksara.

Wan Mohd Nor, F. (2021). *Biografi ringkas penerima S.E.A. Write Award*. Dewan Bahasa dan Pustaka.

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

MANIFESTASI MAQAMAT SUFI DALAM ANTOLOGI PUISI 'AYN, KARYA AHMAD KAMAL ABDULLAH (KEMALA)

[MANIFESTATION OF SUFI MAQAMAT IN THE POETRY ANTHOLOGY 'AYN BY AHMAD KAMAL ABDULLAH (KEMALA)]

Aishah Isahak[1]*, Rosni Samah[1] & Mohamad Yazid Abdul Majid[1]

[1]Fakulti Pengajian Bahasa Utama, Universiti Sains Islam Malaysia, 71800 Nilai, Negeri Sembilan, Malaysia

* Corresponding Author: *aishah_isahak@usim.edu.my*

Received: 19/6/2025 *Accepted: 14/8/2025* *Published: 31/8/2025*

Abstrak

Perkembangan puisi Moden di Malaysia menyaksikan kemunculan aliran Sufi yang dimanifestasikan oleh penyair bagi menyampaikan pemikiran Sufi kepada pembaca. Namun, didapati bahawa kajian yang menganalisis karya penyair Malaysia dengan menggunakan kerangka atau teori Tasawuf masih terhad. Jika dilihat dalam perkembangan ilmu Sufi pula, Imam al-Ghazali menggariskan enam *maqāmāt* dari tujuh *'aqabāt* yang boleh digunakan sebagai kerangka untuk menilai dan mengkategorikan puisi Sufi. Justeru, kajian ini akan menganalisis manifestasi *maqāmāt* Sufi yang terdapat dalam antologi puisi 'Ayn, karya Kemala. Kajian ini bertujuan menganalisis aplikasi kerangka *maqāmāt* Sufi Imam al-Ghazali dalam memahami puisi Sufi moden Melayu, khususnya melalui antologi *'Ayn* karya Kemala. Walaupun puisi Sufi moden kaya dengan simbolisme kerohanian, ia jarang dikategorikan secara eksplisit mengikut tahap-tahap spiritual tasawuf. Justeru, kerangka *maqāmāt* al-Ghazali yang terdiri daripada enam peringkat utama: *ma'rifah*, *taubat*, *zuhud*, *syukur*, *mahabbah*, dan *fana'* berfungsi sebagai kerangka analisis yang autentik dan sistematik untuk menyingkap dimensi rohani tersembunyi di sebalik teks pilihan. Dengan pendekatan kualitatif dan analisis kandungan, kajian ini mengenal pasti simbol-simbol utama seperti angin, taman, anak, pakaian, paras, dada, kekasih, mabuk, dan tokoh lalu mentafsirkannya melalui lensa tiga kategori *maqāmāt* iaitu penghayatan (kesedaran diri), penilaian (penyucian akhlak), dan pencapaian (penyatuan Ilahi). Dapatan kajian membuktikan bahawa puisi-puisi Kemala secara konsisten mencerminkan perjalanan spiritual seorang *salik* yang selari dengan kerangka al-Ghazali. Lebih penting lagi, kerangka ini bukan sekadar untuk klasifikasi, tetapi berfungsi sebagai panduan universal yang membolehkan pembaca dalam kalangan akademik mahupun awam memahami puisi Sufi dari perspektif kerohanian yang mendalam dan

bermakna. Kajian ini juga menegaskan relevansi tradisi Sufi klasik dalam sastera kontemporari, sekaligus membuktikan bahawa puisi Sufi moden bukan sekadar karya estetik, tetapi medium pendidikan rohani yang efektif untuk membimbing jiwa menuju penyucian dan pengenalan kepada Yang Maha Esa.

Kata kunci: *maqāmāt,* puisi Sufi, Kemala, simbol, sastera Melayu

Abstract

The development of modern poetry in Malaysia has witnessed the emergence of a Sufi movement manifested by poets to convey Sufi thought to readers. However, it was found that studies analyzing the works of Malaysian poets using a clear framework or theory of Tasawuf are still limited. In the context of Sufi scholarship, Imam al-Ghazali outlined six maqāmāt derived from seven 'aqabāt, which can be used as a framework for evaluating and categorizing Sufi poetry. This study aims to analyze the application of Imam al-Ghazali's Sufi maqāmāt framework in understanding modern Malay Sufi poetry, specifically through the anthology 'Ayn by Kemala. Although modern Sufi poetry is rich in spiritual symbolism, it is rarely explicitly categorized according to the stages of Sufi spirituality. Therefore, al-Ghazali's maqāmāt framework—comprising six key stages: ma'rifah, taubat, zuhud, syukur, mahabbah, and fana'—functions as an authentic and systematic analytical tool to uncover the hidden spiritual dimensions within selected texts. Employing a qualitative approach with content analysis, this study identifies key symbols such as wind, garden, child, face, chest, beloved, drunk and figures, then interprets them through the lens of three maqāmāt categories: experience (self-awareness), evaluation (moral purification), and attainment (union with the Divine). Findings confirm that Kemala's poems consistently reflect the spiritual journey of a salik (spiritual seeker) aligned with al-Ghazali's framework. More importantly, this framework serves not merely for classification but as a universal guide enabling both academic and general readers to comprehend Sufi poetry from a profound and meaningful spiritual perspective. The study also affirms the enduring relevance of classical Sufi tradition within contemporary literature, demonstrating that modern Sufi poetry transcends aesthetic expression to serve as an effective medium of spiritual education, guiding the soul toward purification and recognition of the Almighty.

***Keywords**: maqāmāt, Sufi poetry, Kemala, symbolism, Malay literature*

Cite as: Isahak, A., Samah, R., & Abdul Majid, M. Y. (2025). Manifestasi maqamat sufi dalam antologi puisi *ʿAyn*, karya Ahmad Kamal Abdullah (Kemala) [Manifestation of Sufi maqamat in the poetry anthology *ʿAyn* by Ahmad Kamal Abdullah (Kemala)]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 220–238. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.183

© 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

Dalam perkembangan sastera Melayu moden, puisi Sufi telah menjadi medium penting untuk menyampaikan ajaran dan penghayatan spiritual yang mendalam. Puisi-puisi ini tidak sekadar mengutamakan estetika bahasa, tetapi juga membawa pesanan kerohanian yang kompleks melalui penggunaan simbolisme dan metafora yang kaya dan pelbagai.

Antologi puisi ‘Ayn karya Ahmad Kamal Abdullah (Kemala) merupakan salah satu contoh karya moden yang sarat dengan elemen Sufi, di mana penyair menggunakan imaginasi puitis untuk memanifestasikan perjalanan rohani seorang *salik.* Mengikut Imam al-Ghazali(t.th.) bersama Ahmad al-Ghazali(1988), *salik* merupakan perjalanan spiritual yang berpusat pada pembersihan jiwa bagi mencapai peningkatan holistik, baik dari segi zahir mahupun batin. Menurut al-Jurjani (1983), *salik* merupakan orang yang berjalan merentasi *maqāmāt* menerusi pengalaman kerohanian. Menurut Sheikh Muhammad Nafis al-Banjari (t.th.) pula, *salik* ialah orang yang bersungguh- sungguh bermujahadah dalam beribadah.

Menurut Badrul Munir (2021), puisi-puisi Kemala mengandungi unsur Sufisme yang menzahirkan tujuan pencarian *salik* dalam pengembaraan rohani, serta merenung akan hakikat kehidupan hamba yang perlu berdamping dengan Penciptanya.

Nazri Yusoff et al. (2023) merujuk *maqāmāt* sebagai tahap-tahap spiritual yang dilalui oleh seorang pencari Ilahi (*salik*) dalam usaha mendekatkan diri kepada Allah. Menurut *Lisān al-ʿArab* (Ibnu Manzūr, 2016), *maqāmāt* merujuk kepada bentuk *jamak* dari *maqām*, yang secara literal bermaksud pangkat, darjat, stesen, atau peringkat. Manakala menurut Ni’am (2020), *maqāmāt* adalah kedudukan seorang hamba di hadapan Allah, yang diperoleh melalui ibadah, mujāhadah (usaha) serta latihan rohani untuk membina hubungan yang berterusan dengan Allah. Ia juga bermaksud aktiviti dan usaha terbaik yang dilakukan oleh seorang sufi untuk meningkatkan kualiti rohani dan kedudukannya (*maqām*) di hadapan Allah s.w.t.

Imam al-Ghazali (2006) sebagai salah seorang tokoh utama dalam pemikiran Sufi, telah menggariskan tujuh *‘aqabāt* (tangga spiritual) yang menjadi asas bagi pemahaman tentang perjalanan kerohanian. Oleh itu, *maqāmāt* menurut Mas’ud (2023) bukan sekadar teori, tetapi merupakan landasan praktikal dalam proses penyucian jiwa dan pencapaian hakikat tauhid. Namun, dalam karya sastera moden seperti antologi puisi ‘Ayn, *maqāmāt* ini sering kali tidak dikategorikan secara eksplisit, menyebabkan pembaca mungkin terlepas daripada dimensi spiritual yang tersirat.

Kajian ini bertujuan mengenal pasti dan menganalisis *maqāmāt* Sufi yang terdapat dalam antologi ‘Ayn berdasarkan kerangka yang digariskan oleh Imam al-Ghazali. Kajian ini akan memfokuskan pada tiga kategori utama: penghayatan, penilaian, dan pencapaian, yang mencerminkan perjalanan spiritual dari kesedaran diri, hingga penilaian akhlak, dan akhirnya penyatuan dengan Ilahi. Melalui analisis kepelbagaian simbol yang digunakan oleh Kemala misalnya angin, taman, anak, gerigis, pakaian, pengembaraan, pagi, laut, paras, dada, kekasih, mabuk dan tokoh.

Oleh itu, kajian ini akan mengungkap makna mendalam yang terkandung dalam puisi-puisi tersebut. Hasil kajian diharapkan dapat memberi panduan kepada pembaca dan pengkritik sastera untuk memahami puisi Sufi dari perspektif yang lebih bermakna, serta menunjukkan relevansi tradisi Sufi dalam konteks sastera moden Malaysia.

PERMASALAHAN KAJIAN

Penyair Sufi di Malaysia banyak mengetengahkan puisi Sufi untuk tatapan masyarakat sebagai medium pendidikan kerohanian. Puisi Sufi yang dinukilkan oleh penyair bagi memanifestasikan ajaran dan penghayatan Sufi dapat diketahui

daripada kepelbagaian simbol yang digunakan oleh penyair. Menurut Aishah et al. (2024), antara simbol yang banyak digunakan ialah simbol alam bagi menyampaikan makna Sufi dalam karya puisi Melayu Moden.

Tambahan pula, Ali (2024) berpendapat bahawa *maqāmāt* Sufi yang terzahir dalam puisi membuktikan bahawa karya tersebut berfungsi sebagai medium penghayatan dan penyebaran mesej kerohanian yang mendalam. Ia menunjukkan bagaimana puisi menjadi wahana untuk membimbing pembaca melalui tahap-tahap penyucian jiwa, bagi mendekatkan diri dengan Penciptanya, sejajar dengan tujuan asal tasawuf itu sendiri.

Namun begitu, analisis puisi Sufi moden didapati tidak mengkategorikan *maqāmāt* secara eksplisit. Kerangka *maqāmāt* al-Ghazali bertindak sebagai kunci atau panduan untuk mengenal pasti dan menilai tahap-tahap kerohanian yang tersembunyi di sebalik simbol-simbol puitis. Teori sastera lain mungkin fokus pada estetika, struktur, atau psikologi, tetapi mungkin terlepas daripada menyampaikan makna pengalaman spiritual yang mendalam terhadap pembaca.

Bagi menjelaskan *maqāmāt* tersebut, kajian ini akan mengenal pasti dan membahagikan puisi mengikut tahap *maqāmāt* seperti penghayatan, penilaian dan pencapaian. Bertitik tolak daripada itu, kajian ini memilih antologi puisi 'Ayn, karya Kemala kerana menurut Badrul Munir (2021), puisi-puisi Kemala merupakan hasil karya sufi yang mengandungi fikrah Sufi yang ketara. Maka, kajian ini ingin mengetahui sejauh mana kesufian yang ada dalam antologi mengikut *maqāmāt* yang digariskan oleh Imam al-Ghazali.

OBJEKTIF

1) Mengenal pasti tahap penghayatan *maqāmāt* dalam antologi 'Ayn.
2) Membincangkan tahap penilaian *maqāmāt* dalam antologi 'Ayn.
3) Menghuraikan tahap pencapaian *maqāmāt* dalam antologi 'Ayn.

KAJIAN LITERATUR

Imam al-Ghazali r.a. merupakan salah seorang tokoh utama dalam tradisi tasawuf Islam yang telah memberikan sumbangan besar melalui karya-karyanya yang agung dan hebat. Antara karya beliau yang terkenal ialah *Minhaj al-'Abidin*, yang membahaskan secara sistematik perjalanan rohani seorang *salik* menuju Penciptanya. Dalam karya tersebut, beliau memperkenalkan konsep Tujuh *'aqabāt* (tangga kerohanian), iaitu stesen-stesen (*maqāmāt*) yang mesti dilalui oleh seorang hamba untuk mencapai penyucian jiwa dan pendekatan diri kepada Allah s.w.t.

Tujuh *'aqabāt* ini ialah (1) *'Aqabah* Ilmu. (2) *'Aqabah* Taubat, (3) *'Aqabah* Halangan, (4)*'Aqabah* Penghalang Duniawi, (5) *'Aqabah* Pemangkin, (6) *'Aqabah* Penghalang Akhlak, dan diakhiri tahap tertinggi iaitu dengan *'Aqabah* Pujian dan Kesyukuran (al-Ghazali, 2006). Menurut Dynta Nabila (2021), setiap *'aqabah* mengandungi cabaran, ujian, serta transformasi batin yang mendalam, bermula dengan pemerolehan ilmu, taubat, mengatasi halangan dalaman dan duniawi, hingga mencapai tahap kebahagiaan.

Bertitik tolak daripada itu, konsep ini bukan sahaja relevan dalam teks-teks puisi klasik Sufi, tetapi juga menemui penghayatannya dalam sastera Melayu Moden. Terutamanya dalam puisi-puisi yang menyentuh tema kerohanian, pencarian makna hidup, dan pergolakan batin. Menurut Aishah et al. (2024b) dan (2024c), terdapat banyak puisi melayu Moden yang mengandungi tema Sufi yang utama seperti kerinduan terhadap kekasih, pengembaraan rohani dan cinta Ilahi.

Simbol merupakan medium utama yang digunakan oleh penyair untuk menyampaikan makna Sufi dalam puisi. Di samping itu, simbol berfungsi sebagai kunci untuk menyingkap *maqāmāt* yang tersembunyi di sebalik susunan puisi tersebut. Menurut Aishah et al. (2024a), puisi Sufi umumnya dipenuhi dengan pelbagai simbol yang bertujuan untuk menggambarkan makna yang mendalam dan sukar difahami oleh pembaca awam. Aishah et al. (2023) menambah bahawa simbol-simbol ini menjadi wahana penting bagi memperkenalkan konsep-konsep kerohanian yang abstrak dan kompleks kepada para pembaca.

Oleh itu, kerangka *maqāmāt* Sufi yang digunakan dalam kajian ini dibina berdasarkan tujuh *ʿaqabāt* Imam al-Ghazali. Ia dapat membentuk kerangka perjalanan rohani dalam tradisi Sufi, dan juga menemui pemaknaannya melalui simbolisme dan metafora yang kreatif dan pelbagai. Puisi menjadi ruang bagi penyair merefleksikan pergolakan jiwa, proses penyucian diri, dan keinginan untuk berdamping dengan Yang Maha Esa, sejajar dengan prinsip-prinsip yang digariskan oleh al-Ghazali. Gabungan antara tasawuf dengan sastera ini membuktikan bahawa perjalanan rohani adalah relevan dalam pelbagai bentuk ekspresi, baik dalam teks puisi klasik mahupun karya kontemporari.

Struktur *maqāmāt* Sufi berdasarkan kategori penghayatan, penilaian dan pencapaian

Sastera Sufi merupakan warisan kerohanian Islam yang paling mendalam dan kompleks, terutamanya apabila menyentuh persoalan *maqāmāt* yang dilalui oleh seorang *salik* (pengembara kerohanian). Dalam tradisi Sufi, *maqāmāt* bukan sekadar simbol atau teori, tetapi merupakan landasan praktikal dan falsafah dalam mendekatkan diri kepada Allah s.w.t..

Mengikut Mas'ud (2023), *maqāmāt* merupakan pangkalan asas dalam manifestasi Sufi dan perjalanannya, manakala al-Tusi (1960) menekankan bahawa seorang hamba tidak akan mencapai hakikat tauhid dan kesucian rohani tanpa terlebih dahulu menyeberangi jambatan *maqāmāt* dan *ahwal*. Al-Betanuni (2023) menambah bahawa *maqāmāt* bukan hanya jalan spiritual untuk mengenal Allah s.w.t., tetapi juga berfungsi sebagai tangga kerohanian yang membantu s*alik* mencapai fana', iaitu satu keadaan peleburan diri hamba ke dalam Zat keesaan Allah. Manakala Abdul Wahab et al. (2023) pula melihat bahawa *maqāmāt* adalah kedudukan seorang hamba di hadapan Allah s.w.t., yang diperolehi melalui proses ibadah, mujahadah dan lain-lain sebagai latihan spiritual, natijah daripada hubungan yang berterusan dengan Allah s.w.t..

Oleh itu, Ibnu Khaldun (1992) berpendapat bahawa maqāmāt ialah matlamat yang ingin dicapai demi kebahagiaan hakiki, seperti katanya: "hamba sentiasa melalui setiap maqām sehingga sampai ke maqām tauhid dan mengenal Allah yang merupakan matlamat yang dicari untuk kebahagiaan." Maka, perjalanan melalui

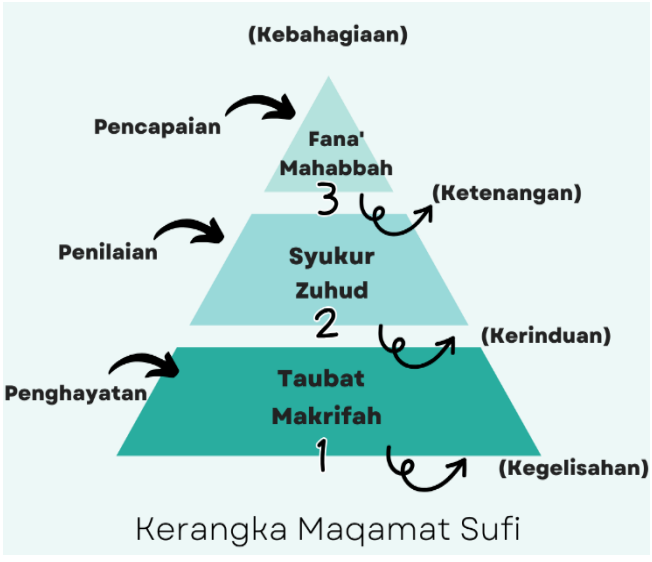
maqāmāt merupakan bentuk pembangunan spiritual secara bertahap. Kajian ini, mengkategorikan maqāmāt tersebut kepada tiga bahagian utama: penghayatan, penilaian, dan pencapaian. Setiap kategori mewakili aspek tertentu dalam pembangunan rohani dan difahami melalui unsur-unsurnya serta karya puisi Sufi sebagai sampel teks yang mempamerkan maqāmāt tersebut.

METODOLOGI

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan kaedah analisis kandungan sebagai dasar metodologi utama. Antologi puisi *'Ayn* oleh Ahmad Kamal Abdullah (Kemala) dipilih sebagai sampel utama kerana karyanya kaya dengan unsur-unsur Sufi dan simbolisme yang mendalam. Data dikumpulkan melalui pembacaan mendalam terhadap puisi-puisi yang berkaitan dengan tema-tema kerohanian, diikuti dengan identifikasi dan analisis simbol-simbol yang digunakan.

Untuk mengkategorikan *maqāmāt* Sufi, kajian ini merujuk kepada kerangka tujuh *'aqabāt* Imam al-Ghazali, yang kemudiannya dibahagikan kepada tiga kategori utama: penghayatan (*maqām ma'rifah* dan taubat), penilaian (*maqām* zuhud dan syukur), dan pencapaian (*maqām Mahabbah* dan *fana'*). Setiap *maqām* dianalisis berdasarkan unsur-unsur simbolik yang digunakan dalam puisi, seperti gambaran alam, perasaan batin, dan pengalaman spiritual. Analisis dilakukan secara tematik, dengan setiap puisi dinilai berdasarkan makna simbolik dan hubungannya dengan konsep maqāmāt yang ditetapkan.

Analisis data dijalankan melalui dua langkah utama. Pertama: mengenal pasti dan mengkategorikan simbol-simbol yang digunakan dalam puisi. Kedua: menginterpretasi makna simbol yang tersirat berdasarkan *maqāmāt* yang diutarakan oleh Imam al-Ghazali untuk mendapatkan makna Sufi yang hendak disampaikan oleh penyair. *Maqāmāt* yang diubahsuai daripada Imam al-Ghazali adalah seperti berikut:



Gambarajah 1: Maqāmāt Sufi yang diubahsuai daripada Imam al-Ghazali (2006)

DAPATAN KAJIAN

Kategori pertama: Penghayatan

Penghayatan merujuk kepada proses mengalami, memahami, dan mengamalkan ajaran tasawuf secara mendalam dalam kehidupan seharian. Dalam konteks ini, dua *maqām* utama dikenal pasti iaitu *maqām Ma'rifah* dan *maqām* Taubat. Imam al-Ghazali (2006) meletakkan '*aqabah* ilmu sebagai tangga pertama dalam perjalanan Sufi, dan *maqām* ini dicirikan dengan unsur seperti ilmu pengetahuan, petunjuk (hidayah), dan nasihat.

Maqām kedua dalam kategori penghayatan ialah taubat, yang merupakan pintu pertama dalam transformasi spiritual. Al-Tusi (1960) menekankan bahawa *maqām* taubat adalah permulaan mutlak bagi setiap *salik* kerana ia menandakan keinsafan dan kesedaran akan dosa. Menurut Imam al-Ghazali (2006), "Taubat daripada dosa adalah kembali menutup keaiban yang merupakan kunci kejayaan kepada hamba." Ibnu Ajibah (2019) menyentuh tentang unsur-unsur taubat iaitu antaranya adalah penyesalan, bimbang, dan rintihan yang menggambarkan proses dalaman seseorang hamba dalam meninggalkan kejahatan dan kembali kepada fitrah ketuhanan.

Dalam sastera Sufi, penghayatan ini sering diekspresikan melalui metafora perjalanan, cahaya dan kegelapan, serta perasaan kekosongan sebelum disinari oleh cahaya *ma'rifah*.

1.1: Contoh Maqām Ma'rifah dalam antologi puisi 'Ayn, karya Kemala

Dalam antologi 'Ayn, penyair menterjemahkan *maqām ma'rifah* ini secara puitis dan simbolik, menggambarkan kedalaman rohani melalui refleksi terhadap penciptaan, kehidupan, dan pengakhiran. Ini sepertimana ungkapan "*Berkata kepada angin… ingin ku menjadi camar putih…"* (Kemala, 'Ayn, hal. 11). Penyair menggambarkan makna suara hati atau bisikan dengan menggunakan simbol angin. Menurut Aishah et. al (2024a), angin dalam puisi Sufi bukan sekadar fenomena alam, tetapi merupakan simbolik untuk menggambarkan proses pencarian rohani, dialog dengan alam dan diri, serta pengenalan kepada hakikat Ilahi melalui kesatuan anasir alam dan diri manusia. Manakala simbol camar putih pula melambangkan keinginan untuk kesucian, kebebasan, dan kepuasan rohani yang mendalam. Penyair menggunakan ungkapan "*pagutannya asyik sekali*" untuk menunjukkan makna kenikmatan dalam mengecapi nikmat kurniaan Ilahi. Ini bertepatan dengan kajian Mesbahul Hoque et al. (2021), bahawa *maqām ma'rifah* adalah hasil daripada hati yang bersih dan mujahadah yang berterusan.

Penyair juga menggunakan simbol taman yang bermakna hati insan, seperti frasa "*Taman hewani…Taman diri...*" (Kemala, 'Ayn, 31). Hakikatnya hati secara fitrah adalah indah kerana ia adalah sanubari yang suci. Namun, penyair menggambarkan taman dengan sifat haiwan justeru ia berbolak balik. Dalam sekelip mata, ia boleh berubah. Menurut Aishah et. al (2024a), simbol taman adalah simbolik bagi hati yang merindui Penciptanya, namun oleh kerana noda, "taman" ini berubah menjadi gersang dan kering kontang. Oleh itu, taman diri adalah ruang batin yang perlu dipelihara dan dijaga agar selamat seluruh anggota badannya daripada noda. Seperti mana Isabela et. al (2025) menjelaskan dalam kajiannya bahawa ahli Sufi memandang

hati yang suci (*qalb salim*) sebagai medium utama untuk mencapai ma'rifah. Ini adalah kerana cahaya *ma'rifatullah* akan muncul di dalamnya sehingga tiada yang diingati kecuali Dia Yang Esa.

Petikan puisi ini bertepatan dengan pendapat Imam al-Ghazali (2006) tentang peri pentingnya seorang hamba itu bermujahadah menggali ilmu yang benar dan mengamalkannya dengan betul. Ini adalah kerana, dengan ilmu tersebut, seorang *salik* itu akan dapat mengenali "taman hatinya", seterusnya dapat mengenali Penciptanya Yang Maha Agung, serta menjauhi sifat haiwani.

1.2: Contoh *Maqām* Taubat dalam antologi puisi 'Ayn, karya Kemala

Maqām taubat merupakan *maqām* awal dalam perjalanan seorang *salik*. Ia menunjukkan kesucian daripada dosa dan melibatkan kesedaran daripada melakukannya, penyesalan, dan tekad untuk tidak mengulanginya. Kemala (2014) merakamkan kesedaran ini dalam frasa "*Adakah anak yang belum mengenal dirinya, sampai lari kejujuran dari peribadinya?...*" (Kemala, 'Ayn, hal. 49). Menurut Mas'ud Qasem (2023), kesedaran terhadap dosa adalah permulaan kepada *taubat*, iaitu pengakuan dan penyesalan atas perbuatan lampau, di mana taubat ini merupakan syarat penting untuk berdamping dengan Allah s.w.t.

Kemala menggunakan simbol "anak" sebagai jiwa yang masih mentah atau lalai, yang belum mencapai tahap *ma'rifah* (mengenal Allah s.w.t.) dan masih terjerumus dalam kesilapan akibat kurangnya kesedaran diri. Oleh itu, Imam al-Ghazali (2006) telah menggariskan betapa pentingnya kesedaran diri sebagai langkah awal menuju penyucian.

Seterusnya, Kemala juga menukilkan elemen *maqām* taubat seperti dalam ungkapan "*di Taman abai ini direnjisi gerigis kekasih…*" (Kemala, 'Ayn, hal. 31). Penyair menggambarkan penyerahan diri dan permohonan kepada Allah s.w.t. Ia merupakan ciri penting dalam proses *taubat* dan mendekatkan diri kepada-Nya. Dalam masa yang sama, frasa "*di Taman abai ini*" menyampaikan makna keadaan jiwa atau diri yang telah terabai atau berdosa yang memerlukan pembersihan dan pemulihan. Tindakan "*direnjisi gerigis kekasih*" melambangkan pemberian rahmat atau pengampunan Ilahi yang membersihkan jiwa yang telah "terabai" tersebut. Proses ini menunjukkan penyucian jiwa yang menjadi matlamat *maqām* taubat.

Taman abai" secara simbolik merujuk kepada keadaan jiwa atau hati yang telah diabaikan, kotor, atau dipenuhi dosa. Ia adalah metafora untuk keadaan kerohanian yang memerlukan perhatian dan pemulihan. Ungkapan "gerigis kekasih" boleh disimbolkan sebagai titisan rahmat, keampunan, atau petunjuk Ilahi. "Kekasih" di sini merujuk kepada Allah s.w.t. Proses "direnjisi" menunjukkan tindakan pembersihan dan penyucian yang datang daripada Tuhan, yang merupakan inti dari *maqām* taubat iaitu pengampunan dosa dan pemulihan spiritual.

Kategori Kedua: Penilaian

Kategori penilaian dalam *maqāmāt* Sufi merujuk kepada keupayaan *salik* untuk menilai, menimbang dan menafsir perbuatan, pengalaman, serta makna-makna batin berdasarkan prinsip-prinsip kerohanian. Dua *maqām* utama dalam kategori ini ialah Zuhud dan Syukur.

Zuhud menurut al-Tusi (1960), merupakan *maqām* yang paling mulia kerana menandakan kelepasan diri daripada kecintaan terhadap dunia, sebagai asas untuk mencapai reda Ilahi. Menurut pandangan al-Ghazali, zuhud digolongkan dalam '*aqabah al-'awa'iq* iaitu halangan-halangan kerohanian yang mesti diatasi oleh *salik*. Dila Fadhilah et al. (2025) mendapati elemen zuhud termasuklah sikap tidak terikat kepada dunia, tidak bergantung kepada makhluk, serta tidak tamak terhadap harta dan kesenangan sementara. Ia adalah manifestasi yang jelas untuk mengutamakan Allah atas segala sesuatu yang bersifat duniawi.

2.1: Contoh *Maqām* Zuhud dalam antologi puisi 'Ayn, karya Kemala

Menurut disiplin tasawuf, *maqām* Zuhud dan Syukur merupakan peringkat penting yang mencerminkan penolakan terhadap dunia dan penerimaan terhadap takdir Ilahi. Puisi-puisi Kemala dalam 'Ayn memperlihatkan dimensi kerohanian ini dengan menggunakan simbol dan bahasa kiasan yang mendalam seperti dalam ungkapan "*Riak, ujub, takbur bukan pakaianku*, *Dalam pengembaraan yang tak mudah ini...*" (Kemala, 'Ayn, hal. 209). Ungkapan penyair melambangkan penolakan terhadap sifat-sifat negatif duniawi dan ego. "*Pakaianku*" adalah kiasan untuk identiti atau sifat peribadi. Imam al-Ghazali (2022 & 2006) membahaskan bahawa *riyā'* ini sifat ingin dilihat orang supaya mendapat kedudukan dan mencari kedudukan di sisi orang samada dalam beribadah atau selainnya, manakala *'ujub* merupakan sifat mengagungkan diri, atau menganggap agung amal yang dilakukan. Kemudian beliau melihat takbur pula sifat tinggi diri, suka menganggap diri sendiri lebih mulia, lebih pandai, lebih cerdik dan sebagainya daripada orang lain. Dalam ungkapan "*bukan pakaianku*", penyair menyampaikan makna zuhud yang mendalam iaitu menjauhi kesombongan diri dan keinginan untuk pengiktirafan duniawi. Ini adalah inti kepada *zuhud*, iaitu meninggalkan hal-hal yang tidak kekal dan tidak bermanfaat dalam perjalanan rohani.

Seterusnya, penyair menyambung dengan frasa "*Dalam pengembaraan yang tak mudah ini*" bagi melambangkan perjalanan rohani (*salik*) yang penuh dengan cabaran dan ujian. *Maqāmāt* Sufi itu sendiri merupakan landasan praktikal dan falsafah dalam mendekatkan diri kepada Allah, dan seorang *salik* (pengembara kerohanian) perlu melaluinya secara bertahap. Kesukaran "pengembaraan" ini menekankan bahawa *zuhud* bukanlah jalan yang mudah, tetapi memerlukan kesungguhan dan ketahanan dalam menolak godaan dunia.

2.2: Contoh *Maqām* Syukur dalam antologi puisi 'Ayn, karya Kemala

Syukur dalam tasawuf bukan hanya ungkapan lisan tetapi manifestasi iman melalui perkataan, perbuatan, kesabaran, dan penerimaan terhadap segala takdir Allah. Penyair memanifestasikan makna syukur melalui ungkapan "*Pagi cukup bersih, temaram menyepuh hati, kalbuku jernih, Tenteram menyentuh, Nama-Mu...*" (Kemala, 'Ayn, hal. 71). Penyair menggunakan frasa "*Pagi cukup bersih*" bagi menyampaikan makna permulaan yang baru, ketenangan, dan kurniaan rahmat Ilahi yang berterusan. Dalam masa yang sama, ia boleh menjadi simbol bagi kesyukuran atas nikmat kehidupan, hari yang baru, dan kebersihan jiwa yang membolehkan hati menerima cahaya Ilahi.

Oleh itu, frasa ini mencerminkan penerimaan terhadap setiap permulaan yang diberikan oleh Tuhan, yang menjadi asas kepada perasaan syukur.

Manakala ungkapan "*Kalbuku jernih*" pula menggambarkan keadaan hati yang damai, suci, dan penuh penyerahan diri kepada Allah s.w.t. Hati yang telah "disepuh" dan menjadi "jernih" adalah hati yang bersedia untuk menerima dan menghayati kebesaran Ilahi, yang merupakan manifestasi iman dan kesabaran dalam perjalanan rohani. Bertitik tolak dari itu, hati hamba akan menjadi "*Tenteram menyentuh Nama-Mu*" yang merupakan kemuncak penghayatan syukur sehingga mencapai ketenangan batin yang mendalam serta hubungan rapat dengan Allah s.w.t. "*Menyentuh Nama-Mu*" di sini bukan hanya zikir lisan, tetapi merujuk kepada pengalaman kerohanian di mana hati dan jiwa merasakan kehadiran dan keesaan Allah secara langsung, seperti yang dinyatakan dalam definisi syukur sebagai manifestasi iman melalui perkataan, perbuatan, kesabaran, dan penerimaan.

Seterusnya, penyair juga mengungkapkan frasa"Laut dengan keindahan dan rahsia wujudnya. Riak, ombak dan gelombang, menemani pelaut yakin, di subuh jernih, di malam kelam, kapal layar berlayar lancar, hanya titik kecil di tengah samudera, taufan memukul ganas, tawakal, berserah selepas ikhtiar dan usaha, Mahasuci Kau Tuhan!"(Kemala,'Ayn, hal. 227). Puisi ini menggunakan laut sebagai simbol utama keindahan dan rahsia kewujudan Allah SWT s.w.t. Melalui pemerhatian "riak, ombak dan gelombang," serta "puputlembut angin" dan "taufan memukul ganas," penyair menggambarkan pelbagai manifestasi kekuasaan dan keagungan Ilahi dalam alam semesta. Keadaan laut yang sentiasa berubah, dari "subuh jernih" hingga "malam kelam," menunjukkan kekuasaan Allah s.w.t. yang meliputi setiap waktu dan keadaan, baik suka mahupun duka.

Tambahan pula, simbol pelaut dan pelayaran seperti "*Pelaut yakin*" melambangkan *salik* yang sedang mengembara mencari Tuhan. Pelayaran di tengah samudera luas, di mana "*kapalayar berlayar lancar hanya titik kecil di tengah samudera,*" melambangkan kerendahan diri dan kebergantungan manusia yang kerdil di hadapan kebesaran Allah s.w.t.

Di samping itu, penyair menggunakan ungkapan "*tawakal, berserah selepas ikhtiar dan usaha*" bagi menunjukkan bahawa syukur sejati tidak hanya pada pengakuan nikmat, tetapi juga pada penyerahan diri sepenuhnya kepada Allah s.w.t. setelah melakukan usaha, suatu bentuk keyakinan dan kebergantungan yang mendalam.

Penyair mengakhiri puisinya dengan ungkapan "*Mahasuci Kau Tuhanku*" yang merupakan ekspresi langsung dan tertinggi dari syukur, pujian, dan pengakuan atas keesaan dan kesucian Allah s.w.t. Ini adalah kemuncak penghayatan seorang *salik* yang telah melalui pelbagai cabaran dan mencapai pencerahan rohani melalui renungan alam.

Kategori Ketiga: Pencapaian

Kategori ketiga dalam *maqāmāt* ialah pencapaian, yang bermaksud tahap kerohanian tertinggi. Ia dapat dicapai melalui penghayatan dan penilaian yang berterusan. Dalam kategori ini terdapat dua *maqām* iaitu Mahabbah (cinta Ilahi) dan *Fana'* (peleburan diri hamba ke dalam Zat keesaan Allah s.w.t.).

Menurut Mas'ud Qasem (2023), mahabbah adalah *maqām* cinta yang mendalam terhadap Allah, yang dapat dikenal pasti melalui unsur seperti *rajā', khauf* dan *shauq*. Mengikut Ibnu 'Ajibah (2019), *rajā'* adalah sifat berharap kepada Rahmat dan kasih sayang Allah serta takut kepada azab-Nya, *khauf* pula sifat kegelisahan dan ketakutan kepada azab Allah serta hilang pahala, kemudian *shauq* merupakan sifat kerinduan ingin bertemu Kekasih. Dalam *maqām* ini, cinta bukan hanya emosi, tetapi satu bentuk penyembahan yang sepenuhnya dengan ikhlas. Penyair Sufi seperti Ibn al-Farid dan al-Rumi menekankan bahawa cinta terhadap Allah s.w.t. adalah bentuk pengabdian tertinggi, dan cinta inilah yang akan memandu *salik* untuk terus berjalan walau dalam keletihan dan ujian.

Fana' pula menurut Mas'ud Qasem (2023) merupakan puncak pencapaian kerohanian. Ia merujuk kepada peleburan diri hamba ke dalam zat Allah s.w.t. iaitu satu keadaan kehendak dan keinginan diri sudah hilang, diganti dengan kehendak Allah s.w.t. semata-mata. Antara ciri-ciri *fana'* adalah khusyuk, kemanisan ibadah, dan ketenangan batin.

3.1: Contoh *Maqām Mahabbah* dalam antologi puisi 'Ayn, karya Kemala

Maqām Mahabbah daripada pandangan Dila Fadhilah (2025) merupakan *maqām* yang mendasari segala bentuk ibadah dalam tasawuf. Ia adalah cinta suci kepada Allah s.w.t. yang lahir daripada pengenalan (*ma'rifah*) dan penghayatan terhadap keindahan-Nya, misalnya penyair berkata: "*Parasmu wahai Kekasih tercinta, di dada kutub, kucumbu sepuasku, bertemu selepas berpisah lama...kutatap kudekap, panas pijar, lembut denyar, kasih yang kutanam sekian lama, kini tumbuh di halaman.* (Kemala, 'Ayn, hal. 115). Simbol "*Kekasih tercinta*" secara langsung merujuk kepada Allah s.w.t. sebagai Kekasih Sejati dan Hakiki bagi setiap insan. Kemudian, penyair juga menggunakan perkataan "*parasmu*" bagi menggambarkan makna keindahan dan kehadiran Ilahi. Dalam masa yang sama, ia juga menunjukkan kerinduan yang mendalam (*shauq*) untuk bersatu dengan Kekasih.

Tambahan pula, simbol "*dada kutub*" dalam ungkapan "*di dada kutub kucumbu sepuasku*" dan "*kutatap kudekap*" merujuk kepada pusat hati atau jiwa yang paling dalam, iaitu tempat persemayaman cinta. Ungkapan tersebut adalah metafora untuk menggambarkan penyatuan rohani yang intim dan mendalam dengan Kekasihnya Nan Satu.

Seterusnya, terdapat frasa "*bertemu selepas berpisah lama*" yang menggambarkan perjalanan rohani seorang *salik* yang mungkin telah melalui fasa perpisahan atau jarak dengan Tuhan akibat kekhilafan duniawi atau kealpaan. Kini telah mencapai titik pertembungan dan penyatuan kembali melalui cinta yang mendalam.

Di samping itu, simbol "*panas pijar lembut denyar*" dalam ungkapan "*panas pijar lembut denyar kasih yang kutanam sekian lama, kini tumbuh di halaman*" menggambarkan sifat cinta Ilahi yang kuat dan membakar semangat, namun dalam masa yang sama lembut dan menenangkan. Ini adalah kerana cinta Ilahi ini bukan sesuatu yang datang secara tiba-tiba, tetapi "ditumbuhkan" melalui usaha rohani yang berterusan. Oleh itu, frasa "*Tumbuh di halaman*" yang digunakan oleh penyair melambangkan cinta tersebut kini telah bersemi dan berbuah dalam hati atau jiwanya, menjadi nyata dan meluas dalam kehidupannya. Ini bertepatan dengan pengertian Mahabbah sebagai suatu bentuk penyembahan yang sepenuhnya dengan ikhlas (al-Ghazali, 2006).

Secara keseluruhannya, Kemala menggunakan simbol-simbol yang kaya dan pelbagai, daripada metafora fizikal seperti "paras" dan "dada kutub" untuk menggambarkan pengalaman *Mahabbah* yang multidimensi. Beliau berjaya menyampaikan elemen *Mahabbah* bukan sekadar sebagai emosi, tetapi sebagai pengenalan mendalam, penyatuan intim, dan penghayatan menyeluruh terhadap keindahan dan kewujudan Ilahi.

3.2: Contoh *Maqām Fana'* dalam antologi puisi 'Ayn, karya Kemala

Penyair membincangkan tema fana' melalui ungkapan "Kusambut godaan-Mu, bercinta dalam mabuk laku. Apakah Kau seperti Musa di Lembah Thuwa'?Tertiarap Rindu. Berdegup kalbu...Apakah Kau bagai Ibrahim, yakin api itu dingin. Dan Kebesaran Cinta meminta korban leher Ismail..." (Kemala, 'Ayn, hal. 151). Penyair mengemukakan ungkapan "mabuk laku" dan "mabuk di dalam zikir" melambangkan keadaan ekstasi atau mabuk kerohanian yang dialami oleh salik. Dalam konteks fana', "mabuk" ini merujuk kepada kehilangan kesedaran diri atau ego kerana terlalu tenggelam dalam cinta dan zikir kepada Allah s.w.t. Imam al-Ghazali (2006) meletakkan ciri-ciri fana' dengan kehendak diri sudah hilang, diganti dengan kehendak Ilahi semata-mata.

Tambahan pula, penyair juga mengetengahkan simbol tokoh terkenal seperti para Nabi, contohnya Nabi Musa di Lembah Thuwa' sebagai simbolik kepada pertemuan agung dengan kebesaran Ilahi yang menyebabkan hamba terpaku dan tunduk sepenuhnya. Kisah ini menggambarkan pengalaman spiritual yang luar biasa, di mana diri individu menjadi tidak berdaya di hadapan Kekasihnya.

Begitu juga simbol Nabi Ibrahim yang tidak terbakar oleh api menggambarkan keyakinan dan tawakal yang mutlak kepada Allah, melampaui hukum alam. Ini menunjukkan penghapusan ketakutan duniawi dan kebergantungan sepenuhnya kepada kehendak Ilahi.

Manakala kisah korban Nabi Ismail pula melambangkan penyerahan diri yang tertinggi, di mana segala keinginan dan kasih sayang duniawi dikorbankan demi cinta Allah s.w.t. Ini secara langsung menunjukkan kehilangan kehendak diri dan keinginan yang diganti dengan kehendak Allah s.w.t.

Secara keseluruhannya, puisi Kemala dalam 'Ayn ini menggunakan pelbagai simbol dari kisah-kisah kenabian dan pengalaman spiritual untuk menggambarkan *maqām fana'* yang dicirikan oleh peleburan diri, penyerahan mutlak, dan pengalaman cinta Ilahi yang mendalam. Kerangka *maqāmāt* Sufi yang diasaskan oleh Imam al-Ghazali sangat berkesan dalam menilai dan mengkategorikan puisi Sufi ini, kerana ia bukan sahaja memenuhi fungsi estetika tetapi juga menjadi medium untuk penghayatan dan penyebaran mesej kerohanian yang mendalam.

PERBINCANGAN

Kategori Penghayatan*: Maqām Ma'rifah* dan *Maqām* Taubat dalam *'Ayn* karya Kemala

Penghayatan dalam tradisi tasawuf merujuk kepada proses mendalami, mengalami, dan mengamalkan ajaran kerohanian secara berterusan sehingga membentuk transformasi hidup seorang salik. Menurut al-Ghazali (2006), tangga awal perjalanan

ini ialah *'aqabah* ilmu, yang membekalkan petunjuk (hidayah) dan membentuk kesedaran rohani. Dua *maqām* utama yang memanifestasikan penghayatan ini ialah *maqām ma'rifah* dan maqām taubat, sebagaimana ditegaskan oleh al-Tusi (1960) bahawa taubat adalah permulaan mutlak, manakala *ma'rifah* merupakan tujuan tertinggi seorang salik.

Oleh itu, Kemala dalam antologi *'Ayn* memanifestasikan *maqām ma'rifah* melalui simbol angin, dan taman. Contohnya seperti dalam frasa "*Berkata kepada angin, duka ini dari mana?"* (hal. 11), angin menjadi lambang bisikan rohani yang membawa kepada kesedaran tentang hakikat Ilahi. Menurut Aishah et al. (2024), angin bukan sekadar fenomena alam, tetapi simbol dialog antara manusia dengan dirinya dan Tuhannya. Simbol camar putih pula menandakan aspirasi kesucian dan kebebasan spiritual. Hal ini seiring dengan pandangan Mesbahul Hoque et al. (2021) bahawa *ma'rifah* ialah aliran hati yang jernih hasil mujahadah berterusan.

Seterusnya, dalam *maqām* taubat, Kemala menggunakan simbol anak sebagai lambang jiwa yang lalai serta belum matang dari sudut rohani. Beliau mengungkapkan dalam frasa "*Adakah anak yang belum mengenal dirinya, sampai lari kejujuran dari peribadinya?"* (hal. 49) untuk mencerminkan kesedaran terhadap dosa. Manakala simbol kuntuman cinta (rujuk petikan puisi sebelum ini) pula menggambarkan rahmat Allah s.w.t. yang meliputi jiwa setelah bertaubat.

Sementara itu, ungkapan "*di Taman abai ini direnjisi gerigis kekasih"* (hal. 31) merujuk kepada jiwa yang terabai lalu dibersihkan oleh titisan rahmat Ilahi. "Taman abai" menjadi metafora hati yang kotor, manakala "gerigis kekasih" melambangkan keampunan Tuhan.

Keseluruhannya, Kemala berjaya mengangkat *maqām Ma'rifah* dan taubat sebagai lambang penghayatan rohani seorang *salik*. Simbol alam yang digunakan memperkaya makna puisi dengan dimensi Sufi yang mendalam, sekali gus menjadikan karya ini sebagai medium refleksi rohani yang menuntun pembaca ke arah pencerahan spiritual.

Jadual 1: Manifestasi Maqām Ma'rifah dan Taubat dalam Antologi 'Ayn karya Kemala

Simbol	*Maqām*	Makna Sufi	Kaitannya dengan Penghayatan
Angin	Ma'rifah	Suara hati, bisikan rohani, tanda pencarian Ilahi	Menjadi dialog antara manusia dengan diri dan Pencipta, membuka kesedaran terhadap hakikat hidup.
Camar putih	Ma'rifah	Kesucian, kebebasan rohani, aspirasi jiwa	Melambangkan keinginan salik untuk keluar dari kotoran dunia menuju kebersihan rohani.
Taman	Ma'rifah	Hati insan yang berbolak-balik, boleh suci atau gersang	Hati yang memerlukan penjagaan rohani agar tidak berubah menjadi kering akibat dosa.
Anak	Taubat	Jiwa yang lalai, masih mentah, kurang kesedaran *ma 'rifah*	Menjadi lambang awal kesedaran diri terhadap kesalahan, pintu kepada taubat.

Simbol	*Maqām*	Makna Sufi	Kaitannya dengan Penghayatan
Taman abai	Taubat	Hati yang terabai, kotor oleh dosa	Gambaran keadaan jiwa yang memerlukan penyucian dan pemulihan rohani.
Gerigis kekasih	Taubat	Titisan rahmat dan keampunan Ilahi	Proses pembersihan jiwa oleh Allah, lambang pengampunan dalam maqām taubat

Kategori Penilaian: *Maqām* Zuhud dan *Maqām* Syukur dalam *'Ayn* karya Kemala

Dalam kerangka *maqāmāt* Sufi, kategori penilaian menekankan keupayaan seorang *salik* untuk menimbang, menilai, dan menafsir perbuatan serta pengalaman hidup berdasarkan prinsip kerohanian. Dua *maqām* utama dalam kategori ini ialah Zuhud dan Syukur.

Menurut al-Tusi (1960), zuhud merupakan *maqām* yang mulia kerana ia menandakan pelepasan diri daripada keterikatan duniawi, sedangkan al-Ghazali menempatkan zuhud dalam *'aqabah al-'awa'iq*, iaitu halangan rohani yang mesti diatasi demi mencapai reda Ilahi. Zuhud menuntut seorang salik menolak sifat tamak, riak, dan keterikatan pada dunia, sekali gus mengutamakan Allah dalam segala perkara.

Kajian ini mendapati bahawa Kemala mengangkat *maqām* Zuhud dalam *'Ayn* dengan gaya bahasa simbolik, misalnya melalui frasa"*Riak, ujub, takbur bukan pakaianku"* (hal. 209). Simbol "pakaian" di sini melambangkan identiti dan sifat peribadi. Dengan menolak sifat riak, ujub, dan takbur sebagai "pakaian," penyair menegaskan sikap zuhud, iaitu membebaskan diri daripada ego dan pencarian pengiktirafan dunia.

Sementara itu, ungkapan "*Dalam pengembaraan yang tak mudah ini"* (hal. 209) menggambarkan perjalanan kerohanian seorang *salik* yang penuh cabaran. Simbol "pengembaraan" membawa makna perjalanan spiritual yang memerlukan kesungguhan dan ketabahan, justeru menekankan zuhud sebagai proses mujahadah menolak godaan dunia yang sementara.

Di samping itu, *maqām* syukur pula menuntut penerimaan takdir Allah s.w.t. dengan hati yang reda dan penuh penghargaan. Contohnya dalam ungkapan "*Pagi cukup bersih, kalbuku jernih, tenteram menyentuh Nama-Mu"* (hal. 71), Kemala menggunakan simbol pagi sebagai lambang permulaan baru, kurniaan nikmat hidup dan rahmat Ilahi. Simbol hati jernih menggambarkan keadaan batin yang damai, suci, dan siap menerima cahaya Ilahi, manakala frasa "menyentuh Nama-Mu" menandakan pengalaman rohani yang mendalam, dengan syukur tidak sekadar lisan, tetapi perasaan iman yang menyeluruh.

Secara keseluruhannya, penggunaan simbol seperti pakaian, pengembaraan memperlihatkan bagaimana Kemala menterjemahkan *maqām* Zuhud dan Syukur secara puitis. Simbol-simbol ini membuka ruang renungan mendalam, menjadikan puisi bukan sekadar karya estetik tetapi wahana pendidikan rohani bagi memahami *maqāmāt* Sufi secara lebih bermakna.

Jadual 2: Manifestasi Maqām Zuhud dan Syukur dalam Antologi 'Ayn karya Kemala

Simbol	*Maqām*	Makna Sufi	Kaitannya dengan Penilaian
Pakaian	**Zuhud**	Identiti atau sifat peribadi; menolak riak, ujub, takbur	Melambangkan kelepasan diri daripada sifat duniawi yang negatif
Pengembaraan	**Zuhud**	Jalan kerohanian yang panjang, penuh cabaran dan ujian	Menegaskan zuhud sebagai proses mujahadah dan perjalanan spiritual yang sukar
Pagi bersih	**Syukur**	Permulaan baru, nikmat kehidupan, rahmat Ilahi yang segar	Menjadi simbol kesyukuran atas nikmat hidup dan peluang rohani yang berterusan
kalbu jernih	**Syukur**	Jiwa yang suci, tenteram, dan reda menerima cahaya Ilahi	Melambangkan kesyukuran rohani yang membawa ketenangan batin
Nama- Mu	**Syukur**	Zikir dan kesedaran batin terhadap keesaan Allah	Simbol puncak syukur sebagai pengalaman rohani, bukan sekadar lafaz lisan
Laut	**Syukur**	Keagungan, keindahan, dan rahsia kewujudan Allah	Melambangkan keluasan rahmat Ilahi yang menuntut kesyukuran dan ketundukan hamba.
Pelaut/kapal	**Syukur**	Salik yang mengembara mencari Tuhan, kerdil di tengah samudera luas	Simbol kerendahan diri dan penggantungan total kepada Allah
Taufan & angin	**Syukur**	Ujian kehidupan (suka dan duka)	Syukur menuntut penerimaan dan tawakal selepas usaha dalam menghadapi pelbagai keadaan

Kategori Pencapaian: *Maqām Mahabbah* dan *Maqām Fana'dalam 'Ayn* karya Kemala

Kategori pencapaian dalam *maqāmāt* Sufi merujuk kepada tahap kerohanian tertinggi yang dicapai setelah *salik* melalui penghayatan dan penilaian yang berterusan. Dua *maqām* utama yang digariskan ialah *Mahabbah* dan *Fana'*.

Menurut al-Ghazali (2006), *Mahabbah* ialah asas ibadah yang lahir daripada pengenalan mendalam terhadap Allah s.w.t., manakala *fana'* ialah keadaan di mana segala kehendak diri terhapus, diganti sepenuhnya dengan kehendak Ilahi.

Dalam antologi *'Ayn*, kajian ini mendapati bahawa Kemala mengemukakan *maqām* Mahabbah melalui simbol kekasih, paras, dada kutub. Contohnya seperti dalam ungkapan "*Parasmu wahai Kekasih tercinta… Kekasih pertama*" (hal. 115), penyair menggunakan simbol "Kekasih" yang merujuk kepada Allah s.w.t., manakala "paras" menggambarkan keindahan dan kehadiran Ilahi. Simbol "dada kutub" menandakan pusat hati, tempat bersemayam cinta yang tulus, manakala frasa *"bertemu selepas berpisah lama"* melambangkan kerinduan (*shauq*) dan perjalanan rohani seorang *salik* kembali kepada Tuhannya.

Dalam bait yang lain, penyair juga ada menyampaikan elemen *maqām fana'* melalui kepelbagaian simbol seperti mabuk dan kisah kenabian. Misalnya dalam ungkapan "*Kusambut godaan-Mu, bercinta dalam mabuk laku… mabuk di dalam zikir"* (hal. 151), simbol "mabuk" menandakan ekstasi rohani, iaitu kehilangan ego dalam cinta Ilahi. Simbol Nabi Musa di Lembah Thuwa' menggambarkan tunduk kepada kebesaran Allah s.w.t., Nabi Ibrahim yang yakin api dingin melambangkan tawakal mutlak, dan korban Nabi Ismail menandakan penyerahan total.

Keseluruhannya, puisi-puisi Kemala berjaya memperlihatkan pencapaian rohani melalui simbol cinta, mabuk zikir, dan kisah kenabian. Simbol-simbol ini bukan sahaja memperkayakan estetika puisinya, malah menjadikan karya ini wahana pendidikan kerohanian yang mendalam, selaras dengan kerangka *maqāmāt* Sufi klasik.

Jadual 3: Manifestasi Maqām Mahabbah dan Fana' dalam Antologi 'Ayn karya Kemala

Simbol	Maqām	Makna Sufi	Kaitannya dengan Pencapaian
Paras	**Mahabbah**	Allah SWT sebagai Kekasih Hakiki, tujuan cinta rohani	Melambangkan cinta Ilahi sebagai puncak kerinduan dan pengabdian
Kekasih	**Mahabbah**	Keindahan, kehadiran, dan cahaya Ilahi	Simbol kerinduan (*shauq*) terhadap Allah dan penghayatan keindahan-Nya
Dada	**Mahabbah**	Pusat hati/jiwa yang mendalam	Menjadi tempat bersemayam cinta Ilahi, lambang penyatuan intim rohani
Mabuk	**Fana'**	Kehilangan ego dan kesedaran diri dalam ekstasi rohani	Melambangkan peleburan diri salik dalam cinta dan zikrullah
Musa	**Fana'**	Simbol tunduk penuh kepada kebesaran Allah	Menunjukkan keadaan fana'iaitu hamba hilang daya di hadapan Tuhannya
Ibrahim	**Fana'**	Tawakal mutlak, keyakinan melampaui hukum alam	Hilangnya ketakutan duniawi, tanda bergantung hanya kepada Allah
Ismail	**Fana'**	Penyerahan total, mengorbankan cinta dan keinginan duniawi	Simbol hilangnya kehendak diri, diganti dengan kehendak Ilahi

KESIMPULAN

Analisis terhadap tiga kategori *maqāmāt* Sufi iaitu penghayatan, penilaian, dan pencapaian memperlihatkan kesinambungan kerohanian seorang salik yang digarap dengan cermat dalam antologi *'Ayn* karya Kemala. Melalui pendekatan simbolik, penyair berjaya menterjemahkan pengalaman tasawuf yang kompleks ke dalam bahasa puitis yang indah dan sarat dengan makna.

Kategori penghayatan merangkumi *maqām Ma'rifah* dan taubat. Dalam *maqām Ma'rifah*, simbol seperti *angin* dan *taman* menandakan pencarian hakikat Ilahi serta kesedaran rohani. Simbol *anak*, *taman abai*, dan *gerigis kekasih* pula memperlihatkan kesedaran terhadap dosa dan penyerahan kepada rahmat Allah s.w.t., yang menjadi asas *maqām* taubat. Kedua-dua *maqām* ini menekankan kesedaran awal dan mujahadah hati sebagai langkah pertama mendekati Tuhan.

Seterusnya, kategori penilaian yang menampilkan *maqām* Zuhud dan Syukur. Penyair menggunakan simbol *pakaian* sebagai menolak sifat riak, ujub, dan takbur dari menyelimuti dirinya, manakala *pengembaraan* menggambarkan cabaran spiritual seorang *salik*. Penggunaan pagi bersih sebagai simbol kesyukuran atas nikmat hidup dan peluang rohani yang berterusan serta laut melambangkan keluasan rahmat Ilahi yang menuntut kesyukuran dan ketundukan hamba. Elemen ini memperlihatkan keseimbangan antara penolakan duniawi dan penerimaan rahmat Ilahi, yang menjadi asas kepada penilaian diri seorang hamba.

Kategori terakhir merupakan kategori pencapaian yang memanifestasikan *maqām* tertinggi iaitu *Mahabbah* dan *Fana'*. Simbol kekasih, paras dan dada menggambarkan cinta Ilahi yang menyatukan akal, rasa, dan pengalaman rohani. Sementara itu, simbol mabuk dan kisah kenabian (Musa, Ibrahim, Ismail) menegaskan puncak pencapaian rohani yang hanya dicapai setelah melalui *maqām* penghayatan dan penilaian di mana natijahnya akan membawa kepada kebahagiaan dan ketenangan yang hakiki.

Secara keseluruhan, karya *'Ayn* oleh Kemala membuktikan bahawa puisi Sufi merupakan ekspresi estetika dan berfungsi sebagai medium pendidikan kerohanian. Simbol-simbol yang kaya memberi ruang untuk pembaca menghayati perjalanan spiritual secara mendalam, sekaligus menghubungkan kerangka *maqāmāt* Sufi yang digariskan oleh Imam al-Ghazali dengan pengalaman sastera kontemporari. Dengan demikian, ketiga-tiga kategori *maqāmāt* ini membentuk kerangka menyeluruh bagi memahami tasawuf sebagai proses berperingkat yang bermula dengan kesedaran diri, diteruskan dengan penilaian akhlak, dan akhirnya mencapai puncak penyatuan dengan Ilahi.

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.

RUJUKAN

Abdul Wahab Syakhrani, N., Nursyifa, N., & Fithroti, N. (2023). Konsep maqāmāt dan ahwal. *Mushaf Journal: Jurnal Ilmu Al Quran dan Hadis, 3*(1), 9–23.

Ahmad Kamal Abdullah (Kemala). (2014). *'Ayn*. Institut Terjemahan & Buku Malaysia.

Aishah Isahak, & Rosni Samah. (2023). The symbolism of Malay Sufist poet Ahmad Kamal Abdullah (Kemala). *al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies, 32*(2), 277–293.

Aishah Isahak, & Rosni Samah. (2024c). Tema-tema Sufi dalam antologi puisi "Di Malam Gelita Ini", karya Suhaimi Haji Muhammad. In *Prosiding Seminar Antarabangsa Islam dan Sains* (pp. 192–202). Universiti Sains Islam Malaysia.

Aishah Isahak, Rosni Samah, Mohamad Yazid Abdul Majid, & Mohd Adi Amzar Muhammad Nawawi. (2024b). Tema-tema Sufi dalam antologi puisi "Di Atas Perahu Cinta", karya Hasan Baseri Budiman. In *Proceeding of the International Conference on Languages and Communication* (pp. 581–584). Faculty of Languages and Communication, Universiti Sultan Zainal Abidin.

Aishah Isahak, Rosni Samah, Wan Azura Wan Ahmad, & Mohamad Yazid Abdul Majid. (2024a). The symbolism of nature in modern Malay Sufist poetry. *Al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies, 33*(5), 514–534.

al-Banjari, M. N. (n.d.). *al-Durr al-Nafis*. Maktabah wa Matba'ah al-Ma'arif.

al-Ghazali, A. H. M. b. M. (2022). *Ihya' 'ulum al-din* (S. Syafie, Trans.). Pustaka al-Ehsan.

al-Ghazali, A. H. M. b. M. (2006). *Minhaj al-'Abidin*. Dar al-Minhaj.

al-Ghazali, A. H. M. b. M. (n.d.). *Rawdah al-talibin wa 'umdah al-salikin*. In *Majmu'ah rasa'il al-Imam al-Ghazali*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

al-Ghazali, A. M. (1988). *Sirr al-asrar fi kashf al-anwar* (A. H. Salih Hamdan, Ed.). Al-Dar al-Misriyyah al-Lubnaniyyah.

al-Jurjani, A. ibn M. (1983). *al-Ta'rifat*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.

al-Tusi, A. N. al-Siraj. (1960). *al-Luma'*. Dar al-Kutub al-Hadithah.

Ali, M. D. (2024). al-Ma'rifi wa al-shi'ri: Ansaq al-maqāmāt wa al-ahwal fi al-shi'ri al-'irfani (Dirasah muqaranah). *International Journal of Humanities and Social Sciences, 53*, 34–50.

Badrul Munir Chair. (2021). Sufism in the poems of Ahmad Kamal Abdullah. *Malay Literature, 34*(1), 89–102. https://doi.org/10.37052/ml34(1)no5

Dila, F., Mhd. Juniawan, R., & Maftuh, A. (2025). Studi komparatif maqāmāt dan ahwal dalam ilmu tasawuf. *Jurnal Intelek Insan Cendikia, 2*(4), 6663–6671.

Dynta, N. (2021). *al-Maqāmāt al-sūfiyyah li al-Jalāl al-Dīn al-Rūmī* [Master's thesis, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim].

Ibn 'Ajibah. (2019). *Mi'raj al-tasawuf ila al-haqaiq al-tasawuf* (S. Mujahidin al-Azhari al-Syazili, Trans.). Pustaka Darul Hasanah.

Ibn Manzur, M. (2016). *Lisān al-'Arab*. Dar al-Ma'arif.

Isabela, N. L. K., Maftuh, A., & Siti Rihadatul, A. (2025). Konsep ma'rifah dalam tasawuf: Jalan menuju makrifatullah. *Jurnal Intelek dan Cendekiawan Nusantara, 2*(2), 621–629.

Mas'ud, Q. (2023). al-Maqāmāt al-sufiah fi shi'ir Ahmad Ibn Mustafa al-'Alawi. *Muhawarat fi al-Adab wa al-Naqad, 3*(1), 2–9.

Mesbahul Hoque, Muneer Ali Abdul Rab, Yuslina Mohamed, & Amran Abdul Halim. (2021). Sufism according to Imam Abu Hamid al-Ghazali. *Journal of Islamic*

Social Sciences and Humanities (Al-'Abqari), 25(1), 300–313. https://doi.org/10.33102/abqari.vol24no2.344

Nazri, Y., Mohd Shabri, Y., & Lutfi, M. (2023). Konsep pemikiran teosufistik Imam al-Ghazali. *Tinta Artikulasi Membina Ummah, 9*(2), 90–108.

Ni'am, S. (2020). The debate of orthodox Sufism and philosophical Sufism: The study of maqāmāt in the Sirāj al-Ṭālibīn of Shaykh Iḥsān Jampes. *Al-Jami'ah: Journal of Islamic Studies, 58*(1), 1–34. https://doi.org/10.14421/ajis.2020.581.1-34

Sayyidi al-Imam Ibn 'Ajibah. (2019). *Mi'raj al-tasyawwuf ila haqaiq al-tasawwuf* (S. Mujahidin al-Azhari, Trans.). Pustaka Darul Hasani.

Yaser al-Betanuni. (2023). al-Maqāmāt wa al-ahwal 'inda Abdul Rahman al-Lajjaai. *Al-Majallat li-Kulliyyat al-Adab, 52*, 240–287.

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

ANALISA KEPERLUAN MODUL PEMBELAJARAN BAHASA ARAB UNTUK TUJUAN DEBAT

[NEEDS ANALYSIS OF AN ARABIC LANGUAGE LEARNING MODULE FOR DEBATING PURPOSES]

Mohd Ikhwan Abdullah[1]*, Nur Hadirah Hanim Abu Bakar[2], Mohd Shahrizal Nasir[3], Ku Mohd Syarbaini Ku Yaacob[4] & Mohamad Ikmal Hakimi Mohamad Helni[1]

[1]AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah Ilmu Wahyu dan Sains Kemanusiaan Ilmu, Universiti Islam Antarabangsa Malaysia, Jalan Gombak, 53100 Kuala Lumpur, Malaysia

[2]Maahad Tahfiz Integrasi Sains Madinatul Huffaz, No 1-6, Lot 764, Lembah Melewar, 8100 Gombak, Kuala Lumpur, Malaysia

[3]Fakulti Bahasa Dan Komunikasi, Universiti Sultan Zainal Abidin, Kampus Gong Badak, 21300 Kuala Nerus, Terengganu, Malaysia

[4]Fakulti Pengajian Islam, Universiti Islam Antarabangsa Tuanku Syed Sirajuddin, Taman Seberang Jaya Fasa 3, 02000 Kuala Perlis, Perlis, Malaysia

* Corresponding Author: *mohdikhwan@iium.edu.my*

Received: 17/6/2025 *Accepted: 16/7/2025* *Published: 31/8/2025*

Abstrak

Sorotan kajian lepas menunjukkan bahawa debat mampu meningkatkan kemahiran berbahasa terutamanya kemahiran bertutur. Namun, terdapat dua persoalan yang masih memerlukan penyelidikan. Persoalan pertama berkaitan sejauh mana kualiti bahasa Arab para pendebat, terutamanya dalam menyusun ayat ketika menyampaikan hujah? Persoalan kedua, pesepsi pelajar bukan pendebat yang melihat petuturan bahasa Arab melalui debat ini sebagai sukar. Atas dasar itu, sebuah modul pembelajaran bahasa Arab untuk tujuan debat secara khusus dilihat perlu bagi memudahkan pembelajaran. Kajian ini bertujuan melihat sejauh mana keperluan membangunkan modul khusus pembelajaran bahasa Arab untuk tujuan debat. Selain itu, kajian juga bertujuan mendapatkan pandangan pakar berkenaan kandungan dan reka bentuk bagi membangunkan modul ini. Kajian menggunakan pendekatan kualitatif dengan kaedah temu bual sebagai cara pengumpulan data. Tiga orang pakar dalam tiga buah bidang iaitu teknologi pengajaran, debat dan bahasa Arab telah ditemu bual. Data kemudian ditranskrip dan dianalisa secara manual. Hasil dapatan yang diperoleh

menunjukkan bahawa kesemua responden bersetuju terdapat keperluan membina modul pembelajaran bahasa Arab untuk tujuan debat, selain mengemukakan beberapa saranan yang dapat membantu pembinaan modul ini dengan lebih efektif.

Kata kunci: analisis keperluan, kemahiran debat, modul, kajian kualitatif, kemahiran bertutur bahasa Arab

Abstract

Previous studies highlight that debate can enhance language skills, particularly speaking skills. However, there are two questions that still require further investigation. The first question concerns the extent of the Arabic language proficiency of debaters, especially in constructing sentences when presenting arguments. The second question relates to the perception of non-debating students, who view the use of Arabic in debates as challenging. On this basis, a specialized Arabic language learning module for debate purposes is deemed necessary to facilitate learning. This study aims to examine the need to develop a dedicated Arabic learning module for debate purposes. In addition, the study also seeks to obtain experts' perspectives on the content and design for developing this module. The study employed a qualitative approach using interviews as the method of data collection. Three experts from three fields – instructional technology, debate, and Arabic language – were interviewed. The data were then transcribed and analyzed manually. The findings indicate that all respondents agree on the need to develop an Arabic learning module specifically for debate purposes, while also providing several recommendations to help make the module more effective.

***Keywords**: needs analysis, debating skills, module, qualitative study, Arabic speaking skills*

Cite as: Abdullah, M. I., Abu Bakar, N. H. H., Nasir, M. S., Ku Yaacob, K. M. S., & Mohamad Helni, M. I. H. (2025). Analisa keperluan modul pembelajaran bahasa Arab untuk tujuan debat [Needs analysis of an Arabic language learning module for debating purposes]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 239–255. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.184

© 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

Institusi pendidikan di seluruh dunia kini sudah mengintegrasikan kaedah debat pertandingan sebagai salah satu aktiviti pengajaran dan pembelajaran dalam kurikulum. Dari sudut ini, debat dilihat dapat menyumbang kepada pengukuhan kemahiran berbahasa pelajar melalui dialog yang sihat, khususnya sebagai kaedah dalam pembelajaran bahasa kedua. Menurut Shamshudeen & Rouyan (2021), aktiviti debat dapat membangunkan kecekapan asas berbahasa. Ia meliputi kemahiran menulis, membaca, bertutur, mendengar dan berfikir (Siddiq & Isnaini, 2025). Guru-guru melihat kecekapan ini sebagai asas penting dalam pembangunan intelektual pelajar. Hal ini kerana debat memerlukan pelajar mempraktikkan kemahiran berucap secara spontan, justeru mampu bertutur dengan fasih meskipun dalam tekanan. Oleh kerana seni penyampaian ucapan merupakan antara faktor yang menentukan keberkesanan sesebuah hujah, maka pendebat perlu memilih, menyusun dan

membentangkan bahan mereka dengan cara yang terbaik. Berdasarkan faktor-faktor ini, debat sememangnya menyumbang kepada pembangunan kecekapan linguistik pendebat (Mohd Naim & Che Haron, 2024). Kajian ini adalah langkah pertama sebelum fasa merekabentuk dan membangunkan Modul Bahasa Arab untuk Perdebatan agar pelajar bahasa Arab bukan sahaja cemerlang dalam perdebatan, malah mampu menyampaikan mesej menggunakan bahasa Arab yang tepat dan betul.

Pengajaran Bahasa Arab untuk Tujuan Khusus

Hutchinson & Waters (1987) mendefinisikan pengajaran bahasa Inggeris untuk tujuan spesifik (*Teaching English for Specific Purpose*) sebagai: "an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" (p. 19). "Sebuah pendekatan pengajaran bahasa yang mana semua keputusan berkenaan kandungan dan pendekatan adalah berdasarkan tujuan mengapa pelajar belajar bahasa tersebut". (ms 19)

Pendekatan ini berbeza dengan pengajaran bahasa Arab untuk tujuan umum, di mana kandungan pembelajaran bahasa disusun tanpa mengikut tujuan khusus keperluan pelajar. Dalam pendekatan bahasa Arab untuk tujuan khusus, keperluan pelajar sangat dititikberatkan dalam pembinaan unit pelajaran.

Ghani et al. (2019) menyenaraikan beberapa kajian berkaitan pengajaran bahasa Arab untuk tujuan khusus di Malaysia, antara lainnya: 1- Bahasa Arab untuk tujuan perundangan Islam, 2- Bahasa Arab untuk tujuan pengajian ketuhanan, 3- Bahasa Arab untuk tujuan haji, 4- Bahasa Arab untuk tujuan ekonomi, 5- Bahasa Arab untuk tujuan kejururawatan, 6- Bahasa Arab untuk tujuan sains, 7- Bahasa Arab untuk tujuan teknologi pertanian, 8- Bahasa Arab untuk tujuan pelancongan dan lain-lainnya. Jika dilihat dari senarai ini, modul khusus Bahasa Arab untuk debat belum pernah dibangunkan lagi setakat ini.

Komuniti Debat Bahasa Arab di Malaysia

Aktiviti debat sudah berkembang di Malaysia sejak awal 2000-an. Pelbagai pertandingan peringkat sekolah telah diadakan. Kejohanan Debat Antara Sekolah *(Interschool Debating Championship*) anjuran Universiti Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM) telah memasuki edisi ke-22 pada tahun 2025. Manakala Debat MRSM anjuran MARA pula, telah dianjurkan sejak tahun 2009. Di peringkat universiti, debat bahasa Arab dipertandingkan di beberapa kejohanan besar. Antaranya Kejohanan Debat Diraja anjuran Sekretariat Majlis Debat Universiti Malaysia (MADUM), Pertandingan Debat Antara Universiti ASEAN (*ASEAN Intervarsity*) anjuran Universiti Sains Islam Malaysia (USIM), IIUM International Arabic Open Debate (IIADO) anjuran Universiti Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM) dan lain-lain. Di peringkat antarabangsa pula, Pusat Debat Qatar, Yayasan Qatar sedang mempelopori kejohanan antara sekolah-sekolah dan universiti-universiti antarabangsa.

Selain itu, sebahagian IPTA telah menjadikan debat bahasa Arab sebagai kursus yang ditawarkan dalam pengajian bahasa Arab seperti di Universiti Islam

Antarabangsa Malaysia (UIAM) dan Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA). Ini membuktikan bahawa debat bahasa Arab sudah mempunyai komuniti yang boleh memberi impak yang besar dalam pembelajaran bahasa Arab. Oleh kerana komuniti debat bahasa Arab adalah komuniti yang besar dalam konteks pembelajaran bahasa Arab di Malaysia, debat dilihat boleh menjadi salah satu aktiviti berbahasa Arab yang berupaya menarik minat pelajar untuk mempelajari bahasa Arab. Oleh itu, kajian ini cuba mengetengahkan debat bahasa Arab sebagai wadah untuk memahami bahasa Arab untuk tujuan khusus, selain membantu pembelajaran bahasa Arab secara umum.

PERNYATAAN MASALAH

Kebanyakan kajian berkaitan debat bahasa Arab menumpukan kepada keberkesanan debat dalam aspek kefasihan bahasa (*fluency*). Walau bagaimanapun, tiada kajian yang telah dijalankan bagi meneliti laras bahasa yang digunakan secara kualitatif, sedangkan debat mempunyai laras bahasa tersendiri yang sepatutnya dikuasai oleh para pendebat. Ini kerana, struktur skematik dalam debat memerlukan pendebat menggunakan pelbagai ekspresi dalam ucapannya; bermula daripada pembinaan kes, definisi, sehinggalah kepada penghujahan, bidasan dan lain-lain.

Debat juga memerlukan penguasaan pelbagai corak bahasa seperti bahasa persuasif, perbandingan, afirmatif, negatif dan sebagainya. Kebanyakan pendebat bukan penutur jati boleh bertutur dalam bahasa Arab dengan lancar semasa berdebat. Walaupun lancar, laras bahasa yang mereka ujarkan kadangkala tidak menepati penggunaan penutur jati. Hal ini boleh menimbulkan masalah apabila mereka berdebat dengan penutur asli.

Tambahan pula, kebanyakan mereka masih melakukan kesalahan tatabahasa asas seperti padanan subjek-kata kerja/subjek-predikat, i'rab dan sebagainya. Dalam bidang pengajaran bahasa untuk tujuan khusus (*Language for Specific Purposes*), belum ada modul yang direka khusus untuk tujuan perdebatan. Oleh itu, satu kursus bahasa Arab untuk tujuan khusus dalam perdebatan amat diperlukan untuk mewujudkan modul sistematik yang mampu meningkatkan kecekapan komunikatif dan kecekapan linguistik pendebat. Modul ini akan direka khusus untuk pelajar Universiti Islam Antarabangsa Tuanku Syed Sirajuddin (UniSIRAJ).

OBJEKTIF KAJIAN

Secara umumnya kajian ini bertujuan menjawab persoalan-persoalan berikut:

1) Apakah persepsi pakar berkaitan debat bahasa Arab?
2) Apakah isu dan permasalahan pembelajaran bahasa Arab melalui debat?
3) Sejauh manakah keperluan membangunakan dan menggunakan modul pembelajaran bahasa Arab untuk tujuan debat secara khusus?
4) Bagaimanakah kecenderungan pakar tentang penggunaan modul pembelajaran bahasa Arab untuk tujuan debat?

5) Apakah cadangan reka bentuk bagi modul pembelajaran bahasa Arab untuk tujuan debat?

METODOLOGI

Reka bentuk kajian

Kajian ini adalah salah satu fasa daripada pendekatan Design and Development Research, (DDR) yang menggunakan model ADDIE, di mana fasa pertama adalah Analisa Keperluan. Analisa ini dijalankan secara kualitatif menggunakan kaedah temu bual. Pendekatan kualitatif digunakan kerana ia dapat memberikan jawapan yang mendalam mengenai persoalan sejauh manakah dan bagaimanakah sesuatu perkara itu terjadi (Gay & Airasian, 2003). Selain itu, kaedah kajian kualitatif juga boleh menjawab soalan serta menghuraikan isu yang tidak mampu dihuraikan oleh kajian kualitatif (Gay & Airasian, 2003).

Sampel Kajian

Kajian ini dijalankan bagi mendapatkan pandangan tiga orang pakar berkenaan modul yang sedang dibangunkan ini. Setiap daripada mereka mempunyai kepakaran yang berbeza. Pakar pertama terdiri daripada professor dalam bidang pedagogi pengajaran bahasa Arab dari Kulliyyah Pendidikan, Universiti Islam Antarabangsa Malaysia. Pakar kedua pula ialah jurulatih debat dari Pusat Debat Qatar, Yayasan Qatar yang mempunyai pengalaman selama 14 tahun. Manakala pakar ketiga merupakan penulis buku bahasa Arab dan penyampai slot Hayya Bil Arabiyyah Radio IKIM. Kesemua mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi bagi kajian ini.

Jadual 1 *Latarbelakang responden yang terdiri daripada pakar tiga bidang*

Aspek	**Pakar 1 (P1)**	**Pakar 2 (P2)**	**Pakar 3 (P3)**
Bidang kepakaran	Pendidikan Teknologi Pengajaran	Debat	Bahasa Arab
Tempat bertugas	Kulliyyah Pendidikan, UIAM	Yayasan Qatar	Pengasas Syarikat Aljahiz
Tempoh pengalaman	26 tahun	14 tahun	20 tahun

Prosedur Kajian

Prosedur temu bual yang dijalankan mengikut adalah berdasarkan tema yang diperoleh daripada sorotan literatur. Selain itu, soalan yang dibina telah disahkan oleh pakar kandungan yang terdiri daripada pensyarah kanan dari Jabatan Bahasa dan Kesusasteraan Arab, UIAM, pensyarah kanan dari Fakulti Pengajian Bahasa Utama USIM dan pesnyarah kanan dari Pusat Pengajian Bahasa Arab, Fakulti Bahasa dan Komunikasi, UNISZA. Kesemua mereka mempunyai pengalaman yang mencukupi dalam reka bentuk kajian DDR. Instrumen yang telah disahkan ditadbir kepada tiga orang pakar tersebut secara atas talian dan telah direkod dengan persetujuan mereka.

Analisa Data

Temu bual yang direkod ditranskrip dan disahkan oleh pakar sebelum dianalisa. Data kemudiannya dianalisa secara manual dengan cara mengeluarkan lima tema yang didapatkan dari sorotan literatur iaitu:

i. Persepsi Berkaitan Debat Bahasa Arab
ii. Isu dan Permasalahan Pembelajaran Bahasa Arab Melalui Debat
iii. Keperluan Menggunakan Modul Pembelajaran Bahasa Arab Melalui Debat
iv. Kecenderungan Penggunaan Modul Pembelajaran Bahasa Arab Melalui Debat
v. Cadangan Reka Bentuk Modul Pembelajaran Bahasa Arab Melalui Debat

DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

Tema 1: Persepsi Berkaitan Debat Bahasa Arab

1.1 Pandangan pakar tentang aktiviti debat sebagai medium pembelajaran bahasa Arab.

Ketiga-tiga pakar mempunyai pandangan yang positif berkaitan akitiviti debat sebagai medium pembelajaran bahasa Arab. Hal ini kerana debat itu sendiri merangsang kemahiran bertutur tahap tinggi yang melibatkan aktiviti bertutur secara spontan. Ini berdasarkan pandangan yang diutarakan oleh P2:

P2, MS 2, B2

"Debat adalah satu instrumen yang baik sebab dia mengumpulkan dua benda, satu, bertutur dalam bahasa arab secara spontan dan yang kedua, pertuturan level yang sangat tinggi, level advance".

P1 optimis akan kemampuan debat dalam meningkatkan kemahiran berbahasa Arab:

P1, MS 2, B3:

"Jadi, dari segi maksud saya dari segi debat memang dapat meningkatkan kemahiran berbahasa Bahasa Arab."

P3 melihat bahawa pelajar yang menyertai debat mempunyai penguasaan bahasa Arab yang baik.

P3, MS 2, B1

"Ini apa yang saya nampak, pelajar-pelajar yang terlibat dengan aktiviti debat ni, Bahasa Arabnya bagus".

P3 juga berpendapat bahawa debat adalah pemangkin untuk terus hebat dalam bahasa Arab.

P3, MS 2, B4

"Jadi, saya rasa itu sudut yang sangat positif lah, maksudnya debat tu pemangkin dia untuk dia terus ke depan Bahasa Arab."

1.2 Mekanisme *debat dalam meningkatkan kemahiran berbahasa Arab*

Ketiga-tiga pakar menyebutkan mekanisme-mekanisme yang berlainan, tetapi kesemuanya bertitik-tolak daripada ciri-ciri yang ada pada aktiviti debat.

P1 melihat dari sudut kemahiran-kemahiran yang diaplikasikan sepanjang aktiviti debat.

P1, MS 2, B3

"Jadi, dari segi maksud saya dari segi debat memang dapat meningkatkan kemahiran berbahasa Bahasa Arab. Bukan dari segi bahasa sahajalah, dari segi kemahiran emosi, kemahiran berfikir mencari maklumat, menjawab dan sebagainya. Dia adalah satu pengalaman yang sangat berharga dan tidak boleh lagi dibuat".

P2 pula melihat ciri-ciri kemahiran bertutur yang ada pada debat, iaitu sifat 'memaksa bercakap':

P2, MS 2, B2

"Ada beberapa isu yang baik iaitu suasana debat itu menjadikan pelajar terpaksa bercakap, dia takde pilihan lain selain dia terpaksa bercakap. Ini adalah satu *force factor* yang membuatkan mahu tak mahu menyebabkan dia akan cuba, dia akan buat salah dan kita akan perbaiki kesalahan dia".

Faktor 'memaksa' ini disokong oleh P3:

P3, MS 3, B2

"Dia, ada faktor yang mendesak dia untuk berfikir macam mana nak kata benda ni. Itu sangat bagus pada sesiapa sahaja yang belajar Bahasa Arab"

P3 juga melihat kepada ciri-ciri psikologi yang ada pada debat.

P3, MS 3, B1

"Kesan utama debat ni seseorang tu akan berani berdepan, untuk ke depan bercakap dengan kawan ataupun bercakap dengan orang dalam Bahasa Arab. ……Dari sudut positifnya lagi, apabila dia berani ke depan, maksudnya dia sentiasa peka dengan kemampuan, dengan tahap Bahasa Arab dia. Dia sentiasa peka, dia akan usahalah untuk betulkan Bahasa Arab, sebutan, lahjah dan juga apa nama uslub. Itu yang paling mustahak. Maksudnya dia telah letakkan diri dia dalam satu situasi nak taknak dia kene baiki Bahasa Arab dia. "

Tema 2: Isu dan Permasalahan Pembelajaran Bahasa Arab Melalui Debat

2.1 Peranan modul dalam membuang rasa malu dan kurang yakin diri untuk bertutur bahasa Arab dalam arena debat.

P2 melihat bahawa debat itu sendiri mampu mengubah mentaliti pelajar. Namun, dengan adanya modul ini, ia mampu menambah keyakinan dengan menyediakan ayat-ayat dan istilah-istilah.

P2, MS 8, B1

"Debat itu sendiri telah berjaya menghilangkan rasa malu untuk membuatkan orang bercakap dalam konteks debat".

Hal ini disokong oleh P3.

P3, MS 10, B1

"Kalau satu modul dibuat, jadi, apa yang mereka katakan itu berdasarkan modul itu. Sudah tentu, dia akan menjadi yakin. Bila dia yakin, okaylah.."

Manakala P1 berpendapat, keyakinan akan ada apabila modul ini diwajibkan.

P1, MS 2, B3

"Ini pandangan sayalah, dia tak boleh lagi dibuat sebagai satu pelajaran elektif".

2.2 Bagaimanakah uslub ungkapan yang digunakan dalam modul ini boleh dimanfaatkan secara optimum?

P2 mencadangkan supaya kandungan modul ini mengajar bagaimana pelajar berinteraksi dengan situasi-situasi penghujahan dan pembidasan yang berbeza.

P2, MS 9, B1

"Untuk tafnid, dari sudut teknikal, ada beberapa option. Kalau kita setuju, tafnid dia begini, kalau kita tak setuju, tafnid dia begini. Kalau kita setuju, tapi ada kesan sampingan yang buruk, tafnid dia begini".

P1 menyatakan bahawa kandungannya seharusnya melalui 3 frasa:

P1, MS 6, B8

"Cuma mungkin dari segi pelaksanaan, ada tiga fasa lah yang ana cadang. Fasa yang pertama tu, dia hafallah, dia gunakan, kita tengok okay dah betul. Fasa kedua, kita minta dia produce ayat dia sendiri. Fasa ketiga, yang ni perlukan kepada tenaga pelajar yang betul-betul ada pengalaman dengan munazoroh. Tak boleh main letak. Bila pelajar cakap, debat ayat baru dalam situasi sendiri, guru boleh respond supaya nampak pembetulan tu kat mana. P3 pula menyatakan bahawa pelajar perlu diajar cara meniru gaya bahasa".

P3 menekankan soal pentingnya mengasimilasi ungkapan-ungkapan yang dituturkan orang Arab sendiri:

P3, MS 7, B1

"Pertama, kita kena bangkitkan ataupun kita kene suntik satu semangat kepada pelajar untuk meniru, apa nama meniru. Kita tak boleh mereka-reka uslub. Kita kene. Haaa orang kata apa suburkan satu perasaan di mana pelajar terbaik Bahasa Arab adalah pelajar paling pandai meniru, pelajar yang paling banyak meniru...".

2.3 Kekurangan pada modul bahasa Arab yang fokus kepada satu tujuan khusus, *specific purposes* dan secara spontan.

Mengenai tema ini, kesemua pakar bersetuju bahawa tiada modul khusus untuk bahasa Arab untuk tujuan debat seperti ini. Namun, mereka berkongsi tentang kekurangan pada modul-modul lain yang juga mempunyai tujuan khusus dan mengajar berbahasa Arab secara spontan:

P1 menyatakan bahawa modul-modul sedia ada tidak menjurus kepada kemahiran debat:

P1, MS 1, B3

"Sebab sebelum ni memang ada, tapi namanya pun Arabic Language Skill, Speeching Skill dia tak menjurus. Debat teruslah".

"Kalau yang secara spontan ni kan kalau kat malaysia ni memang takde, kalau buku bahasa arab pun, dia memang berat dia lebih kepada content, dia bukan dia nama je bahasa arab komunikasi tapi tak komunikasi pun, dia akhirnya pergi ke pembelajaran bahasa arab yang berat".

P1, MS 7, B1

"Dari segi modul debat yang praktikal yang lebih santai, saya nampak takdelah kebanyakannya berat. Saya jumpa juga modul bahasa inggeris, tesl pun ada, Cuma dia punya syarah dia tu lebih kepada beratlah. Dia takde step 1, step 2. Dia orang kata apa, kalau orang bacapun, orang tutup. Dia terang teori, dia banyak theoretical. Dia kena modul yang lebih praktikal. Arahan, contoh apa kene buat? Arahan, contoh, ape kena buat. Dia bukan cerita teori. Ini munazoroh adalah penting, meningkatkan thiqoh. Orang awam pun tahu".

P2 pula menyebutkan beberapa modul khusus yang pernah diwujudkan, tetapi ia tidak menjurus kepada pembelajaran bahasa, sebaliknya lebih menjurus kepada kemahiran berkomunikasi dalam bidang-bidang kepakaran yang berlainan:

P2, MS 11, B2

"Bukan takde. Kita ada, kita ada debate for health practitioner, kita ada for diplomatic staff. Kita ade debate... banyak jugak. Kita ade buat kos-kos tu tapi keutamaan dia bukan lagi tentang bahasa tapi untuk argument construction tapi banyaklah juga kita buat macam tu. Ada kat... tahun lepas sahaja kita buat, ada dengan staf bank, diplomat, nurse, ade jugak beberapa, banyak jugak kita buat ke arah itulah buat masa ni, tapi beza kontekslah sebab kami tak perlu ajar orang **berbahasalah**, dia lebih menekankan install elemen, debate element dalam kepakaran diorang".

Tema 3: Keperluan Menggunakan Modul Pembelajaran Bahasa Arab Melalui Debat

3.1 Keperluan kepada modul khusus pembelajaran bahasa Arab bagi tujuan debat secara khusus

Dalam tema ini, kesemua pakar bersetuju bahawa terdapat keperluan kepada modul ini.

Manakala P1 dan P2 bersetuju dengan keperluan kepada modul khusus pembelajaran behasa Arab untuk tujuan debat. Walaubagaimanapun, mereka

berdua mempunyai alasan yang tersendiri, di mana P1 menyatakan bahawa debat adalah kemahiran khusus, maka ia memerlukan modul khusus:

P1, MS 3, B4

"Dekat ni Arabic Language Skill, tapi dia longgokkan banyak sangat, munazoroh lah, ape lah, jadi ada munazoroh tapi teori ajelah. Sedangkan munazoroh itu sendiri, benda yang besar, mana boleh masukkan dengan khitobah dengan apa nama...".

Manakala P3 berpendapat bahawa ia perlu ada modul khusus kerana debat itu sendiri mempunyai daya penarik tersendiri yang mampu menarik ramai mempelajari bahasa Arab:

P3, MS 5, B1

"Bila dia tertarik dengan modul contohnya belajar Bahasa Arab dengan Debat ni, mungkin orang ramai akan tertarik. Secara tak langsung, modul ni sendiri akan menarik minat orang yang nak berdebat...".

P2, MS 9, B1

"Dan pada saya, berbincang tentang isu teknikal, modul ni sangat membantu. Kita boleh tekan perkataan, dan ayat-ayat yang sesuai dan jugak cara untuk beriterakasi dengan hujah yang berbeza...".

Tema 4: Kecenderungan Penggunaan Modul Pembelajaran Bahasa Arab Melalui Debat

4.1 Format atau pun kaedah yang membuatkan pakar cenderung untuk mengajar modul ini.

P2 menolak untuk menjawab soalan ini kerana ia tidak melibatkan bidang kepakarannya secara khusus iaitu pengajaran bahasa Arab.

Manakala P1 menyatakan bahawa beliau cenderung untuk mengajar menggunakan modul ini sekiranya ia adalah sebahagian daripada silibus universiti ataupun akademi di bawah universiti dan jika modul itu tidak berat ke arah teori sahaja.

P1, MS 8, B4

"Dia boleh jadi format mungkin dia boleh jadi subjek dalam subjek takhasus dalam 14 minggu tulah".

"Dia tak boleh baca teori, dia kene pergi cakap, cakap, cakap".

Ini pula respon P3:

P3, MS 11, B3

"Kalaulah saya pengajar debat Bahasa Arab, aaa di saat tidak ada modul yang... di saat modul tujuan khusus debat Bahasa Arab itu tidak ada, saya tidak ada pilihan melainkan saya akan ambil modul ni dan guna. Itu realiti dia dan saya rasa semua orang akan jawab jawapan yang sama. Berbanding saya yang nak buat, lebih baik saya akan guna modul yang telah pun ada dan modul tu pulak ditulis oleh orang yang terlibat dengan debat Bahasa Arab".

Tema 5: Cadangan Reka Bentuk Modul Pembelajaran Bahasa Arab Melalui Debat

5.1 Ciri-ciri khas dan unik yang mungkin boleh membuatkan modul ini menarik ramai pelajar untuk bertutur dalam bahasa Arab.

P1, MS 10, B2

"Terbimbing kaedahnya. Terbimbing tu makna dia ada bimbingan secara khusus dan berkumpulan, secara individu".

P1 berpendapat bahawa modul ini jika mahu menjadi unik, mesti didigitalkan.

P1, MS 10, B3

"Kalau boleh, digitalkan dalam bentuk sound dan video tu. Dia tekan keluar ayat, dia keluar ayat, dia tekan tu keluar sound masuk dalam telinga dia, dalam hati dia".

Hal ini disokong oleh P3.

P3, MS 13, B5

"Dr. kene carilah, buat carian apa nama... perdebatan-perdebatan dalam Bahasa Arab pastu pautan-pautan nanti mesti simpan ataupun download untuk diberikan pada pendengar. Contohnya, al-ittijah al mu'aakis".

P3 memperincikan lagi cara iaitu dengan memotong-motong video dan perlu ada naskhah untuk guru sebagai bimbingan buat mereka".

P3, MS 14, B1

"Contohnya... Ada satu ni, ada satu program. Al-ittijah al-ma'aakis. Jadi, al-ittijah al-ma'aakis ni, Dr. boleh kumpul video-video dia, bagi pelajar debat ni dengar mungkin boleh potong, potong, potong, potong dengan kemudian tulis balik apa dia cakap tu pastu tunjuk pada bahagian-bahagian tertentu".

Selain itu, modul ini seharusnya bersifat memandu dan membimbing, bukan sekadar penyampaian maklumat

P3, MS 14, B5

"Pendengar dia mesti dipandu lah... pendengar yang mesti dipandu oleh modul ni. Modul ni mesti pandu dia, modul ni mesti bimbing dia, kalau dengar saja tak jadi...".

P3 juga menyarankan supaya modul ini menyediakan nashkah guru sebagai bimbingan pengajaran:

P3, MS 15, B2

"Guru punya nuskhah, guru punya CD, nuskhatul mu'allim... nuskhak lil mu'allim ni. Dia akan dapat cd. Dalam cd tu ada segala video. Semua video-video yang Dr. pilih, semua ada dalam cd tu".

P2 menyarankan supaya aspek latihan berbentuk pertandingan perlu menjadi asas dalam aktiviti modul:

P2, MS 12, B4

"Jadi, ini antara bende yang boleh diluaskan modul ini adalah latihan-latihan praktikal sebab latihan praktikal ni penting".

"Jadi, pada saya ada dua isu lah dekat sini. Satu, memasukkan elemen pertandingan dalam debat dan yang kedua, latihan-latihan praktikal untuk tujuan penambahbaikan".

5.2 Bagaimanakah bidang kepakaran Tuan dapat membantu menghasilkan modul debat bahasa Arab?

P1, MS 10, B6

"Secara generalnya, mungkin dari segi kesesuaian uslublah, kesesuaian content dengan aktiviti... Proses penyusunan modul ni dari segi education lah, dia lebih kepada aspek pedagolgi".

P3, MS 12, B1

"Hmm, apa nama... kalau dari sudut modul itu, mungkinlah saya boleh lihat, saya boleh bagi pendapat berhubung dengan susunan, susunan rangka tajuk tu. Maknanya rangka tajuk itu, kita mesti susun mengikut keperluan pelajar, mengikut keperluan dia".

5.3 Jenis penilaian yang sesuai bagi modul ini

P1 menekankan perlu adanya penilaian secara individu dan berkumpulan dan guru perlu memberikan maklum balas, bukan sekadar memberi markah.

P1, MS 11, B4

"Dia, assessment ni disebabkan kemahiran jadi dia punya assessment tu dia bukan, dia akan melibatkan assessment berterusan dengan assesment akhir. Assessment akhir. Tapi dia kebanyakan berterusanlah dia kene setiap aktiviti kene ade penilaian, jadi kita betulkan kesilapan. Mungkin dia bukan kesilapanlah, kadang kita sibuk. Pelajar kita daripada minggu satu kita nampak dah dia lemah, kita bagi markah. Tetapi kita sekadar bagi markah dan dia mengulang kesilapan tu. Nampak tak? Pelajar kita belajar bahasa arab 4 tahun, kenapa dia masih ulang kesilapan tahun 4 dia salah lagi, daripada tingkatan 1,2,3,4,5 dia salah lagi kerana kita cuma bagi markah".

P2 berpendapat bahawa penialainnya mesti debat.

P2, MS 13, B2

"Pada saya, assessment yang sangat asas dan paling mudah dilaksanakan adalah pada hujung modul itu dia mesti debat".

Dari sudut apa yang dinilai, P2 berpendapat ia mestilah menilai usaha yang dihasilkan pendebat itu sendiri.

P2, MS 13, B2

"Penilaian yang kita buat itu dengan melihat pendebat membentangkan idea dia, itu sebenarnya telah memadai untuk kita faham sejauh mana effort yang dia telah letak sebelum itu untuk peringkat awal".

"Selain itu, P2 juga menjadikan kemampuan sesorang untuk bercakap secara spontan dalam masa 6 minit sebagai kayu ukur".

P2, MS 13, B2

"Pada saya, mungkin assesment ni boleh berterusan untuk beberapa kali sepanjang sesi/ semester contohnya. Tapi kalau kita boleh menjadikan satu orang yang mampu bertutur 6 minit pada tajuk-tajuk yang berbeza secara spontan. Ini telah cukup untuk kita nilai dia sebagai... ini telah cukup untuk kita jadikan sebagai mekanisme untuk tahu dia ni pendebat yang sangat hebat, yang okay sahaja, yang tak mencapai target".

P2 juga berpendapat penilaian tidak perlu terlalu rumit. Cukup sekadar dapat memastikan pelajar mampu bertutur secara spontan.

P2, MS 14, B1

"Dan saya bimbang kalau kita masukkan unsur yang rumit ini, kita akan, kita akan terlepas pandang talent".

P3 melihat penilaian perlu menjurus ke arah pelajar dapat berdikari.

P3, MS 16, B5

"Bagi satu latihan, latihan ni adalah untuk membina apa nama, membina pelajar itu, membina keupayaan dia untuk dia berdiri ataupun untuk dia berjalan sendiri. Kita bagi dia satu video, video tu jugak dimasukkan ke dalam cd tu, cd nuskhah mua'allimin tu, bagi satu video perdebatan antara dua pihak. Kemudian, dalam lebih kurang dalam 15 minit. Kemudian, minta dia keluarkan apa yang dia rasa dia boleh guna dalam perdebatan ini. Kita nak tengok sejauh mana dia boleh bergerak sendiri".

KESIMPULAN

Secara keseluruhan, dapatan hasil temu bual bersama para pakar dalam tiga bidang berbeza menunjukkan keperluan pembangunan modul pembelajaran Bahasa Arab untuk tujuan debat sebagai salah satu cabang bidang pengajaran Bahasa Arab untuk Tujuan Khusus (*Arabic for Specific Purposes*). Pakar yang terlibat dalam sesi temu bual telah memberikan justifikasi yang jelas tentang keperluan pembinaan modul bacaan

ini. Hal ini jelas dari persepsi mereka sendiri terhadap aktiviti debat yang mampu meningkatkan kemahiran berbahasa Arab. Ini bertepatan dengan kajian-kajian lepas yang membuktikan keberkesanan debat dalam meningkatkan kemampuan berbahasa (Mohd Naim & Che Haron, 2024; Bakar et al., 2021). Hal ini disebabkan faktor 'pendesak' yang ada pada debat sehingga mampu menyelesaikan beberapa permasalahan yang dikaitkan dengan aktiviti debat. Antaranya menghilangkan rasa takut dan malu. Mohamad (2009) menyatakan bahawa perasaan malu adalah penghalang utama untuk pelajar untuk tidak berbahasa Arab. Perasaan negatif itu digantikan dengan perasaan ingin menang dan meyakinkan pihak lawan. Selain itu, modul ini juga diharapkan dapat membekalkan pelajar dengan ungkapan-ungkapan yang sesuai dengan laras bahasa debat bahasa Arab bagi mengurangkan jurang bahasa, khususnya ketika berdebat dengan pasukan dari negara-negara penutur jati bahasa Arab. Dari sudut ketersediaan, para pakar bersetuju bahawa modul seperti ini belum pernah diwujudkan, sekaligus memberi isyarat akan keperluannya untuk dibangunkan. Para pakar juga memberi beberapa saranan bagi menambahbaik cadangan awal modul ini dari sudut kandungan dan cara penyampaian. Melalui dapatan ini, modul bahasa Arab untuk tujuan debat dapat dibangunkan dengan mengambil kira aspek-aspek kandungan, gaya persembahan dan penilaian.

PENGHARGAAN

Pihak penyelidik merakamkan penghargaan kepada Majlis Agama Islam dan Adat Istiadat Melayu Perlis (MAIPs) dan Universiti Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM) yang telah membiayai kajian ini menerusi Jamalullail Responsible Research Grant Scheme (JRRGS), nombor geran JRRGS24-001-0001.

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

Bakar, K. A., Alias, N. A., & Marzuki, A. A. (2021). Debate in communicative Arabic as a foreign language learning. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences, 4*(3), 165–177.

Ghani, M. T. A., Daud, W. A. A. W., & Ramli, S. (2019). Arabic for specific purposes in Malaysia: A literature review. *Issues in Language Studies, 8*(1), 1–14. https://doi.org/10.33736/ils.1293.2019

Gay, L., & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and application* (7th ed.). Pearson Education.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

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 Naim, N. K., & Che Haron, S. (2024). Arabic debate and its impact on Arabic speaking skills. *Al-Qanatir: International Journal of Islamic Studies, 33*(3), 235–244. https://www.al-qanatir.com/aq/article/view/733

Mohamed, A. S., Mustapha, N. F., Mohamad, A. H., Shamshudeen, R. I., & Rouyan, N. M. (2021). Oral communication strategies preferences in Arabic debate among non-Arabic speakers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 11*(9), 131–151. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v11-i9/10758

Siddiq, S. M., & Isnaini, R. L. (2025). Management of extracurricular munazharah ilmiah: Implications for critical thinking skills, istima' and kalam. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning, 8*(2). https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v8i2.31089

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

PERSEPSI PELAJAR CEMERLANG TERHADAP PELAKSANAAN PENGAJARAN INTERAKTIF DAN INOVATIF BAHASA ARAB

[PERCEPTIONS OF HIGH-ACHIEVING STUDENTS ON THE IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE AND INNOVATIVE ARABIC LANGUAGE INSTRUCTION]

Mohd Hazli Yah @ Alias[1]*, Mohd Ala-Uddin Othman[1], Nurazan Mohmad Rouyan[1], Norhayati Che Hat[1] & Siti Salwa Mohd Noor[1]

[1]Fakulti Bahasa dan Komunikasi, Universiti Sultan Zainal Abidin, Kampus Gong Badak, 21300 Kuala Nerus, Terengganu, Malaysia

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

Received: 4/6/2025 *Accepted: 29/7/2025* *Published: 31/8/2025*

Abstrak

Pengajaran bahasa Arab memerlukan pendekatan yang relevan, dinamik dan berkesan bagi memenuhi keperluan pembelajaran pelajar generasi kini. Seiring perkembangan teknologi pendidikan dan inovasi, pendekatan pengajaran interaktif dan inovatif (PII) dilihat sebagai pemangkin utama kepada peningkatan motivasi, penglibatan, dan pencapaian pelajar. Kajian ini meneliti persepsi pelajar cemerlang yang mengikuti program Sarjana Muda Bahasa Arab terhadap pelaksanaan strategi PII dalam pengajaran bahasa Arab. Objektif kajian ini adalah untuk menganalisis pandangan pelajar mengenai pelaksanaan PII dapat meningkatkan motivasi, daya tumpuan belajar, dan keseronokan dalam aktiviti pembelajaran bahasa Arab. Berteraskan reka bentuk penyelidikan kualitatif, data dikumpulkan melalui temu bual berstruktur melibatkan sampel bertujuan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pendekatan interaktif seperti pembelajaran gamifikasi, tugasan kolaboratif, dan integrasi multimedia berupaya meningkatkan penglibatan, motivasi serta kemahiran bahasa pelajar. Kaedah inovatif yang merangkumi penggunaan platform digital dan alat pedagogi kreatif pula didapati dapat memperkukuh kefahaman dan minat berterusan dalam pembelajaran bahasa. Peserta turut menekankan kepentingan kepekaan emosi, semangat, dan kerelevanan konteks sebagai faktor yang membentuk pengalaman pembelajaran positif. Kajian ini memberikan implikasi praktikal kepada penyelidik dan pembangun kurikulum dalam usaha mengoptimumkan pedagogi bahasa Arab di institusi pendidikan. Cadangan untuk penyelidikan akan datang termasuk menilai kesan jangka panjang pendekatan ini dalam pelbagai konteks pendidikan dan profil pelajar yang berbeza.

Kata Kunci: bahasa Arab, pengajaran dan pembelajaran, pembelajaran interaktif, inovatif, gamifikasi

Abstract

The teaching of Arabic requires relevant, dynamic, and effective approaches to meet the learning needs of contemporary students. In line with advancements in educational technology and pedagogical innovation, interactive and innovative teaching strategies are increasingly recognised as key drivers in enhancing learners' motivation, engagement, and achievement. This study examines the perceptions of high-achieving undergraduates enrolled in a bachelor's degree programme in Arabic Language regarding the implementation of interactive and innovative strategies in Arabic language instruction. Purposive sampling and structured interviews were used to gather data for the qualitative study design. The findings reveal that interactive approaches – such as gamified learning, collaborative tasks, and multimedia integration – effectively enhance student engagement, motivation, and language proficiency. Innovative methods, including the use of digital platforms and creative pedagogical tools, were found to strengthen comprehension and sustain learners' interest in language study. Participants also underscored the importance of emotional responsiveness, teacher enthusiasm, and contextual relevance in shaping positive learning experiences. The study offers practical implications for educators and curriculum developers seeking to optimise Arabic language pedagogy in higher education institutions. Future research is recommended to explore the long-term effects of these approaches across diverse educational contexts and learner profiles.

***Keywords**: Arabic language, teaching and learning, interactive learning, innovative, gamification*

Cite as: Yah @ Alias, M. H., Othman, M. A.-U., Mohmad Rouyan, N., Che Hat, N., & Mohd Noor, S. S. (2025). Persepsi pelajar cemerlang terhadap pelaksanaan pengajaran interaktif dan inovatif bahasa Arab [Perceptions of high-achieving students on the implementation of interactive and innovative Arabic language instruction]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 256–269. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.180

© 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

Pembelajaran interaktif dan inovatif (PII) adalah merujuk kepada interaksi aktif dua hala antara pelajar dan kandungan pelajaran menerusi penggunaan teknologi multimedia (Hake, 1998; Hattie, 2008). Dalam konteks pendidikan di Malaysia, pembelajaran abad ke-21 (PAK21) diberi keutamaan dalam agenda transformasi pendidikan negara menerusi Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025. Bagi memastikan agenda transformasi ini berjaya, pihak Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah menyenaraikan tiga bentuk kemahiran yang perlu dikuasai dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran (PdP) iaitu kemahiran pembelajaran dan inovasi, kemahiran media dan teknologi maklumat, dan kemahiran hidup serta kerjaya. Menurut Malone (1980), terdapat beberapa konsep penting berkaitan dengan kemahiran media dan teknologi maklumat multimedia untuk

tujuan pendidikan. Antara konsep penting tersebut adalah garis panduan praktikal, psikologi, motivasi, dan emosi.

Pada masa kini, pendekatan PII semakin mendapat perhatian dalam aktiviti PdP, namun begitu masih terdapat beberapa isu yang diperdebatkan dalam kalangan sarjana. Antara isu yang dibincangkan adalah mengenai sejauh mana pelaksanaan PII dapat meningkatkan motivasi, penglibatan dan prestasi pelajar (Coelho et al., 2025; Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014; Mogavi, et.al., 2022; Reiter, 2025); cabaran menyesuaikan kandungan interaktif dengan daya tumpuan pelajar; keberkesanan penilaian dan pengukuran (Zhao & Xie, 2020) serta penyalahgunaan elemen interaktif dan inovatif dalam PdP (Feng et al., 2024; Kong & Sia, 2016; Nathan & Hashim, 2023).

Dalam konteks pengajaran bahasa Arab pula, beberapa kajian melaporkan bahawa penerapan PII dalam aktiviti PdP berupaya mempertingkatkan keupayaan murid terutama kepada mereka yang baru mempelajari bahasa Arab. Almelhes (2024) dalam kajiannya menjelaskan bahawa pelaksanaan PII mampu meningkatkan motivasi, penglibatan, dan pencapaian murid dalam penguasaan kosa kata dan tatabahasa Arab dalam kalangan pelajar bukan penutur bahasa Arab. Al Hejaili dan Newbury (2023) menyebut bahawa PII berbentuk gamifikasi berupaya mengurangkan kebimbangan pelajar untuk bertutur dalam bahasa Arab dan mempertingkatkan keyakinan diri pelajar dalam kefasihan menyebut perkataan Arab. Meskipun terdapat kajian yang dijalankan menunjukkan aspek positif berkaitan PII dalam PdP bahasa Arab, namun masih terdapat kesenjangan dalam pengetahuan atau pemahaman yang belum terjawab dalam bidang pengajaran bahasa Arab sebagai bahasa asing atau bahasa kedua. Oleh itu, kajian ini cuba menelusuri dan mengkaji sudut pandang pelajar cemerlang terhadap pelaksanaan PII dalam mempelajari bahasa Arab dalam konteks institusi pengajian tinggi. Secara khusus objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti pandangan pelajar cemerlang mengenai:

1) pelaksanaan PII dapat meningkatkan motivasi dalam aktiviti PdP bahasa Arab.

2) pelaksanaan PII dapat meningkatkan daya tumpuan belajar dalam aktiviti PdP bahasa Arab.

3) sejauh mana elemen keseronokan dalam pelaksanaan aktiviti PII mempengaruhi matlamat sebenar pembelajaran.

KAJIAN LITERATUR

Motivasi Dalam Pembelajaran Interaktif dan Inovatif

Menurut Kamus Dewan (2014) perkataan motivasi membawa maksud keinginan atau semangat yang kuat pada diri seseorang yang mendorongnya untuk berusaha atau melakukan sesuatu dengan tujuan untuk mencapai dan memperoleh sesuatu. Dalam

konteks PII, beberapa kajian telah dijalankan bagi menjelaskan bahawa motivasi pelajar dapat dipertingkatkan menerusi penggunaan media digital interaktif.

Penyelidik Baah et al. (2022) mendapati bahawa atribut kepuasan diri (*satisfaction*) dalam aktiviti PII lebih dominan dan menonjol berbanding atribut kekal minat (*attention*), kerelevenan (*relevance*), yakin berjaya (*confidence*) dan rasa diterima (*relatedness*). Berdasarkan dapatan kajian tersebut memberikan gambaran bahawa tidak semua atribut motivasi intrinsik itu terkesan secara langsung dengan pelaksanaan PII. Meskipun dapatan dan perbincangan tersebut menimbulkan percanggahan dengan teori motivasi utama sedia ada (Ryan & Deci, 2000; Wigfield & Eccles, 2000) namun hal ini memberikan pemahaman bahawa keberkesanan beberapa atribut motivasi mungkin bergantung pada konteks, reka bentuk PII, atau ciri pelajar yang terlibat. Apa yang perlu disedari adalah walaupun terdapat pandangan menolak peranan sebahagian atribut motivasi iaitu kekal minat (*attention*), kerelevenan (*relevance*), yakin berjaya (*confidence*) dan rasa diterima (*relatedness*), namun dapatan analisis data terperinci menunjukkan bukti kukuh bahawa kesemua atribut tersebut sebenarnya ada menyumbang kesan positif terhadap motivasi pelajar dalam aktiviti PII. Hal ini menunjukkan kemungkinan wujudnya faktor pembolehubah penyederhana (*moderator*) atau penengah (*mediator*) yang mempengaruhi hubungan antara elemen motivasi dan minat pelajar dalam PII yang wajar diteroka dalam kajian lanjutan. Selain motivasi intrinsik, terdapat juga pandangan para pengkaji yang menjelaskan tentang peningkatan motivasi ekstrinsik dalam aktiviti PII sekiranya membabitkan sistem ganjaran (Hanus & Fox, 2015; Lopez-Navaro et al., 2023).

Daya Tumpuan Dalam Pembelajaran Interaktif dan Inovatif

Daya tumpuan membawa maksud kepada keupayaan atau komitmen seseorang untuk kekal fokus kepada sesuatu benda atau perkara dalam jangka masa yang lama. Dalam konteks pendidikan ia merujuk kepada pelibatan murid (*student engagement*) dalam aktiviti PdP. Perbahasan mengenai penglibatan murid dalam literatur akademik telah wujud lebih lapan dekad lalu yang memperlihatkan pelbagai tafsiran awal terhadap peranannya dalam meningkatkan pencapaian akademik pelajar (Grocia, 2018). Umumnya terdapat tiga dimensi utama tentang pelibatan murid iaitu keterlibatan tingkah laku (*behavioral engagement*), emosi (*emotional engagement*), dan kognitf (*cognitive engagement*). Keterlibatan tingkah laku merujuk kepada tahap pelajar terlibat secara aktif seperti kekerapan penyertaan dalam aktiviti, penyelesaian tugasan dan ambil bahagian dalam aktiviti PII. Keterlibatan emosi pula adalah tahap perasaan positif atau negatif murid terhadap pembelajaran seperti perasaan pemilikan (*sense of belonging*) terhadap kumpulan pembelajaran. Manakala keterlibatan kognitif adalah tahap usaha minda dan strategi pembelajaran yang digunakan oleh pelajar seperti memberi tumpuan yang tinggi pada tugasan (Ruiz et al., 2024).

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif bagi mengumpulkan data berkaitan pengetahuan dan pengalaman pelajar dalam aktiviti PII bahasa Arab. Pendekatan kualitatif ini merangkumi temu bual berstruktur berdasarkan penyediaan beberapa

soalan terlebih dahulu dan diajukan kepada responden kajian bagi memastikan data yang terkumpul adalah berlandaskan kepada objektif kajian. Senarai soalan tersebut dibentuk, disusun dan disesuaikan berdasarkan kepada elemen berkaitan dengan hasil aktiviti PII. Hal ini bertujuan untuk mendapatkan bentuk linguistik yang mencirikan sesuatu ragam semasa sesi temu bual berlangsung.

Responden kajian terdiri daripada para pelajar yang mempunyai pengalaman mempelajari bahasa Arab secara formal di peringkat sekolah sehingga ke institusi pengajian tinggi. Namun pemilihan informan kajian merupakan kumpulan pelajar yang memperoleh Purata Nilai Gred Keseluruhan (PNGK) yang cemerlang dalam pencapaian akademik di peringkat program sarjana muda. PNGK merujuk kepada purata mata nilai gred kumulatif yang diperolehi pelajar bagi semua semester yang telah diikuti. Hal ini selari dengan fokus kajian ini yang menekankan pemikiran aras tinggi dan pemikiran kritis dalam kalangan informan kajian sejajar dengan tahap pengalaman, keterlibatan dan kematangan dalam aktiviti PdP bahasa Arab. Secara umumnya, kumpulan informan ini membentuk populasi relatif homogen yang mempunyai latar belakang dan pengalaman yang hampir sama berkenaan dengan isu kajian.

Sebelum sesi temu bual dimulakan, pengkaji memperkenalkan diri, memperjelaskan matlamat pelaksanaan sesi temu bual serta meminta persetujuan daripada para responden. Para responden yang terdiri daripada para mahasiswa menyatakan kesediaan mereka menjalani sesi temu bual untuk berkongsi pandangan dan pengalaman berkaitan dengan objektif kajian. Bilangan responden ialah 92 orang pelajar yang terdiri daripada tiga kelompok iaitu pelajar cemerlang, sederhana dan lemh. Seramai 17 orang pelajar telah dikenal pasti dan dipilih sebagai informan kajian. Penetapan bilangan informan kajian ditentukan berdasarkan prinsip kelaziman ketepuan dan pensampelan data bertujuan (Patton, 2002). Ketepuan dicapai apabila tiada maklumat baharu muncul dalam data temu bual yang dijalankan. Hal ini sejajar dengan pandangan Guest et al. (2006) yang menyatakan bahawa tema utama lazimnya mula berulang dalam lingkungan 10 hingga 12 temu bual. Mereka turut menjelaskan bahawa 12 temu bual mungkin mencukupi untuk mencapai ketepuan data bagi populasi yang relatif homogen. Manakala Francis et al. (2010) pula berhujah bahawa penetapan bilangan informan kajian yang mencukupi adalah bergantung kepada skop dan kerangka kajian yang ditetapkan dalam sesebuah penyelidikan. Mereka juga berpandangan bahawa ketepuan untuk kategori kesahan dan kebolehpercayaan data dapat dicapai seawal 10 hingga 17 temu bual.

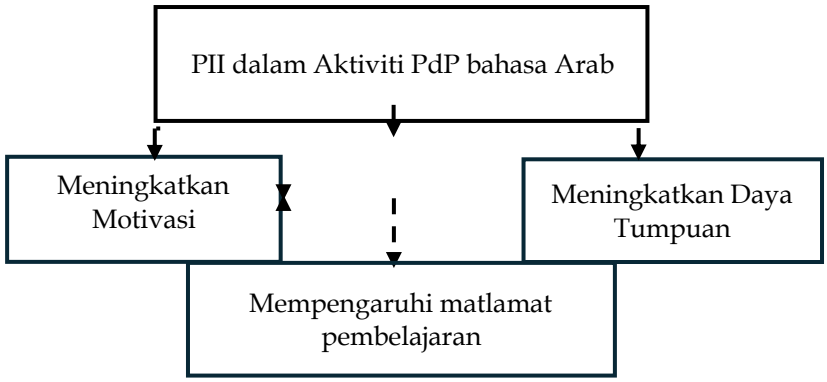
Teknik pengumpulan data dilakukan menerusi temu bual secara bertulis dengan menggunakan kemudahan Google Form. Soalan temu bual merangkumi pengalaman dan refleksi responden terhadap proses PII membabitkan aktiviti PdP bahasa Arab. Secara umumnya, data yang terkumpul membabitkan maklumat demografi, motivasi, daya tumpuan dan matlamat pembelajaran.

Proses analisis data dalam kajian ini menggunakan pendekatan analisis tematik yang melibatkan beberapa peringkat (Fullana et al. 2014). Pendekatan analisis tematik digunakan adalah bertujuan untuk memahami apa yang disampaikan dan bukan pada struktur penyampaian. Selain itu, analisis tematik juga dilakukan untuk mengenal pasti pengalaman berdasarkan tema yang telah ditetapkan. Fokus analisis

juga dilaksanakan pada pembacaan transkrip temu bual secara berulang-ulang bagi memahami makna dan kandungan yang disampaikan. Seterusnya transkrip tersebut dikategorikan berdasarkan kod seseuai dengan tema dan subtema yang kemungkinan berkembang. Sesebuah fenomena dapat ditafsirkan menerusi makna, susunan kata, ungkapan pengalaman dan hubungan sosial dalam sebuah konteks situasi tertentu. Umumnya, pengkaji telah menjalankan proses melibatkan transkripsi data, pengekodan, pembangunan tema, semakan tema, penamaan tema dan akhirnya pelaporan dalam bentuk naratif (Braun & Clarke, 2006). Setiap tema yang dihasilkan dinilai kesesuaiannya dengan objektif kajian berdasarkan konteks. Seterusnya, tema kajian dilaporkan mengikut naratif tematik, iaitu perenggan yang menjelaskan setiap tema disertakan dengan petikan data daripada transkrip.

DAPATAN KAJIAN & PERBINCANGAN

Kajian ini menganalisis pandangan pelajar cemerlang mengenai kesan pelaksanaan PII dalam aktiviti PdP bahasa Arab. Berdasarkan temu bual yang dijalankan ke atas para pelajar (informan), kesan pelaksanaan pembelajaran interaktif dalam aktiviti PdP bahasa Arab dapat diklasifikasikan kepada beberapa tema utama (lihat Rajah 1). Penetapan tema tersebut adalah hasil penelitian dan sorotan literatur yang dijalankan ke atas perbincangan para sarjana berkaitan dengan pelaksanaan PII.



Rajah 1: Pembelajaran Interaktif dan Inovatif dalam Aktiviti PdP Bahasa Arab

A. Peningkatan Motivasi Pelajar

Dapatan analisis tematik menunjukkan bahawa pelaksanaan PII merupakan salah satu pendekatan yang berupaya meningkatkan motivasi pelajar sewaktu sesi aktiviti PdP berlangsung. Secara asasnya terdapat dua bentuk utama motivasi iaitu intrinsik dan ekstrinsik. Analisis dan semakan tema yang dijalankan ke atas data temu bual mendapati motivasi intrinsik dilihat lebih dominan berbanding ekstrinsik. Hal ini disokong menerusi transkrip data daripada 13 informan yang menyatakan beberapa bentuk dorongan dalaman mencetuskan kemahuan untuk terus mengikuti aktiviti PdP. Antara pernyataan informan adalah seperti berikut:

> *"Ya, saya setuju motivasi intrinsik lebih tinggi berbanding ekstrinsik kerana sumber interaktif dalam PdP adalah **menarik** dan membuatkan kita **ingin lebih tahu**." (P1)*

> *"Ya, saya bersetuju motivasi intrinsik. Ia membantu **meningkatkan minat** pelajar." (P2)*

> *"Pandangan saya, motivasi intrinsik lebih tinggi berbanding motivasi ekstrinsik. Tidak dinafikan dapat meningkatkan motivasi ekstrinsik, namun bagi diri saya sendiri, sumber interaktif yang menarik itulah yang lebih **menambahkan minat** untuk belajar. (P3)*

> *"Ya, saya setuju kerana motivasi dalaman akan lebih banyak mempengaruhi emosi pelajar. Pelajar akan lebih dapat **bersemangat** dalam pembelajaran tersebut." (P4)*

> *"… penggunaan sumber interaktif dalam PdP berbentuk audio, berwarna yang dapat **menarik minat** pelajar untuk belajar dengan **lebih seronok** dan hal ini secara tidak langsung pelajar akan lebih ingat terhadap isi pengajaran…" (P5)*

> *"… ia membantu pelajar **lebih fokus** dan **bersemangat** dalam mempelajari subjek bahasa arab yang bersumberkan bahan interaktif." (P7)*

> *"…pelajar cenderung **merasa seronok** dan ingin terus belajar kerana dorongan **minat yang mendalam**." (P10)*

Berbeza dengan pernyataan informan P9 dan P16 yang menyebut pelajar masih perlu diberikan dorongan luaran berbentuk ganjaran, pujian, pengiktirafan dan juga cabaran dari keadaan sekeliling.

> *"Pada pendapat saya penggunaan sumber interaktif tidak dapat meningkatkan motivasi intrinstik berbanding motivasi ekstrinsik kerana pelajar masih perlu diberikan **ganjaran** untuk cemerlang dalam pembelajaran." (P9)*

> *"Manakala motivasi ekstrinsik ini adalah satu perkara penting supaya dapat "push" pelajar untuk belajar sebab **rasa tercabar dengan keadaan sekeliling**." (P16)*

Motivasi berbentuk intrinsik dilihat lebih memberi kesan berbanding ekstrinsik dalam sesi aktiviti PdP yang menggunakan PII kerana pelajar kategori cemerlang terdorong oleh minat, kepuasan kendiri, keinginan untuk maju, keseronokan, dan rasa ingin tahu semasa sesi pengajaran. Pelajar terdorong untuk terlibat secara aktif, menunjukkan inisiatif sendiri, dan belajar tanpa bergantung kepada ganjaran atau tekanan luaran. Beberapa kajian dalam psikologi pendidikan menyebut bahawa pelajar cemerlang menunjukkan komitmen yang tinggi untuk kekal minat dengan mendalam *(inherent interest)* dan rasa ingin tahu yang tinggi *(curiosity)* secara konsisten terhadap aktiviti akademik atau intelektual. Hal ini kerana pelajar cemerlang lebih didorong oleh matlamat penguasaan *(mastery goals)* dan bukannya sekadar matlamat prestasi *(performance goal)* seperti untuk mendapat gred tinggi dan pujian semata-mata (Schunk

& Zimmerman, 2008; Stephanou & Mpiontini, 2017). Walau bagaimanapun, dalam konteks akademik yang berpaksikan kepada pencapaian dan penilaian, peranan motivasi ekstrinsik dalam aktiviti PdP tidak boleh diabaikan. Motivasi ekstrinsik yang berbentuk kawalan kendiri (*self-determined*) seperti dorongan untuk mendapat perhatian, sokongan dan kebanggaan keluarga merupakan salah satu elemen penting yang mendorong pelajar cemerlang untuk fokus dalam pembelajaran (Al-Dhamit & Kreishan, 2016).

B. Peningkatan Daya Tumpuan Belajar

Keberkesanan pelaksanaan aktiviti PdP berbantukan pendekatan PII turut bergantung kepada tahap rangsangan dan keterujaan pelajar yang menatijahkan kesan positif dan juga negatif. Hasil dapatan kajian mendapati bahawa pendekatan PII dalam PdP dapat meningkatkan tumpuan pelajar dalam mempelajari dan mendalami isi kandungan bahasa Arab serta menghindari sikap yang tidak baik sebagaimana yang dimaklumkan oleh 9 orang informan sepertimana berikut:

> *"…pelajar lebih suka kepada permainan dalam kelas. Ini kerana pembelajaran sebegini **dapat mengelakkan pelajar mengantuk** dalam kelas." (P4)*
>
> *"…penggunaan sumber interaktif seperti gamifikasi dapat menarik minat dan **perhatian pelajar** menjadi lebih seronok dan bermotivasi untuk belajar." (P5)*
>
> *"Sebaliknya, dengan adanya sumber interaktif seperti gamifikasi ini mampu menguji pemahaman mereka sekaligus dapat meningkatkan **semangat** dan **fokus** mereka untuk belajar bahasa Arab." (P7)*
>
> *"Saya tidak bersetuju penggunaan sumber interaktif mengganggu tumpuan pelajar kerana ia sangat membantu **memupuk minat belajar** dengan cara yang lebih menyeronokkan." (P9)*
>
> *"Saya tidak setuju kerana penggunaan gamifikasi tidak sepenuhnya mengganggu **tumpuan** pelajar dalam mempelajari bahasa arab malah penggunaan gamifikasi ini dapat **meningkatkan minat pelajar** untuk belajar dan mereka lebih merasa seronok untuk belajar." (P10)*
>
> *"…pelajar sudah terdedah dengan IT yang menyebabkan mereka tidak merasa terganggu tumpuan pembelajaran melalui gamifikasi…" (P14)*
>
> *"…menjadikan pembelajaran **lebih menarik** dan membantu pelajar **memahami bahasa secara praktikal**, selagi aktiviti dirancang dengan fokus kepada objektif…" (P15)*
>
> *"…selagi dapat menyeimbangkan antara tujuan utama pembelajaran dan permainan dalam penggunaan interaktif…"(P17)*

Walau bagaimanapun, beberapa informan iaitu P1, P2, dan P3 berpandangan bahawa pendekatan pembelajaran interaktif dalam PdP seperti gamifikasi mengganggu tumpuan pelajar dalam mempelajari dan mendalami bahasa Arab itu sendiri.

> *"…kerana dalam komputer terdapat pelbagai kemudahan seperti Google. Google juga dapat mengakses game atau permainan yang mana ianya menjadi penyebab* ***hilangnya fokus*** *seseorang pelajar tersebut. (P1)*
>
> *"Kerana bagi ssaya guru perlu memvariasikan cara belajar tidak hanya tertumpu kepada sumber interaktif sahaja. Guru perlu juga untuk* ***fokuskan kepada buku teks****. (P2)*
>
> *"Majoriti pelajar* ***hilang tumpuan*** *apabila menggunakan sumber interaktif seperti komputer atau telefon. Mereka lebih mudah terpengaruh untuk mengakses perkara luar pembelajaran sewaktu guru mengajar (P3).*

Umumnya, matlamat PII dalam aktiviti PdP adalah untuk meningkatkan fokus pelajar secara terarah, berstruktur, dan selaras dengan objektif pembelajaran. Majoriti informan kajian bersetuju bahawa pelaksanaan PII dalam aktiviti PdP bahasa Arab berupaya meningkatkan daya tumpuan belajar. Hal ini selari dengan kajian Mebert et al. (2020) bahawa pelaksanaan PII dapat meningkatkan tahap pembelajaran, memperkukuh rasa keupayaan diri dan mempertingkatkan tumpuan terhadap kursus. Manakala kajian Zitha et al. (2023) melaporkan bahawa pelajar kagum dan teruja dengan pembelajaran berkonsepkan inovatif dan interaktif dan sebahagian pelajar yang menyatakan tahap keyakinan dan daya tumpuan mereka turut menunjukkan peningkatan. Seterusnya kajian Nazruddin et al. (2022) menjelaskan tentang penggunaan aplikasi interaktif dapat mengurangkan risiko pelajar tidak fokus kerana perlu sentiasa berinteraksi sekaligus menjamin daya tumpuan terhadap kandungan pembelajaran. Keberkesanan pendekatan ini juga dipengaruhi oleh pengurusan kelas, jenis aktiviti interaktif, dan kemahiran pelajar menggunakan teknologi. Walau bagaimanapun, terdapat perbahasan dalam kalangan sarjana yang mengaitkan penggunaan gajet seperti media sosial, aplikasi atau gamifikasi dalam aktiviti PII secara tidak terkawal berupaya menerobos dan mempengaruhi proses kognitif *(cognitively penetrating)* dan ekologi pembelajaran yang menyebabkan gangguan dan ketagihan sehingga berupaya mengubah cara individu berfikir dan berinteraksi (Attia et al. 2017; Goundar 2014).

C. Kesan dan Pengaruh PII Ke atas Matlamat Sebenar Pembelajaran

Antara tujuan utama penggunaan aplikasi teknologi maklumat sebagai bahan bantu mengajar adalah untuk menjadikan aktiviti PdP lebih menarik dan interaktif agar pelajar dapat memberikan tumpuan yang lebih pada kandungan pelajaran. Namun begitu, keseronokan dan keterujaan dalam melaksanakan aktiviti PdP yang melibatkan konsep gamifikasi boleh mengesampingkan perhatian pelajar daripada matlamat sebenar pembelajaran kerana terlalu seronok dan asyik bersaing untuk

mengumpulkan ganjaran dan pencapaian. Dalam konteks ini, hasil dapatan mendapati bahawa keseronokan dan keasyikan terhadap aktiviti berbentuk permainan boleh mengalih tumpuan pelajar terhadap kandungan pelajaran. Sebahagian informan menyebut bahawa wujudnya ketika perasaan tidak berminat untuk teruskan pembelajaran, jejaskan tumpuan, dan cenderung untuk merasa bosan kerana kesan daripada keseronokan dan kelekaan dengan aktiviti PII. Hal ini dapat dilihat daripada data temu bual sepertimana yang diketengahkan oleh informan P1, P2, P5, P8, P10, P12 dan P13.

> *"… jika nanti permainan itu tiada atau habis mungkin ada beberapa pelajar akan menjadi **tidak berminat untuk belajar** kerana tiada tarikan permainan tersebut." (P1)*
>
> *"Permainan yang berlebihan **boleh menjejaskan tujuan** sebenar belajar." (P2)*
>
> *"Ya, kerana pelajar sekarang **cenderung merasa bosan** sekiranya PdP dijalankan secara mendatar dan hanya berpusatkan guru semata mata." (P5)*
>
> *"Emm, setuju sebab **menarik perhatian** dan **tidak statik**." (P8)*
>
> *"… kerana sebahagian pelajar mungkin **lebih tertarik kepada elemen keseronokan dan hiburan** sehingga mereka kurang memberi perhatian kepada tujuan pembelajaran sebenar." (P10)*
>
> *"…pelajar akan fokus pada persaingan sesama rakan sekelas, lalu **mengabaikan pencapaian diri sendiri**." (P12)*
>
> *"…akan menyebabkan mereka **terlebih seronok sehingga lupa utk memahami konteks sebenar** yg hendak diajar oleh guru." (P13)*

Pada masa yang sama, analisis dapatan kajian daripada trankripsi informan P3, P4, P6, P7, P9, P11 dan P15 menunjukkan bahawa kesan keseronokan dan keterujaan sewaktu melaksanakan aktiviti PdP adalah suatu proses pembelajaran membabitkan minda dan kognitif pelajar. Hal ini dapat diperhatikan menerusi analisis dapatan ungkapan frasa seperti ujian minda, fokus pada pembelajaran, pemikiran aktif, tingkatkan prestasi dan lebih bersemangat sepertimana berikut:

> *"Bagi saya, gamifikasi itu **sebagai uji minda** kepada saya sama ada saya benar-benar memahami topik tersebut atau tidak." (P3)*
>
> *"… malah ia akan lebih memberikan kepada pelajar **lebih fokus dengan pembelajaran** tersebut. (P4)*
>
> *"… keseronokan dalam pembelajaran itu **harus diwujudkan**." (P6)*
>
> *"Pada masa yang sama dapat mewujudkan semangat dan **pemikiran aktif** pelajar yang dapat dikaitkan dengan topik. (P7)*

> *"… elemen keseronokan memberi kesan terhadap fokus pelajar daripada tujuan sebenar pembelajaran kerana elemen ini dapat membantu* ***meningkatkan prestasi pelajar*** *dalam pelajaran seterusnya membawa kepada rasa minat untuk terus belajar." (P9)*

> *"…adanya game yang pelbagai dalam kelas bahasa Arab membuatkan saya* ***lebih semangat*** *dalam mata pelajaran tersebut..malah memudahkan saya* ***untuk ingat apa yg telah dipelajari****." (P11)*

> *"Dengan perancangan yang baik, ia boleh dijadikan alat* ***untuk menguatkan penguasaan*** *kosa kata bahasa Arab, bukan sekadar mengejar ganjaran." (P15)*

Perbincangan mengenai kesan dan pengaruh PII terhadap tumpuan pelajar pada kandungan pelajaran merupakan antara isu yang diperkatakan oleh para sarjana. Pelaksanaan pendekatan pembelajaran yang menyeronokkan berasaskan PII memberikan impak positif terhadap aspek keseronokan dan emosi yang kondusif dalam pemerolehan ilmu. Pembelajaran berasaskan permainan khususnya melalui permainan interaktif, berupaya meningkatkan minat pelajar untuk belajar selari dengan pengalaman yang menyeronokkan. Walau bagaimanapun, sesetengah pelajar mengalami cabaran dalam menyesuaikan diri dengan elemen gamifikasi, seperti sambungan Internet yang lemah, intimidasi dan kekurangan celik digital. Cabaran-cabaran sebegini harus dipertimbangkan untuk masa depan PII yang lebih baik

KESIMPULAN

Tidak dapat dinafikan bahawa pembelajaran interaktif berbantukan aplikasi teknologi maklumat atau juga disebut sebagai konsep gamifikasi dalam pendidikan banyak menyumbang kepada manfaat dan potensi yang besar dalam aktiviti PdP bahasa Arab. Namun, dalam waktu yang sama ia juga membawa pelbagai isu yang perlu ditangani dengan bijaksana. Penyelidikan yang mendalam dan penggunaan strategi yang lebih berhati-hati dalam merancang elemen gamifikasi adalah penting bagi memastikan keberkesanannya dalam meningkatkan keberhasilan PdP bahasa Arab. Aspek peningkatan motivasi samada intrinsik dan ekstrinsik serta penglibatan pelajar yang mempelajari bahasa Arab di semua peringkat perlu diberi keutamaan sewaktu pelaksanaan aktiviti PdP. Begitu juga dari aspek penghasilan dan penciptaan kandungan pelajaran yang sesuai dan relevan dengan tahap penguasaan pelajar. Sudah tentu terdapat cabaran dalam mencipta kandungan yang dapat disesuaikan dengan tahap pengalaman, kemahiran dan pencapaian bahasa Arab pelajar yang rencam dan pelbagai. Selain itu, aspek keberkesanan penilaian dan pengukuran juga tidak boleh diabaikan. Hal ini kerana konsep penilaian dan pengukuran dalam gamifikasi boleh menjadi rumit kerana hakikat permainan sering kali mengutamakan elemen bukan akademik seperti persaingan atau pertandingan dalam pengumpulan skor untuk memperoleh ganjaran berbanding menguasai kandungan pelajaran itu sendiri. Oleh itu, penggunaan sumber interaktif dalam aktiviti PdP bahasa Arab sewajarnya diberikan diberikan perhatian secara berterusan di semua tahap pendidikan bagi melahirkan para pendidik yang lebih reflektif, berdikari dan

berinfomatif. Walaupun dapatan kajian ini memberikan gambaran dari sudut pandang pelajar, namun begitu masih terdapat jurang penyelidikan melibatkan teori, bukti, praktikaliti, reka bentuk metodologi, tempoh masa, dan populasi. Justeru, kajian lanjutan yang melibatkan kajian deskriptif, inferinsi dan kategori peserta kajian yang lebih menyeluruh dari pelbagai sudut.

PENGHARGAAN

Penulis mengucapkan terima kasih kepada pihak Universiti Sultan Zainal Abidin yang telah membiayai penyelidikan ini melalui skim Geran Dalaman Universiti (Kod Projek: UniSZA/2023/SoTL/021)

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

Almelhes, S. A. (2024). Gamification for teaching the Arabic language to non-native speakers: A systematic literature review. *Frontiers in Education, 9*, 1–11. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1371955

Attia, N. A., Baig, L., Marzouk, Y. I., & Khan, A. (2017). The potential effect of technology and distractions on undergraduate students' concentration. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 33*(4), 860–865. https://doi.org/10.12669/pjms.334.12560

Baah, C., Govender, I., & Subramaniam, P. R. (2023). Exploring the role of gamification in motivating students to learn. *Cogent Education, 10*, Article 2210045. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2210045

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Coelho, F., Rando, B., Aparicio, D., Pontifice-Sousa, P., Gonçalves, D., & Abreu, A. M. (2025). The impact of educational gamification on cognition, emotions, and motivation: A randomized controlled trial. *Journal of Computers in Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s40692-025-00366-x

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dewan Bahasa dan Pustaka. (2014). *Kamus Dewan* (4th ed.).

al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: From the self-determination perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 13–23.

Feng, J., Tan, W. H., & Yu, B. (2024). A systematic literature review of the impact of gamification instruction on students' problem-solving skills. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 13*(6), 4082–4092. https://doi.org/10.11591/ijere.v13i6.29695

Francis, J. J., Johnston, M., Robertson, C., Stafford, A., MacLennan, G., & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology & Health, 25*(10), 1229–1245.

Fullana, J., Pallisera, M., Colomer, J., Fernández Peña, R., & Pérez-Burriel, M. (2014). Reflective learning in higher education: A qualitative study of students' perceptions. *Studies in Higher Education, 41*(6), 1008–1022. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.950563

Goundar, S. (2014). The distraction of technology in the classroom. *Journal of Education and Human Development, 3*(1), 211–229.

Groccia, J. E. (2018). What is student engagement? *New Directions for Teaching and Learning, 2018*(154), 11–20. https://doi.org/10.1002/tl.20287

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics, 66*(1), 64–74. https://doi.org/10.1119/1.18809

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work?—A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education, 80*, 152–161. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

al-Hejaili, A., & Newbury, P. (2023). LAA: Learn the Arabic alphabet: Integrating gamification elements with touchscreen-based application to enhance the understanding of the Arabic letters forms. *The Electronic Journal of e-Learning, 21*(4), 353–365. https://doi.org/10.34190/ejel.21.4.3043

Kong, S. C., & Sia, Y. L. (2016). The application of gamification in teaching English as a foreign language. *Journal of Language Teaching and Research, 7*(5), 948–957.

Lopez-Navarro, E., Giorgetti, D., Isern-Mas, C., & Barone, P. (2023). Gamification improves extrinsic but not intrinsic motivation to learning in undergraduate students: A counterbalanced study. *European Journal of Education and Psychology, 16*(1), 1–18. https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2007

Malone, T. W. (1980). *What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games* [Unpublished doctoral dissertation]. Stanford University.

Mebert, L., Barnes, R., Dalley, J., Gawarecki, L., Ghazi-Nezami, F., Shafer, G., Slater, J., & Yezbick, E. (2020). Fostering student engagement through a real-world, collaborative project across disciplines and institutions. *Higher Education Pedagogies, 5*(1), 30–51. https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1750306

Mogavi, R. H., Guo, B., Zhang, Y., Ul Haq, E., Hui, P., & Ma, X. (2022). When gamification spoils your learning: A qualitative case study of gamification misuse in a language-learning app. In *Proceedings of the Ninth ACM Conference on Learning @ Scale (L@S '22)*. Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3491140.3528274

Nathan, L. S., & Hashim, H. (2023). A systematic review on gamified learning for improving language skills in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 13*(4), 458–469. https://doi.org/10.46886/IJARBSS/v13-i4/9283

Nazruddin, N. S., Samsudin, N., & Mohd Hisam, N. (2022). Keberkesanan pembelajaran interaktif secara dalam talian menggunakan RESQUE: Satu kajian terhadap kursus statistik. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan, 9*(1), 36–43.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Reiter, M. (2025). Gamification in education: Effectiveness and impact on student motivation. *Acta Educationis Generalis, 15*(Special Issue), 38–51. https://doi.org/10.2478/atd-2025-0013

Ruiz, J. J. R., Sanchez, A. D. V., & Figueredo, O. R. B. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education, 9*, Article 1466926. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.

Stephanou, G., & Mpiontini, M. (2017). Metacognitive knowledge and metacognitive regulation in self-regulatory learning style, and in its effects on performance expectation and subsequent performance across diverse school subjects. *Psychology, 8*(12), 1941–1975.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Zhao, Y., & Xie, Y. (2020). The impact of gamification on language learning: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society, 23*(4), 214–226.

Zitha, I., Mokganya, G., & Sinthumule, O. (2023). Innovative strategies for fostering student engagement and collaborative learning among extended curriculum programme students. *Education Sciences, 13*(12), Article 1196. https://doi.org/10.3390/educsci13121196

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



KOMUNIKASI NONVERBAL AL-QURAN (KNVQ) SEBAGAI MEDIUM PERANTARA BAGI WAHYU, DAKWAH DAN PEDAGOGI MODEN

[QUR'ANIC NONVERBAL COMMUNICATION (KNVQ) AS AN INTERMEDIARY MEDIUM FOR REVELATION, DA'WAH, AND MODERN PEDAGOGY]

Mohd Ala-uddin Othman[1]*, Mohd Hazli Yah @ Alias[1], Che Mohd Zaid Yusuf[2] & Muhammad Rusdi Ab Majid[3]

[1]Pusat Pengajian Bahasa Arab, Fakulti Bahasa dan Komunikasi, Universiti Sultan Zainal Abidin, Kampus Gong Badak, 21300 Kuala Nerus, Terengganu, Malaysia

[2]Jabatan Bahasa dan Komunikasi, Pusat Pendidikan Asas dan Lanjutan, Universiti Malaysia Terengganu, 21030 Kuala Terengganu, Terengganu, Malaysia

[3]Jabatan Pendidikan Islam dan Moral, Institut Pendidikan Guru Kampus Dato' Razali Ismail, 21030 Kuala Nerus, Terengganu, Malaysia

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

Received: 10/7/2025 *Accepted: 21/8/2025* *Published: 31/8/2025*

Abstrak

Kajian ini meneliti konsep Komunikasi *Nonverbal* al-Quran (KNVQ) sebagai satu bentuk komunikasi ilahi yang merentasi dimensi linguistik, spiritual, dan pendidikan. Berdasarkan analisis kandungan terhadap ayat-ayat al-Quran serta pandangan mufassir klasik seperti al-Tabari, al-Zamakhshari, dan Ibn Kathir, kajian ini mendapati bahawa komunikasi *nonverbal* telah diinstitusikan oleh wahyu sebagai saluran mesej yang sah dan mendidik. Al-Quran bukan sekadar kitab verbal, tetapi juga mengandungi simbol, ekspresi, dan tindakan *nonverbal* yang berfungsi mendidik manusia tentang sabar, tawakal, dan nilai moral. Kajian ini mengenal pasti sepuluh kategori utama KNVQ yang terkandung dalam teks wahyu — iaitu *penampilan fizikal (appearance), gerakan anggota (kinesics), ekspresi wajah (facial expression), kontak mata (oculesics), paralinguistik (vokalik), ruang dan jarak (proxemics), sentuhan (haptics), persekitaran (environmentics), bau (olfactics),* dan *masa (chronemics).* Setiap kategori ini mengandungi mesej pendidikan, dakwah, dan tarbiah yang dapat diaplikasikan dalam konteks moden. Perbandingan dengan teori sarjana Barat seperti Mehrabian, Birdwhistell, dan Hall menunjukkan bahawa prinsip komunikasi *nonverbal* yang ditemui secara empirik pada abad ke-19 dan ke-20 sebenarnya telah lama dijelaskan dalam al-Quran lebih 1,400 tahun dahulu.

Perbezaannya ialah, al-Quran menekankan dimensi spiritual dan moral sebagai teras mesej *nonverbal*, bukan sekadar fenomena psikologi atau linguistik. Hasil penyelidikan lanjutan melalui Modul Pedagogi Komunikasi *Nonverbal* al-Quran (MPKNVQ) membuktikan bahawa penerapan elemen KNVQ dalam proses pengajaran mampu meningkatkan sikap, motivasi, dan pencapaian pelajar. Guru yang mengintegrasikan mesej *nonverbal* seperti ekspresi wajah, nada suara, dan kontak mata berasaskan nilai Qurani didapati lebih berkesan dalam membina suasana pembelajaran berasaskan kasih sayang, fokus, dan penghormatan. Kesimpulannya, KNVQ berfungsi sebagai jambatan antara wahyu dan pedagogi moden. Ia bukan sahaja memperkayakan teori komunikasi Islam, malah menawarkan kerangka pendidikan holistik yang menggabungkan aspek rohani, emosi, dan intelektual. Kajian ini mencadangkan agar elemen KNVQ diintegrasikan secara formal dalam kurikulum bahasa Arab, pendidikan Islam, dan latihan kepimpinan bagi membina generasi pendidik dan pendakwah yang berkomunikasi dengan hikmah, empati, dan adab Qurani.

Kata kunci: Komunikasi *Nonverbal* al-Quran (KNVQ), pedagogi Islam, dakwah dan tarbiah, Modul MPKNVQ, wahyu dan pendidikan moden

Abstract

This study examines the concept of Qur'anic Nonverbal Communication (KNVQ) as a form of divine communication that transcends linguistic, spiritual, and educational dimensions. Based on content analysis of Qur'anic verses and the views of classical exegetes such as al-Tabari, al-Zamakhshari, and Ibn Kathir, the study finds that nonverbal communication has been institutionalised by revelation as a legitimate and instructive channel of messaging. The Qur'an is not merely a verbal text; it also contains symbols, expressions, and nonverbal actions that educate humankind about patience, reliance on God, and moral values. The study identifies ten major categories of KNVQ embedded within the Qur'anic text – physical appearance (appearance), bodily movements (kinesics), facial expressions, eye contact (oculesics), paralanguage (vocalics), space and distance (proxemics), touch (haptics), environment (environmentics), smell (olfactics), and time (chronemics). Each of these categories carries educational, da'wah, and pedagogical messages that can be applied in contemporary contexts. A comparison with Western theories by scholars such as Mehrabian, Birdwhistell, and Hall shows that the principles of nonverbal communication empirically identified in the 19th and 20th centuries had in fact been articulated in the Qur'an more than 1,400 years earlier. The difference lies in the Qur'an's emphasis on spiritual and moral dimensions as the essence of nonverbal messages, rather than merely psychological or linguistic phenomena. Further research through the Qur'anic Nonverbal Communication Pedagogy Module (MPKNVQ) demonstrates that integrating KNVQ elements into teaching enhances students' attitudes, motivation, and achievement. Teachers who adopt nonverbal messages such as facial expressions, vocal tone, and eye contact grounded in Qur'anic values are found to be more effective in cultivating a learning environment characterised by compassion, focus, and respect. In conclusion, KNVQ serves as a bridge between revelation and modern pedagogy. It not only enriches Islamic communication theory but also offers a holistic educational framework that integrates spiritual, emotional, and intellectual dimensions. The study recommends that KNVQ elements be formally incorporated into the curriculum of Arabic language education, Islamic studies, and leadership training to develop a generation of educators and da'wah practitioners who communicate with wisdom, empathy, and Qur'anic adab.

***Keywords**: Qur'anic Nonverbal Communication (KNVQ), Islamic pedagogy, da'wah and tarbiyah, MPKNVQ module, revelation and modern education*

Cite as: Othman, M. A., Yah, M. H., Yusuf, C. M. Z., & Ab Majid, M. R. (2025). Komunikasi nonverbal al-Quran (KNVQ) sebagai medium perantara bagi wahyu, dakwah dan pedagogi

moden [Qur'anic nonverbal communication (KNVQ) as an intermediary medium for revelation, da'wah, and modern pedagogy]. *Afaq Lughawiyyah, 3*(2), 270–289. https://doi.org/10.37231/afaq.2025.3.2.192

© 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

Definisi Komunikasi *Nonverbal*

Komunikasi pada hakikatnya adalah fitrah manusia yang tidak dapat dipisahkan daripada kehidupan sehari-hari. Sejak kelahiran, manusia sudah berkomunikasi bukan dengan kata-kata, tetapi dengan tangisan, gerakan tubuh, dan ekspresi wajah. Semua ini merupakan bentuk komunikasi *nonverbal* yang wujud lebih awal daripada komunikasi *verbal*. Oleh itu, komunikasi *nonverbal* boleh dianggap sebagai asas pertama interaksi manusia sebelum berkembang kepada penggunaan bahasa lisan dan tulisan.

Secara umum, komunikasi didefinisikan sebagai suatu proses penyampaian maklumat, idea, nilai atau perasaan daripada satu pihak kepada pihak yang lain melalui saluran tertentu untuk mencapai kefahaman bersama. Para sarjana membahagikan komunikasi kepada dua bentuk utama: Komunikasi *verbal*, iaitu penyampaian mesej melalui perkataan bertulis atau lisan. Komunikasi *nonverbal*, iaitu penyampaian mesej tanpa perkataan, sebaliknya melalui bahasa badan, gerakan, ekspresi wajah, nada suara, jarak ruang, persekitaran, dan pelbagai simbol lain.

Definisi oleh Sarjana Barat

Sarjana Barat memberikan definisi yang pelbagai tentang komunikasi *nonverbal*, antaranya:

1) Eaves & Leathers, (2017) mendefinisikan komunikasi *nonverbal* sebagai "semua tingkah laku, selain perkataan, yang digunakan dalam interaksi untuk menyampaikan makna sosial."
2) Hall et al., (2019) menyatakan bahawa komunikasi *nonverbal* ialah sebarang bentuk mesej yang disampaikan tanpa menggunakan kata-kata, sama ada dalam bentuk sedar atau tidak sedar.
3) Payrató, (2009) mengemukakan teori yang masyhur bahawa hanya 7% mesej komunikasi disampaikan melalui kata-kata, 38% melalui nada suara, dan 55% melalui ekspresi wajah. Teori ini menunjukkan bahawa komunikasi *nonverbal* lebih dominan berbanding komunikasi *verbal* dalam menyampaikan makna dan emosi.

Definisi oleh Sarjana Islam

Sarjana Islam juga menekankan bahawa komunikasi *nonverbal* adalah sebahagian daripada sunnatullah dalam interaksi manusia. Leaman (2022)dalam tafsirnya sering menyinggung bagaimana ekspresi wajah, simbol tubuh, dan keadaan emosi yang digambarkan dalam ayat al-Quran membawa mesej tersirat. Sebagai contoh, ekspresi wajah Nabi Ya'qub dalam Surah Yusuf ayat 84 – ketika baginda menangis hingga matanya buta – adalah bentuk mesej *nonverbal* yang menggambarkan kesedihan mendalam tanpa perlu penjelasan kata-kata.

Widigdo & Zakaria, (2021) pula mengklasifikasikan bentuk komunikasi wahyu kepada dua kategori besar: *verbal* dan *nonverbal*. Dalam kategori *nonverbal*, beliau memasukkan komunikasi berbentuk inspirasi, fenomena alam semula jadi, dan fenomena sejarah. Semua bentuk ini tidak melibatkan dialog atau ucapan, tetapi ia memberi mesej mendalam kepada manusia yang berfikir.

Selain itu, dalam tradisi Islam, isyarat tubuh dan ekspresi juga diiktiraf sebagai medium komunikasi yang sah. Misalnya, dalam hadis riwayat al-Bukhari, Rasulullah SAW pernah menjawab pertanyaan seorang sahabat hanya dengan mengangkat jari ke langit, sebagai isyarat bahawa Allah Yang Maha Esa adalah saksi. Ini jelas menunjukkan bahawa mesej *nonverbal* boleh menggantikan perkataan, malah kadangkala lebih kuat daripada ungkapan lisan.

CIRI-CIRI KOMUNIKASI *NONVERBAL*

Berdasarkan sintesis pandangan sarjana, komunikasi *nonverbal* mempunyai beberapa ciri:

1) Universal – dapat difahami oleh semua manusia tanpa perlu bahasa khusus (contoh: senyuman tanda kegembiraan, air mata tanda kesedihan).
2) Lebih awal daripada bahasa – bayi berkomunikasi melalui tangisan dan ekspresi sebelum boleh bertutur.
3) Mengiringi komunikasi *verbal* – ia boleh menguatkan, memperjelas, atau bahkan bertentangan dengan mesej lisan.
4) Kadang-kala lebih berkesan – emosi seperti marah, gembira, atau takut lebih mudah ditonjolkan melalui ekspresi wajah dan gerak tubuh berbanding perkataan.
5) Boleh sedar atau tidak sedar – ada mesej *nonverbal* yang disengajakan (contoh: berjabat tangan), dan ada yang berlaku tanpa disedari (contoh: perubahan nada suara kerana gugup).

KEPENTINGAN DALAM KEHIDUPAN DAN PENDIDIKAN

Komunikasi *nonverbal* bukan sekadar aspek sosial, bahkan memainkan peranan penting dalam pendidikan. Ismail et al. (2020) mendapati guru yang menggunakan bahasa badan dan ekspresi wajah dapat menarik perhatian pelajar serta meningkatkan kefahaman mereka terhadap isi pelajaran. Wu & Othman, (2025) pula menegaskan

bahawa penggabungan komunikasi *verbal* dan *nonverbal* menjadikan pengajaran lebih berkesan.

Dalam perspektif Islam, hal ini juga bertepatan dengan kaedah dakwah Rasulullah SAW yang bukan hanya melalui kata-kata, tetapi juga melalui akhlak, ekspresi wajah, dan isyarat tubuh. Senyuman baginda, kelembutan sentuhan, dan kesungguhan dalam gerak tubuh adalah mesej *nonverbal* yang berkesan memikat hati para sahabat dan masyarakat sekeliling.

DALIL AL-QURAN TENTANG *NONVERBAL*

Al-Quran mengiktiraf komunikasi *nonverbal* sebagai saluran mesej yang sah. Beberapa contoh jelas ialah:

1) Maryam:26 – Maryam diperintahkan untuk berpuasa daripada bercakap, hanya berkomunikasi dengan isyarat.
2) Yusuf:84 – ekspresi wajah Nabi Ya'qub yang menggambarkan kesedihan mendalam.
3) al-A'raf:107 – Nabi Musa melempar tongkat, suatu aksi *nonverbal* yang membawa makna mukjizat.

Kesemua ayat ini membuktikan bahawa komunikasi *nonverbal* bukan sahaja realiti sosial, malah sebahagian daripada metode komunikasi ilahi dalam al-Quran

KEPENTINGAN KOMUNIKASI *NONVERBAL*

Komunikasi *nonverbal* memainkan peranan yang amat besar dalam kehidupan manusia kerana ia mendahului komunikasi *verbal* dan menjadi asas interaksi sejak lahir. Bayi, misalnya, belum mampu bercakap, tetapi mampu menyampaikan mesej melalui tangisan, gerakan tangan, atau ekspresi wajah. Dari sini dapat dilihat bahawa komunikasi *nonverbal* adalah fitrah manusiawi yang bersifat semula jadi, universal, dan mendahului bahasa lisan.

1) Memperjelas dan Menguatkan Mesej *Verbal*

Komunikasi *nonverbal* berfungsi sebagai penguat atau pelengkap kepada mesej *verbal*. Apabila seseorang bercakap sambil menggunakan gerak tangan, ekspresi wajah, atau nada suara yang sesuai, mesej yang disampaikan akan lebih jelas. Sebaliknya, jika mesej *verbal* dan *nonverbal* bercanggah, penerima biasanya lebih mempercayai mesej *nonverbal*. Sebagai contoh, ucapan "saya gembira" dengan wajah muram akan menimbulkan keraguan. Sarjana komunikasi seperti Bonoma & Felder, (1977) menekankan bahawa tingkah laku *nonverbal* mempunyai tatabahasa tersendiri, sama seperti bahasa *verbal*. Hal ini menunjukkan bahawa manusia menilai kredibiliti mesej bukan sekadar melalui kata-kata, tetapi melalui gerak tubuh yang menyertainya.

2) Saluran Emosi yang Utama

Emosi manusia lebih mudah difahami melalui komunikasi *nonverbal*. Rasa gembira terpancar melalui senyuman, rasa sedih melalui tangisan, dan rasa marah melalui nada suara yang tinggi. Bahkan dalam banyak keadaan, seseorang tidak memerlukan kata-kata untuk menyatakan emosinya.

Dalam tradisi Islam, Rasulullah SAW dikenali dengan senyumannya yang penuh makna. Hadis riwayat al-Tirmizi menyatakan: "Senyumanmu terhadap saudaramu adalah sedekah." Ini menunjukkan bahawa ekspresi wajah yang positif dapat memberi kesan yang besar tanpa perlu ucapan.

3) Membentuk Persepsi Sosial dan Budaya

Komunikasi *nonverbal* juga berfungsi membentuk identiti sosial dan budaya. Cara berpakaian, postur tubuh, jarak fizikal, dan simbol persekitaran memberikan maklumat tentang status, latar belakang, dan identiti seseorang. Contohnya, dalam budaya Islam, pemakaian hijab atau jubah bukan sekadar pakaian tetapi mesej *nonverbal* yang melambangkan identiti, nilai, dan kepatuhan terhadap syariat. Begitu juga, dalam konteks kepimpinan, sikap tubuh yang berwibawa akan meningkatkan kewibawaan seorang pemimpin di mata masyarakat.

4) Asas Hubungan Interpersonal, Pendidikan, dan Kepimpinan

Dalam interaksi interpersonal, komunikasi *nonverbal* memainkan peranan penting dalam membina kepercayaan. Kontak mata yang konsisten, nada suara yang meyakinkan, dan ekspresi wajah yang jujur membantu mengukuhkan hubungan. Dalam pendidikan, Peng et al., (2022) mendapati bahawa guru yang menggunakan bahasa badan dan ekspresi wajah dapat meningkatkan kefahaman pelajar. Kajian lain Ghafar & Hemn Mohammed Ali, (2023) menunjukkan bahawa penggabungan komunikasi *verbal* dan *nonverbal* secara serentak menjadikan pengajaran lebih berkesan.

Dalam kepimpinan pula, komunikasi *nonverbal* sering menentukan sejauh mana pengikut yakin terhadap pemimpinnya. Rasulullah SAW sendiri mempraktikkan komunikasi *nonverbal* dalam kepimpinan baginda: wajah yang berseri, bahasa tubuh yang penuh kasih, dan sentuhan yang menenangkan menjadi sumber inspirasi para sahabat.

5) Nilai Dakwah dan Spiritual

Dari sudut dakwah, komunikasi *nonverbal* berfungsi menyampaikan mesej Islam dengan cara yang lebih halus dan mendalam. Akhlak yang baik, senyuman, dan ekspresi wajah yang lembut adalah mesej *nonverbal* yang menjadi hujah lebih kuat daripada kata-kata.

Dalam sebuah hadis, Rasulullah SAW pernah berdiam diri tetapi wajah baginda berubah kerana tidak setuju dengan sesuatu perbuatan. Sahabat memahami

mesej tersebut walaupun baginda tidak mengucapkan sepatah kata. Ini membuktikan bahawa komunikasi *nonverbal* boleh menjadi medium dakwah yang efektif.

KEDUDUKAN *NONVERBAL* DALAM AL-QURAN

Al-Quran bukan sahaja kitab wahyu berbentuk *verbal*, tetapi juga kaya dengan simbol, kisah, dan gambaran *nonverbal* yang membawa mesej pendidikan dan tarbiah. Menurut Ahmad (2003), sebanyak 4,480 ayat atau 72% daripada keseluruhan 6,236 ayat al-Quran mempunyai elemen komunikasi *nonverbal,* sama ada secara langsung atau tersirat. Ini menunjukkan bahawa Allah SWT meletakkan komunikasi *nonverbal* pada kedudukan yang tinggi dalam penyampaian mesej wahyu.

1) *Nonverbal* Sebagai Kaedah Wahyu

Allah SWT menggunakan *nonverbal* sebagai sebahagian daripada komunikasi wahyu. Hal ini dapat dilihat dalam tiga bentuk utama:

a) Inspirasi (ilham) – seperti wahyu kepada ibu Nabi Musa untuk menghanyutkan anaknya ke dalam sungai (al-Qasas:7).

b) Fenomena alam – tanda-tanda kebesaran Allah melalui langit, bumi, gunung dan laut.

c) Fenomena sejarah – kisah umat terdahulu yang sarat dengan simbol *nonverbal* untuk dijadikan pengajaran.

2) Contoh Ayat *Nonverbal* dalam Al-Quran

a) Ekspresi wajah – Nabi Ya'qub menangis hingga matanya buta kerana kesedihan mendalam (Yusuf:84). Ayat ini menggambarkan kesedihan luar biasa tanpa perlu huraian kata-kata.

b) Isyarat tubuh – Maryam diperintahkan berpuasa daripada bercakap, hanya berkomunikasi melalui isyarat kepada anaknya Isa ('alayhissalam) (Maryam:26-29). Diam Maryam adalah mesej *nonverbal* yang membawa makna kepatuhan.

c) Gerakan anggota – Nabi Musa melempar tongkat yang bertukar menjadi ular (al-A'raf:107). Suatu aksi *nonverbal* yang menjadi bukti mukjizat dan menumbangkan hujah Firaun.

d) Simbol masa – Nabi Yunus berada dalam perut ikan selama beberapa malam (as-Saffat:139-144). Masa yang dilalui itu menjadi simbol ujian, kesabaran, dan doa.

3) *Nonverbal* Sebagai Pedagogi Qurani

Kedudukan komunikasi *nonverbal* dalam al-Quran juga dapat difahami dalam konteks pendidikan. Setiap gambaran *nonverbal* bukan sekadar naratif sejarah, tetapi berfungsi sebagai pedagogi Qurani:

a) Membantu manusia memahami emosi dan perasaan para nabi.

b) Memberi simbol yang mudah difahami oleh masyarakat sepanjang zaman.

c) Mendidik manusia supaya menilai mesej di sebalik tanda, bukan sekadar lafaz.

Contohnya, kisah Ya'qub yang sabar (Yusuf:84) mengajar manusia bahawa kesedihan dan doa dalam diam adalah mesej pendidikan rohani. Kisah Maryam yang berdiam diri pula mengajar nilai tawakal dan kepatuhan mutlak kepada perintah Allah walaupun dalam keadaan fitnah.

4) *Nonverbal* Sebagai Sumber Hukum dan Dakwah

Sebahagian sarjana tafsir seperti Al-Zamakhshari dan Al-Suyuti menafsirkan isyarat, ekspresi, dan simbol yang disebut dalam al-Quran sebagai hujah syar'i. Misalnya, isyarat Maryam dalam Surah Maryam menjadi dalil bahawa diam atau isyarat boleh menggantikan ucapan dalam situasi tertentu. Dari sudut dakwah pula, al-Quran menunjukkan bahawa mesej *nonverbal* kadang lebih berkesan daripada hujah lisan. Mukjizat Nabi Musa dengan tongkatnya, atau mukjizat Isa yang masih bayi berbicara, adalah mesej *nonverbal* yang menumbangkan hujah lawan dengan penuh meyakinkan.

KAJIAN *NONVERBAL* OLEH CENDEKIAWAN ISLAM

Kajian tentang komunikasi *nonverbal* bukanlah sesuatu yang asing dalam tradisi keilmuan Islam. Walaupun istilah moden seperti *nonverbal communication* atau *body language* belum wujud dalam khazanah klasik, namun kandungannya telah lama disentuh dalam tafsir, hadis, dan ilmu-ilmu lain seperti fiqh, balaghah, serta falsafah. Para ulama dan cendekiawan Islam memberi perhatian serius terhadap simbol, ekspresi, dan gerakan tubuh yang disebut dalam al-Quran dan Sunnah, kerana ia dianggap sebahagian daripada mesej ilahi yang mendidik manusia.

1) Ulama Tafsir Klasik

Para mufassir klasik terkenal seperti al-Tabari, al-Zamakhshari, al-Razi, al-Suyuti, dan Ibn Kathir telah menyinggung kepentingan komunikasi *nonverbal* dalam penafsiran mereka.

a) As-Sayuti (2003) dalam *al-Itqan fi 'Ulum al-Qur'an* menegaskan bahawa penguasaan bahasa Arab dalam pelbagai bentuknya – termasuk kiasan, isyarat, dan simbol *nonverbal* – adalah syarat penting untuk memahami tafsir. Menurut beliau, banyak ayat al-Quran menggunakan gambaran tubuh, perasaan, dan ekspresi wajah sebagai metode pengajaran. Sebagai contoh, kisah Nabi Ya'qub yang menangis hingga matanya buta (Yusuf:84) tidak boleh difahami sekadar naratif emosi, tetapi sebagai bentuk komunikasi *nonverbal* yang mendidik tentang sabar dan tawakal.

b) Al-Zamakhshari (2009) dalam al-Kashshaf pula terkenal dengan penekanan terhadap aspek balaghah dan keindahan bahasa. Beliau sering menyoroti gaya

bahasa yang menggambarkan peristiwa *nonverbal*, seperti pergerakan tongkat Nabi Musa yang bertukar menjadi ular (al-A'raf:107). Menurut beliau, simbol *nonverbal* ini adalah bukti retorik Qurani yang menekankan kehebatan mukjizat berbanding hujah lisan.

c) Ibn Kathir, (2000) dalam tafsirnya banyak mengaitkan isyarat tubuh para nabi dengan mesej dakwah. Misalnya, ketika Maryam menunjuk kepada anaknya Isa ('alayhissalam) tanpa berkata-kata (Maryam:26-29), Ibn Kathir menegaskan bahawa tindakan diam ini adalah bukti kepatuhan terhadap perintah Allah serta menunjukkan bahawa mesej *nonverbal* boleh menggantikan komunikasi *verbal* dalam situasi tertentu.

Para mufassir klasik ini membuktikan bahawa komunikasi *nonverbal* bukan sekadar elemen sampingan, sebaliknya ia diangkat sebagai *manhaj tarbaw*i (metodologi pendidikan) dalam al-Quran.

2) Ilmuwan Islam dan *Nonverbal*

Selain mufassir, ilmuwan Islam dari disiplin lain juga memberi perhatian kepada aspek *nonverbal,* sama ada dalam konteks budaya, hukum, atau falsafah.

a) Ibn Khaldun (2005) dalam *al-Muqaddimah* menekankan bahawa ekspresi, bahasa badan, dan gaya hidup adalah sebahagian daripada peradaban manusia. Beliau melihat komunikasi *nonverbal* sebagai cerminan budaya, di mana gerakan tubuh dan ekspresi tertentu membawa makna simbolik yang difahami masyarakat. Misalnya, cara berpakaian atau sikap tubuh dapat menunjukkan status sosial dan kedudukan politik seseorang.

b) Ibn Taymiyyah (2004) menekankan bahawa bahasa Arab bukan hanya terdiri daripada perkataan, tetapi juga melibatkan simbol dan makna tersirat. Dalam pandangan beliau, memahami teks syarak memerlukan kefahaman terhadap gaya *nonverbal* yang terkandung di dalamnya, kerana ia memberi konteks kepada lafaz.

c) Al-Shatibi, (1997) dalam *al-Muwafaqat* menegaskan bahawa seorang mujtahid bukan sahaja perlu menguasai bahasa Arab secara *verbal*, tetapi juga memahami gaya komunikasi yang melibatkan ekspresi dan kiasan. Beliau melihat bahawa mesej syariat tidak hanya disampaikan dalam bentuk lafaz literal, tetapi juga melalui lambang, perbuatan, dan isyarat yang bersifat *nonverbal*.

Pandangan para ilmuwan ini memperlihatkan bahawa komunikasi *nonverbal* telah diiktiraf sebagai sebahagian daripada *maqasid al-shariah* (tujuan syariat) kerana ia membantu manusia memahami maksud wahyu secara menyeluruh.

3) Kajian Kontemporari

Dalam era moden, para sarjana Islam turut mengkaji komunikasi *nonverbal* dengan lebih sistematik menggunakan pendekatan saintifik dan interdisiplin.

a) Ahmad (2003) mendapati bahawa daripada 6,236 ayat al-Quran, sebanyak 4,480 ayat (72%) berkait dengan elemen komunikasi *nonverbal*. Kajian ini membuktikan bahawa al-Quran amat kaya dengan mesej *nonverbal*, sama ada melalui kisah, simbol, atau peristiwa.

b) Yusuf (2025) mengkaji penggunaan istilah bahasa badan dalam al-Quran dan menyimpulkan bahawa ia adalah medium komunikasi yang penting. Beliau menekankan bahawa isyarat tubuh dan ekspresi wajah bukan sahaja melengkapkan mesej *verbal*, tetapi juga kadangkala lebih jelas dan berkesan.

c) Ala-Uddin (2016) mengklasifikasikan komunikasi *nonverbal* wahyu kepada tiga bentuk:

   i) Inspirasi (ilham) seperti wahyu kepada ibu Nabi Musa (al-Qasas:7).

   ii) Fenomena alam seperti penciptaan langit dan bumi yang menjadi tanda kekuasaan Allah.

   iii) Fenomena sejarah seperti kisah umat terdahulu yang sarat dengan simbol *nonverbal*.

Kajian-kajian ini menunjukkan kesinambungan daripada warisan klasik kepada analisis moden. Para sarjana kontemporari tidak hanya melihat komunikasi *nonverbal* sebagai elemen linguistik, tetapi juga sebagai pendekatan dakwah, psikologi, dan pedagogi.

Dari penilaian terhadap pandangan mufassir klasik, ilmuwan Islam, dan sarjana kontemporari, dapat dirumuskan bahawa komunikasi *nonverbal* diiktiraf sebagai komponen penting dalam wahyu. Ia bukan sekadar unsur sampingan, tetapi sebahagian daripada metodologi al-Quran untuk mendidik manusia. Para mufassir klasik menekankan kepentingannya dalam tafsir, ilmuwan Islam melihatnya sebagai unsur budaya dan syariat, manakala sarjana kontemporari mengkaji dengan metodologi saintifik moden. Ketiga-tiga aliran ini membuktikan bahawa komunikasi *nonverbal* adalah bahasa universal wahyu yang perlu diteliti dan diaplikasikan dalam konteks pendidikan, dakwah, dan kehidupan moden.

KAJIAN *NONVERBAL* OLEH CENDEKIAWAN BARAT

Kajian tentang komunikasi *nonverbal* di Barat berkembang secara pesat seiring dengan perkembangan ilmu linguistik, antropologi, psikologi, dan pendidikan moden. Walaupun istilah "komunikasi *nonverbal*" dianggap relatif baru dalam wacana akademik, kajian-kajian awal telah memperlihatkan kesedaran bahawa manusia tidak hanya berkomunikasi dengan kata-kata, tetapi juga dengan tubuh, ekspresi, ruang, masa, dan simbol-simbol lain.

Dalam disiplin moden, komunikasi *nonverbal* mula mendapat perhatian serius pada abad ke-19 dan ke-20, apabila para sarjana menyedari bahawa tingkah laku *nonverbal* memainkan peranan yang signifikan dalam membentuk makna sosial, identiti budaya, serta kesan psikologi terhadap individu dan masyarakat.

1) Perkembangan Awal

Pada abad ke-19, kajian linguistik memberi fokus kepada bahasa lisan dan tulisan, namun ahli antropologi dan psikologi mula menekankan kepentingan simbol tubuh dan ekspresi wajah. Darwin, (1872), misalnya, dalam bukunya *The Expression of the Emotions in Man and Animals* menegaskan bahawa ekspresi emosi adalah universal dan diwarisi secara biologi. Kajian Darwin ini membuka ruang luas kepada kajian *nonverbal* dalam psikologi moden.

Pada abad ke-20, minat terhadap komunikasi *nonverbal* meningkat seiring dengan perkembangan bidang antropologi linguistik. Tokoh seperti Winkin, (2022) memperkenalkan konsep kinesics, iaitu kajian tentang pergerakan tubuh dan ekspresi wajah sebagai satu bentuk bahasa dengan "tatabahasa" tersendiri. Birdwhistell menegaskan bahawa manusia tidak boleh "tidak berkomunikasi", kerana setiap gerakan tubuh membawa makna tersirat.

Ilmuan lain seperti E. T. Hall et al., (1968) memperkenalkan konsep *proxemics*, iaitu kajian tentang penggunaan ruang dalam komunikasi. Beliau mendapati bahawa budaya yang berbeza mempunyai "jarak peribadi" yang berbeza, yang memberi kesan besar kepada interaksi sosial. Selain itu, bidang paralinguistik muncul untuk mengkaji aspek suara bukan kata seperti nada, intonasi, kelajuan pertuturan, dan jeda. Kesemuanya dianggap sebagai elemen penting komunikasi *nonverbal*.

Ringkasnya, kajian awal ini menunjukkan bahawa disiplin komunikasi di Barat mula bergerak daripada fokus semata-mata pada bahasa *verbal* kepada kesedaran bahawa bahasa badan, ekspresi wajah, intonasi suara, dan penggunaan ruang adalah sama penting, malah kadang lebih berpengaruh dalam menyampaikan mesej.

2) Teori dan Sumbangan Utama

Beberapa teori utama muncul hasil daripada penyelidikan mendalam cendekiawan Barat dalam bidang komunikasi *nonverbal*:

a) Mehrabian, (2017)

Mehrabian memperkenalkan teori terkenal 7-38-55, yang menyatakan bahawa hanya 7% makna komunikasi disampaikan melalui kata-kata, 38% melalui nada suara, dan 55% melalui ekspresi wajah. Teori ini sering digunakan untuk menjelaskan dominasi *nonverbal* dalam menyampaikan mesej, khususnya dalam menyatakan emosi dan sikap. Walaupun teori ini kemudian dikritik kerana hanya sesuai dalam konteks tertentu (komunikasi emosi), namun ia tetap menjadi rujukan penting.

b) Patterson & Quadflieg, (2016)

McAuley menekankan bahawa makna boleh dipindahkan tanpa menggunakan kata-kata, melalui gerakan tubuh, ekspresi wajah, dan simbol lain. Menurut beliau, komunikasi *nonverbal* lebih cepat difahami kerana ia berhubungan langsung dengan emosi manusia, tanpa memerlukan proses pemikiran kompleks seperti bahasa verbal.

c) Williams (2008) dan Bani Yunus (2007)

Kedua-dua sarjana ini menekankan keberkesanan komunikasi *nonverbal* yang dianggarkan lima kali ganda lebih kuat daripada komunikasi *verbal*. Mereka menunjukkan bahawa mesej *nonverbal* mampu menembusi batas bahasa, budaya, dan sempadan geografi, menjadikannya bahasa yang bersifat universal.

d) E. T. Hall et al., (1968) – *Proxemics*

Hall membahagikan jarak komunikasi kepada empat tahap: intim, peribadi, sosial, dan awam. Teori ini membantu menjelaskan bagaimana jarak fizikal mempengaruhi tahap keselesaan dan kepercayaan dalam komunikasi.

e) Winkin, (2022) – *Kinesics*

Birdwhistell menekankan bahawa pergerakan tubuh mempunyai sistem makna tersendiri, sama seperti bahasa lisan. Ini termasuk ekspresi wajah, gerakan tangan, postur, dan orientasi tubuh.

Kesemua teori ini membuktikan bahawa sarjana Barat meletakkan komunikasi *nonverbal* sebagai komponen utama dalam interaksi sosial, bukan sekadar pelengkap komunikasi *verbal*.

3) Aplikasi Dalam Pendidikan dan Sosial

Kajian Barat menunjukkan bahawa komunikasi *nonverbal* mempunyai kesan yang besar dalam pendidikan, hubungan interpersonal, dan pembentukan masyarakat.

a) Dalam Pendidikan, Kajian Wu & Othman, (2025) mendapati bahawa guru yang menggunakan ekspresi wajah, gerakan tangan, dan bahasa badan lebih mudah

difahami pelajar berbanding mereka yang hanya bergantung kepada kata-kata. Ghafar & Hemn Mohammed Ali, (2023) menegaskan bahawa penggabungan komunikasi *verbal* dan *nonverbal* menghasilkan pengajaran yang lebih berkesan, kerana mesej menjadi lebih jelas dan menarik. Guru yang berkesan biasanya mengawal kontak mata, nada suara, jarak dengan pelajar, serta ekspresi wajah – elemen yang selari dengan teori *proxemics*, paralinguistik, dan *kinesics*.

b) Dalam Hubungan Sosial Komunikasi *nonverbal* membantu membina kepercayaan antara individu. Misalnya, senyuman atau genggaman tangan yang tulus dapat menzahirkan keikhlasan lebih daripada ucapan. Dalam konteks kepimpinan, postur tubuh yang tegap, pandangan mata yang yakin, dan ekspresi wajah yang tenang meningkatkan kredibiliti seorang pemimpin di mata masyarakat. *Nonverbal* juga berperanan dalam pembentukan imej sosial, contohnya cara berpakaian dan penampilan yang melambangkan identiti dan status.

c) Hubungan dengan Teori Komunikasi Barat, *Proxemics* E. T. Hall et al., (1968) Guru atau pemimpin yang menjaga jarak sesuai dengan audien akan lebih dihormati. Vokalik (Paralinguistik): Nada suara, intonasi, dan tempo berucap sangat mempengaruhi penerimaan mesej. Haptik (Sentuhan): Dalam budaya tertentu, sentuhan ringan seperti berjabat tangan atau menepuk bahu memberi kesan positif dalam membina hubungan.

Kesemua dapatan ini mengukuhkan pandangan bahawa komunikasi *nonverbal* adalah instrumen penting dalam membentuk tingkah laku, membina motivasi, dan menanamkan keyakinan dalam kalangan pelajar serta masyarakat umum. Kajian Barat mengenai komunikasi *nonverbal* berkembang daripada pemerhatian biologi (Darwin), antropologi (Birdwhistell, Hall), psikologi (Mehrabian, McAuley), hingga kepada aplikasi pendidikan dan sosial (Juliana Othman, Nor Shafrin Ahmad). Secara keseluruhan, sarjana Barat menekankan bahawa komunikasi *nonverbal* adalah bahasa universal yang lebih kuat dan berkesan berbanding bahasa *verbal*, khususnya dalam menyampaikan emosi, sikap, dan mesej tersembunyi.

Walaupun Barat menekankan kepentingan *nonverbal* melalui kajian empirik dan teori, al-Quran telah lebih awal menggariskan peranan komunikasi *nonverbal* dalam bentuk kisah, simbol, dan ekspresi para nabi. Perbandingan ini memperlihatkan bahawa wahyu ilahi mendahului penemuan moden, sekaligus menegaskan keunggulan komunikasi *nonverbal* al-Quran sebagai panduan sepanjang zaman.

KAJIAN *NONVERBAL* AL-QURAN

Kajian terhadap al-Quran menunjukkan bahawa wahyu ilahi bukan sahaja menyampaikan mesej melalui kata-kata (*verbal*), tetapi juga melalui gambaran, peristiwa, dan simbol *nonverbal*. Elemen komunikasi *nonverbal* yang terkandung dalam al-Quran bersifat sejagat, abadi, dan mendidik, menjadikannya pedoman untuk semua umat sepanjang zaman. Kajian Ala-Uddin (2016) menekankan bahawa

terdapat 10 kategori utama komunikasi *nonverbal* al-Quran (KNVQ) yang boleh dikenal pasti dalam teks wahyu, dan kesemuanya mempunyai nilai pedagogi yang signifikan.

SALURAN KNVQ (10 KATEGORI UTAMA)

1) Penampilan Fizikal (*Appearance*)

Penampilan fizikal merujuk kepada pakaian, gaya tubuh, dan perhiasan yang menjadi simbol mesej tertentu. Dalam Surah Yusuf (12:23), isteri al-'Aziz berusaha menggoda Nabi Yusuf dengan menggunakan pakaian dan suasana. Ayat ini menunjukkan bagaimana penampilan fizikal boleh menjadi isyarat *nonverbal* yang memberi kesan kuat terhadap interaksi manusia.

Menurut Ibn Kathir, pakaian Yusuf yang terkoyak dari belakang menjadi bukti kebenaran baginda, dan ini menekankan fungsi pakaian sebagai "saksi *nonverbal*." Dalam konteks moden, penampilan fizikal guru atau pemimpin memberi kesan kepada kredibiliti dan penerimaan mesej mereka.

2) Gerakan Anggota Badan (Kinesics)

Al-Quran banyak menggambarkan gerakan tubuh para nabi sebagai komunikasi *nonverbal*. Contohnya, Nabi Musa melempar tongkatnya sehingga menjadi ular besar (al-A'raf:107). Gerakan ini adalah mesej *nonverbal* yang menumbangkan hujah para ahli sihir Firaun tanpa perlu dialog panjang.

Menurut al-Razi, tindakan Musa adalah mukjizat yang membuktikan keaslian dakwahnya. Secara pedagogi, gerakan tubuh guru semasa mengajar – seperti menunjuk, menulis, atau melakonkan sesuatu – boleh memberi impak lebih besar daripada penerangan lisan semata-mata.

3) Ekspresi Wajah (*Facial Expression*)

Ekspresi wajah merupakan saluran emosi paling kuat. Dalam Surah Yusuf (12:84), diceritakan Nabi Ya'qub menangis hingga matanya putih kerana terlalu sedih. Kesedihan baginda tidak diungkapkan dengan kata-kata, tetapi cukup melalui ekspresi wajah.

Menurut al-Qurtubi, ekspresi wajah Ya'qub adalah bukti kesabaran mendalam walaupun penuh derita. Dalam pendidikan, ekspresi wajah guru – sama ada senyum, marah, atau simpati – berperanan besar dalam memotivasikan atau melemahkan semangat pelajar.

4) Okulesik (*Oculesics* – Kontak Mata)

Kontak mata menjadi salah satu bentuk komunikasi *nonverbal* yang kuat. Dalam Surah Maryam (19:26-29), Maryam berkomunikasi dengan kaumnya hanya melalui isyarat mata dan tubuh, tanpa berkata-kata.

Menurut tafsir al-Tabari, isyarat Maryam adalah bukti ketaatan kepada perintah Allah untuk berpuasa daripada bercakap, dan mesej itu cukup difahami oleh kaumnya. Dalam dunia pendidikan, kontak mata antara guru dan pelajar membina fokus, keyakinan, dan hubungan emosi yang mendalam.

5) Vokalik (Paralinguistik)

Paralinguistik merujuk kepada nada, intonasi, dan tempo suara yang membawa makna tambahan. Dalam Surah Luqman (31:19), Luqman menasihati anaknya: "Dan sederhanakanlah dalam berjalanmu serta lunakkanlah suaramu; sesungguhnya seburuk-buruk suara ialah suara keldai."

Menurut al-Baghawi, ayat ini mendidik manusia tentang adab intonasi suara dalam komunikasi. Dalam konteks pengajaran, guru yang menggunakan variasi nada suara dapat mengekalkan perhatian pelajar lebih berkesan berbanding guru yang *monoton*.

6) Proksemik (*Proxemics* – Ruang dan Jarak)

Konsep ruang dan jarak juga diketengahkan dalam al-Quran. Ashab al-Kahf dalam Surah al-Kahf (18:16) memilih untuk bersembunyi jauh daripada masyarakat mereka. Jarak fizikal ini adalah bentuk komunikasi *nonverbal* yang melambangkan penolakan terhadap sistem jahiliah.

Menurut Ibn Kathir, tindakan mereka menunjukkan strategi dakwah dengan menjaga jarak daripada kemungkaran. Dalam dunia moden, susun atur bilik darjah, jarak guru dengan murid, serta kedudukan fizikal seseorang dalam majlis memberi makna sosial yang jelas.

7) Haptik (Sentuhan)

Sentuhan adalah bentuk komunikasi *nonverbal* yang sangat berkesan dalam menyampaikan kasih sayang dan emosi. Dalam Surah Yusuf (12:99), diceritakan Nabi Ya'qub memeluk Nabi Yusuf setelah berpisah lama. Sentuhan ini menyampaikan kegembiraan dan kasih sayang tanpa perlu ucapan.

Dalam konteks pendidikan, meskipun batas budaya dan syariah perlu dipelihara, bentuk "sentuhan simbolik" seperti tepukan pujian atau penghargaan lisan dengan nada lembut berfungsi sebagai motivasi *nonverbal* kepada pelajar.

8) Persekitaran (*Environmentics*)

Al-Quran juga menggunakan persekitaran sebagai mesej *nonverbal*. Kaabah, misalnya, digambarkan sebagai pusat ibadah dan simbol kesatuan umat (al-Baqarah:125). Persekitaran fizikal Kaabah itu sendiri menjadi mesej *nonverbal* tentang tauhid dan kesatuan.

Menurut al-Suyuti, Kaabah adalah simbol rohani yang tidak memerlukan hujah lisan; kewujudannya menjadi tanda keagungan Allah. Dalam dunia moden, persekitaran bilik darjah atau ruang kerja yang kondusif memberi mesej *nonverbal* tentang keseriusan, disiplin, dan keteraturan.

9) Olfaktik (*Olfactics* – Bau)

Komunikasi melalui bau juga dirakam dalam al-Quran. Dalam Surah Yusuf (12:94), Ya'qub berkata: "Sesungguhnya aku mencium bau Yusuf, sekiranya kamu tidak menuduhku lemah akal." Bau baju Yusuf yang dibawa dari Mesir memulihkan penglihatan Ya'qub, menjadi simbol kasih sayang dan mukjizat.

Hal ini menunjukkan bahawa deria bau juga merupakan saluran *nonverbal* yang menghubungkan emosi dan kenangan. Dalam pendidikan, meskipun jarang dibincangkan, suasana persekitaran (seperti bau harum atau suasana segar) boleh memberi kesan terhadap motivasi dan emosi pelajar.

10) Kronemik (*Chronemics* – Masa)

Al-Quran turut menggunakan masa sebagai simbol komunikasi *nonverbal*. Dalam Surah as-Saffat (37:139-144), kisah Nabi Yunus berada dalam perut ikan selama beberapa malam menjadi lambang ujian, kesabaran, dan doa.

Menurut al-Tabari, masa yang dihabiskan Yunus dalam perut ikan adalah bentuk simbolik pendidikan rohani. Dalam kehidupan moden, cara seseorang mengurus masa adalah mesej *nonverbal* tentang disiplin, tanggungjawab, dan nilai kerja.

ANALISIS PENDIDIKAN

Kajian mendalam terhadap KNVQ membuktikan bahawa al-Quran bukan sahaja kitab petunjuk, tetapi juga sumber pedagogi. Elemen-elemen *nonverbal* yang dikisahkan dalam al-Quran boleh dijadikan asas untuk membina Modul Pedagogi Komunikasi *Nonverbal* al-Quran (MPKNVQ).

1) KNVQ Sebagai Alat Pembelajaran Berkesan

Dalam pendidikan moden, komunikasi *nonverbal* guru sering menjadi faktor utama keberkesanan pengajaran. Al-Quran sendiri memaparkan bagaimana mesej *nonverbal* – seperti ekspresi wajah, pergerakan, dan intonasi – memberi kesan mendalam kepada audiens. Oleh itu, penggabungan elemen KNVQ dalam bilik darjah dapat meningkatkan keberkesanan pedagogi.

2) Dapatan MPKNVQ

Berdasarkan penyelidikan Ala-Uddin, (2016), penggunaan MPKNVQ telah menunjukkan peningkatan signifikan dalam tiga aspek utama:

a) Sikap pelajar – menjadi lebih positif, fokus, dan terbuka.

b) Motivasi pelajar – meningkat kerana suasana pembelajaran lebih hidup dan interaktif.

c) Pencapaian akademik – meningkat kerana mesej pembelajaran disampaikan dengan lebih jelas dan berkesan.

3) Integrasi Knvq dalam Kurikulum Moden

KNVQ berpotensi diintegrasikan dalam kurikulum bahasa, pendidikan Islam, bahkan dalam latihan kepimpinan dan motivasi. Contohnya:

a) Guru bahasa Arab boleh menggunakan isyarat tubuh, ekspresi wajah, dan kontak mata untuk memperkayakan pengajaran kosa kata dan struktur ayat.

b) Guru pendidikan Islam boleh menekankan simbol *nonverbal* al-Quran dalam kisah nabi sebagai alat tarbiah rohani.

c) Latihan kepimpinan boleh memanfaatkan konsep *proxemics, kinesics*, dan paralinguistik sebagai kemahiran komunikasi interpersonal.

Kajian *nonverbal* al-Quran menunjukkan bahawa wahyu mengandungi dimensi komunikasi yang luas meliputi fizikal, emosi, ruang, masa, dan simbol alam. Kesepuluh kategori KNVQ membuktikan bahawa al-Quran adalah sumber rujukan utama bukan sahaja dalam aspek rohani, tetapi juga dalam komunikasi dan pendidikan.

Analisis pendidikan pula menunjukkan bahawa modul berpaksikan KNVQ berupaya meningkatkan sikap, motivasi, dan pencapaian pelajar. Oleh itu, KNVQ wajar dianggap sebagai jambatan antara wahyu dan pedagogi moden, sekaligus membuktikan keunggulan al-Quran sebagai sumber ilmu komunikasi sepanjang zaman.

KESIMPULAN

Kajian terhadap komunikasi *nonverbal* menunjukkan bahawa ia merupakan bahasa sejagat yang melampaui batas geografi, budaya, dan agama. Semua manusia, sejak lahir hingga akhir hayat, menggunakan bahasa tubuh, ekspresi wajah, nada suara, dan simbol persekitaran untuk menyampaikan mesej. Justeru, komunikasi *nonverbal* bukanlah sekadar pelengkap komunikasi verbal, sebaliknya menjadi teras dalam interaksi sosial, pendidikan, kepimpinan, dan dakwah.

Dalam perbandingan antara tradisi Barat dan Islam, jelas kelihatan bahawa kedua-duanya mengakui kepentingan komunikasi nonverbal. Cendekiawan Barat seperti Darwin, Birdwhistell, Hall, dan Mehrabian menekankan aspek biologi, psikologi, dan antropologi dalam menjelaskan dominasi mesej *nonverbal*. Namun, penemuan mereka hanyalah hasil pemerhatian empirik pada abad ke-19 dan 20. Sebaliknya, al-Quran telah lebih awal menggariskan prinsip-prinsip komunikasi nonverbal melalui kisah para nabi, peristiwa sejarah, dan simbol alam yang disebut lebih 1,400 tahun lalu.

Keistimewaan al-Quran ialah ia tidak membicarakan komunikasi *nonverbal* semata-mata dari sudut linguistik atau psikologi, tetapi turut menekankan dimensi spiritual, tarbiah, dan dakwah. Ekspresi wajah Nabi Ya'qub (Yusuf:84), isyarat Maryam (Maryam:26), gerakan tongkat Musa (al-A'raf:107), dan simbol masa kisah Nabi Yunus (as-Saffat:139-144) bukan sahaja menggambarkan fenomena komunikasi, tetapi juga mendidik umat manusia tentang kesabaran, tawakal, keberanian, dan kepatuhan kepada Allah SWT. Dengan kata lain, komunikasi *nonverbal* al-Quran (KNVQ) mempunyai fungsi dwi-dimensi: ia berperanan sebagai medium interaksi insani dan juga sebagai wahana pendidikan rohani.

Kajian ini turut menekankan bahawa Modul Pedagogi Komunikasi *Nonverbal* al-Quran (MPKNVQ) adalah jambatan antara wahyu dan pedagogi kontemporari. Dapatan kajian membuktikan bahawa penerapan KNVQ dalam pengajaran dapat meningkatkan sikap, motivasi, dan pencapaian pelajar, sekaligus menjadikan proses pembelajaran lebih hidup dan berkesan. Modul ini menegaskan bahawa elemen *nonverbal* yang berpaksikan al-Quran bukan sahaja sesuai dipraktikkan dalam pengajaran bahasa Arab, tetapi juga dalam bidang pendidikan Islam, psikologi pendidikan, kaunseling, dan latihan kepimpinan.

Oleh itu, beberapa saranan dapat dirumuskan:

1) Integrasi dalam Pendidikan – KNVQ wajar diadaptasi ke dalam kurikulum sekolah dan universiti, khususnya dalam pengajaran bahasa Arab, pendidikan Islam, dan komunikasi dakwah.
2) Pengembangan dalam Psikologi dan Kaunseling – KNVQ boleh digunakan seba.gai asas memahami tingkah laku, ekspresi emosi, dan komunikasi interpersonal dalam kerangka psikologi Islam.
3) Latihan Kepimpinan dan Dakwah – Elemen KNVQ seperti *proxemics, kinesics*, dan paralinguistik dapat membina karisma pemimpin serta meningkatkan keberkesanan pendakwah.
4) Penyelidikan Lanjutan – Kajian mendalam perlu diteruskan bagi memperkukuh teori KNVQ sebagai sumbangan Islam kepada ilmu komunikasi moden, termasuk perbandingan dengan teori Barat.

Secara keseluruhannya, penekanan al-Quran terhadap komunikasi *nonverbal* membuktikan keunggulan wahyu sebagai sumber ilmu sepanjang zaman. Jika Barat membina teori KNV melalui pemerhatian terbatas, Islam menawarkan KNVQ sebagai kerangka komunikasi yang bersifat menyeluruh, berteraskan wahyu, dan sarat dengan nilai spiritual. Dengan itu, bab ini menegaskan bahawa eksplorasi terhadap komunikasi *nonverbal* al-Quran bukan sahaja menambah khazanah ilmu komunikasi, tetapi juga memperkayakan pendidikan, psikologi, kepimpinan, dan dakwah Islam dalam dunia kontemporari.

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

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

RUJUKAN

Ahmad. (2003). *Kajian ayat-ayat komunikasi nonverbal dalam al-Quran* [Unpublished thesis/research report, Universiti Malaya]. https://studentsrepo.um.edu.my/14581/1/Mohd_Ala-Uddin.pdf

Ala-Uddin, M. (2016). *Pembangunan modul pedagogi komunikasi nonverbal* [Master's thesis, University of Malaya]. https://studentsrepo.um.edu.my/14581/1/Mohd_Ala-Uddin.pdf

Bonoma, T. V., & Felder, L. C. (1977). Nonverbal communication in marketing: Toward a communicational analysis. *Journal of Marketing Research, 14*(2), 169–180. https://doi.org/10.1177/002224377701400204

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray. https://www.gutenberg.org/ebooks/1227

Eaves, M. H., & Leathers, D. (2017). *Successful nonverbal communication: Principles and applications* (5th ed.). Routledge.

Ghafar, Z. N., & Hemn Mohammed Ali, H. M. A. (2023). Nonverbal communication in the classroom and its role in the teaching and learning from educational process. *Journal of Social Science (JoSS), 2*(8), 712–719.

Hall, E. T., Birdwhistell, R. L., Bock, B., Bohannan, P., Diebold, A. R., Durbin, M., Edmonson, M. S., Fischer, J. L., Hymes, D., Kimball, S. T., La Barre, W., McClellan, J. E., Marshall, D. S., Milner, G. B., Sarles, H. B., Trager, G. L., & Vayda, A. P. (1968). Proxemics [and comments and replies]. *Current Anthropology, 9*(2/3), 83–108. https://doi.org/10.1086/200975

Hall, J. A., Horgan, T. G., & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal communication. *Annual Review of Psychology, 70*, 271–294. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103145

Ibn Kathir, I. ibn U. (2000). *Tafsir al-Qur'an al-Azim (Commentary on Surah Maryam 19:26–29).* Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah. https://surahquran.com/tafsir-english-aya-26-sora-19.html

Ibn Khaldun. (2005). *al-Muqaddimah*. Dar al-Fikr.

Ibn Taymiyyah, T. al-D. A. (2004). *Majmu' al-Fatawa (Relevant linguistic discussions).* Dar al-Watan.

Ismail, Z., Halias, N., Saad, R. M., & Mohamed, M. F. (2020). Motivation as the mediator in relationship between non-verbal communication of Arabic language teachers and student learning outcomes. *Universal Journal of Educational Research, 8*(2), 700–708. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080244

Leaman, O. (2022). The emotional landscape of the Qur'an: Linguistic and rhetorical analysis. *Journal of Qur'anic Studies, 24*(2), 83–87.

Mehrabian, A. (2017). *Nonverbal communication*. Routledge.

Patterson, M. L., & Quadflieg, S. (2016). The physical environment and nonverbal communication. In D. Matsumoto, H. C. Hwang, & M. G. Frank (Eds.), *APA handbook of nonverbal communication* (pp. 189–220). American Psychological Association.

Payrató, L. (2009). Non-verbal communication. In J. Verschueren & J.-O. Östman (Eds.), *Handbook of pragmatics highlights* (Vol. 1, pp. 163–194). John Benjamins Publishing Company.

Peng, Z., Yang, Z., Xiahou, J., & Xie, T. (2022). Recognizing teachers' hand gestures for effective non-verbal interaction. *Applied Sciences, 12*(22), 11717. https://doi.org/10.3390/app122211717

al-Shatibi, I. ibn M. (1997). *al-Muwafaqat fi usul al-Shari'ah*. Dar al-Ma'rifah.

as-Sayuti, J. A. R. (2003). *al-Itqan fi ulum al-Quran*. Dar al-Kotob al-Ilmiyah.

Widigdo, M. S. A., & Zakaria, A. R. B. (2021). Revelation in the Muslim, Christian, and Jewish traditions: A critical analysis of Muhammad Abduh's notion of revelation through the lens of Joseph Ratzinger and Benedict De Spinoza. *Religions, 12*(9), 718. https://doi.org/10.3390/rel12090718

Winkin, Y. (2022). Ray Birdwhistell (1918–1994) and kinesics. In K. Lenz & R. Hettlage (Eds.), *Goffman-Handbuch* (pp. 153–155). J. B. Metzler.

Wu, Y., & Othman, J. (2025). Translanguaging strategies in EMI: Insights from foreign teachers in China. *Cogent Education, 12*(1), 2525653.

Yusuf, T. (2025). Nonverbal communication and its effects on human relations: An analysis from Surah Luqman. *QiST: Journal of Quran and Tafseer Studies, 4*(1), 139–150.

Al-Zamakhshari, M. ibn U. (2009). *al-Kashshaf: A commentary on the Qur'an uncovering the realities of revelation and the subtleties of interpretation* (Vols. 1–4). Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah.