المؤتمر العلمي الدولي السادس
حول الإسلام والعلوم

رواد العلوم الإسلامية على الساحة العالمية

مكّة المكرَّمة والمدينة المنوَّرة

7 جمادى الآخر 1445هـ الموافق 19 ديسمبر 2023م

حضوري/ عن بعد

بحوث المؤتمر

المحررون

زاليكا آدم

تنكو عين الفرحة تنكو عبد الرحمن

منال جوسوه

إروان محمد صبري

USIM | Penerbit USIM PRESS | pkausim | USIM | IFFAH | INSTITUT FATWA DAN HALAL INSTITUTE OF FATWA AND HALAL مجمع الفتوى والحلال

حقوق الطبع © رابطة أعضاء هيئة التدريس، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، نيلاي، ٧١٨٠٠ نيجيري سمبيلان– ماليزيا.

حقوق الطبع محفوظة. لا يجوز استنساخ أي جزء من هذا الكتاب أو الاحتفاظ به للإنتاج أو تحويله إلى أي شكل بأي شكل من الأشكال دون إذن كتابي من الناشر، ورابطة أعضاء هيئة التدريس، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

الطبعة الأولى: ٢٠٢٤م

الناشر: جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

بندر بارو نيلاي، ٧١٨٠٠، نيلاي

نيجيري سمبيلان، ماليزيا.

البريد الإلكتروني: pej.penerbitan@usim.edu.my

الموقع الإلكتروني: www.penerbit.usim.edu.my

رقم الهاتف: +606-7988226/6749

المكتبة الوطنية الماليزية

بيانات: Pengkatalogan-dalam-Penerbitan

بحوث المؤتمر العلمي الدولي السادس حول الإسلام والعلوم: رواد العلوم الإسلامية على الساحة العالمية، جمادى الآخر ١٤٤٥هـ الموافق ١٩ ديسمبر ٢٠٢٣م

سكيرتيرة رابطة أعضاء هيئة التدريس، المؤتمر العلمي الدولي السادس حول الإسلام والعلوم: رواد العلوم الإسلامية على الساحة العالمية

جامعة العلوم الإسلامية الماليزية (USIM)، نيلاي، ٧١٨٠٠ نيجيري سمبيلان– ماليزيا.

JUDUL : المؤتمر العلمي الدولي السادس حول الإسلام والعلوم –[ONLINE]

eISSN : 3036-0102

المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
*	مقدمة	أ
*	الكلمة من مدير المؤتمر	ب
*	الكلمة من رئيس جمعية أكاديميين، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية	ج
1	**المفعول المطلق في سورة النساء وترجمته إلى الملايوية: ترجمان المستفيد نموذجا** وان موحاراني بن محمد، نور حسمى بنت محمد سعد، محمد مروان بن إسماعيل، فرح ناديا بنت هارون كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية	١
2	**الحاجات النفسية بين علماء المسلمين وأبراهام ماسلو (دراسة مقارنة)** نيسرين محمد القضاة، كوثر عبد القادر، شمس الدين يابي كلية دراسات القرآن والسنة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية	١٣
3	**تعلم اللغة العربية عبر ثقافة العرب: دراسة وصفية** زاليكا بنت آدم، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية نور وينا بنت راست، مؤسسة تدريب المعلمين، بولاية ملاك فام ثي ثوي فان، كلية اللغات والثقافة العربية بجامعة هانوي الوطنية فياتنام	٢٣
4	**نهج الذكاء الاصطناعي (AI) في تحسين جودة الكتابة باللغة العربية** أحمد عدنين حسين، أزلان سيف البحاروم كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية	٣٢
5	**التكنولوجيا الإلكترونية ومدى تطبيقها في تدريس القواعد العربية: من منظور مدرسي اللغة العربية** نور فريداواتي بنت أسموجي، يوسلينا بنت محمد، سليمان بن إسماعيل كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية زكي حلوان بن أجوق، جامعة السلطان إدريس التربوية، بيرق، بماليزيا	٤٥
6	**استخدامات الترجمة الآلية والمعجم الآلي لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية: دراسة مقارنة بين جوجل للترجمة والمعجم المعاني**	٥٥

محمد مروان إسماعيل، نورالعاطيرة اميرة چئ فوزي، فرح ناديا هارون، سليمان إسماعيل
كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

7 **أسباب ضعف الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ٦٧

رنا محمد سعادة، يوسلينا بنت محمد
كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

8 **هل يُطَبَّق نموذج الذكاء الاصطناعي(ChatGPT) في عملية التعليم والتَّعلم اللغة العربية من منظور خبراء الذكاء الاصطناعي؟** ٨٣

يوسلينا محمد، زين الرجال عبد الرزاق، محمد حاج أبراهيم، سليمان أسماعيل، أحمد عبد الرحمن القاسم
كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

9 **تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي في تعلم العربية: دراسة استطلاعية لدى طلبة كلية دراسات القرآن والسنة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية** ٩٥

فرح ناديا هارون، رازيقة حناني رحمة، محمد مروان إسماعيل
كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

10 **التعليم الإلكتروني ومعوقاته في تعليم مهارات اللغة العربية** ١١٠

زيد نبيل فريد محفوظ، يوسلينا بنت محمد
كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

11 **حاجات المجتمع النسوي الملايوي في تعلم العربية لأغراض دينية** ١٢٠

د. نوال عبد هللا، منال بنت جوسوه، نور حفيظة عبد العزيز، عائشة نبيلة مد طاهر
كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

١٢ **استخدام تيك توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع لطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو** ١٣٣

رضوى أبو بكر، نورحزيمة محمد سكري
الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

١٣ **فنّ اللف والنشر ودوره في التفسير القرآني؛ دراسة تحليلية بلاغية في سورة القصص** ١٤٦

وان أزورا وان أحمد، يوسلينا محمد، محمد حاج إبراهيم
كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

١٤ **الشيخ شمس الحق العظيم الآبادي وجهوده العلمية** ١٥٣

مصباح الحق، كوثر عبد القادر، يوسلينا محمد، منير علي عبد الرب
كلية دراسات القرآن والسنة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

١٥ **معالم الاستنباطات الإعجازية في تغاير القراءات القرآنية** ١٦٠
زيد ثابت عبد الرحمن، د. محمد فائز الأمر محمد سعد، د. صبري محمد
كلية دراسات القرآن والسنة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

١٦ **مصنفات القراءات القرآنية: المفردات القرآنية نموذجا** ١٧١
سامر ناجح عبد الله سمارة
كلية دراسات القرآن والسنة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

١٧ **قراءة معاصرة في فقه الاختلاف كحقيقة دينية وضرورة شرعية وحاجة بشرية** ١٨٩
د. صلاح محمد زكي إبراهيم القادري
كلية القيادة والإدارة الإسلامية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

١٨ **فضائل سُوَرة الحاقة وخَوَاصُّها: دراسةٌ حديثيةٌ تحليليةٌ** ٢١٩
عدنان بن محمد عبدالله شلش
كلية دراسات القرآن والسنة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

المفعول المطلق في سورة النساء وترجمته إلى الملايوية: ترجمان المستفيد نموذجا

وان موحاراني بن محمد،[i] نور حسمى بنت محمد سعد،[ii] ،[ii] محمد مروان بن إسماعيل [iii] فرح ناديا بنت هارون[iv]

[i] محاضر اللغة العربية، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.moharani@usim.edu.my

[ii] محاضرة اللغة العربية، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. nurhasma@usim.edu.my

[iii] محاضر اللغة العربية، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.marwanismail@usim.edu.my

[iv] محاضرة اللغة العربية، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. farahnadia@usim.edu.my

ملخص البحث

معرفة إعراب الكلمة في جملة ضرورة في فهم المعنى. ومن مواقع الإعراب المفعول المطلق وهو اسم نكرة مصدر منصوب موافق للفعل في لفظه ويجيء بعد الفعل لتأكيده، أو لبيان نوعه أو عدده. ويكون الإلمام بدلالته مهما في تحديد دقة مفهوم الآيات القرآنية. فهو كثير الاستعمال في القرآن الكريم منه ما نجده في سورة النساء. ومعرفة خصائصه من ناحية الدلالة تُؤثّر في دقة ترجمة القرآن الكريم إلى الملايوية. فتهدف الدراسة إلى تحليل ترجمة العديد من المفعول المطلق في سورة النساء إلى الملايوية. وهذه الدراسة المكتبية تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي. وتعْتمد على ترجمة القرآن الملايوية "*ترجمان المستفيد*" التي تمّت ترجمتها في القرن ١٧م. وتشير نتائج تحليل العينات إلى العديد من طرق ترجمة المفعول المطلق الملحوظة في تلك ترجمة القرآن الكريم إلى الملايوية. ولعل الدراسة تسهم في تيسير عملية الترجمة العربية–الملايوية.

الكلمات المفتاحية: ترجمة، العربية–الملايوية، المفعول المطلق، القرآن الكريم، سورة النساء، ترجمان المستفيد.

مقدمة

قال الله تعالى في سورة الأنبياء الآية ١٠٧ {وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ}. واتضح من تلك الآية أن النبي رسول الله صلى الله عليه وسلم مبعوث رحمة للجميع. فثبت تاريخيا أن الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة والتابعون وتابعوهم بذلوا ما في وسعهم لتبليغ دين الله الحنيف. وانتشر الإسلام في أنحاء العالم بين شعوب مختلفة ذات ألسنة متعددة ويكون ذلك ابتداء واعتمادا على مشيئة الله ثم الجهود البشرية. فأصبحنا نحن أمة مسلمة مع كوننا من الشعوب المتعددة المختلفة. ويعتمد المسلمون منهم المسلمون في أرضنا أرخبيل الملايو على القرآن الكريم والسنة

النبوية لفهم الإسلام وتعاليمه. وهما "الأصلان اللذان قامت بهما حجة الله على عباده واللذان تنبني عليهما الأحكام الاعتقادية والعملية إيجابا ونفيا"(العثيمين ١٩٩٤ص٣). وانطلاقا من هذه الحقيقة تكون معرفة المصدرين القرآن الكريم والسنة ضرورة لا مفر منها.

وقوله تعالى في سورة يوسف الآية ٢ {إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} يدل على أن الله تعالى أنزل القرآن الكريم باللغة العربية فيتميز ذلك كلام الله عن كلام سائر العرب بكونه معجزا فلا يأتي إنسان بمثله مَهْما يحاوله وإن كان اجتمع معه أنصار من جميع الناس بل من جميع المخلوقات. واشتغل الباحثون من القدماء والمحدثين بدراسة القرآن الكريم وما يتعلق به من جميع النواحي فازداد إعجابهم منه إعجابا (وان موحاراني ٢٠٢١).

وبما أن الإسلام أنزله الله للجميع، العرب وغيرهم من شعوب وقبائل فتأتي أهمية الترجمة لتبليغ رسالة الله إلى العالمين. فللترجمة أهميتها في نشر تعاليم الإسلام لما فيها من نقل المعلومات من لغة إلى لغة أخرى شفويا كان أم تحريريا. ونرى مساهمة الترجمة والجهود المبذولة فيها ملحوظة عبر التاريخ ويكون ذلك من خلال الاطلاع على آثار الترجمة وحركتها وهي التي لا تزال حية في عصرنا. فكيف تفهم الأعاجم تعاليم الإسلام في بداية الدعوة إليهم وهم لا يعرفون العربية؟ أليس فهْم لغة المدعوين من أسرار نجاح الدعوة الإسلامية؟ وهذا يبشير إلى أهمية تلك الترجمة وخاصة من العربية إلى غيرها في توضيح شئون الدين الحنيف وهو الذي يكون مصدره القرآن الكريم والسنة النبوية. فنجد أن علماءنا في أرخبيل الملايو مثل غيرهم من العلماء المسلمين، يهتمون بالقرآن الكريم وبتأليف الكتب المتعلقة به، منها المؤلفات في ترجمة القرآن إلى الملايوية وكذلك نجد أنهم يهتمون أيضا بالحديث النبوي وبوضع الكتب المتعلقة به وعلى سبيل المثال لا الحصر المؤلفات في شرح الحديث النبوي بالملايوية (وان موحاراني ٢٠٢١).

ويمكن القول إن ترجمة القرآن الكريم إلى الملايوية لها علاقة بانتشار الإسلام في القرن الثالث العشر الميلادي وكان ذلك في *Perlak* و *Acheh* و *Melaka* (Muhammad Firdaus 2017). ويعتبر ترجمان المستفيد للشيخ عبد الرؤوف بن علي الفنصوري الجاوي، من أقدم الترجمة الملايوية الكاملة للقرآن الكريم في أرخبيل الملايو. ولد الشيخ عبد الرؤوف في ١٦١٥م في Acheh وتوفي في ١٦٩٣م (Mazlan Ibrahim وJawiah Dakir وMuhd Najib، ٢٠١٨،ص١٦&١٩). فنقول إن تلك الترجمة تمّت ترجمتها في القرن ١٧ الميلادي.

واللغة العربية لما فيها من الإعراب ضرورة في فهم معنى جملة. ومن موضوع الإعراب المفعول المطلق وهو "اسم نكرة مصدر منصوب موافق للفعل في لفظه ويجيء بعد الفعل لتأكيده ، أو لبيان نوعه أو عدده" (الراجحي ١٩٩٩) ويكون الإلمام بدلالته مهما في تحديد دقة مفهوم الآيات القرآنية. فهو كثير الاستعمال في القرآن الكريم منه ما نجده في سورة النساء. ومعرفة خصائصه من الدلالة تُؤثّر في دقة ترجمة القرآن الكريم إلى الملايوية.

المنهج

تعتمد هذه الدراسة على التحليل الوصفي. وتهتم بتحليل ترجمة القرآن إلى الملايوية المسماة بترجمان المستفيد ويكون ذلك فيما يخص بترجمة المفعول المطلق. وتسعى إلى استخراج مكافئ تلك المفاعيل في تلك ترجمة القرآن إلى الملايوية. وتهدف إلى معرفة طرق ترجمة هذا النوع من المفاعيل من العربية إلى الملايوية. وفي تحليل العينات تستفيد الدراسة من قول الجاحظ في شرائط الترجمان واتضحت تلك الشرائط منها في قوله "ولا بدّ للتّرجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة، في وزن علمه في نفس المعرفة، وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها، حتّى يكون فيهما سواء وغاية". فتهتم الدراسة في التحليل والمناقشة بما في اللغتين العربية والملايوية من معرفة المفعول المطلق سواء بسواء. وتكون عينة الدراسة العديد من تلك المفاعيل في سورة النساء.

النتائج

تجد الدراسة أن المفعول المطلق يستخدم كثيرا في سورة النساء. ويشير التحليل إلى العديد من طرق ترجمة ذلك المفعول من العربية إلى الملايوية الملحوظة في ترجمان المستفيد.

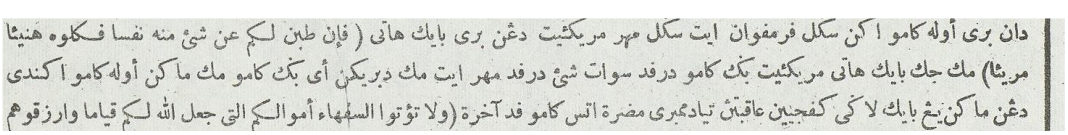
التحليل والمناقشة

تكتفي الدراسة بتحليل سبع عينات من المفعول المطلق في سورة النساء. فيكون التحليل ما يلي:

العينة ١

{وَآتُوا النِّسَاءَ صَدُقَاتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَرِيئًا}

(القرآن الكريم. النساء ٤: ٤)


دان برى أوله كامو ا كن سكل فرمفوان ايت سكل مهر مريكثيت دغن برى بايك هاتى (فإن طبن لكم عن شئ منه نفسا فكلوه هنيئا مريئا) مك جك بايك هاتى مريكثيت بكث كامو درفد سوات شئ درفد مهر ايت مك دبريكن أى بكث كامو مك ما كن أوله كامو ا كندى دغن ما كن يغ بايك لا كى كفجين عاقبتن تيادمبرى مضرة اتس كامو فد آخرة (ولا تؤتوا السفهاء أموالكم التى جعل الله لكم قياما وارزقوهم

الرسم ١: صورة من ترجمان المستفيد ج١ص ٧٨

الشاهد كلمة (هنيئا) وهي في أحد وجهي إعرابها صفة للمفعول المطلق المحذوف أي أكلا هنيئا. ويأتي ذلك المفعول المطلق في الجملة لبيان نوع الفعل. (ينظر محمود، ١٤١٨هـ، ج٤ ص٤٣٧)

وقال ابن عاشور (١٩٨٤، ج٢٩، ص٤٤٤) في بيان إعراب الكلمة "وهنيئا وصف لموصوف غير مذكور دل عليه فعل كلوا واشربوا وذلك الموصوف مفعول مطلق من كلوا واشربوا مبين للنوع لقصد الدعاء"

تلاحظ الدراسة أن المفعول المطلق المحذوف وهو كلمة (أكلا)، يترجم حرفيا إلى الملايوية بكلمة (makanan). وكلمة (makanan) في الملايوية تفيد معنى (أكْل) في العربية (ديوان بهاس دان فوستاك، ٢٠١٥) وتلك الكلمة في الملايوية مصدر (kata nama terbitan) كما نجده في كلمة (أكلا) فهي في العربية تنتمي إلى المصدر صرفيا أي مصدر الصريح للفعل الثلاثي أكل-يأكل.

والصفة (هنيئا) تفيد معنى (طيبا) (جلال الدين محمد وجلال الدين عبد الرحمن، د.ت، ج١، ص٩٨). وتترجم تلك الصفة أي (هنيئا) إلى الملايوية بتركيب (yang baik) الذي يفيد معنى (طيبا) في العربية (ينظر ديوان بهاس دان فوستاك، ٢٠١٥، ص١٤٨٣). ويحمل ذلك التركيب معنى صفة لما فيها من كلمة (yang). فكلمة (yang) في الملايوية غالبا ما تستخدم تركيبيا مع صفة تأتي بعدها، وهي كلمة (baik). فكلمة (baik) صفة (adjektif) في الملايوية.

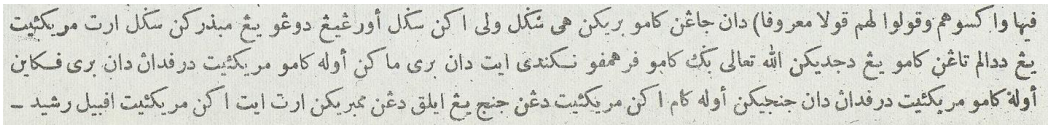
ومن الناحية الأخرى، يمكن القول إن الترجمة تعتمد على الأسلوب الحرفي وأسلوب الزيادة وتكون تلك الزيادة بإبراز ترجمة المفعول المطلق المحذوف أصلا.

ومما يتضح لنا من التحليل، ترى الدراسة أن تلك الترجمة مناسبة لما فيها من التكافؤ في المعنى. وتتم ترجمة ذلك المفعول المطلق كما تتم ترجمة الغرض من الاتيان به وهو بيان لنوع الفعل.

العينة ٢

{وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا}

(القرآن الكريم. النساء ٤: ٥)


فيها واكسوهم وقولوا لهم قولا معروفا) دان جاڬن كامو بريكن هى سكل ولى اكن سكل أورغيڠ دوڬو يڠ مبذركن سكل ارت مريكثيت
يڠ ددالم تاڬن كامو يڠ دجديكن الله تعالى بكڽ كامو فرهمفو نكندى ايت دان برى ما كن أوله كامو مريكثيت درفدان دان برى فكاين
أوله كامو مريكثيت درفدان دان جنجيكن أوله كام اكن مريكثيت دڬن جنج يڠ ايلق دڬن ممبريكن ارت ايت اكن مريكثيت افيل رشيد ـ

الرسم ٢: صورة من ترجمان المستفيد ج١ ص ٧٨

الشاهد كلمة (قولا) وهي مفعول مطلق يأتي لبيان نوع الفعل، سد مسد المفعول. ويكتمل هذا العرض لما يأتي بعدها من صفتها أي كلمة (معروفا). (ينظر محمود، ١٤١٨هـ، ج٤ ص٤٣٧) وقال محيي الدين (١٤١٥هـ، ج٢ ص١٢٩) في بيان إعرابها "وقولا مفعول مطلق ومعروفا صفة".

تلاحظ الدراسة أن التركيب (قولا معروفا) —وهما يعربان مفعولا مطلقا وصفته– يترجم إلى الملايوية بتركيب (janji yang elok). ففي هذه الحالة نجد أن كلمة (قولا) لا تترجم حرفية إلى كلمة (perkataan) ولكنها تترجم حرفية إلى كلمة (janji) وهي في الملايوية تفيد معنى (الوعد). وذلك لأن سياق الآية يطلب العدول من ترجمتها بكلمة (perkataan) إلى ترجمتها بكلمة (janji). وقال البيضاوي (١٤١٨هـ) إن (وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا) في الآية تفيد معنى "عدة جميلة تطيب بها نفوسهم". وفي ذلك إشارة إلى أن المقصود من القول في الآية "عدة". و"عدة" في اللغة الملايوية معناها "janji" (ينظر ديوان بهاس دان فوستاك، ٢٠١٥، ص٢٦٥٩) والكلمة "janji" في الملايوية في هذا الصدد اسم (kata nama) كما نجده في كلمة (قولا) فهي في العربية اسم أي مصدر للفعل الثلاثي قال– يقول.

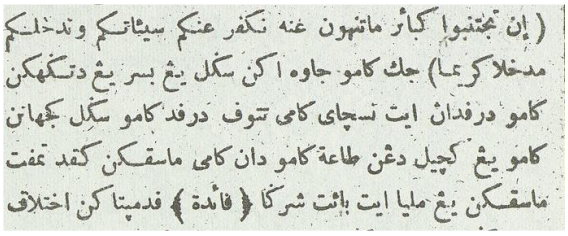
وتترجم الصفة أي (معروفا) إلى الملايوية بتركيب (yang elok) الذي يفيد معنى (معروفا) في العربية (ينظر ديوان بهاس دان فوستاك، ٢٠١٥، ص١٥٣٩). ويحمل ذلك التركيب معنى صفة لما فيها من كلمة (yang). فكلمة (yang) في الملايوية غالبا ما تستخدم تركيبيا مع صفة تأتي بعدها، وهي كلمة (elok). فكلمة (elok) صفة (adjektif) في الملايوية.

ومن الناحية الأخرى، يمكن القول إن الترجمة تعتمد على الأسلوب الحرفي. ومما يتضح لنا من التحليل، ترى الدراسة أن تلك الترجمة مناسبة لما فيها من التكافؤ ولما فيها من تمام ترجمة ذلك المفعول المطلق وترجمة الغرض من الاتيان به وهو بيان لنوع الفعل.

العينة ٣

{إِنْ تَجْتَنِبُوا كَبَائِرَ مَا تُنْهَوْنَ عَنْهُ نُكَفِّرْ عَنْكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَنُدْخِلْكُمْ مُدْخَلًا كَرِيمًا}

(القرآن الكريم. النساء ٤: ٣١)


(إن تجتنبوا كبائر ماتنهون عنه نكفر عنكم سيئاتكم وندخلكم
مدخلا كريما) جك كامو جاوه اكن سكل يڠ بسر يڠ دتكهكن
كامو درفدان ايت تسچاى كامى تتوف درفد كامو سكل كجهاتن
كامو يڠ كچيل دڠن طاعة كامو دان كامى ماسكن كقد تمفت
ماسكن يڠ مليا ايت بإثت شركا (فائدة) فدمڤتا كن اختلاق

الرسم ٣ : صورة من ترجمان المستفيد ج١ ص ٨٤

الشاهد كلمة (مُدخلا) وهي مفعول مطلق لبيان نوع الفعل. (ينظر محمود، ١٤١٨هـ، ج٤ ص٤٣٧).

وفي تفسير كلمة (مدخلا) ومعناها، قال أبو حيان الأندلسي في البحر المحيط (د.ت.، ج٣ ص٦١٦) "وقرأ نافع: مدخلا هنا، وفي الحج بفتح الميم، ورويت عن أبي بكر. وقرأ باقي السبعة بضمها وانتصاب المضموم الميم إما على المصدر أي: إدخالا، والمدخل فيه محذوف أي: ويدخلكم الجنة إدخالا كريما. وإما على أنه مكان الدخول، فيجيء الخلاف الذي في دخل، أهي متعدية لهذه الأماكن على سبيل التعدية للمفعول به؟ أم على سبيل الظرف؟ فإذا دخلت همزة النقل فالخلاف. وأما انتصاب المفتوح الميم فيحتمل أن يكون مصدر الدخل المطاوع لأدخل، التقدير: ويدخلكم فتدخلون دخولا كريما، وحذف فتدخلون لدلالة المطاوع عليه، ولدلالة مصدره أيضا. ويحتمل أن يراد به المكان، فينتصب إذ ذاك إما بيدخلكم، وإما بدخلتم المحذوفة على الخلاف، أهو مفعول به أو ظرف"

تلاحظ الدراسة أن التركيب (قولا معروفا) —وهما يعربان مفعولا مطلقا وصفته– يترجم إلى الملايوية بتركيب (tempat masukan yang mulia). وتركيب (tempat masukan) في الملايوية اسم يحمل معنى مكان في العربية (ينظر ديوان بهاس دان فوستاك، ٢٠١٥، ص٧١٨). وكلمة (مُدخلا) على وزن (مفعلا) فهي في العربية تنتمي إلى المصدر صرفيا أو اسم مكان للفعل الثلاثي المزيد بحرف أي أدخل–يُدخل.

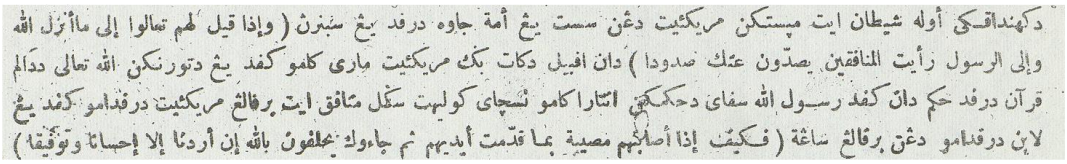
وتترجم الصفة أي (كريما) إلى الملايوية بتركيب (yang mulia) الذي يفيد معنى (كريما) في العربية (ينظر أبو عبدالله حنفي دوله ،٢٠٠٦، ص٥٣٧). ويحمل ذلك التركيب معنى صفة لما فيه من كلمة (yang). فكلمة

(yang) في الملايوية غالبا ما تستخدم تركيبيا مع صفة تأتي بعدها، وهي كلمة (mulia). فكلمة (mulia) صفة (adjektif) في الملايوية. فيمكن القول إن ترجمة هذه الصفة تعتمد على الأسلوب الحرفي. وترى الدراسة أن تلك الترجمة مناسبة لما فيها من التكافؤ في المعنى. وتتم ترجمة الغرض من الاتيان بذلك المفعول المطلق وهو بيان لنوع الفعل.

العينة ٤

{وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ رَأَيْتَ الْمُنَافِقِينَ يَصُدُّونَ عَنْكَ صُدُودًا}

(القرآن الكريم. النساء ٤: ٦١)


دكهنداقكى أوله شيطان ايت مبستكن مريكئيت دڠن سست يڠ أمة جاوه درفد يڠ سبنرن (وإذا قيل لهم تعالوا إلى ماأنزل الله وإلى الرسول رأيت المنافقين يصدّون عنك صدودا) دان افيل دكات بكى مريكئيت مارى كامو كفد يڠ دتورنكن الله تعالى ددالم قرآن درفد حكم دان كفد رسول الله سفاى دحكمكن انتارا كامو نسچاى كوليهت سكل منافق ايت برفالڠ مريكئيت درفدامو كفد يڠ لاين درفدامو دڠن برفالڠ ساڠة (فكيف إذا أصابتهم مصيبة بما قدّمت أيديهم ثم جاءوك يحلفون بالله إن أردنا إلا إحسانا وتوفيقا)

الرسم ٤ : صورة من ترجمان المستفيد ج١ ص ٨٩

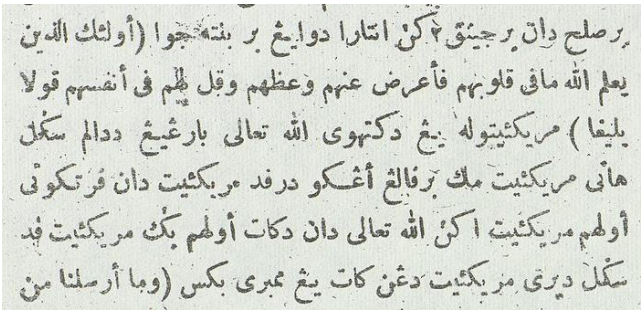
الشاهد كلمة (صدودا) وهي مفعول مطلق لتوكيد الفعل. فنجد قول ابن عاشور (١٩٨٤ج٥ص١٠٦) في بيان إعرابها "و(صدودا) مفعول مطلق للتوكيد".

وتترجم كلمة (صدودا) إلى الملايوية بتركيب (berpaling sangat). وتفيد كلمة (berpaling) في الملايوية معنى (صد) في العربية (ينظر أبو عبدالله حنفي دوله ،٢٠٠٦، ص٣٤٢). ويحمل ذلك التركيب معنى توكيد الفعل لما فيه من كلمة (sangat). فكلمة (sangat) في الملايوية تفيد معنى التوكيد (ينظر Kamus Dewan Edisi Empat، ٢٠١٠) أي توكيد الفعل أي (berpaling). وترى الدراسة أن تلك الترجمة مناسبة لما فيها من التكافؤ في المعنى. وتتم ترجمة الغرض من الاتيان بذلك المفعول المطلق وهو توكيد الفعل.

العينة ٥

{أُولَئِكَ الَّذِينَ يَعْلَمُ اللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ وَعِظْهُمْ وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا}

(القرآن الكريم. النساء ٤: ٦٣)


برصلح دان برجينق ٢ كن اتارا دوايغ بر بنتغجوا (أولئك الذين
يعلم الله مافى قلوبهم فأعرض عنهم وعظهم وقل لهم فى أنفسهم قولا
بليغا) مريكثيتوله يغ دكتهوى الله تعالى بارغيغ ددالم سكل
هاتى مريكثيت مك برفالغ أغكو درفد مريكثيت دان فرتكوتى
أولهم مريكثيت اكن الله تعالى دان دكات أولهم بكث مريكثيت فد
سكل ديرى مريكثيت دغن كات يغ ممبرى بكس (وما أرسلنا من

الرسم ٥ : صورة من ترجمان المستفيد ج١ص ٨٩

الشاهد كلمة (قولا) وهي مفعول مطلق يأتي لبيان نوع الفعل، سد مسد المفعول. ويكتمل هذا العرض لما يأتي بعدها من صفتها أي كلمة (معروفا).

تلاحظ الدراسة أن التركيب (قولا بليغا) –وهما يعربان مفعولا مطلقا وصفته– يترجم إلى الملايوية بتركيب (kata yang memberi bekas). ففي هذه الحالة نجد أن كلمة (قولا) تترجم حرفية إلى كلمة (kata) وهي في الملايوية تفيد معنى (قولا) (ينظر ديوان بهاس دان فوستاك، ٢٠١٥، ص١٩٥٥). ويمكن أن نقول إن تلك الكلمة في الملايوية قد تكون اسما (kata nama). وكلمة (قولا) في العربية اسم أي مصدر للفعل الثلاثي قال–يقول.

وتترجم الصفة أي (بليغا) إلى اللغة الملايوية القديمة بتركيب (yang memberi bekas) الذي يفيد معنى (بليغا) في العربية. ويحمل ذلك التركيب معنى صفة لما فيه من كلمة (yang). فكلمة (yang) في الملايوية غالبا ما تستخدم تركيبيا مع صفة تأتي بعدها أي التركيب النعتي وهو (memberi bekas) (frasa adjektif) في الملايوية.

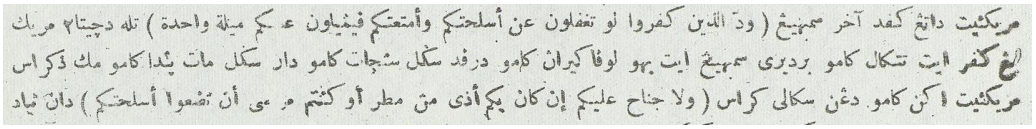
ومن الناحية الأخرى، يمكن القول إن الترجمة تعتمد على الأسلوب الحرفي. ومما يتضح لنا من التحليل، ترى الدراسة أن تلك الترجمة مناسبة لما فيها من التكافؤ ولما فيها من تمام ترجمة ذلك المفعول المطلق وترجمة الغرض من الاتيان به وهو بيان لنوع الفعل.

العينة ٦

{وَإِذَا كُنْتَ فِيهِمْ فَأَقَمْتَ لَهُمُ الصَّلَاةَ فَلْتَقُمْ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ مَعَكَ وَلْيَأْخُذُوا أَسْلِحَتَهُمْ فَإِذَا سَجَدُوا فَلْيَكُونُوا مِنْ وَرَائِكُمْ وَلْتَأْتِ طَائِفَةٌ أُخْرَى لَمْ يُصَلُّوا فَلْيُصَلُّوا مَعَكَ وَلْيَأْخُذُوا حِذْرَهُمْ وَأَسْلِحَتَهُمْ وَدَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ تَغْفُلُونَ عَنْ أَسْلِحَتِكُمْ

وَأَمْتِعَتِكُمْ فَيَمِيلُونَ عَلَيْكُمْ مَيْلَةً وَاحِدَةً وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِنْ كَانَ بِكُمْ أَذًى مِنْ مَطَرٍ أَوْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَنْ تَضَعُوا أَسْلِحَتَكُمْ وَخُذُوا حِذْرَكُمْ إِنَّ اللَّهَ أَعَدَّ لِلْكَافِرِينَ عَذَابًا مُهِينًا}

(القرآن الكريم. النساء ٤: ١٠٢)



الرسم ٦ : صورة من ترجمان المستفيد ج١ ص ٩٦

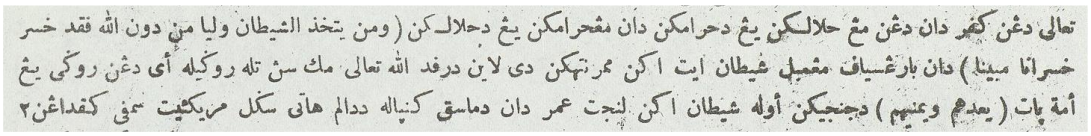
الشاهد تركيب (ميلة واحدة) فكلمة (ميلة) مفعول مطلق لبيان عدد الفعل حيث إننا نجد كلمة (واحدة) تأتي صفة لـ(ميلة) وذلك يشير إلى بيان عدد الفعل. وقال محيي الدين (١٤١٥هـ،ج٢ ص٣١٠) في بيان إعرابها "وميلة مفعول مطلق وواحدة صفة".

وقال البيضاوي (١٤١٤٨هـ، ج٢، ص٩٤) إن من معنى (فَيَمِيلُونَ عَلَيْكُمْ مَيْلَةً وَاحِدَةً) فيشدون عليكم شدة واحدة. وترى الدراسة أن ما نجده في ترجمان المستفيد من الترجمة تناسب قول البيضاوي —والله أعلم- حيث إن ترجمان المستفيد يترجم تركيب (ميلة واحدة) إلى الملايوية بتركيب (sekali keras). وتفيد كلمة (sekali) في الملايوية معنى (واحدة) في العربية .فيحمل ذلك التركيب معنى البيان لعدد الفعل لما فيه من كلمة (sekali). فكلمة (sekali) في الملايوية تفيد معنى بيان العدد (ينظر Kamus Dewan Edisi Empat، ٢٠١٠). ومما يتضح لنا من التحليل، تجد الدراسة أن الغرض من الاتيان بالمفعول المطلق وهو بيان عدد الفعل تمّ نقله من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف.

العينة ٧

{وَلَأُضِلَّنَّهُمْ وَلَأُمَنِّيَنَّهُمْ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُبَتِّكُنَّ آذَانَ الْأَنْعَامِ وَلَآمُرَنَّهُمْ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلْقَ اللَّهِ وَمَنْ يَتَّخِذِ الشَّيْطَانَ وَلِيًّا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَقَدْ خَسِرَ خُسْرَانًا مُبِينًا}

(القرآن الكريم. النساء ٤: ١١٩)



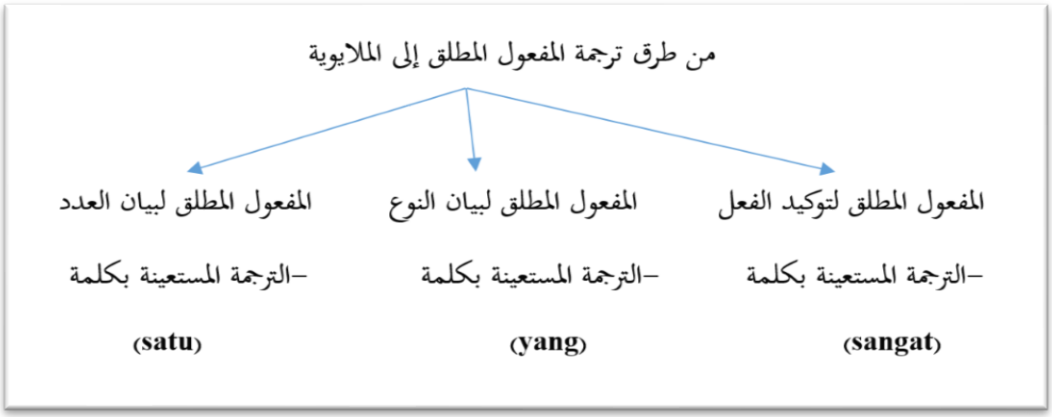
الرسم ٧ : صورة من ترجمان المستفيد ج١ ص ٨٩

الشاهد كلمة (خسرانا) وهي مفعول مطلق لبيان نوع الفعل. قال محيي الدين (١٤١٥هـ،ج٢ ص٣٢٥) "وخسرانا مفعول مطلق، ومبينا صفة"

تلاحظ الدراسة أن التركيب (خسرانا مبينا) —وهما يعربان مفعولا مطلقا وصفته– يترجم إلى الملايوية بتركيب (rugi yang amat nyata). وكلمة (rugi) في الملايوية يحمل معنى (خسران) في العربية (ينظر ديوان بهاس دان فوستاك، ٢٠١٥، ص٦١٦). وكلمة (خسرانا) على وزن (فعلانا) فهي في العربية تنتمي إلى المصدر صرفيا للفعل الثلاثي أي خسر–يخسر.

وتترجم صفة لذلك المفعول المطلق أي (مبينا) إلى الملايوية بتركيب (yang amat nyata) الذي يفيد معنى (مبينا) في العربية و(مبين) من كلمة (أبان–يبين) بمعنى (terang ،menjadi jelas) ينظر ديوان بهاس دان فوستاك، ٢٠١٥، ص١٩٦). ويحمل ذلك التركيب معنى صفة لما فيه من كلمة (yang). فكلمة (yang) في الملايوية غالبا ما تستخدم تركيبيا مع صفة تأتي بعدها، وهي كلمة (nyata). فكلمة (nyata) صفة (adjektif) في الملايوية. فيمكن القول إن ترجمة هذه الصفة تعتمد على الأسلوب الحرفي. وترى الدراسة أن تلك الترجمة مناسبة لما فيها من التكافؤ في المعنى. وتتم ترجمة الغرض من الاتيان بالمفعول المطلق وهو بيان لنوع الفعل.

مما سبق من التحليل، يمكن القول إن المفعول المطلق في تحليل العينات السابقة أكثرها يترجم ترجمة حرفية إلى الملايوية. ونجد أن ترجمته تتم حسب الغرض من الاتيان بالمفعول المطلق نفسه، منها ما كانت مستعينة بكلمات مثل (*sangat*) و(*yang*) و(*satu*) كما يشيره الرسم الآتي:



الرسم ٨: من طرق ترجمة المفعول المطلق إلى الملايوية الملحوظة في تحليل العينات

الخاتمة

تشير النتائج إلى أن المفعول المطلق في سورة النساء كثير الاستعمال. وتشير أيضا إلى العديد من طرق ترجمة ذلك المفعول من العربية إلى الملايوية الملحوظة في ترجمان المستفيد. ونرجو أن تكون هذه الجهود المتواضعة مفيدة نحو تيسير عملية الترجمة العربية–الملايوية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

ابن عاشور، محمد الطاهر. ١٩٨٤. *التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر.

أبو عبدالله حنفي دوله. ٢٠٠٦. *قاموس الخليل السياقي الشامل عربي ملايوي*. كوالا لمفور: فستاك سلام.

البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله. ١٤١٨هـ. *أنوار التنزيل وأسرار التأويل*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر.١٤٢٤هـ.*كتاب الحيوان*. بيروت: دار الكتب العلمية.

جلال الدين محمد بن أحمد وجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. د.ت. *تفسير الجلالين*. القاهرة: دار الحديث.

ديوان بهاس دان فوستاك. ٢٠١٥. قاموس بسر عرب ملايو ديوان. كوالا لمفور: ديوان بهاس دان فوستاك.

الراجحي، عبده.١٩٩٩. *التطبيق الصرفي*. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

عبد الرؤوف بن علي الفنصوري الجاوي. ١٩٥١. *ترجمان المستفيد*. مصر: مصطفى البابي الحلبي.

عبد الرؤوف بن علي الفنصوري الجاوي. ٢٠١٤. *ترجمان المستفيد*. كوالا لمفور: الخزانة الفطانية.

العثيمين، محمد بن صالح.١٩٩٤. *مصطلح الحديث*. القاهرة: مكتبة العلم.

محمد سعيد عمر.١٣٩١هـ. *تفسير نور الإحسان*. فطاني: مطبعة بن هلابي.

محمود بن عبد الرحيم صافي. ١٤١٨هـ. *الجدول في إعراب القرآن*. دمشق: دار الرشيد.

وان موحاراني بن محمد. ٢٠٢١. *إستراتيجية ترجمة حروف الجر المتناوبة في ترجمة القرآن إلى الملايوية*. رسالة الدكتوراه. بانجي: الجامعة الوطنية الماليزية.

REFERENCES

Al-Qur'an al-Karim.

Abdul Rauf ibn Ali al-Fansuri al-Jawi. ١٩٥١. *Turjuman al-Mustafid*. Mesir: Mustafa al-Baaby al-Halaby.

Abdul Rauf ibn Ali al-Fansuri al-Jawi. 2014. *Turjuman al-Mustafid*. Kuala Lumpur: Al-Khazanah al-Fathoniyyah.

Abu Abdullah Hanafi bin Dollah. 2006. *Kamus Al-Khalil*. Kuala Lumpur: Pustaka Salam.

Al-Baydhawi, Nasir al-Din. 1418H. *Anwar al-Tanzil wa Asrar al-Ta'wil*. Beirut: Dar Ihya' al-Turath al-Arabiy.

Dewan Bahasa dan Pustaka. 2015. *Kamus Besar Arab Melayu Dewan*. Kuala Lumpur: DBP.

Ibn ᶜAshur, Muhammad al-Tahir. 1984. *Al-Tahrir wa al-Tanwir*. Tunis: al-Dar al-Tunisiyyah li al-Nashr.

Al-Jahiz, Abu Uthman Amru ibn Bahr. 1424H. *Kitab al-Haiyawan*. Bayrut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah

Jalal a-Din Muhammad ibn Ahmad & Jalal al-Din Abd al-Rahman. t.t. *Tafsir al-Jalalayn.* Al-Qahirah: Dar al-Hadis.

Kamus Dewan Edisi Keempat. 2010. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Mahmud ibn Abd al-Rahim Sofi. 1418H. Al-Jadwal fi Icrab al-Qur'an al-Karim. Dimashq: Dar al-Rashid

Mahyiddin ibn Ahmad Mustafa. 1415H. *Iᶜrab al-Qur'an wa Bayanuhu.* Dimashq: Dar Ibn Kathir.

Mazlan Ibrahim, Jawiah Dakir & Muhd Najib Abdul Kadir. 2018. *Pengenalan Tokoh-tokoh dan kitab Tafsir Melayu Ulama Nusantara*. Bangi: Penerbit Universiti Kebangsaan Malaysia.

Muhammad Firdaus.2017. *Penilaian Terjemahan Kata Kerja Berimbuhan Dalam al-Quran*. Tesis Phd. UKM.

Al-Rajhi, Abduh. 1999. *Al-Tatbiq al-Sarfiy*. Riyadh: Maktabah al-Maᶜarif lilnashr wa al-Tawzic.

Al-Uthaimin, Muhammad ibn Solih. 1994. *Mustalah al-Hadith*. Al-Qahirah: Maktabah al-Ilm

Wan Moharani bin Mohammad. 2021. *Istiratijiyah Tarjamah Huruf al-Jar al-Mutanawibah fi Tarjamah al-Qur'an ila al-Malayuwiyyah*. Tesis Phd. UKM.

الحاجات النفسية بين علماء المسلمين وأبراهام ماسلو (دراسة مقارنة)

نسرين محمد القضاة،[i] كوثر عبد القادر،[ii] شمس الدين يابي[iii]

[i] طالب الدكتوراه، كلية دراسات القرآن والسنة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. nisreenalqudah80@gmail.com

[ii] محاضرة، كلية دراسات القرآن والسنة ، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. kauthar@usim.edu.my

[iii] محاضر، كلية دراسات القرآن والسنة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. shumsudin@usim.edu.my

ملخص البحث

لقد فصَّلَ العلماء المسلمين في بيان الحاجات الإنسانية، وأوضحوا ما يتعلق فيها بالحاجات النفسية، وبينوا علاقة الحاجات ببعضها البعض، وكيفية التعامل مع هذه الحاجات تبعا لتعامل النص الشرعي مع هذه الحاجات، ومن أبرز من كتب فيها الإمام الرازي في رسالة ذم لذات الدنيا، وتحاول هذه الدراسة الكشف عن كيفية تقديم العلماء المسلمين لهذه الحاجات، وذلك من خلال دراسة مقارنة مع هرم ماسلو للحاجات. وكان من أبرز هذه النتائج؛ سبق الإمام الرازي إلى تقسيم الحاجات على ماسلو، وأن الرازي رحمه الله قد جعل لحاجات النفسية جزء من الحاجات الإنساني، وأن التشابه الملحوظ بين النظريتين في تقسيم الحاجات ينطوي على اختلافات جوهرية، كاعتبار الدين عند الرازي فيما يهمشه ماسلو، وتداخل الحاجات عنده بما يشكل تكاملا بينها، فيما يجعلها ماسلو تراتبية، وكذلك في مدى أهمية هذه الحاجات وإمكانية إشباعها.

الكلمات المفتاحية: الحاجات النفسية، علماء المسلمين، أبراهام ماسلو.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على هديه، ومن استن بسنته إلى يوم الدين، أما بعد؛

فقد اهتم الإسلام بالنفس وخصائصها وحاجاتها اهتماماً دفع العلماء المسلمين إلى دراستها والاهتمام بها سواء أثناء دراستهم للنص التشريعي من قرآن كريمٍ وسنّةٍ مطهرةٍ، أو في مؤلفات خاصةٍ تناولت النفس منفردة أو ضمن موضوعات أخرى، فكونت الدراسات النفسية نصيباً طيباً في دراسات المسلمين، كانت لا تعدو إشاراتٍ عند البعض، في حال كانت محوراً هامَّاً عند البعض الأخر، وقد كانت هذه الدراسات أرضاً خصبةً، ومُتّكأً لمن جاء بعدهم. (خياط ٢٠٢٣).

لكن الاهتمام بالنفس وخصائصها وحاجاتها؛ لم يبقَ حكراً على المسلمين، بل تعداهم إلى غيرهم، فتنوعت المصطلحات والدراسات في علم النفس كلٌّ في بابه، ومن هذه المصطلحات في وقتنا الحالي مصطلح الحاجات النفسية، ومن أبرزها نظرية هرم ماسلو للحاجات، (ماسلو،١٩٨٢)، والتي تُقدّم على أنها من أعظم النظريات في علم النفس حالياً، (يانغ٢٠٠٣). وأنها عريقة وأصيلة في علم النفس وأنها ولدت ونمَت على يد منظرين غربيين، بدون حاجة لكل ما جاء به المسلمون من مئات السنين.

تنطلق الباحثة من هنا إلى الكتابة في هذا الموضوع المهمّ بما يبيّن سبق العلماء المسلمين في التنظير للحاجات النفسيّة، بما يشمل التشابه والاختلاف في المسميات والتقسيم والأولويات، وطرق التعامل معها، وستقوم الباحثة خلال هذا بمقارنة هذه النَّظرة الإسلاميَّة للحاجات النَّفسيَّة بنظريَّة من أهم النَّظريات النَّفسيَّة الحديثة التي اهتمَّت باحتياجات الفرد، ألا وهي نظريَّة ماسلو للحاجات.

أهميَّة الدِّراسة

جاءت هذه الدِّراسة لبيان كيفية تعامل أهل العلم مع الحاجات النفسية، وكيفية ترتيبها وتقسيمها ضمن الأولويات، وبيان علاقة هذه الحاجات ببعضها البعض، وما هو معتبر منها وما هو أقل اعتباراً، من خلال استعراض آراء أهل العلم في النَّفس وحاجاتها، ومدى سبقهم للنَّظريات الحديثة التي تحدَّثت عن الاحتياجات النَّفسيَّة من خلال إجراء مقارنة بينها وبين نظرية ماسلو للحاجات واختيار الحاجات النَّفسيَّة التي ذكرها في هرمه ومقارنتها بكلام العلماء حول الاحتياجات النَّفسيَّة.

المبحث الأول: التنظير للحاجات النَّفسيَّة عند العلماء المسلمين مفهوما وتاريخاً

المطلب الأول: الحاجة النفسية لغةً واصطلاحاً

- **الحاجة لغةً:** مفرد حاجات أو حوائج، وهي المأربة، ومنه قول الله تعالى ﴿وَلَكُمۡ فِيهَا مَنَٰفِعُ وَلِتَبۡلُغُواْ عَلَيۡهَا حَاجَةٗ فِي صُدُورِكُمۡ وَعَلَيۡهَا وَعَلَى ٱلۡفُلۡكِ تُحۡمَلُونَ٨٠﴾ [غافر: ٨٠]، والحَوَجُ: الفقر، والمحُوج: المعدَم وهو من قومٍ محاويج (ابن منظور، ١٩٩٤، ٢٤٢)
- **الحاجة اصطلاحًا:** افتقارُ الفرد إلى شيءٍ ما، يتحقق بتكامله معه الإشباع والرِّضا (محمد جاسم، ٢٠٠٤، ١١٦)
- **الحاجات النَّفسيَّة في اصطلاح هذا البحث:** وهي الرغبات والدوافع النفسيَّة التي تستقيم بها النَّفس الإنسانيَّة وتصلُ بها إلى حالة الاتزان والاستواء (عبد الرحمن سيد، ١٩٩٦، ٩٠).

المطلب الثاني: أبرز من كتب في النفس من المتقدمين

اهتم العلماء المسلمين بالنفس الإنساني تبعاً لمراعاة الشارع لها، مراعاةً تخلق حافزاً للعمل لدى المكلف، وقد رأى بعضهم أن الإعجاز النفسي لا يقل أهمية عن الإعجاز البلاغي وغيره من وجوه الإعجاز الأخرى، الأمر الذي دفع إلى تطور هذا العلم من مصطلحات تفيد الإشارة إلى النفس وحاجاتها، إلى مصطلحات منضبطة ومنها الحاجات النفسية.

وهنا نوجز أبرز من اهتم بالنفس من المتقدمين كمدخلٍ هامٍّ للدراسة؛ وقد كان من أبرزهم الإمام الخطابي (٣٨٨) ويعد أول من تكلم في تأثير النص القرآني في النفس، في نظريته الإعجاز التأثيري للقرآن الكريم، (الخطابي، ١٩٧٦، ٧٠). وتلاه بعدها الإمام الباقلاني رحمه الله في القرن الخامس الهجري والذي تكلم عن التأثير النفسي للقرآن الكريم لفظاً ومعنىً (الباقلاني، ١٩٩٧، ٢٧٧). ولا يمكن غض النظر عن ما كتبه الإمام الجرجاني ــرحمه الله ــ في القرن الخامس الهجري وأنَّه أبرز وجه الإعجاز الذي له أثر نفسي، وقد أصبح هذا الملمح من أسس كتبه عامَّةً، وهو بهذا تأثرَ بالإمام الخطَّابي (محمد بركات،١٩٩٨، ١٠٨). وأما السيوطي رحمه الله تعالىــ في القرن العاشر الهجري فقد ذكر خمسة وثلاثين وجهًا من وجوه الإعجاز، وجعل الوجه العشرين "الرَّوعة التي تلحق سامعيه عند سماعه والهيبة التي تعتريهم عند تلاوته لقوة حاله وإبانة خطره، وهي على المكذبين به أعظم حتى كانوا يستثقلون سماعه، ويزيدهم نفورًا، كما قال الله تعالى ﴿مَّثَانِيَ تَقۡشَعِرُّ مِنۡهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخۡشَوۡنَ رَبَّهُمۡ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمۡ وَقُلُوبُهُمۡ إِلَىٰ ذِكۡرِ ٱللَّهِۚ﴾ [الزمر: ٢٣].

المطلب الثالث: تنظير العلماء المسلمين للحاجات النَّفسيَّة

سبق تنظير العلماء والمفكرين المسلمين نظريات النَّفس الحديثة في تقسيمها للحاجات بشكلٍ عامٍ والحاجات النَّفسيَّة بشكلٍ خاص، بل فاقت تنظيرهم من حيث ترتيبهم لها بناءً على حاجة الفرد لها وأثر إشباعها على سلوكه، كما أنَّ دراستهم للنَّفس البشريَّة من منطلقات إسلاميَّة بروح الشَّرع صبغت نظرتهم بصبغة الشُّموليَّة الإسلاميَّة، فنظروا للحجات النَّفسيَّة نظرَةَ تكامل، فيما يلي أذكر أهمَّ المنظِّرين المسلمين "**الإمام الرَّازي" (٦٠٦هـ)** و **"ابن القيِّم الجوزيَّة" (٦٩١)** للحاجات النَّفسيَّة:

١. الإمام فخر الدِّين الرَّازي (٦٠٦ هـ)

قسَّمَ الإمام فخرالدين الرازي الحاجات إلى ثلاثة أقسام فقال: "فسعود الإنسان في أوَّل الأمر إنما يحصل باللذات الحسيَّة، ثُمَّ إذا توغَّلَ فيها سمت نفسه إلى المرتبة الثانية وهي الاستسعاد باللذات

الخياليَّة وهي الرِّئاسة ونفاذ القول والأمر والنَّهي، ثمَّ إذا توغَّل فيها ورزق الوقوف على ما فيها من آفات ترقَّى منها إلى المرتبة العليا وهي طلبُ اللَّذة العقليَّة وهي الاستسعاد بمعرفة الأشياء بقدر الطَّاقة البشريَّة" (الرَّازي، ١٩٠٦، ٢١٣).

نرى أنَّ الإمام الرَّازي رحمه الله قد قسَّمَ الحاجات أو ما أسماه "اللذَّات" إلى ثلاثة أقسام وهي: **١. اللذَّات الحسيَّة ٢. اللذَّات الخياليَّة ٣. اللذَّات العقليَّة**، وقد فصَّل فيها تفصيلًا ماتعًا، لكنَّ ما يهمُّنا منها هو القسم الثَّاني، ألا وهي "اللذَّات الخياليَّة" أو الحاجات النَّفسيَّة كما أسميتها في هذا البحث، فقد بيَّن رحمه الله نظرتَه لإشباع هذه الحاجات، وأنَّ الإنسان لا يستطيع إشباعها مهما توفَّرت له أسبابها، فهي لا تلبث أن تنقص فتزيد من توتُّر الإنسان واكتِئابه، ثُمَّ لفَتَ بعدها في نظرةٍ نفسيَّةٍ عميقةٍ إلى توجيهٍ أشبه ما يكون بالعلاج هذا التوتُّر والاكتئاب الحاصل من عَدَمِ إشباع رغباته النَّفسيَّة فقال: إنَّ الساعي في تحصيل الرِّئاسة إنَّما يسعى لدفع ألَمِ الحرص والطَّلَب، فإن فاز بمطلوبه كان التلذذ به أقوى فكان حرصه عليه أزيد وكان البلاء الحاصل بسبب الحرص أقوى من بلاء المحروم منه ابتداءً، فثبت بهذا أنَّ حصول الرِّئاسة لا يزيل ألَمَ الطَّلَب بل يقوِّيه ويزيده (الرَّازي، ١٩٠٦، ٢١٣)، كما نرى فقد ببيَّن رحمه الله أنَّ حلَّ الألَمِ الحاصل هو عدم السَّعي وراء تحقيق اللذة النَّفسية فهي لا تُشبَع، بل الاكتفاء ببعضها والتأمُّل في آفاتها وما تنطوي عليه من مهالك، فتتوق نفسه لما هو أسمى من هذه اللذات النَّفسية، ألا وهي اللذات العقليَّة وما يتحصَّل به المعرفة، ثُمَّ يقول: "ليتنا بقينا على العدم الأوَّل، وليتنا ما شهدنا هذا العالم، وليت النَّفس لم تتعلَّق بهذا البدن، فأسألك بوجوب وجودك وكمال جودك وهويَّة ألوهيَّتك، وكمال صمديَّتك، وبتلك الحقيقة التي لا يعرفها أحد إلا أنت وبتلك الكمالات التي لا يعرفها إلا أنت، أن تعفو عني في كلِّ ما أخطأت، وأنت تقبل مني كلَّ ما ارتضيته مني من الأعمال" (الرَّازي، ١٩٠٦، ٢٦١-٢٦٢).

٢. ابن القيِّم الجوزيَّة (٦٩١هـ)

تأثَّرَ الإمام ابن القيِّم بنظريَّة "سلَّم اللذات" عند الإمام الرَّازي تأثرًا شديدًا، وهو يقسِّم الحاجات إلى ثلاثة كما يفعل الإمام الرَّازي، فيقول: "إنَّ أقسام اللذَّة ثلاثة: لذة جسمانيَّة، ولذَّة خياليَّة وهميَّة، ولذَّة عقليَّة روحانيَّة" (ابن القيم، ١٩٨٣، ٢٤٥)، نلاحظ أنَّه عبَّر عن الاحتياجات النَّفسيَّة باللذة الخياليَّة عندما يقول: "وإن كان طُلَّب هذه اللذة أشرف نفوسًا من طلاب اللذة الأولى، إلا أنَّ آلامها وما يترتَّب عليها من مفاسد أعظم من استلذاذ النَّفس بها، وإن فرحت بها

وسرَّت بحصولها"، ثُمَّ يوجِّه ذات توجيه الإمام الرازي من ترك حاجات الجسم والنفس، والانشغال بتحصيل حاجة العقل أو ما أسماه بـ"اللذة العقليَّة" فيقول عنها: "هي لذَّة المعرفة والعلم ... وإنَّ التلذذ بها من أعظم اللذات، وهي لذة النفس الفاضلة العلويَّة الشريفة، فإذا انضمَّت إليها معرفة الله ومحبَّته وعبادته وحده والرِّضا على كلِّ شي، صارت هذه اللذة جنَّةً عاجلةً نسبتها إلى باقي اللذات كنسبة لذة الجنَّة إلى لذَّة الدنيا" (ابن القيم، ١٩٨٣، ٢٤٦).

المبحث الثاني: الحاجات بين ماسلو والعلماء المسلمين

المطلب الأول: تعريف بماسلو ونظريته

ولد إبراهام ماسلو في عام ١٩٠٨ في نيويورك، ويعتبر من علماء النَّفس البارزين الذين تطرقوا لموضوع تحقيق الذَّات، وقد درس في جامعة وسكانسن الأمريكيَّة، وهو من أوائل العلماء الذين رصدوا السُّلوك الإنساني وربطوه بالحاجات النَّفسيَّة، وقد وضع نظريته الشهيرة "التسلسل الهرمي للاحتياجات" و التي اشتهرت وانتشرت بشكل واضح، ويصنف فيه الدوافع الإنسانية وفقا لتصنيف الاحتياجات الأساسية عند الإنسان، ويضعها في تسلسل هرمي يوضح كيف تربط الحوافز الإنسانية هذه الاحتياجات الإنسانية بالسلوك العام. (وهب وبرودويل،١٩٨٦). وتعد النظرية من أهم المراجع في دراسة السلوك الإنساني بعد ذلك. (يانغ،٢٠٠٣).

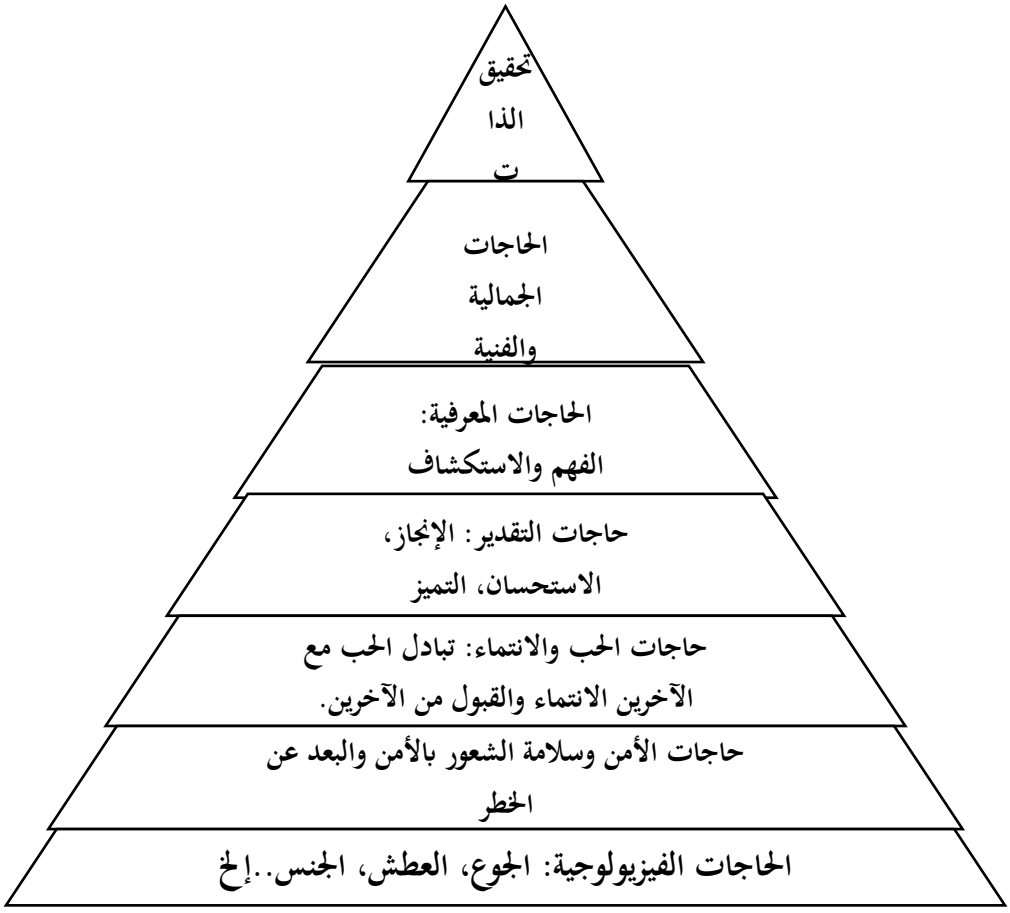
لقد بنى ماسلو نظرية الاحتياجات الخاصَّة به على الفرضيات الرئيسيَّة التَّالية:

١. تؤثِّر احتياجات الإنسان على سلوكه، فهو كائنٌ ناقصٌ محتاج باستمرار.
٢. ترتَّب حاجات الإنسان تصاعديًا من الحاجات الأساسيَّة وحتى المركَّبة.
٣. تقسَّم الحاجات الإنسانيَّة إلى خمسة مستويات مرتَّبة بشكلٍ هرمي، ولا يمكن إشباع الرغبات العليا قبل إشباع الرغبات الدنيا.
٤. إشباع مستوى من مستويات الحاجة يترتَّب عليه إثارة مستوىً آخر من مستويات الحاجة. (ماسلو ١٩٨٢)
٥. يتوقَّف شعور الفرد بالرضا والسَّعادة على مستوى إشباعه للرَّغبات.
٦. السُّلوك تنشِّطه الحاجة الغير مشبعة، ولا يترتَّبُ على الحاجات المشبَعَة أي سلوك.

هذه الخطوط العريضة لنظرية ماسلو قد أجمله وستود (١٩٩٣)، في ثلاثة مبادئ هي: مبدأ القصور ويعني القصور عن تأمين أي حاجة هو ما يدفع الإنسان للبحث عن طريقه لإشباعه. ومبدأ الأولوية وهو عدم الانتقال لحاجة ما قبل إشباع الحاجة التي قبلها. ومبدأ التقدم ويعني تأمين

الاحتياجات الفسيولوجية، مثل الطعام والمأوى والدفء مما هو في أسفل الهرم، قبل الانتقال إلى أعلى الهرم.

وقد وضع ماسلو تصوُّرَه هذا على شكلِ مدرجٍ هرمي أولويَّة الإشباع فيه للحاجات الجسمانيَّة، فإن أُشبِعَت بشكلٍ نسبي تحرَّكت النَّفس لإشباع الحاجات الأعلى (ماسلو،١٩٨٢، ٢٣٨) وهي على التَّرتيب حاجات الأمن، حاجة الحب، حاجة الاحترام والتقدير، حاجات تحقيق الذَّات، وقد مثَّلها كالتَّالي:



المطلب الثّاني: تقسيم الحاجات النَّفسيَّة بين العلماء المسلمين ونظريَّة ماسلو

نظر العلماء المسلمون إلى الحاجات على أنها دوائر علاقتها متداخلة، وهذا على عكس نظريات الحاجات الحديث كنظريَّة ابراهام ماسلو التي جعلت الحاجات هرميَّة، فلا يمكن ان يشبع أعلى الهرم حتى يُشبَعَ أسفله، فالنفس ماسلو إذا ما انتقلت من حاجة إلى أخرى دون إشباع الحاجات السَّابقة، فإنها لا تلبث أن تُحبَطَ وتهوي إلى أسفل الهَرَمِ

حتى تُشبِع حاجاتها، "إنَّ الشَّرع يُراعي النَّفس البشريَّة وضعفها ونقصها وعدم مقدرتها على إشباع رغباتها لمختلف الأسباب، وهي تختار من بين حاجاتها ما يناسبها ويناسب دوافعها، وليس شرطًا أن يشبع كُلَّ رغباته كما تفترض نظريَّة ماسلو الصَّارمة" (حمدي العبيدي، ١٩٩٢، ٤١).

بالإضافة إلى هذا فعلماء المسلمين عند حديثهم عن أعلى هرم اللذات "لذَّة المعرفة" فإنَّهم يشيرون إلى حاجة النَّفس إلى معرفة الخالق كما قال الإمام ابن القيِّم "فإذا انضمَّت إليها معرفة الله ومحبَّته وعبادته وحده والرِّضا على كلِّ شي، صارت هذه اللذة جنَّةً عاجلةً نسبتها إلى باقي اللذات كنسبة لذة الجنَّة إلى لذَّة الدنيا" (ابن القيم، ١٩٨٣، ٢٤٦). بينما يحاول ماسلو باستمرار إقصاء الجانب الدِّيني وتهميشه، (ماسلو،١٩٨٢) وهذا بسبب تأثُّره بنظريَّة الماديِّين كداروين الذي يرى أنَّ سموَّ النَّفس وتعلُّقها بالجوانب الروحانيَّة يعود للإنسان وقناعاته، وهو وغيره من أهل عصره يرون أنَّ "الدين" لا معنى له. عرَّج روبرت ميلتون على تجاهل ماسلو للبعد الديني في نظريَّته قائلًا: "يرى ماسلو أنَّ الحياة الصحِّيَّة المتكاملة السَّعيدة هي جوهر الدِّين، وهو لا يميل إلى ذكر الدين أو الإله في كتبه، فأقرب مرَّة أتى فيها ماسلو على ذكر الله ضمن لائحته المؤلَّفة من ٣٤ معنًى للتَّسامي حين قال (التَّسامي: أنَّ يصبِحَ الشَّخصُ مقدَّسًا)، لكنَّه سرعان ما أوضح أنَّ ما عناه التَّسامي البشري، لا ما هو خارق للطَّبيعة" (بو شعير، ٢٠١٧، ٤٥).

سبقت نظريَّة الإمام الرَّازي "سُلَّم الحاجات" التي ذكرها في رسالته "ذمّ الدنيا" هرم ماسلو للحاجات بشكلٍ لافتٍ، بل إنَّ الملفت بحقٍ هو التُّشابه الشَّديد بين تسمية الحاجات وترتيبها، فتجد ماسلو أورد "الحاجة للمعرفة"، وهي تُقابل "اللذات العقليَّة عند الإمام الرازي"، كما تجد "الحاجات الفسيولوجيَّة" في أسفل الهرم، تقابل "اللذات الجسمانيَّة" التي ذكرها الإمام الرازي أوَّل اللذات، وتقابل الحاجة "للتقدير" عند ماسلو "اللذات الخياليَّة والوهميَّة" عند الإمام الرازي والإمام ابن القيِّم.

يرى ماسلو أنَّ "المعرفة" من الحاجات التي يمكن أن تُشبَعَ فينتقل الإنسان إلى ما هو أعلى منها وهو "حاجة تحقيق الذّات"، بينما يرى الإمام الرَّازي أنَّ لذَّة المعرفة هي لذَّة منغِّصة لا يمكنُ إشباعها، والأحرى بالإنسان أن يصرف هذه اللذة بالانشغال في معرفة الله تعالى وسلوك طريق القرآن وترك ما يمكن أن يشتت العقل ويجعله كئيبًا منغَّصًا فقال في نهاية رسالته: "واعلم أنَّك متى أحطت بهذه المقامات العاليَة، والمقدمات الشريفَة، ووقفت على ما في كلِّ واحد منها من السُّؤالات المشكلة والاعتراضات الغامضة، عَلِمتَ أنَّ المعرفة اليقينيَّة صعبَة، وأَنَّ الجزم في كلِّ باب بحيث يكون خاليًا عن المريَةِ والاضطراب عزيز وإذا كان الأمر كذلك فالشوق شديد، والحرمان غالبٌ، والآلة ضعيفة، والمطلوب قاهر" (الرَّازي، ١٩٠٦، ٢١٣).

يرى ماسلو أنَّه لا بُدَّ مِن إشباع الحاجات الدُّنيا في مرحلة منَ المراحل قبل الانتقال إلى ما هو أعلى منها من حاجات، وهو ما يُفهَمُ مِنهُ أنَّ الحاجات عنده يُمكِنُ إشباعها، بينما يرى الإمام الرَّازي أنَّ "اللذات" لا يُمكِنُ

إشباعها فقال: "فالشوق شديد، والحرمان غالبٌ، والآلة ضعيفة، والمطلوب قاهر" (الرَّازي، ١٩٠٦، ٢١٣)، وكلامه هذا هو عين اعتقاد أهل السُّنَّة والجماعة بأنَّ الإنسان متغيِّرٌ ناقصٌ ضعيف لا يمكن ان يصلَ للكمال.

المبحث الثَّالث: الخاتمة والنَّتائج

بناءً على ما سبق، يمكن أن نلخِّص المسائل التي تبيِّن الفروقات بين مراعاة النَّفس واحتياجاتها بين "سُلَّم اللذات" للإمام الرَّازي وبين "هرم الاحتياجات" لأبراهام ماسلو في الجدول التَّالي:

المسألة	سُلَّم اللذات للإمام الرَّازي	هرم الحاجات لأبراهام ماسلو
نوع العلاقة بين الاحتياجات النَّفسيَّة وغيرها من الاحتياجات	علاقة تكامل وتداخل	علاقة تراتب واعتماد
الاهتمام بأثر البعد الديني في خدمة الحاجات	معرفة الخالق أعلى مراتب سلَّم اللذات	لا معنى للبعد الديني عنده
ترتيب الحاجات الأساسيَّة حسب الأولويَّة	(لذات جسمانيَّة حسيَّة، لذّات وهميَّة خياليَّة، لذَّات عقليَّة معرفيَّة)	(حاجات فسيولوجيَّة في ادنا الهرَم، حاجات التَّقدير أوسط الهرم، وحاجات المعرفة أعلى الهَرَم)
إشباع الحاجات بشكلٍ عام	لا يُمكِنُ إشباع الحاجات	يجب إشباع الحاجات
إشباع الحاجات العليا	لا يمكن إشباع حاجة المعرفة	يجب إشباع حاجة المعرفة

النَّتائج:

١. العلاقة بين الحاجات النَّفسيَّة عند الإمام الرَّازي وغيرها من الحاجات علاقة تكامل وتداخل، بينما في نظرية ماسلو العلاقة بين الحاجات النَّفسيَّة وغيرها مِنَ الحاجات علاقة تراتُبٍ

٢. بينما يُقصي ماسلو البعد الديني ويحاول تهميشه –على أهميَّته– باستمرار، فإنَّ الإمام الرازي ومن بعده الإمام ابن القيم يريان أنَّ "معرفة الخالق" في أعلى سُلَّم اللذات العقليَّة

٣. يشبه تقسيم ماسلو تقسيم الإمام الرازي بشكلٍ لافت، فبينما رتَّبَ الإمام الرازي اللذات وقسَّمها حسب أولويَّتها إلى (لذات جسمانيَّة حسيَّة، لذّات وهميَّة خياليَّة، لذَّات عقليَّة معرفيَّة)، فقد وافقه ماسلو وقسَّم هرم الحاجات إلى (حاجات فسيولوجيَّة في ادنا الهرَم، حاجات التَّقدير أوسط الهرم، وحاجات المعرفة أعلى الهرَم)

٤. يرى الإمام الرازي أنَّه لا يُمكِنُ إشباع الحاجات لأنَّ الإنسان ناقص لا يبلغ الكمال، بينما يرى ماسلو أنَّه يمكن إشباع الحاجات، بل إنَّه ليتعذَّر الانتقال من حاجة إلى أخرى دون إشباع ما قبلها

٥. يرى الإمام الرازي أنَّه لا يمكن إشباع حاجة المعرفة، لأنَّ العلم لا ينتهي، والآلة ضعيفةٌ كما وصفها الإمام الرَّازي، بينما يرى ماسلو أن الإنسان لا يمكن ينتقل إلى أعلى سلَّم الحاجات "حاجة تحقيق الذات" دون إشباع حاجة المعرفة

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

ابن القيم الجوزية، كتاب الفوائد، ١٩١٠، مطبعة السعادة، مصر

ابن القيم، روضة المحبين ونزهة المشتاقين، ١٩٨٣، دار الكتب العلمية، بيروت

ابن منظور؛ محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري، لسان العرب، ط٣، ١٩٩٤، دار صادر ــ بيروت.

باحاذق، عمر محمد باحاذق، ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، ١٩٩٥، دار المأمون، ط١

الباقلاني، أبو بكر الباقلاني، إعجاز القرآن، ١٩٩٧، دار المعارف

بركات، محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، ١٩٧٤، دار القلم، الكويت

بوشعيرة، عبد العزيز بو شعيرة، الأساس الأخلاقي لترتيب سلم الحاجات في علم النفس الحديث، ٢٠١٧، دورية نماء لعلوم الوحي، ع٣

حمدي، محمد بركات حمدي أبو علي، الملامح البلاغية عند الإمام الجرجاني، ١٩٨٥، دار الفكر، الأردن.

الخطابي؛ ، ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، ١٩٩٧تحقيق محمد خلف الله – محمد زغلول سلام، دار المعارف – مصر

خياط ٢٠٢٣، خالد خياط، مساهمات علماء الحضارة العربية الإسلامية في العلاج النفسي، المجلة العربية للطب النفسي. المجلد ٣٤ العدد ١.

الرازي، فخر الدين الرازي، رسالة ذم لذات الدنيا، ١٩٠٦، المطبعة العامرة الشرفية

سيد؛ ١٩٩٨، محمد السيد عبد الرحمن، نظريات الشخصية، دار قباء_ القاهرة.

العبيدي، حمادي العبيدي، الشاطبي ومقاصد الشريعة، ١٩٩٢، دار قتيبة، بيروت.

جاسم؛ ٢٠٠٤، محمد جاسم محمد، المدخل إلى علم النفس العام، دار العلم والثقافة_ بيروت.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية

Bridwell, G. L., & Wahba, A. M. (1976). Reconsidered Maslow's hierarchy of needs: A review of research on the theory in organizational behavior. Human Performance, 15(4), 240-212.

Westwood, J. R. (1992). Organizational behavior: An Asian perspective. Longman Group Hong Kong.

Yang, S. K. (2003). Beyond Maslow's hierarchy of needs: A preliminary statement on the Y-double model of basic human needs. Symposium on Motivation, 49(3), 255-175

Maslow. (19٨٢). Abraham. Motivation and Personality (2nd ed.). New York: Row and Harbar.

تعلم اللغة العربية عبر الثقافة العربية: دراسة وصفية

زاليكا بنت آدم،[i] نورينا بنت رسيت،[ii] فام ثي ثوي فان[iii]

[i] محاضرة، كلية دراسات اللغات العربية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية zalika@usim.edu.my

[ii] محاضرة اللغة العربية، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. nurwaina@ipg.edu.my

[iii] محاضرة، قسم اللغة والثقافة العربية – كلية اللغات والثقافة العربية بجامعة هانوي الوطنية leilapham89@gmail.co

ملخص البحث

اللغة العربية هي لغة أجنبية لدى الناطقين بالعربية في ماليزيا. الهدف من هذه الدراسة تقويم مدى معرفة الطلاب في ثقافة العرب؛ حيث أن لغة ما لا تدرس في قواعدها وصرفها بحتا بل ثقافتها. تنتهج الدراسة على المنهج الوصفي؛ حيث يصف الطلاب ثقافة العرب في ضرورة في تعلمهم العربية. تشارك الدراسة خمسة طلاب من الطلبة في برنامج اللغة العربية والاتصالات؛ حيث تستخدم المقابلة وسيلة لجمع المعلومات. ومن نتائج الدراسة: أولا: قلة تعامل مع العرب يسبب عدم معرفة ثقافتهم اليومية، ثانيا: عدم الذهاب إلى البلدان العربية يسبب عدم المعرفة ثقافة العرب في تعاملهم وعيشهم، ثالثا: صناعة البيئة العربية تساعد الطلاب معرفة ثقافة العرب. وتنتهي الدراسة بالتوصيات والاقتراحات منها: التعامل مع العرب سواء في المدارس أو الجامعة العربية من بين الطلاب والأساتذة بالأنشطة اللغوية وبرامجها، إقامة البرامج السياحية والأكاديمية مع البلدان والجامعات العربية، إقامة البرامج العربية مع دعوة خاصة من الطلاب العربية.

الكلمات المفتاحية: ثقافة العرب، المعاملة، البرامج، والأنشطة، السياحة

مقدمة

الثقافة هي عبارة عن نظامٍ اجتماعيّ بكلّ ما له من عاداتٍ ومعتقدات وتربيةٍ وتعليم، وهي إحدى وسائط الحِفاظ على الثقافة وتوريثها من السلف إلى الخَلَف، وهي بمعنى آخر ملكٌ مشترك، أمّا الثقافةُ اصطلاحاً فهي عبارة عن أسلوب حياة.

الثقافة بمعناها الحديث لها عدّة تعريفات، ومنها ما يلي: لاروس الفرنسي: عرّفها على أنها مجموعةٌ من النظم

الاجتماعيّة، بالإضافة إلى المظاهر الدينيّةِ والفنيّة والفكريّة التي تميّزها وتحدد بها شكل المجموعة أو المجتمع بالنسبة للآخرين. موسوعة دار الشروق عرّفت الثقافة على أنّها مفهومٌ يشير إلى كلّ ما يصدر عن الفرد من إنجازٍ فكري أو علمي أو أدبي أو فني، بالإضافة للإبداع. الدكتور عبد العزيز بن عثمان التويجري، عرّف الثقافة في كتابه (التنمية الثقافيّة من منظورٍ إسلامي) على أنّها مجملٌ للنشاط الإنساني في شتى حقول الإبداع الأدبي والفكري والفني.

تعريف الثقافة لدى البعض بأنّها حصيلة النشاطات الاجتماعيّة في مجتمعٍ ما، وأساليب السلوك والحياة، وجميع أنماط القيم السائدة في هذا المجتمع. التعريف الأنثربولوجي الشائع للثقافة فهو يتوسّع ليشمل اللغة والمعتقدات وتقاليد كلّ مجتمع. الثقافة بشكلٍ عام تُعتبر مصطلحاً مراوغاً، لكن المؤكد فيه بأنه مفهوم يشتمل اللغة والدين والتقاليد. الثقافة في اللغة العربيّة معناها واضح لأصالة الكلمة في اللغة على وجه الحقيقة والمجاز.

الثقافة العربيّة تُعتبر الثقافة العربيّة من أهمّ وأغنى الثقافات على صعيد العالم، ترسّخت جذور هذه الثقافة قبل الإسلام، وبزغت بشكلٍ مشرق تمثّلت في عددٍ كبيرٍ من الخُطَب والحِكَم والقصائد الشعريّة والأمثال؛ حيث تجلّت عبقريّة اللغة وكانت أهمّ صورة لحياة العرب قديماً ومرآةً تعكس بوضوح أفكارهم ومشاعرهم وعمق خيالهم. بعد ظهور الإسلام شرع العرب في نقل العلوم القديمة، ومن هنا كانت انطلاقتهم نحو آفاق الكون مبدعين ومستكشفين، هذا بالإضافة لغزارة عطائهم في مجال الأدب والفقه وكافة فنون القول. نصبت العديد من الفخاخ للإطاحة بالثقافة العربيّة عبر الأزمان، ومن أمثلتها السعي الدؤوب في محاولةٍ لإقصائها عن التعليم، بالإضافة لشتّى مجالات الحياة، أيضاً كانت هناك محاولات لإدخال عددٍ من المفاهيم المزيفة، بالإضافة لثقافة العولمة التي ظهرت وانتشرت لتزاحم الثقافة العربية والعديد من الثقافات الأخرى في العالم. تعريف الثقافة – موضوع(mawdoo3.com)

الثقافة العربية هي ثقافة العرب تشمل اللغة، والأدب، والفنون، والموسيقي، والرقص، والمطبخ، والعمارة، والفلسفة، والدين، والتاريخ، والعلوم، والروحية، والأساطير، والفلكور، والتقاليد، والعادات، والتراث الثقافي الذي يميز العالم العربي عن أي جزء آخر من العالم الإسلامي. واللغة العربية هي لغة رسمية للعديد من الدول العربية، وهي اللغة الأولى لأكثر من ٤٢٠ مليون شخص في العالم. الأدب العربي يعود إلى القرن السادس الميلادي ويشمل الشعر والنثر والدراما والرواية والقصة القصيرة. الفنون العربية تشمل العمارة، والنحت، والرسم، والخط العربي، والزخرفة، والفسيفساء، والنسيج، والخزف، والزجاج، والمجوهرات. والعلوم العربية تشمل النحو، والصرف، والبلاغة، والصوت، والعروض وغيرها. Arab culture - Wikipedia

الدراسات السابقة

تركز الدراسات السابقة حول تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها لدى الناطقين بالعربية، وهي على النحو الآتي:

والذي أشار نور الدين زمام، ٢٠٠١م في بحثه عن عولمة الثقافة. ويهدف بحثه إلى معرفة مدى تأثير العولمة على النسق الثقافي للمجتمعات ومناقشة مدى إمكانية انبثاق ثقافة عولمة. لقد أقام الباحث الأساليب النوعية وصفية كطريقة التحليل في هذا البحث. تقدم المعلومات والأفكار المخترعة لكل فرد على مستوى الكرة الأرضية فرصا استثنائية للتقدم والازدهار المادي والنفسي.

كما أشار د. محمد بن حمود الجهني، ٢٠١٤م في دراسته عن منظومة القيم والأخلاق بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافة الغربية: دراسة مقارنة لمنظوري الغزالي وبارسونز. تهدف الدراسة بوصف منظومة القيم والأخلاق في الثقافة العربية الإسلامية وفقا للغزالي. وهذه الدراسة ذهبت إلى أبعد من الوصف باستخدامها منهج تحليل المقارن من أجل تحليل منظومة القيم والأخلاق بنائيا ووظيفيا وديناميكيا وفقا للنظرية العامة في الفعل والأنساق الاجتماعية. وأفادت الباحثتان أن هذه الموازين ليست غريزية، ولا تولد مع الإنسان، بل يكتسبها من البيئة الاجتماعية التقافية المحيطة به.

وأشرح الأستاذ منير طبي، ٢٠١٦م عن البرامج الثقافية في الفضائيات العربية: دراسة تحليلية لبرنامج زوافد بقناة العربية الذي يهدف إلى معرفة مضامين البرامج الثقافية من خلال دراسة تحليلية لمضمون برنامج روافد الثقافي الذي يعرض على قناة العربية بالمرجعية النظرية. والطريقة التي استخدمها الباحث بتوزيع الاستبانة على ٥٠٠ قناة العربية، بالتجريبة وملاحظة وتحليله بطريقة الأساليب النوعية الوصفية. وأفادت الباحثتان أن البرامج الثقافية تحفز الذكاء لدى الطلبة.

ألّف د. إبراهيم بن حماد الريس، ٢٠١٢م عن المدخل إلى الثقافة الإسلامية التي تهدف على بيان خصائص الإسلام وسموه وإظهار وسطيته وقدرته على تحقيق السعادة في الدارين. تنتهج هذه الدراسة الوصفية بالنظريات العنصرية وتحليل الأساليب النوعية والوصفية. وأفادت الباحثتان على نتيجة للتناقض الحاد بين المواقف والأفكار المحيطة.

أشارت دراسة د.نبيل علي، ٢٠٠١م عن الموضوع الثقافة العربية وعصر المعلومات يهدف على التعرف على مسار التطور التارخي للمعتقدات الإنسانية. يستخدم جمع البيانات النوعية بمنهج الوصفي والتجريبي في هذا البحث. بنسبة إلى هذا البحث جمع الباحث بيانات الدراسة بملاحظة ومقابلة واختبار. وقد تم تطبيق المقابلة على ١٥٢ سكان في معدل نشر الكتب تم اختيارها بطريقة عشوائية الانتخاب الطبيعي ومبدأ البقاء للأصلح. وأفادت

الباحثتان على تنشأ هذه التغذية المرتدة، عم سريان المعلومات في مسارات مقفلة بين القرارات والممارسات وبين النتائج وردود الأفعال.

وأشارت دراسة التي قامت بها شيرين عبد النعيم حسنين، ٢٠٠٨م عن الثقافة العربية الإسلامية في أيران في العصرين المغولي والتيموري. تهدف هذه الدراسة عن التعرف على الحضارة الفارسية التي ذات الطابع العربي الإسلامي المتميز بتحليل الأساليب النوعية وصفية. منهج البحث الذي استخدام في هذا البحث بمنهج التحليل التقابلي أي بمقابلة. وأفادت الباحثتان على أن اللغة العربية صارت اللغة العلمية والأدبية، ولم يكن لكتاب الفرس وأدبائهم غناء عن تعلمها.

أما أحمد غزاوي، ٢٠١٤م في دراسته تحت الموضوع دليل الحقوق الثقافية يهدف إلى صياغة أدبيات تساهم في التربية على القيم الإنسانية التي تحمي الأفراد والمجموعات في أنحاء العالم كافة. وتحليلا لسياسة تمويل المئسسات الثقافية كتبه طاقم المرافعة في مركز مساواة، والدليل المرافعة الذي قامت بتطويره مؤسسة الرواد. وأفادت الباحثتان على أن تأسس حزب العمل في الملكة المتحدة نتيجة حركة اتحاد نقابة العمال الجديدة التي مارست ضغطا سياسيا من أجل حقوق العمال.

دراسة محمد علي عقيد، ٢٠١٦م تقول عن ميثاق الوحدة الثقافية العربية ودستور المنظمة. يهدف هذا البحث على المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي بالنظاريات التربوية وطرق التربية والتعليم. هذه الدراسة هي منهج كيفية الوصفي باستخدام أداة ملاحظة في جمع بياناته و تحليل بطريقة التنسيق أنظمة التعليم. وأفادت الباحثتان على يؤدي أليه هذا التعاون من تطور هذا المجتمع وتقدمه على أسس متينة قيمه الروحية الأصلية، ومن العلوم الحديثة وتطبيقها.

أهداف الدراسة

أهداف الدراسة فيما يلي:

١. معرفة ثقافة العرب لدى الناطقين بغيرها.
٢. الشرح عن المفاهيم المستخدمة في ثقافة العرب.
٣. معرفة العادات والتقاليد العربية في حياتهم اليومية خاصة في الرمضان.

منهجية الدراسة

تنتهج الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تبين الدراسة حول الثقافة العربية. واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي تجري فيها المقابلة لدى خمسة الطلاب.

تحليل الدراسة

لقد توصلت الدراسة إلى بعض الأمور فيما يلي:

١. معرفة ثقافة العرب لدى الناطقين بغيرها.

إن اتقان الطلبة باللغة العربية مهمة لمعرفة ثقافة العرب لدى الناطقين بغيرها مما تساعد على تحسين التعلم وزيادة المعلومات الجديدة وتقوية صلة الرحم مع المحاضرين وممارسة كلامهم باللغة العربية.

كما قال م١:

"يعني لا يوجد جودة حقيقية عند الطلاب في اللغة العربية لأسباب إلى ذكر. الضعف لها أسباب، لأنه يعتمد على الأستاذ ليس عربي والكتاب مترجم اتقان اللغة يحتاج إلى وقت طويل للمحادثة وممارسة اللغة احبائها الممارسة، وليس تعلم للإمتحان."

٢. الشرح عن المفاهيم المستخدمة في ثقافة العرب.

كما قال م٥:

"الآن عندنا يوتيوب لمعرفة الثقافة العربية. عندما أراد الطالب أن يتعلم كل يوم، لا بد أن نسمع الأفلام والمسلسلات العربية. منها نستطيع أن نأخذ كثير ليس كل شيء لأن الأفلام أيضا لها دور فيها يعني تزيف الحقائق في الأفلام الحقيقي. يجب أن تقرأ الكتب أو عن طريق الأفلام أو أنك تعايش حقيقة مجتمع."

ينسب للشاعر الألماني غوته قوله إن الشعر العظيم هو شعر المناسبات، وربما قال ذلك بعد تجربته الأدبية التي تأثر فيها بالشعر العربي، كما أشار في كتابه "الديوان الشرقي للمؤلف الغربي." تاريخيا كان الشعر العربي متفاعلا مع المناسبات الاجتماعية والدينية منذ عصوره المبكرة، وتنوعت قصائد الشعراء وأغراضها في العيد لتشمل التهنئة والمدح والوصف والبكاء على الأطلال.

٣. معرفة العادات والتقاليد العربية في حياتهم اليومية خاصة في الرمضان والعيدين.

بالتواصل مع العرب، يستطيع الطلبة معرفة ثقافتهم بالدقة. وإيجاد علاقة أخوية بينهم؛ حيث أن لكل قوم لها عادات وتقاليد معينة، ولهذا عليه أن يختلط مع أهل اللغة حتى يفهم من ثقافتهم.

وقالت هند عبد ربه عزيزتي عن ثقافة العرب في العيدين في فلسطين والأردن. نستيقظ في صباح عيد الفطر فيحضر الشاي وكعك العيد ليتناوله الرجال والأطفال والنساء قبل الذهاب لصلاة العيد والتي غالبا ما يذهب اليها الرجال والاطفال بالملابس التقليدية والتراثية من دشداش ابيض وحطة رأس وعقال يصلي الناس صلاة العيد في الساحات العامةكساحة المدرسة ويتبادل الناس بعد صلاة العيد التهاني بالعيد ويرجعون الى البيت لتناول طعام افطار كل حسب رغبته ومن العادات ان يكون الفسيخ ضمن وجبة الافطار لعيد الفطر وبعد ذلك يلبس الصغار ملابس العيد ويسارعون الخطا مع آبائهم وأجدادهم الى المعايدة على الأقارب وذلك لغرس قيم صلة الرحم والتسامح والمحبة بسن الأقاربيتناول بعضهم الحلوى والقهوة العربية السادة والكعك والمعمول في أثناء تنقلهم من منزل لآخر يعمد بعض الاطفال الى لعب ألعاب في ساحات القرى والمخيمات التي يسكنونها من مراجيح وغيرها (مقابلة شخصية).

شعر الجميع بالفرح والسعادة في العيدفي عيد الأضحى عادة بعد صلاة العيد يقوم الرجال وبوجود أطفالهم بالتضحية بكبش او ماعز في ساحة المنزل وتنظف الأضحية وتقطع ويتم توزيع بعضها على الأقارب والأرحام والفقراء والمساكين ويتم تحضير طبق من الكبد الي يطبخ جيدا مع البصل والفلفل والثوم والبهار ليتناول على الإفطار صباحا وتمارس نفس عادات عيد الفطر من الذهاب الى الأرحام ويقوم الرجال بمعايدة نقدية لأرحامهم لكل من الجدات والعمات والخالات والأخوات والبنات والحفيدات وذلك في عيدي الفطر والأضحى وعادة ما يقدم على الغداء في عيد الاضحى غداء المنسف.

كما تنوعت من الاستبشار بالهلال للشكوى وندب الحال ليصبح عيدي الفطر والأضحى مواسم الأفراح والأحزان معا بالنسبة للشعراء العرب. وتمثل المناسبات طفرة أدبية للشعراء وتحفز خيالهم لتخليدها شعريا، فالأديب جزء من مجتمعه ويصور المناسبات بلغته الشعرية وخياله الذي لا ينضب.

ورغم اختلاف النقاد حول "أدب المناسبات" لم تنضب قريحة الشعراء وحفظت "ذاكرة العرب" قصائد الأعياد في القديم والحديث. وقبل الإسلام عرف العرب أعياداً ومناسبات كتب عنها شعراء الجاهلية، منهم تأبط شراً والنابغة الذبياني وعثمان بن الحويرث وحتى حسان بن ثابت قبل إسلامه. عمران عبدالله، (aljazeera.net)

تحافظ الشعوب العربية على موروثاتها في التعبير عن البهجة في استقبال رمضان، تتوارثها عبر الأجيال، وتضمحل بعضها في أماكن أخرى أو تندثر بعضها بالكلية، ولكن في النهاية تمثل جميعها عادات وتقاليد رمضانية أصيلة.

يبدأ التونسيون بالاستعداد لـ"سيدي رمضان" مثلما درجوا على تسميته، حبا وتفضيلا من بين شهور السنة، فتزيد حركة الشوارع والأسواق والمحلات، ويشرع الكثيرون في شراء المستلزمات الغذائية من التوابل والدقلة (التمر التونسي) والشعير وغيرها من لوازم المطبخ في رمضان.

تقول صابرين.ع، ربة منزل من تونس، للجزيرة نت "تشتري النساء الجديد من الصحون والأواني لاستعمالها في الشهر الكريم، وتنظف ربات البيوت منازلهن كأنهن يتجهزن لعرس أو ضيف عزيز، ويخرج "بوطبيلة" الذي يجوب الشوارع ليلا بطبلته ينادي للسحور."

وتكمل صابرين "أما عن موائد رمضان في تونس، فلا يغيب عنها يوميا التمر بالزبد وحساء الفريك (الشعير) والسلطة والبُريك (وهي أكلة تونسية تشبه السمبوسك محشوة بمكونات خاصة) إلى جانب الطبق الرئيسي، وأطباق أخرى تختلف باختلاف الجهات التونسية وعاداتها، سواء في الإفطار أو السحور.

وفي الأحياء الشعبية خاصة، يبدأ الأطفال منذ اليوم الأول بالتنافس في صنع (الكرديانة)، وهي نوع من الحلويات مصنوعة من بياض البيض والسكر، ويمضي الأطفال في صنعها وخلطها حتى تكبر وترتفع فترة ما بعد الظهيرة إلى أذان المغرب."

لقد انتشرت ثقافة العرب مع الضيوف بغض النظر عن العيدين. واحترم العرب احتراما شديدا مع الضيوف؛ حيث يعدهم طبخات العربية مثل المنساف، والمقلوبة، والحلويات مثل معمول، وبقلاوة، وكنافة وغيرها. أما المشروبات المعروفة هي الشاي والقهوة.

الخلاصة

انطلاقا من إجراء المقابلة مع المحاضرين العرب، لقد أفادت الدراسة أن بيئة التحدث لدى الطلبة مع المحاضرين في مرحلة ضعيفة. والنتائج التي تلزم احذافها هي الشعور بالخوف والخجل في التواصل مع العرب بالعربية لدى الطلبة، بل القدرة التواصل مع الناطقين بالعربية يساعدونهم على زيادة مهارة الكلام باللغة العربية. والمحاضرون لهم دور في تشجيع الطلاب في هذه المهارة. فقدرة التواصل تؤدي إلى علاقة جيدة بين الطلبة والمحاضرين علاقة أخوية وعلمية.

الإقتراحات والتوصيات

الاقتراحات والتوصيات، فيما يلي:

١- التعامل مع العرب سواء في المدارس أو الجامعة العربية من بين الطلاب والأساتذة بالأنشطة اللغوية وبرامجها.
٢- إقامة البرامج السياحية والأكاديمية مع البلدان والجامعات العربية.
٣- إقامة البرامج العربية مع دعوة خاصة من الطلاب العربية.
٤- أن يكون الطلاب ممارسة اللغة العربية مع الأساتذة والطلبة العرب لمعرفة ثقافاتهم.
٥- إيجاد البيئة العربية في الجامعة لدى الطلبة عن طريق الإكثار من النشاطات المتنوعة كنادي اللغة العربية. وذلك لتشجيع الطلبة على استخدام اللغة العربية يوميا مع المحاضرين وزملائهم والإبتعاد عن الخوف حينما يطرحون الأسئلة.
٦- استلزام الطلاب أنفسهم بالتحدث واستخدام الأساليب العربية الصحيحة لرفع مستواهم.
٧- الحث على الطلبة بممارسة الكلام في القاعة الدراسية وخارجها باللغة العربية.
٨- أن يستغل الطلاب الفرص الذهبية بإستخدام وسائل الإعلام كيوتيوب، وفيس بوك، وانستغرام، وغيرها في مهارة المحادثة ويستفيدون فيها.

قائمة المصادر والمراجع

أبو دف، محمود خليل. ٢٠١٦م. التلوث الثقافي لدى الشباب في المجتمع الفلسطيني ودور التربية في مواجهته. مجلة الجامعة الإسلامية المجلد التاسع.

أحمد غزاوي. ٢٠١٤م. دليل الحقوق الثقافية. مركز مساوة.

آمال يوسف. ٢٠١٢م. الممارسات الثقافية في الوسط الحضري. شعبة الأنثروبولوجيا.

بري، محمد. د.ت. الخلفية المعرفية للاتصال. الاتصال ونظرياته.

التويجري، عبد العزيز بن عثمان. ٢٠١٥م. الثقافة العربية والثقافة الأخرى. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

جبرالدبيسي، عبد الكريم علي. ٢٠١٢م. دور وسائل الاتصال الرقمي في تعزيز التنوع الثقافي. دارالنهضة العربية–بيروت.

الجهني، محمد بن حمود. ٢٠١٤م. منظومة القيم والأخلاق بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافة الغربية :دراسة مقارنة لمنظوري الغزالي وبارسونز. جامعة الملك سعود–الرياض.

حسنين، شيرين عبدالنعيم. ٢٠٠٨م. الثقافة العربية الإسلامية في إيران في العصرين المغولي والتيموري. ثقافتنا للدراسات والبحوث.

حماد الريس، إبراهيم. ٢٠١٢م. المدخل إلى الثقافة الاسلامية. مدار الوطن للنشر.

حمداوي، جميل. ٢٠١٥م. التواصل اللساني والسيميائي والتربوي. محفوظة للمؤلف.

زمام، نور الدين. ٢٠٠١م. عولمة الثقافة. مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة.

صادق، فاطمة الزهراء. ٢٠١٧م. التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديثة. مجلة الأثر.

طبي، منير. ٢٠١٦م. البرامج الثقافية في الفضائيات العربية: دراسة تحليلية لبرنامج زوافد بقناة العربية. جامعة العربي التبسي– تبسة.

العايد، أحمد. ١٩٩٩م. المعجم العربي الأساسي للناطفين بالعربية ومتعلميها. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، للدروس.

عقيد، محمد علي. ٢٠١٦م. ميثاق الوحدة الثقافية العربية ودستور المنظمة. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

علي، نبيل. ٢٠٠١م. الثقافة العربية وعصر المعلومات. عالم المعرفة.

عمر، قبايلي. ٢٠٠٨م. مدخل للثقافة الشعبية العربية. مجلة الآداب واللغات.

مساعدي ف ة، لزهر. ٢٠١٧م. في مفهوم الثقافة وبعض مكوناتها. مجلة الذاكرة.

منيغر سناء. ٢٠١٤م. التنوع الثقافي من منظور الأمن المجتمعي. د.ن.

الهوبي، جمال محمود محمد. ٢٠١١م. التواصل الاجتماعي. جامعة الألامية غزة.

أفراح وتهنئة ومديح.. هكذا تكلم الشعراء العرب في العيد | ثقافة | الجزيرة نت(aljazeera.net) التصفح في تاريخ: ٢ أغسطس ٢٠٢٠م.

نهج الذكاء الاصطناعي (AI) في تحسين جودة الكتابة باللغة العربية

أحمد عدنين حسين، أ.م.د.أزلان سيف البحاروم

طالب، كلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، aah_mzn@raudah.usim.edu.my

محاضر، كلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، azlan_arab@usim.edu.my

ملخص البحث

تركز هذه الدراسة على كيفية استخدام نهج الذكاء الاصطناعي (AI) لتحسين جودة الكتابة باللغة العربية. الكتابة العربية هي واحدة من أهم المهارات في عالم اليوم للتعليم والاتصال والتنمية. يشمل مستوى القدرة على إتقان هذه المهارات معرفة المفردات والتحقق من الإملاء والاستخدام الصحيح للقواعد. تستند هذه الدراسة إلى مفهوم التحليل الكمي الوصفي بهدف معرفة مستوى الطلاب في استخدام عناصر الذكاء الاصطناعي (AI) في الكتابة العربية. ستشمل هذه الدراسة جمع البيانات من الطلاب في سياق المعرفة بشكل عام وتقييم اعتمادهم على الذكاء الاصطناعي. لذلك من هذا الجانب، يمكننا تحليل الفعالية التي يمكن أن يستخدمها العلماء الرواد في المستقبل. في الختام، يمكن أن تكون عناصر الذكاء الاصطناعي واحدة من أبرز المبادرات الفعالة في إنتاج الكتابة العربية بجودة تامة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تحسين، جودة، الكتابة، اللغة العربية

المقدمة

في عصر التكنولوجيا المتقدمة، برز الذكاء الاصطناعي (AI) كعنصر حيوي في الوجود البشري. تتجلى أهميته بشكل خاص في مجال التعليم اللامحدود حيث يكون توليد المعلومات السريعة وإمكانية الوصول إليها أمرًا بالغ الأهمية. تم إنشاء الذكاء الاصطناعي على وجه التحديد كأداة لحل المشكلات، مما يثبت فعاليته عبر مختلف المجالات (Lijia

Chen و Ping Ping Chen وآخرون، ٢٠٢٠). وتجدر الإشارة إلى مساهمتها في الاسترجاع المنظم للمعلومات في سياق الكتابة العربية.

قدمت الدراسة نهجًا جديدًا لاستراتيجيات الذكاء الاصطناعي وفهم اللغة، باستخدام مفهوم فهم اللغة الطبيعية (NLP). على النحو الذي أبرزه Haoxi Zhong et al. في عام ٢٠٢٠، يلعب هذا الإطار دورًا حيويًا في توليد أفكار الكتابة الإبداعية. علاوة على ذلك، فإنه يساهم بشكل كبير في استخدام القواعد التي لا تشوبها شائبة مع القضاء بشكل فعال على أخطاء الإملاء. وبالتالي، يعمل NLP كأداة إرشادية ومقياس تقييم لقياس جودة المحتوى المكتوب باللغة العربية وفقًا لملاحظات توماس دانيال في عام ٢٠١٩. بالإضافة إلى ذلك، تقدم هذه المنهجية القائمة على الذكاء الاصطناعي وجهات نظر جديدة حول دراسة واستكشاف مجال الكتابة العربية نفسها.

الغرض من هذا القسم الافتتاحي هو تقديم رؤية شاملة لسياقنا البحثي وأهدافنا وخلفيتنا. نعتزم دراسة أهمية التركيز على الكتابة العربية في عصر الذكاء الاصطناعي وكيف يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين عياره. بالإضافة إلى ذلك، نوضح تنظيم هذه الورقة من خلال وصف منهجية البحث لدينا، وعملية جمع البيانات، والنتائج المتوقعة بالتفصيل.

لذل تسعى هذه الورقة البحثية إلى تعزيز الفهم فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في الكتابة العربية. ويهدف إلى استكشاف كيف يمكن لدمج الذكاء الاصطناعي أن يرفع جودة المحتوى المكتوب حيث تستمر التكنولوجيا في تشكيل بيئتنا الرقمية. من خلال إجراء الدراسة، نتطلع إلى تقديم رؤى قيمة للكتاب والمعلمين وصانعي السياسات الذين يقومون بتكييف ممارساتهم وفقًا للاتجاهات الناشئة التي تؤثر بشكل عميق على عملية التكوين في اللغة العربية.

مشكلة البحث

حدث هذا بسبب الاستخدام الواسع للذكاء الاصطناعي في سياق الكتابة العربية. وهذا يجعل اعتماد الطلاب على الذكاء الاصطناعي أكثر حدة (لاستي يوسي، رحمي وفهمي، ٢٠٢٠). بالإضافة إلى ذلك، فإن فهم الطلاب ودقتهم في جانب كتابة اللغة العربية هو أيضًا محور هذه القضية. يحدث هذا فقط باستخدام الذكاء الاصطناعي دون فهم ما تتم مناقشته بالإضافة إلى المهارات اللازمة لمعالجة شيء ما وهو أيضًا سبب حدوث هذه المشكلة.

سيتم إعطاء طلاب السنة الثالثة بكالوريوس اللغة العربية والاتصالات استبيانًا لمنهجية البحث. ولا يمكن إنكار أن كل مشكلة لها حل. يتمثل أحد النهج لمعالجة هذه المسألة في تقديم مبادئ توجيهية محددة، مثل تلك التي اقترحها كاسيه أبو بكر (٢٠٢٠)، لكتابة المقالات بأي شكل بهدف ضمان الجودة والصلاحية لدى طلاب السنة الثالثة من بكالوريوس اللغة العربية والاتصالات.

من خلال هذه المبادرات، هدفنا هو تقديم مورد مفيد يشجع على المشاركة الاستباقية في مهام الكتابة اليومية باستخدام مهارات اللغة العربية التي يمكن أن يكون لها أيضًا تطبيقات مهنية. نحن على ثقة من أن هذا الدليل يثبت فائدته للطلاب مع زيادة وعيهم حول كيفية تأثير الذكاء الاصطناعي على الجودة الإجمالية نحو الكتابة العربية.

أهداف البحث

١) معرفة مستوى طلاب السنة الثالثة بكالوريوس اللغة العربية والاتصالات عن مفهوم الذكاء الاصطناعي.

٢) الكشف عن مستوى اعتماد طلاب السنة الثالثة بكالوريوس اللغة العربية والاتصالات على الذكاء الاصطناعي في الكتابة العربية.

٣) تحديد آثار الذكاء الاصطناعي في قدرة طلاب السنة الثالثة بكالوريوس اللغة العربية والاتصالات على الكتابة العربية.

الدراسات السابقة:

في السنوات الأخيرة، كان هناك ارتفاع ملحوظ في الاعتراف بالأهمية المحيطة باكتساب اللغة العربية وأنظمة الكتابة الآلية مع تقدم البحث المستمر حول الذكاء الاصطناعي (AI). بحثت دراسة أجراها الغامدي وخان في عام ٢٠١٩ في التحقيق في كيفية عرض الذكاء الاصطناعي لآفاق واعدة لتضخيم التعبير المكتوب باللغة العربية. كان هدفهم الأساسي هو تعزيز جاذبيتها مع رفع مستوى الكفاءة العام. وفقًا الصريم (٢٠١٨)، من المتوقع أن يواجه تقدم الذكاء الاصطناعي كتابيًا عقبات بسبب قيود الوصول إلى البيانات العربية وفهمها. ومع ذلك، فإن النظر في وجهة نظر بديلة يكشف أن هذه القيود يمكن أن تخلق حواجز. في عام ٢٠١٨ بدأ السمادي والأيوب مشروعًا رائدًا يهدف إلى تسليط الضوء على أهمية الذكاء الاصطناعي (AI) في تحسين أنظمة مساعدة الكتابة ومنصات الاتصال وموارد اللغة العربية. يستخدم هذا المسعى تقنية الذكاء الاصطناعي خصيصًا باستخدام الشبكات العصبية المتكررة (RNN)، بهدف نهائي يتمثل في تحقيق نجاح غير مسبوق نحو تحقيق أهدافها. بالإضافة إلى ذلك، تتعمق الدراسة أيضًا في فحص عملية توليد اللغة التي يقوم بها NLP، وهو عنصر أساسي في الذكاء الاصطناعي. يساهم هذا الامتحان في النهاية في تعزيز جودة الكتابة العربية في السياقات العلمية بشكل غير مباشر (العرب درويش، سرمين أبو علي ومحمد عبد الفتح، ٢٠١٨).

التحليل الكمي الوصفي في الذكاء الاصطناعي

يعد إجراء فحص شامل للبيانات أمرًا ضروريًا في هذه الدراسة. يستلزم تحليل المقاييس الإحصائية مثل الانحراف المتوسط والمتوسط والوضع والمعيار لاكتساب رؤى أعمق. ويساعد إجراء تحليل وصفي قبل إجراء تحقيقات شاملة الباحثين على فهم الخصائص الأولية للبيانات بدقة ؛ نهج دعا إليه بيكر وكيفر (٢٠١٧). يساعد هذا في تلخيص النتائج بشكل منهجي وعرضها بصريًا مع إرساء أساس حيوي للتحليلات اللاحقة في هذا البحث تقدم طريقة التحليل الكمي الوصفي وسيلة غير متحيزة ودقيقة لقياس مستويات الكفاءة في الكتابة العربية للذكاء الاصطناعي. يستخدم بيانات قابلة للقياس الكمي لتقييم جوانب مثل الدقة والتماسك والموثوقية من حيث المحتوى المكتوب الناتج عن الذكاء الاصطناعي. للتقييم الفعال لأداء الذكاء الاصطناعي في الكتابة العربية، توفر الإحصاءات الوصفية تقييمًا شاملاً من خلال تحليل البيانات حول معدلات الخطأ النحوي، وتنوع المفردات، وتأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على تدفق الكتابة وأسلوبها. يتجاوز هذا النهج طرق التقييم النوعي وحدها لقياس الدقة (شريف وإرهايم، ٢٠٢١).

علاوة على ذلك، يعد تقييم العوامل التي تؤثر على أداء الذكاء الاصطناعي في الكتابة العربية عملية حاسمة. تشمل هذه العوامل عناصر مثل حجم البيانات المستخدمة لأغراض التدريب، ونموذج الذكاء الاصطناعي المحدد المستخدم، وتشكيلات المعلمات. يسهل استخدام التحليل الكمي تحديد الجوانب الرئيسية التي تعزز جودة الكتابة بشكل فعال (Annisa و Fidel Bouchaib، ٢٠٢٢). من خلال فهم المعلومات التي تم الحصول عليها من التحليل الوصفي، يمكنك تحسين مهارتك بشكل كبير في تصميم دراسات بحثية أو تجارب أكثر كفاءة للمشاريع المستقبلية. تمكنك المعرفة المكتسبة من خلال التحليل الوصفي من اتخاذ خيارات مستنيرة فيما يتعلق بتحديد أحجام العينات والتعرف على العناصر الحاسمة التي تستحق الاهتمام أثناء إجراءات جمع البيانات (عبد العزيز الزهراني، ٢٠٢٢).

تاريخ الذكاء الاصطناعي في تطوير اللغة العربية

يروي سرد الذكاء الاصطناعي (AI) في المنطقة العربية رحلة مثيرة للاهتمام، تعرض تقدمًا سريعًا في معالجة اللغة الطبيعية وتكنولوجيا الكمبيوتر. في السابق، كانت طلبات الذكاء الاصطناعي للغة العربية مقيدة ؛ ومع ذلك، خلال التسعينيات، بدأ الحماس والترقب بشأن إمكانيات الذكاء الاصطناعي في الازدهار. في الوقت الحاضر، تشارك العديد من الجامعات والباحثين من مختلف الدول العربية بنشاط في مشاريع بحثية رائدة في هذا المجال. بين التسعينيات وأوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، ظهرت العديد من المشاريع التي تهدف إلى تطوير معالجة اللغة الطبيعية (NLP). تضمنت هذه المبادرات أيضًا أدوات مخصصة لتحسين المهارات في اللغويات العربية مثل مدققات القواعد الآلية(درويش،حباش، عباس وآخرون، ٢٠٢١).

وكانت هذه الصحيفة تهتم بالشؤون السياحة في البلاد، وبعد ذلك تطورت وأصبحت صحيفة تشمل رحلة اللغة العربية في الذكاء الاصطناعي التقدم من أنظمة الكمبيوتر التي تدرك اللغة العربية إلى الوصول إلى مراحل متقدمة في معالجة المعلومات اللغوية. يقدم الاستكشاف الشامل لمقالات بحثية مثل «Arabic NLP: A Roadmap» (عبيد ودرويش، ٢٠١٤) سردًا شاملاً لهذه العملية التطورية.

من منظور مختلف، يتم استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي لمعالجة العقبات في معالجة اللغة الطبيعية الناجمة عن اختلافات اللهجات في اللغة العربية. هذا بمثابة خطوة أولية نحو تعزيز الفهم والتواصل داخل اللغة العربية المعقدة والمتعددة من خلال تقدم الذكاء الاصطناعي. من خلال تجسيد كيف نجح الذكاء الاصطناعي في التغلب على العقبات اللغوية المميزة وتسهيل الترجمة بين اللهجات المتنوعة، توضح هذه الورقة مساهمتها في دفع تطوير الذكاء الاصطناعي في العالم العربي (زبيب، اللوز وآخرون، ٢٠١٢).

قدم أبو سالم وياغي (٢٠١٢) مراجعة شاملة بعنوان «دراسة استقصائية لتعدين النصوص العربية» تلخص التقدم المحرز في الذكاء الاصطناعي لمعالجة النص العربي. تسلط الورقة الضوء على الاهتمام المتزايد بتقنية الذكاء الاصطناعي عندما يتعلق الأمر بتحليل النصوص العربية. المجالات الرئيسية التي تم استكشافها هي تقنيات نمذجة اللغة، وتحديد الكيانات المترابطة، وتحليل المشاعر – جميع الجوانب الحاسمة للتعامل بكفاءة مع النصوص العربية. في نهاية المطاف، أدى التقدم في الذكاء الاصطناعي إلى تعزيز قدرات الفهم والمعالجة بشكل كبير للتعامل مع البيانات النصية العربية. علاوة على ذلك، تشير هذه التطورات إلى احتمالات واعدة لمزيد من التحسينات في معالجة اللغة الطبيعية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي المتطورة بشكل متزايد في مجال اللغويات العربية.

دور الذكاء الاصطناعي في الكتابة العربية

الذكاء الاصطناعي عنصر حاسم في الكتابة العربية الحديثة لأنه يمتلك القدرة على تحليل النص وتعزيزه وفهمه تلقائيًا. من خلال تسهيل التغييرات الإيجابية في التفاعلات بين الكتاب والباحثين واللغة العربية نفسها، يلعب الذكاء الاصطناعي دورًا حيويًا في تحسين وإتقان هذا المجال اللغوي المتطور باستمرار. يهدف هذا الخطاب التمهيدي إلى دراسة الطبيعة التي لا غنى عنها للذكاء الاصطناعي للنهوض بالكتابة العربية في إطار معقد ومتقدم. يمكن للذكاء الاصطناعي (AI) تسهيل تصنيف النصوص العربية إلى تصنيفات مختلفة بما في ذلك الأخبار والمقالات العلمية ومراجعات المنتجات ورسائل وسائل التواصل الاجتماعي. يمكّن هذا التنفيذ الباحثين أو المنظمات من تنظيم واسترداد المعلومات بشكل فعال لتحسين الكفاءة في عملياتهم (السلمان والعبيدي، ٢٠١٩). من خلال إنشاء جمل موجزة عربية عالية الجودة بدقة نحوية ودقة واقعية، يوفر الذكاء الاصطناعي وقت الكتاب بشكل كبير. وهذا يعرض قدرتها الاستثنائية في هذا الصدد (المرواني، السلمان والظلان، ٢٠١٧). يعزز استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل كبير

تصنيف النصوص العربية إلى مجموعات وفقًا لأوجه التشابه بينها، مما أدى إلى تحسين تحليل وفهم المحتوى (العتيبي، ٢٠١٩).

تحديات الذكاء الاصطناعي ونقاط ضعفه

أتاح دمج الذكاء الاصطناعي (AI) في الكتابة العربية فرصًا جديدة للتقدم اللغوي والفهم. ومع ذلك، فإنه يمثل في الوقت نفسه بعض التحديات والقيود التي تتطلب الاهتمام. يهدف هذا القسم إلى التحقيق في العقبات والعيوب الأساسية المرتبطة بدمج الذكاء الاصطناعي في مجال الكتابة العربية. يواجه تنفيذ الذكاء الاصطناعي باللغة العربية العديد من التحديات بسبب القواعد النحوية المعقدة والشاملة. تكمن عقبة كبيرة في تحديد وتصحيح أخطاء القواعد بدقة، مما يجعل هذه المهمة شاقة بشكل استثنائي. وبالتالي، إذا لم تتمكن أنظمة الذكاء الاصطناعي من اكتشاف مثل هذه الأخطاء بدقة، فقد لا يزال النص المقترح ينطوي على أخطاء نحوية تؤدي إلى عيب ملحوظ (أحمد السايات ونوح الميتوالي، ٢٠٢٠). يواجه تنفيذ الذكاء الاصطناعي باللغة العربية العديد من التحديات بسبب القواعد النحوية المعقدة والشاملة. تكمن عقبة كبيرة في تحديد وتصحيح أخطاء القواعد بدقة، مما يجعل هذه المهمة شاقة بشكل استثنائي. وبالتالي، إذا لم تتمكن أنظمة الذكاء الاصطناعي من اكتشاف مثل هذه الأخطاء بدقة، فقد لا يزال النص المقترح ينطوي على أخطاء نحوية تؤدي إلى عيب ملحوظ (ساقيب حكاك وأمير الدين كامسين وآخرون، ٢٠١٩). يتمثل التحدي الرئيسي في التعامل مع الاعتماد الكبير على تقنية الذكاء الاصطناعي في الكتابة العربية، والتي تصبح مشكلة كلما حدثت انقطاعات أو أعطال في نظام الذكاء الاصطناعي. ينبع العيب الرئيسي من الاعتماد المفرط على هذه التكنولوجيا لأن الأخطاء يمكن أن تعقد وتعطل عملية الكتابة بشكل كبير. ومن ثم، فإنه يؤكد على الضرورة الملحة لاستخدام استراتيجيات الدعم بحذر وتنفيذها عند الحاجة (دويفيدي وآخرون، ٢٠٢١). يشكل استخدام الذكاء الاصطناعي للكتابة العربية عقبة ملحوظة بسبب ضرورة جمع المعلومات الشخصية للمستخدمين، مما قد يثير مخاوف بشأن الخصوصية والأمن. يكمن عيب كبير في حقيقة أنه بدون ثقة المستخدم في استخدام هذه التكنولوجيا بأمان، فإن إطلاق إمكاناتها الكاملة لتعزيز الكتابة يصبح بعيد المنال. وبالتالي، فإن حماية خصوصية المستخدم وضمان أمن البيانات يصبحان تدابير حتمية عند دمج الذكاء الاصطناعي في مساعي الكتابة (جوزيف لوبيرا وكارلوس فرناندیز وآخرون، ٢٠٢٠).

منهجية البحث

هناك عدة مراحل يجب اتباعها لإجراء البحث بنجاح. وتستلزم المرحلة الأولية حصول الباحث على إيضاحات وموافقة من المشرف عليه فيما يتعلق بموضوع البحث المختار. بمجرد الانتهاء من ذلك، يمكنهم البدء في البحث عن

المواد والمعلومات ذات الصلة. الانتقال إلى المرحلة الثانية، يتم إجراء مراجعة الأدبيات بناءً على موضوع البحث المختار. وهذا يساعد على توفير فهم للإطار الحالي الذي سيجري فيه مزيد من التحقيق. وتشمل المرحلة الثالثة تخطيط خطة بحثية شاملة باختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات وتحديد المدخلات المطلوبة. وفوراً، في المرحلة الرابعة، يتم إعداد أسئلة بحثية محددة تتماشى مع أهداف الدراسة. سيتم بعد ذلك توزيع هذه الأسئلة على الطلاب المسجلين في برنامج دراسات اللغة العربية والاتصالات بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية خلال عامهم الثالث. أخيرًا، بعد جمع جميع البيانات اللازمة، يأتي تحليلها باستخدام تقنيات وصفية كمية مثل حسابات التردد أو النسب المئوية باستخدام نموذج Google Form كوسيلة لإنجاز هذه المهمة بشكل فعال. وعموما، تعمل هذه المراحل المختلفة معا بصورة متماسكة لتشكل جزءا لا يتجزأ من إجراء دراسات منهجية ؛ وضمان الوضوح نحو بلوغ الأهداف المرجوة بكفاءة في كل خطوة إلى جانب تحقيق نتائج ناجحة بشكل عام.

نتائج البحث

يهدف هذا البحث إلى تقييم تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) في الكتابة العربية. وهو يغطي تطورات الذكاء الاصطناعي في المعرفة والتبعيات وتأثير تجهيز النصوص العربية. توفر نتائج هذه الدراسة نظرة ثاقبة للدور الإيجابي للذكاء الاصطناعي في تحسين فهم اللغة العربية في مختلف التطبيقات، من الترجمة إلى تحليل المعلومات. وفيما يلي تفاصيل نتائج هذه الدراسة استنادا إلى الجوانب التي استخدمت كمعايير:

١: جوانب معرفة الذكاء الاصطناعي (AI)
٢: جوانب اعتماد الطلاب على الذكاء الاصطناعي في الكتابة العربية
٣: جوانب تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي في الكتابة العربية

يتم شرح هذه الدراسة بدءًا من القسم الأول حيث تركز على مدى المعرفة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي للطلاب خاصة في الكتابة العربية. وفيما يلي جدول جمع البيانات:

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
لديك فهم جيد لماهية الذكاء الاصطناعي	**3.61**	**0.957**	**140**

تستخدم برنامج الذكاء الاصطناعي في الحياة اليومية	**3.05**	**1.075**	**140**
تعرف كيفية استخدام برنامج الذكاء الاصطناعي	**3.37**	**1.068**	**140**
تعرف كيف يتم استخدام الذكاء الاصطناعي في عالم التعليم	**3.69**	**0.890**	**140**
مهتم بمعرفة المزيد عن الذكاء الاصطناعي	**4.25**	**0.741**	**140**
جاهز لزيادة المعرفة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي	**4.26**	**0.713**	**140**
اهتم بتطورات الذكاء الاصطناعي الحالية	**3.94**	**0.820**	**140**
صدق أن الذكاء الاصطناعي ضروري في الحياة	**4.09**	**0.744**	**140**
مقتنعة بأن الذكاء الاصطناعي يمكنه حل جميع المشاكل	**3.39**	**0.994**	**140**
لديك معرفة أساسية حول الذكاء الاصطناعي	**3.44**	**1.068**	**140**

نتائج دراسة شملت ١٤٠ طالبًا فيما يتعلق بفهمهم وإدراكهم للذكاء الاصطناعي (AI) في الكتابة العربية معروضة في الجدول. تشير النتائج إلى أن غالبية الطلاب لديهم فهم أساسي للذكاء الاصطناعي، كما يتضح من أعلى متوسط درجات الفائدة لمعرفة المزيد عن الذكاء الاصطناعي (٤,٢٥) واستعدادهم لتعزيز معرفتهم بالموضوع (٤,٢٦). علاوة على ذلك، من الواضح أنهم يدركون عمومًا أهمية الذكاء الاصطناعي في حياتهم بمتوسط درجة ٤,٠٩، على الرغم من عدم اقتناع جميع الأفراد تمامًا بأن الذكاء الاصطناعي يمكنه التغلب على كل مشكلة بناءً على متوسط درجة ٣,٣٩ لهذا الجانب. يعكس الانحراف المعياري المتنوع عبر الأسئلة المختلفة التناقضات بين آراء الطلاب فيما يتعلق بمواضيع الذكاء الاصطناعي. بشكل عام، يقدم هذا الجدول نظرة عامة موجزة توضح كيفية إدراك الطلاب للذكاء الاصطناعي وفهمهم في سياق الكتابة العربية ويمكن أن يكون بمثابة أساس لمزيد من التحليل في نطاق هذه الدراسة بالذات.

يستمر هذا البحث مع القسم الثاني، حيث تركز على مستوى اعتماد الطلاب على استخدام الذكاء الاصطناعي في كتابة اللغة العربية. فيما يلي جدول جمع البيانات:

البند	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**العينة**

تشعر أن الذكاء الاصطناعي برنامج مفيد في مساعدتك على الكتابة باللغة العربية	**3.83**	**0.804**	**140**
تتحسن كتاباتك عندما تستخدم الذكاء الاصطناعي	**3.76**	**0.828**	**140**
تعتقد أن طريقة الكتابة العربية التقليدية (بدون مساعدة الذكاء الاصطناعي) لا تزال مهمة للغاية	**4.39**	**0.736**	**140**
يمكنك تقييم وتحسين الكتابة الناتجة عن الذكاء الاصطناعي	**3.72**	**0.787**	**140**
يساعدك استخدام الذكاء الاصطناعي على إنتاج الكتابة العربية بسرعة وكفاءة	**3.97**	**0.758**	**140**

الجدول المقدم هنا مأخوذ من دراسة تبحث في مدى اعتماد الطلاب على الذكاء الاصطناعي (AI) للكتابة العربية. تشير النتائج إلى أن معظم الطلاب يجدون الذكاء الاصطناعي مفيدًا في مساعدتهم في كتابتهم باللغة العربية، كما يتضح من أعلى متوسط درجة عند ٣,٨٣ و ٣,٧٦ على التوالي لعبارات مثل «تعتقد أن الذكاء الاصطناعي مفيد عندما يتعلق الأمر بكتابتك العربية» و «جودة الكتابة تتحسن من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي». ومع ذلك، على الرغم من هذا الاعتماد على أدوات الذكاء الاصطناعي، يدرك الطلاب أيضًا أهمية الأساليب التقليدية في الكتابة العربية دون أي مساعدة من برمجيات الذكاء الاصطناعي ؛ ومن ثم فقد أعطوا متوسط درجة أعلى ٤,٣٩ للبيان الذي يشير إلى مدى أهميتهم في اعتبار الكتابات العربية التقليدية. بالإضافة إلى ذلك، يشعر المشاركون بالكفاءة الكافية لتقييم وتعزيز المحتوى الناتج عن برنامج ذكي مصطنع (بمتوسط درجة ٣,٧٢)، جنبًا إلى جنب مع الاعتراف بقدرته على تسهيل الإنتاج السريع والفعال أثناء تأليف النصوص بلغتهم الأم – الحصول على متوسط قيمة تقييم مثير للإعجاب عند ٣,٩٧. في الختام، تقدم هذه البيانات رؤى قيمة حول كيفية إدراك الطلاب لتأثير الذكاء الاصطناعي على مستوى كفاءتهم فيما يتعلق بإنشاء المحتوى المكتوب باستخدام اللغة العربية جنبًا إلى جنب مع الاعتراف بالأهمية التي لا تزال تحملها التقنيات التقليدية المتعلقة على وجه التحديد بممارسات الأدب العربي في السياق.

يتبع هذا البحث القسم الثالث الذي تتحدث عن فعالية الذكاء الاصطناعي في الكتابة العربية. فيما يلي جدول جمع البيانات:

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
تعتقد أن الذكاء الاصطناعي يحسن جودة الكتابة العربية	**3.73**	**0.872**	**140**
استخدام الذكاء الاصطناعي يمكن أن يتجنب الأخطاء النحوية والإملائية في الكتابة العربية	**3.48**	**0.933**	**140**
استخدام الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسرع عملية الكتابة العربية مقارنة بالطرق اليدوية	**3.87**	**0.785**	**140**
يمكن أن يساعدك استخدام الذكاء الاصطناعي في إتقان مهارات الكتابة العربية	**3.65**	**0.921**	**140**
يمنحك استخدام الذكاء الاصطناعي الثقة لمحاولة الكتابة باللغة العربية دون مساعدة الذكاء الاصطناعي في المستقبل	**3.73**	**0.904**	**140**

الجدول المقدم هو جزء من دراسة تبحث في فعالية الذكاء الاصطناعي (AI) في تحسين الكتابة العربية. تظهر النتائج أن غالبية المشاركين يثقون في قدرة الذكاء الاصطناعي على تعزيز الكتابة العربية، بمتوسط درجة تصنيف ٣,٧٣. بالإضافة إلى ذلك، وجد أن الذكاء الاصطناعي مفيد لتجنب أخطاء القواعد والإملاء، كما هو موضح في متوسط درجاته البالغ ٣,٤٨. وعلاوة على ذلك، يرى المجيبون أن الذكاء الاصطناعي أكثر كفاءة من التقنيات اليدوية عندما يتعلق الأمر بتكوين محتوى مكتوب ؛ أعطوا هذا الجانب متوسط درجة تصنيف أعلى من الآخرين عند ٣,٨٧. لاحظ المشاركون أيضًا أن استخدام الذكاء الاصطناعي يحسن بشكل كبير مهاراتهم في إنتاج أعمال مكتوبة جيدة الصياغة، مدعومة بمتوسط درجات مرتفع يصل إلى حوالي ٣. علاوة على ذلك، كشفت غالبية الردود أن استخدام الذكاء الاصطناعي يغرس الثقة بين المستخدمين مما يشجع على التكوين المستقل دون الاعتماد على مصادر المساعدة الخارجية – وهي ملاحظة انعكست في رقم متوسط آخر محترم مشابه للقيم المذكورة سابقًا، أي حول القيمة التي تشير إلى الاتساق العام في جميع مجموعات البيانات التي تم الحصول عليها خلال المدة ذات الصلة المطلوبة. من الناحية المثالية، يوضح الرسم البياني الجيد هذه الاستنتاجات التي يمكن تطبيقها بوضوح عبر وجهات نظر المراقبين المختلفة التي تدرس مثل هذه الموضوعات المعقدة مثل فهم الظواهر التي تحدث وسط ظروف صعبة.

تم تضمين ما يلي في جدول النتائج ككل لمعدل الموثوقية بناءً على هذا البحث:

	المتوسط الحسابي	الحد الأدنى	الحد الأقصى	نطاق	الحد الأدنى/ الحد الأقصى	الفروق	N من البنود
البند المتوسط الحسابي	**3.761**	**3.050**	**4.393**	**1.343**	**1.440**	**0.111**	**20**
الفروق بين البنود	**0.770**	**0.509**	**1.156**	**0.647**	**2.271**	**0.044**	**20**

هذا هو الجدول حيث يمكنك معرفة متوسط وأدنى وأعلى ٢٠ كائن (كيان) أو خاصية. يبلغ متوسط القيمة للقسم الأول ٣,٧٦١ ويبلغ الحد الأدنى للقيمة ٣,٠٥٠ والقيمة القصوى ٤,٣٩٣. بين الحد الأدنى والحد الأقصى: ١,٣٤٣/١,٤٤٠ (مقارنة). عدد الكيانات: ٢٠ (المجموع). للفقرة الثانية قيمة مختلفة أو فصل بين كل بند من البنود الأخرى المدرجة في هذا الجدول. يتراوح نطاق هذا الفرق بين ٠,٧٧٠ و ١,١٥٦ في المتوسط) بمتوسط ٠,٦٤٧ و ٢,٢٧١ .(ويبين هذا الجدول معلومات مفصلة عن كيفية توزيع البيانات لأغراض هذا التحليل.

المكافئ ألفا	المكافئ ألفا بناء على البنود الموحدة	N من البنود
0.917	**0.919**	**20**

يقدم الجدول أعلاه مكافئ ألفا كرونباخ لكل عنصر من العناصر الموحدة، بإجمالي ٢٠. يعمل مكافئ ألفا من كرونباخ كإجراء موثوقية يستخدم في التقييمات. وقد لوحظ أن جميع الأصناف الموحدة تظهر قيماً تتراوح بين ٠,٨٨٨ و٠,٨٩٠ تقريباً، مما يشير إلى قدر كبير من الموثوقية في القياس الذي تم إجراؤه ويشير إلى اتساق قوي بين الأصناف المستخدمة في هذا التقييم لأنها تقترب من الوحدة (١).

الخاتمة

أجريت هذه الدراسة تحت عنوان نهج الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الكتابة العربية. استخدم الباحث نهج التحليل الكمي الوصفي، لأنه يهدف إلى معرفة مدى المعرفة وكذلك الاعتماد على استخدام عناصر الذكاء الاصطناعي (AI) في الكتابة العربية. استخدم الباحث Google Form والحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

لاحظ الباحث أن جميع العناصر التي تم توزيعها حصلت على استجابة إيجابية من جميع الطلاب. هذا لأن البند يغطي المعرفة والتبعيات وحتى آثار الذكاء الاصطناعي، خاصة في الكتابة العربية. في نتائج البحث، تم كتابة تفسير حول شكل البيانات المجدولة التي تنقسم إلى أربعة أقسام وهي القسم الأول (المعرفة) واللقسم الثاني (التبعية) والقسم الثالث (التأثير) وأيضًا القسم الرابع (بشكل عام).

واستنادا إلى نتائج هذه الدراسة، يُقترح أن هناك رغبة في كتابة مقالات أو دراسات تتعلق بالأخبار والصحف لعدم وجود الكثير من المراجع في هذا المجال، خاصة في تاريخ ظهور الأخبار العربية في ماليزيا.

المصادر والمراجع

اللغة الإنجليزية

Abu-Salem, H., & Yaghi, M. D. (2012). "A Survey Of Arabic Text Mining." Journal Of King Saud University-Computer And Information Sciences.

Agustina, Annisa, Çakmak, Fidel, & Benzehaf, Bouchaib. (2022). Artificial Intelligence for Arabic Lessons: Will it Help Teachers? *Al-Hijr: Journal of Adulearn World*, 1(1), 1-8.

AlGhamdi, A. M., & Khan, S. U. (2019). "Machine Learning Techniques for Arabic Text Classification: A Comprehensive Review." *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 31(4), 415-428.

AlMarwani, N., Al-Salman, A., & Aldhalaan, M. (2017). "A survey of text summarization techniques." International Journal of Advanced Computer Science and Applications.

Alotaibi, A. (2019). "A Survey Of Machine Learning Algorithms For Arabic Text Classification." *Procedia Computer Science*.

Al-Salman, A. S., & Alobaidi, K. J. (2019). "Arabic Text Classification: A Comprehensive Study." *Future Generation Computer Systems*.

Al-Sarem, M. (2018). "Arabic Question Answering Systems: A Survey and Evaluation." *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*.

Alsayat, A., & Elmitwally, N. (2020). A Comprehensive Study For Arabic Sentiment Analysis (Challenges and Applications). *Egyptian Information Journal*, *21*, 7-12.

Al-Smadi, M., & Al-Ayyoub, M. (2018). "Arabic Text Generation Using Recurrent Neural Networks." *In Proceedings of the 11th International Conference on Computer Science & Education (pp. 319-324)*.

Alzahrani, A. (2022). A Systematic Review Of Artificial Intelligence In Education In The Arab World. *Amazonia Investiga, 11*(54), 293-305.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *Open Access Journal*, 10(1), 123-136.

Darwish, K., Habash, N., Abbas, M., Al-Khalifa, H., Al-Natsheh, H. T., Bouamor, H., ... El-Hajj, W. (2021). A Panoramic Survey Of Natural Language Processing In The Arab World. *Communications of the ACM, 64*(4), 72-81.

Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., ... Williams, M. D. (2021). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary Perspectives On Emerging Challenges, Opportunities, And Agenda For Research, Practice And Policy. *International Journal Of Information Management, 57*, 101994.

El-Araby, E., Darwish, K., Samih, Y., & Abdelali, A. (2018). "Arabic Natural Language Processing: The First Comprehensive Survey." *ACM Transactions on Asian and Low-Resource Language Information Processing (TALLIP)*, 17(4), 25.

Hakak, S., Kamsin, A., Tayan, O., Idris, M. Y. I., & Gilkar, G. A. (2019). Approaches For Preserving Content Integrity Of Sensitive Online Arabic Content: A Survey And Research Challenges. *Information Processing & Management*, *56*(2).

Lobera, J., Fernández Rodríguez, C. J., & Torres-Albero, C. (2020). Privacy, Values and Machines: Predicting Opposition to Artificial Intelligence. In *Communicating Artificial Intelligence (AI)* (1st Edition, pp. 18). Routledge.

Obeid, O., & Darwish, K. (2014). "Arabic NLP: A Roadmap." *In Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14).*

Shareef, S. R., & Irhayim, Y. F. (2021). A Review: Isolated Arabic Words Recognition Using Artificial Intelligent Techniques. *Journal of Physics: Conference Series*, *1897*(1)

Ullmann, T. D. (2019). Automated Analysis of Reflection in Writing: Validating Machine Learning Approaches. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29, 217-257.

Webb, S., Kiefer, C., Jackson, B., Baker, J., & Eldridge, A. (2017). Mining Oral History Collections Using Music Information Retrieval Methods. *Music Reference Services Quarterly*, *20*(3-4), 168-183.

Zbib, R., Ellouze, M., Durrani, N., Hoang, H., & Habash, N. (2012). "Machine Translation Of Arabic Dialects." Proceedings of the Workshop on Machine Translation and Parsing in Arabic.

Zhong, H., Xiao, C., Tu, C., Zhang, T., Liu, Z., & Sun, M. (2020). How Does NLP Benefit Legal System: A Summary of Legal Artificial Intelligence. *Journal of Computer Science (Computation & Language)*, 5.

.

اللغة الملايوية

Abu Bakar, K. (2020). *Bahasa Arab Berasaskan Tahap Kecekapan: Satu Saranan*. Pusat Kajian Bahasa Arab & Tamadun Islam, Fakulti Pengajian Islam, Universiti Kebangsaan Malaysia.

اللغة الإندونسية

Hastini, L. Y., Fahmi, R., & Lukito, H. (2020). Apala Pembelajaran Menggunakan Teknologi dapat Meningkatkan Literasi Manusia pada Generasi Z di Indonesia? *Jurnal Manajemen Informatika (JAMIKA)*, 10(1)

التكنولوجيا الإلكترونية ومدى تطبيقها في تدريس القواعد العربية: من منظور مدرسي اللغة العربية

نور فريداواتي بنت أسموجي، يوسلينا بنت محمد، سليمان بن إسماعيل، زكي حلوان بن أجوق

محاضرة ، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية yuslina@usim.edu.my

محاضر، جامعة العلوم الإسلامية الماليزيةsulaiman.i@usim.edu.my

كلية دراسة اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

جامعة السلطان إدريس التربوية

الملخص

تلعب التكنولوجيا دورًا فعّالا في التأثير الإيجابي على مجال التعليم والتعلّم، ودراسة اللغة العربية لا تُستثنى عن الاستخدام لهذه التقنية. ستكون عملية تعلّم اللغة العربية أسهل فهما وأكثر متعة من خلالها. لذلك، هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف نماذج التكنولوجيا الإلكترونية في تعلّم القواعد العربية خاصة بماليزيا ودمج نتائج الدراسات السابقة استكشافا لقضايا جديدة مقترحة للدراسة. هذه الدراسة دراسة نوعية ويتم ذلك عن طريق الوصف التحليل على الدراسات السابقة ودراسات آدبيات البحث التي تمت حصولها لدى الباحثين في فترة ست سنوات الآخيرة. ناقش كل موضوع تفصيلا للحصول على الصورة الشاملة المتعلّقة بنموذج تعلّم القواعد النحوية والصرفية. بيّنت النتائج أنّ هناك تصميمات مختلفة استخدمت في تدريس القواعد العربية الإلكترونية. فناقشت القواعد النحوية الموضوعات الأساسية مثل الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، وإنّ أخواتها، وكان وأخواتها، والإضافة، والممنوع من الصرف، والعدد والمعدود، وحروف الجر، ونصب الفعل المضارع، وجزم الفعل المضارع، والمعرفة والنكرة. أما الموضوعات الصرفية فتناولت الدراسة عن تصريف الأفعال الثلاثة واسم التفضيل. وتوصّلت الدراسة على عدة النتائج وأهمّها أنها موافقة لمفهوم التعلّم الذاتي. يستفيد الطلبة تعمّق فهمهم وتوسّع مهاراتهم عبر الأنشطة اللغوية واللعبة الإلكترونية المضمنة. إضافة إلى ذلك، ينتفع المدرّسون بتلك النماذج لعملية التعليم.

الكلمات المفتاحية: أساليب التدريس – التطبيقات الإلكترونية – التعلّم الإلكتروني

المقدمة

استخدام التكنولوجيا الإلكترونيّة لعلمية التعليم والتعلّم وسيلة من وسائل دراسية تنفيذا في التعلّم للقرن الحادي والعشرين، بل إنّه يتماشي مع الثورة الصناعيّة العالميّة ٤،٠. وصرح الدكتور مزلي بن مالك أنّ الوزارة التربويّة تهدف إلى تعزيز التعلّم القائم على التكنولوجيا وإتقان اللغات المتعدّدة لدى الطلاب المدرسيّين (*Berita Harian Online, 2018*)، فنظرا إلى هذا القول أنّ اللغة العربية لغة من اللغات المدروسة المقرّرة في المدرسة الابتدائيّة والثانويّة بماليزيا. وعلى هذا الصدد، تتمّ محاولة تطبيق مناهج التعلّم الإلكتروني تحقيقا لذلك الهدف. وثبتت دراسات جيء سورياني، ٢٠٢٠، وشهرير، ٢٠١٨، ويودينسيبا، ٢٠١٥ تأثيرا إيجابيا في ذلك الأمر.

تطوير التعلّم القائم على التكنولوجيا مشجّع بوجود الهواتف الذكية مع توفّر شبكات *3G* و*4G* التي تقدّم إمكانية وصول البيانات العلمية والبحث عن المعلومات الأكاديمية ومرافق التعلّم الإلكترونية بشكل أسرع. رجوعا إلى خطاب داتوء سري الدكتور محمد أوزير محي الدين أنّ معدّل استخدام الهاتف الذكي عام ٢٠٢١ يزداد إلى ٩٩،٦٪ مقارنة بسنة ٢٠٢٠، أما معدّل استخدام الحاسوب فيزداد إلى ٨٨،٣٪، ومستخدمو الهواتف الذكية الذين يبلغ أعمارهم أكثر من ١٥ عامًا ترتفع بشكل أكبر إلى ٩٦،٨٪ سنة ٢٠٢١ مقارنة بـ ٨٩،٦٪ سنة ٢٠٢٠ (*Jabatan Perangkaan Malaysia, JPM, 2022*). فنلاحظ نقطتين من تلك الدراسة أنّ العامل لهذا الازدياد ينبع من برامج التعليم والتعلّم الإلكترونية في البيت أثناء موسم جائحة كوفيد (٢٠٢٠)، وثانيا، فئة المستخدمين لآلة التكنولوجيا معظمهم من طلاب المدرسة والجامعة.

والجدير بالذكر، يعدّ استخدام التكنولوجيا الإلكترونية في التعلّم ضرورة لأنه يغيّر أسلوب التعلّم الحالي (*Syed Yahya Kamal, 2008*). يشارك الطلاب المذكّرات الإلكترونية والفيديوهات عن الأنشطة التعلّميّة والصور المعبّرة عن الوظائف المكلّفة مع الأصدقاء الآخرين عبر الإنترنت. فهذا الأنشطة تسهل الطلبة في الحصول على المعلومات المتعلّقة بالدراسة وتنزيلها بشكل أسرع. إضافة إلى ذلك، يتمكن المتعلّمون من التفاعل مع المحتويات الأكاديميّة الهائلة عبر عناصر الوسائط الإضافية الإلكترونية مثل الصور والموسيقات والفيديوهات (*Watkins, 2009*). فيستفيد الطلبة تنزيل المواد للدورة التدريبية والكتب المدرسيّة الإلكترونية ومشاركة المناقشات بنشاط وتقديم المساعدة في الدراسة أينما كانوا منها (*Azhar, 2015, Abdullah, 2010*). وبعضهم ينتفعون بها كوسيطة العرض التقديميّ وإجراء التدريبات المكثّفة في التطبيقات الدراسيّة المقدّمة (*Halimah Badioze Zaman, 1999*).

علاوة على ذلك، يعبّر أسلوب التعلّم الإلكتروني إحدى طرق التعلّم الذاتي والطالب هو الفاعل الرئيسي في عملية الدراسة (*Abdullah, 2010*). من خلال هذا المفهوم، أتيح الطلاب الفرصة لاستكشاف المواد التعليميّة

وتكرار التدريبات الإلكترونية أكثر من مرة واحدة توسيعا وتكثيفا للدراسة حتى تحقيق الفهم. وأضاف عابدين لوبيس (٢٠١٩) أنّ التعلّم الإلكتروني يصبح أسلوب التدريس للأجيال الألفيّين في عصر الثورة الصناعية ٤،٠. فالطلاب هم الذين مسؤولون في فهم المواد التعلّميّة المدروسة. وهذه القاعدة الدراسيّة قادرة على إيجاد البيئة الفصليّة التي تساعد في تطوير مهارة إبداعهم وابتكارهم (*Maria Chong, 2014, Noriah, 2012*). لذا، إنها مطبّق الموقف الإيجابيّ في الجو الأكاديمي وبناء الحفز الدافعي وتنمية الشخصيّة الماهرة في مجال الاجتماع (*Abdin Lubis, 2019, Nur Ilyani, 2012*).

وعلى هذا الصدد، ستناقش هذه الدراسة عن استخدام التكنولوجيا الإلكترونية عبر التطبيقات والمواقع الإلكترونية في تعليم القواعد النحوية والصرفية. إنها من نماذج التصميم الإلكتروني التي تمّ تطويرها بواسطة مدرّسي المدارس الثانوية ومحاضري الجامعات في ماليزيا. فيستفيد المدرسون الآخرون منها استفادة تامة عن التكنولوجيا الإلكترونية العصرية والانتفاع بها وتصميم غيرها.

إشكالية الدراسة

هناك العديد من المشاكل في تدريس قواعد النحو والصرف للغة العربية التي تؤدي إلى قلة الإتقان والاستيعاب فيها لدى المتعلّمين. العوامل المؤدية إلى إشكاليتها منها اعتماد على المعلّم في عملية التعليم والتعلّم (*Rosni Samah, 2009*)، واستخدام طريقة القواعد والترجمة في التدريس (*Rosni Samah, 2009, Ab. Gani Jalil, 1993*)، وقلة الملائمة والفعّالية في أسلوب التعليم (*Ishak Mohd Rejab, 1992*)، وقلة الوسائل التعليمية المستخدمة أثناء التعليم (*Abdul Razif, 2019, Rosni Samah, 2009, Rahimi Md Saad, 2006, Ab. Gani Jalil, 1993*)، وقلة المواد المقروءة الإضافية خارج الحصة الدراسية الفصلية (*Rosni Samah, 2009*)، وقلة الأنشطة اللغوية بعد المناقشة (*Rosni Samah, 2009, Ab. Gani Jalil, 1993*)، وعدم وجود البيئة العربية عند المتعلّمين (*Abdul Razif, 2019, Nik Rahimi, 2006, Ab. Gani Jalil, 1993*)، وقلة الدوافع الذاتية لدى الطلبة (*Rosni Samah, 2009*).

وبناء على ذلك، أسلوب التدريس الجذاب والممتع مهم في ضمان فعّالية الدراسة مع الانتفاع بالوسائل المعينة التعليمية المناسبة للفئة المستهدفة. وطريقة تدريس اللغة أكثر فعّالية ومعاصرة باستخدام التكنولوجيا بل زيادة اهتمام المتعلّمين وإثارتهم بتعلّمها (*Muhammad Sabri, 2015*). لذا، الاستفادة من التكنولوجيا الإلكترونية في تعلّم القواعد العربية تتخلّص من مللهم وعدم اهتمامهم بالدراسة العربية نظرا إلى المتعلّمين المعاصرين من جيل الألفية وينشئ في العصر الرقمي. فاستخدامها في الدراسة يستطيع التغلّب على هذه المشكلة.

إضافة إلى ذلك، ما زال الانتفاع بتطبيقات الوسائط المتعددة والوسائل التعليمية القائمة على التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلّم محدودًا (*Mohd Firdaus, 2013*) وقليلا في الأسواق (*Mohd Feham & Isarji, 2000,* *Mohd Feham, 2006, Zawawi, 2008, Bashasunnahar, 2018*) وصعبة للحصول عليها (*Bashasunnahar, 2018*). فتساهم هذه الظاهرة في قلة استخدامها من قبل المعلّمين (*Ashinida, 2004,* *Azhar, 2008*). وحقيقة، ليس كل المعلّمين ماهرين وجيّدين في تصميم التطبيقات الإلكترونية اللغوية وتطويرها، بل ضيق الوقت في إعداد الوسائل المعينة عبر الإنترنت تؤدي إلى هذه المشكلة. ومن أجل ذلك، ينبغي للمدرّسين استفادة تامة من برامج التكنولوجيا الإلكترونية التي طوّرها الآخرون.

منهجية الدراسة

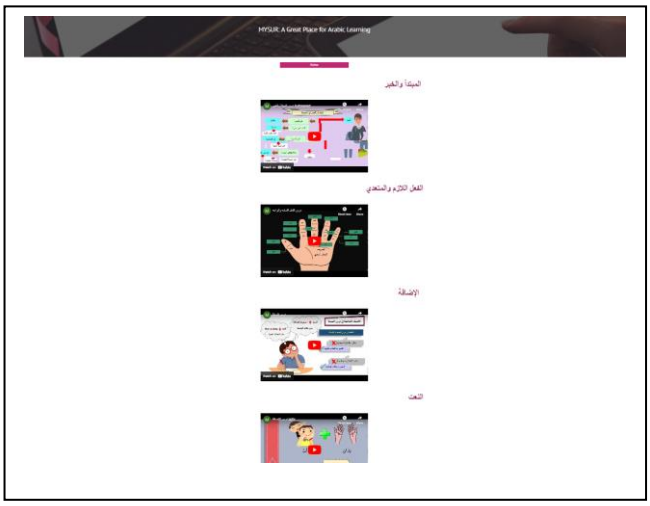
تنهج هذه الدراسة على الطريقة النوعية من البحث عن الدراسات السابقة. وتمّ الحصول عليها من خلال البحث عن مصادر مفتوحة من المجلات والمقالات والبحوث والكتب عبر الإنترنت وغيره من خلال قواعد بيانات *Google Scholar* و*Semantic Scholar* و*Taylor & Francis* و *Science Direct* و*Research Gate*. وتبحث الدراسة عن طريق كتابة 'التكنولوجيا الإلكترونية في تعليم اللغة العربية' و'*Teknologi Dalam Pengajaran Bahasa Arab*' و'*Technology In Teaching Arabic*' تحديدا للدراسات ذات الصلة. المعايير الرئيسة التي استخدمها الباحثون في البحث عن الدراسات السابقة هي: (١) الأبحاث التي أجريت فيما يتعلّق بتطوير التكنولوجيا الإلكترونية. (٢) الدراسات المنشورة حوالي ٦ سنوات بين ٢٠١٨ و٢٠٢٣. (٣) الدراسات التي تركّز على تعلم القواعد العربية النحوية والصرفية. تمّ تصنيف الدراسات التالية المتعلّقة بتطوير التعلم الإلكتروني لقواعد اللغة العربية في موضوعات النحو والصرف وفقًا لمجال الدراسة.

نتائج الدراسة

قام الباحثون السابقون بتصميم التكنولوجيا الإلكترونية وتطويرها لعملية تعلّم القواعد النحوية والصرفية. تمّ إجراء هذا البحث لمعالجة إشكالية البحث المذكورة. أجريت دراسة محمد حسين (٢٠٢٠) موقع 'ميسور ٢،٠' على نموذج آدي. إنّه ركّز على الموضوعات النحوية أكثر استخداما في تكوين الجمل العربية مثل المبتدأ والخبر (الجملة الاسمية) والفعل اللازم والمتعدّي (الجملة الفعلية) والنعت والإضافة. ويمتاز هذا الموقع بتصميماته الجذابة والرسوم المتحرّكة والصور المعبرّة والألعاب اللغوية التي تساعد الطلاب على فهم القواعد العربية. إضافة إلى ذلك، يستطيع المستخدمون تحسين مستوى دراسة قواعدهم مستعينا إلى النتائج الفردية المعروضة بعد انتهاء اللعبة التدريبية. فيمكن

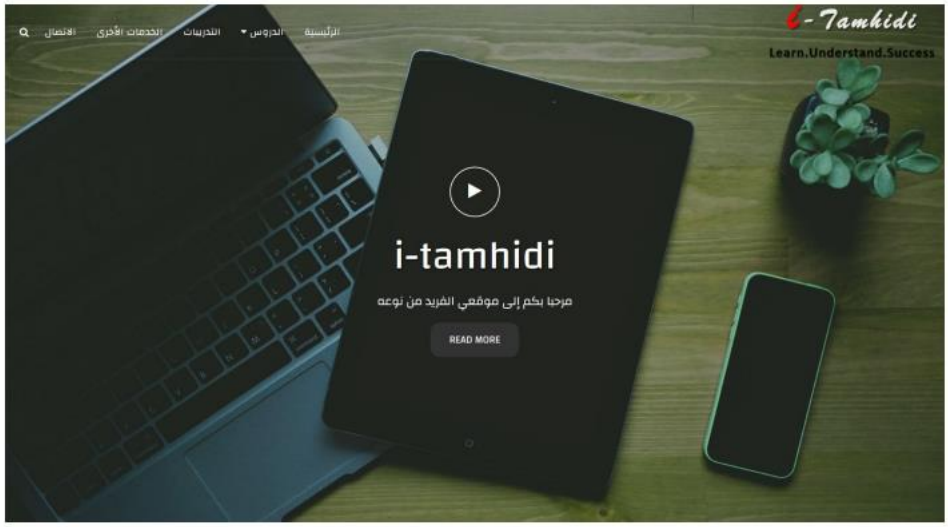
لهم تكرار التدريبات اللغوية مرات وطباعة نتائجهم بصيغة المستندات المنقولة. أما الفيديوهات المقدّمة فلا تتجاوز لمدّة سبع دقائق وفيها برنامج صوتي لمهارة القراءة النصوصية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ ٩٣،٣٪ يوافقون على استخدام التكنولوجيا الرقمية في زيادة اهتمام الطلاب. فالرابط لموقع ميسور: *https:/sites.google.com/view/my-sur/home*.

الصورة الأولى: الصفحة الرئيسة لموقع 'ميسور ٢،٠'.



وناقشت دراسة محمد ناصر (٢٠٢٠) عن المنصّة التفاعلية لتعلّم قواعد اللغة العربية عبر الموقع الإلكتروني 'أي تمهيدي'. تمّ تطويره من خلال نظام *site123*، وتمكّن الوصول إليه عبر رابط *https://itamhidi.site.me*. والغرض من بناء هذا الموقع زيادة تحفيز الطلاب وتحسين فهمهم للغة العربية. ركّز هذا الموقع على العناصر الرئيسة، منها مقاطع الفيديوهات التعليمية والكتب الإلكترونية وثلاثة التدريبات الإلكترونية للقواعد العربية والألعاب الإلكترونية وغرفة الأسئلة والروابط الإضافية للمعجم الإلكتروني وصفحة المصمّمين. الموضوعات النحوية المعرّضة منها جملة اسمية وجملة فعلية وكان وأخواتها وإنّ وأخواتها وإضافة وممنوع من صرف وعدد ومعدود وحروف الجر ونصب الفعل المضارع وجزم الفعل المضارع ومعرفة ونكرة واسم التفضيل. ظهرت نتائج الدراسة أنّ الموقع ناجح في رفع الدوافع الدراسية لدى الطلاب الجامعيين ومناسب للتعلم الذاتي.

الصورة الثانية: الصفحة الرئيسة لموقع 'أي تمهيدي'.



أما دراسة ديدي نوردينا (٢٠٢٠) فناقشت عن نموذج التعلّم الإلكتروني لتصريف فعل الأمر عبر تطبيق 'إيزي أمر' من خلال الهاتف الذكي. واخترع هذا التطبيق لمساعدة الطلاب على إتقان صيغة الأمر وتكوين الجمل المفيدة منها وتقوية ذاكرتهم في حفظها. انتفع هذا التطبيق بثلاث لغات، وهي اللغة الملايوية والعربية والإنجليزية تسهيلا لفهم المستخدمين غير الناطقين باللغة العربية. وترافق معه الفيديوهات التعليمية والمذكرات العربية والألعاب اللغوية الإلكترونية الرائعة، ويمكن للمستخدمين تنزيله. نهج هذا التطبيق على نموذج آدي. فوصلت نتائج الدراسة أنّه يعاون الطلاب في زيادة فهمهم واهتمامهم في استيعاب صيغة فعل الأمر.

وقدّمت دراسة باشاس النهار (٢٠١٨) تصميم النموذج الأول للتطبيقات باستخدام الرسوم المتحركة التفاعلية للقواعد الصرفية للغة العربية رجوعا إلى كتاب الصرف للسنة الرابعة على المنهج الأزهري. تعتمد عملية التطوير لهذا التطبيقات على نموذج التصميم التعليمي ويليام هورتون (*Wiliam Horton*). عرّضت الصفحة الأولى للتطبيقات الدليل وموجز المادة الصرفية وأهداف دراسة القواعد الصرفية والقاموس الإلكتروني وست وحدات الدرسية. وتشمل الوحدات جميعها على الأهداف ومحتويات الدرس والأنشطة التدريبية. وظهرت نتائج الدراسة أنّ مائة وتسعين طالبًا وستة خبراء اتفقوا على استخدام هذه التطبيقات لأنها جذّابة وسهلة الاستخدام ومخترعة ومشجّعة على المعلمين في الابتكار.

وبحث دراسة نور الأنيقة (٢٠١٦) عن الموقع التعلّمي المتزامن الذي صمّمه الدكتور صبري سهريل وأربعة عشر خبيرا وستة عشر محاضرًا من جامعة الإسلامية العالمية الماليزية سنة ٢٠١١ على مفهوم تعلّم اللغة العربية عبر اللعبة الإلكترونية. خصّص الموقع رجوعا إلى مقررات مركز اللغات (*CELPAD*) في الجامعة على منهج نموذج آدي. هناك أربع وثلاثون لعبة إلكترونية لثماني مستويات التي تشمل على مهارات الحروف والكلمات والمترادف والمضادات

والقواعد النحوية والصرفية والعبارات والجمل والاختبارات. ظهرت نتائج الدراسة أنّ هذا الموقع سهلة الاستخدام ومناسب للفئة المستهدفة لأنه يرافق بكيفية اللعب وجوجل الترجمة والقاموس الإلكترونية العربية والإنجليزية.

المناقشة

تمّ تصنيف المقالات المختارة جميعها حسب المحاور المناسبة. هناك خمس دراسات تناسب الموضوع المصنّف. لذلك، ستقدّم هذه الورقة العلمية الدراسات عن التكنولوجيا الإلكترونية المصمّمة المستخدمة لتعليم القواعد النحوية والصرفية في المؤسسات التعليمية بماليزيا مثل الجامعات والمدارس الثانوية وفقًا للموضوعات التالية: ١) التكنولوجيا الإلكترونية المصمّمة، ٢) البرامج المستخدمة، ٤) سلوك المستخدم.

المحور الأول: التكنولوجيا الإلكترونية المصمّمة

تعتبر التكونولوجيا الإلكترونية من مواقع الويب وتطبيقات أندرويد (*Android*) مناسبًا لعملية التعليم والتعلم نظرًا إلى طبيعتها سهلة الاستخدام ومناسب للمجموعة المستهدفة. موقع الويب هو مجموعة الصفحات الإلكترونية مرتبطة ببعضها البعض ومخزنة على الخادم نفسه. ويتصفّح المتجوّلون الصفحات الإلكترونية عبر الإنترنت التي أنتجها في شكل *HTML* أو *XHTML* ويمكن عرض المواقع بواسطة الهواتف النقّالة عبر تقنية الواب (*WAP*) (ويكيبيديا، ٢٠٢٣). أما تطبيق أندرويد فيعدّ تطبيقًا برمجيًا على نظام أندرويد الأساسي ويستطيع تنزيله على الهاتف الذكي أو الحاسوب اللوحي (*theastrologypage, 2022*).

واستنادا إلى الدراسات الماضية، يجعل الموقع الإلكتروني مثل "أي تمهيدي (*Mohd Naser, 2020*)، وميسور (*Mohamad Hussin, 2020*)، والألعاب العربية (*Nurul Aniqah, 2016*) منصّا مختارا للجامعات. طوّرت هذه المواقع رجوعا إلى مناهج التعلّم للمؤسّسة التعليميّة نفسها التي تكيّفت من الفصول المادّية إلى الفصول الافتراضية. تسمح المميّزات الموجودة في موقع الويب إدخال العناصر الإلكترونية مثل مقاطع الفيديوهات والصور والرسوم المتحركة والصوت والمذكّرات الإلكترونية والشهادات الإلكترونية والألعاب الإلكترونية لدعم عملية التعلّم.

أمّا الدراسات التي تركّز على الموضوعات المعينة فالباحثون يفضّلون الانتفاع بالتطبيقات. فنضرب مثلا طوّرت ديدي نوردينا (٢٠٢٠) تطبيقة إي موبيل صرفي لمهارة فعل الأمر ودراسة باشاس النهار (٢٠١٨) عن القواعد الصرفية للغة العربية التي قرّرت في كتاب الصرف للسنة الرابعة على المنهج الأزهري. ومن أجل ذلك، فيتمكن المستخدمون الاستمتاع بهذه التطبيقات عبر الإنترنت أو تنزيلها.

جميع التصميمات المدروسة على نهج غير المتزامن. وذكر ستيفن (٢٠٠٨) أنّ التعلّم غير المتزامن هو المناقشات التي تستخدم التكنولوجيا عبر الإنترنت دون حضور المعلمين والطلاب في الوقت نفسه والمكان نفسه بسبب القيود المفروضة على الأمور الأخرى. نظرا إلى دراسة القواعد النحوية والصرفية تحتاج إلى المراجعة المكرّرة والتدريبات المكثّفة والتمرينات الموسّعة فقاعدة التعلّم غير المتزامن أنسب للمتعلّمين. ومن أجل ذلك، ينتفع الطلاب بالمواقع الإلكترونية والتطبيقات لمراجعة الدروس بالتعلّم الذاتي أو تكرار المفاهيم غير المفهومة. كما أنّها تساعد الغائبين الذين لم يحضر جلسة التعلّم بسبب المرض أو المشاركة في البرامج المدرسية الخارجية أو الإعاقة الشخصية.

المحور الثاني: البرامج المستخدمة

يعد نظام ربتيويتي (*Raptivity*) وميكروسوفت أوفيس فرونت فيج (*Microsoft Office Frontpage*) (*Nurul Aniqah, 2016*) وسيت ١٢٣ (*site123*) (*Mohd Naser, 2020*) من خيارات الباحثين في تطوير مواقع الويب. ويحث على المصمّم أن يرفق الروابط الإضافية الإلكترونية من المواقع العلمية الأكاديمية في التصميم كمعلومات إضافية مساعدة للمستخدم أثناء التعلّم الإلكتروني. لذا، الاهتمام باختيار البرامج في تصميم الموقع الإلكتروني لدى الباحثين أهم الأمور تحقيقا للأهداف المرسومة.

المحور الثالث: سلوك المستخدم

نجحت جميع التصاميم في حفز المستخدمين على دراسة القواعد العربية مستعينا بالنتائج من الدراسات السابقة. ويجعل هذا التعلم الإلكتروني أكثر تفاعلية وتعلمًا ذاتيًا. يصل المستخدمون إلى المواقع الإلكترونية الأكاديمية والتطبيقات الإلكترونية التعليمية بسهولة للمراجعة. ظهرت نتائج دراسة ميسور أنّ ٩٣،٣٪ وافقوا على استخدام الوسائط المتعددة في التعلم الإلكتروني باللغة العربية (محمد حسين ، ٢٠٢٠).

الخاتمة

يعد الانتفاع بالتكنولوجيا الإلكترونية الحديثة في عملية التعليم والتعلّم قضية مهمة للغاية في تعلّم القرن الحادي والعشرين، لذلك تمّت الدراسة من الأبحاث حول تعلّم اللغة العربية. بناءً على التحليل المنهجي الذي أجريته هذه الدراسة وجدت أنّ هناك ثلاثة محاور مهمة في استخدام المواقع الإلكترونية والتطبيقات العربية في تعلّم القواعد العربية في المؤسسات التربوية الماليزية، وهي ١) التكنولوجيا الإلكترونية المصمّمة، ٢) البرامج المستخدمة، ٤) سلوك المستخدمين.

بيّنت من خلال الدراسات السابقة أنّ استخدام التكنولوجيا الإلكترونية جذّب اهتمام الطلاب بدراسة القواعد العربية. وهذه الطريقة تفتح عملية التعليم والتعلّم أوسع نطاقا ولا تقتصر على الفصل الدراسي فحسب. ويتمكّن الطلاب مراجعة الدراسة وفهمها أينما كانوا طالما يتصل بالإنترنت تعديلا لأوقاتهم المناسبة بمشاهدة الفيديوهات التعليمية المخزونة وممارسة التدريبات الإلكترونية الموسّعة وقراءة المذكرات الإلكترونية المنزّلة بشكل متكرّر دون الاعتماد كليًا على المدرب. وتمتاز هذه الطريقة بوقتها مرن حيث يرتاح المدرسون في تقديم الدروس.

ومن أجل ذلك، ينبغي على المعلّمين أن يتنوّعوا طريقة تدريسهم في تعليم القواعد العربية ويستفيدوا من الوسائط المتعدّدة لأن تأثيرها أكبر على الفئة المستهدفة من الأجيال للعصر الرقمي. ويكون توسيع التصميمات الإلكترونية للمحتويات الدراسية من قبل الباحثين إسهاما مشجّعا في تعزيز تعليم اللغة العربية. على الرغم ذلك، تصميم المحتويات الدراسية واختيار البرامج المناسبة والاهتمام بخصائص التصميمات مهمة جدا قبل تطوير المواقع الإلكترونية والتطبيقات التعلّمية حصولا على النتائج المنشودة.

المصادر والمراجع

Abdullah, M.C., Roslan, S. & Sulaiman, T (2010). Strategi Pengajaran Pembelajaran Di Institusi Pengajian Tinggi: Satu Anjakan Paradigma. MEDC Journal, vol 7.

Alias, H. binti. (2019). Keberkesanan Penggunaan Aplikasi 'Plickers' Dalam Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa Arab di Universiti Sultan Azlan Shah. *Al-Qimah Al-Mudhafah*, *5*(1). Retrieved from http://devojs.usas.edu.my/alqimah/index.php/journal/article/view/49 . viewed: 27/05/2023

Abdul Rahman, A., Zulkifli, M. S., Hashimee, M., Wazir, A., Sayed, M., & Mansor, N. (2020). Tahap Penguasaan Ilmu Nahu Dalam Kalangan Guru Bahasa Arab. *E-Jurnal Bahasa Dan Linguistik (e-JBL)*, *2*(2), 102-116. https://doi.org/10.53840/ejbl.v2i2.53

Ashinida Aladdin. Afendi Hamat & Mohd Shabri Yusof. 2004. Penggunaan PBBK (Pembelajaran Bahasa Berbantukan Komputer) Dalam Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab Sebagai Bahasa Asing: Satu Tinjauan Awal. GEMA Online Journal Of Language Studies. v4 (1).

Azhar Hj Ahmad. Hoseen Morip & Morsalin Pawi. 2008. Kajian Tinjauan Pelaksanaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab di Sekolah Menengah di Negeri Sarawak. Paper presented at the Prosiding Wacana Pendidikan Islam.

Azhar Ab Wahab. Ahmad, A & Md Arif, S.A. 2015. Pembangunan Aplikasi M-Pembelajaran Peribahasa Melayu Menggunakan Model ASSURE. https://www.researchgate.net/publication/284167305_M_Pembelajaran_Peribahasa_Melayu

Abdin Lubis, M.A. Taib, S.H. & Ismail, M.A. (2019). Inovasi Sistem Pendidikan Dan strategi Pengajaran Bahasa Arab di Era Milenial 4.0. ASEAN Comparative Education Research Journal on Islam And Civilization (ACER-J) v3 (2), September 2019. p9-20.

Bashasunnahar Puasa. Janudin Sardi. Mohd Sham Kamis. Hazrati Yahaya. 2018. Reka Bentuk Aplikasi Morfologi Arab Menggunakan Animasi Interaktif. ASEAN Comparative Education Research Journal on Islam and Civilization (ACER-J). v2 (1). Ms 35-47.

Berita Harian Online (22 Mei 2018). Kembalikan Wibawa Universiti Awam. Dipetik dari BERNAMA, Retrieved at 24 September 2018. https://www.bharian.com.my/berita/pendidikan/2018/05/428992/kembalikan-wibawa-universiti-awam-maszlee

Che Suriani Kiflee. Siti Aishah Hassan. Fariza Khalid. Noorlin Maaulot & Rorlinda Yusof. 2020. Analisis Keberkesanan Multimedia Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran Terhadap Pelajar Pintar Dan Berbakat. Jurnal Personalia Pelajar v23 (2). m/s 129-136.

Halimah Badioze Zaman & Norhayati Abdul Mukti. 1999. Multimedia Dalam Pengajaran Dan Pembelajaran. Kertas Kerja Persidangan Kebangsaan Pusat Sumber Sekolah di Pulau Pinang. Januari.

Maria Chong Abdullah. Samsilah Roslan & Tajularipin Sulaiman. 2014. Strategi Pengajaran Pembelajaran Di Institusi Pengajian Tinggi: Satu Anjakan Paradigma. https://fp.utm.my/medc/journals/scholar. Reviewed: 25 Mei 2023.

Mohd Feham & Isarji Sarudin. 2000. On-line Arabic: Challenges Limitations And Recommendations. Proceedings Of National Conference On Teaching And Learning in Higher Education, Universiti Utara Malaysia, Kedah. p231-239.

Mohd Feham Mohd Ghalib. 2006. The Design, Development And Testing On The Efficacy Of A Pedagogical Agent On The Performance And Program Rating Scores Among Students Learning Arabic. Unpublished Ph.D dissertation, Universiti Sains Malaysia.

Mohd Firdaus Yahaya. Muhammad Sabri Sahrir & Mohd Shahrizal Nasir. 2013. Pembangunan Laman Web Ez-Arabic Sebagai Alternatif Pembelajaran Maya Bahasa Arab Bagi Pelajar Sekolah Rendah Malaysia. Jurnal Teknologi. v61 (1). ms 11-18.

Sahrir, M.S., & Alias, N.A. (2012). A Design And Development Approach To Researching Online Arabic Vocabulary Games In Learning in IIUM. Procedia-Social and Behavioral Sciences 67. p360-369.

Sahrir, M.S., & Alias, N.A. (2012). A Study On Malaysian Language Learners' Perception Towards Learning Arabic via Online Games. GEMA online. Journal Of Language Studies, 11 (3).

Syed Yahya Kamal, S.A. & Tasir, Z. 2008. Pembelajaran Masa Depan – Mobile Learning (M-Learning Di Malaysia. https://www.academia.edu/85768597/Pembelajaran_masa_depan_mobile_learning_m_learning_di_malaysia

Watkins, S.C. 2009. The Young And The Digital: What The Migration To Social- Network Sites, Games And Anytime, Anywhere Media Means For Our Future. Massachusetts: Beacon Press.

استخدامات الترجمة الآلية والمعجم الآلي لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية: دراسة مقارنة بين جوجل للترجمة والمعجم المعاني

محمد مروان إسماعيل، نورالعاطيرة اميرة چئ فوزي، فرح ناديا هارون، سليمان إسماعيل
محاضرة، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية farahnadia@usim.edu.my
محاضر، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزيةmarwanismail@usim.edu.my
محاضر، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزيةsulaiman.i@usim.edu.my

ملخص البحث

من بين أساليب الترجمة المختلفة المتوفرة في العالم، يمكن اعتبار الترجمة الآلية هي أسرع الطرق للترجمة ومن أشهرها وخاصة لدى الدارسين للغات الثانية. يميل كثيرا من الطلاب إلى استخدام خدمات الترجمة الآلية مثل جوجل للترجمة **Google Translate** لأنها أسهل للحصول والاستخدام وأسرع للنتيجة ولم تكلف شيئا. يهدف هذا البحث إلى معرفة مستوى الطلاب في استخدام خدمات ترجمة جوجل في ترجمة النصوص اللغوية ويقام المقارنة مع استخدام القاموس الآلي المعجم المعاني لغرض نفسه. ومن ثم يسعى البحث لمعرفة مدى فاعلية هذه الطريقة في ترجمة العبارات المعدة وتحديد الاخطاء التي يرتكبها الطلاب في عملية الترجمة. يشترك في هذ البحث ١٠٠ طالبًا (من ١٨٣ العدد الكلي للطلبة) المتخصصون في اللغة العربية من السنة الثالثة في كلية دراسات اللغة الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية. يستخدم البحث المدخل الكيفى؛ حيث توزع الأسئلة تحتوي فيها عبارات يطلب من الطلاب الترجمة بها كأداة لجمع البيانات. يتضمن تحليل البيانات باستخدام تطبيق برنامج التحليل الإحصائي (**SPSS**) لنتائج الاختبار. ومن أهم نتائج البحث، أن الطلاب قادرين على الترجمة دون استخدام مترجم جوجل ويمكن اصلاح بنية الجملة للترجمة من مترجم جوجل ويمكن أن يكتشف الأخطاء الشائعة التي ارتكبتها آلة ترجمة جوجل والأخطاء في ترجمة الطلاب باستعانة المعاجم مثل المعجم المعاني. وانتهى البحث بالتوصيات والاقتراحات، والتي من خلالها يتم تشجيع الطلاب على تحسين إجادتهم لمهارات الترجمة والمساعدة في ممارسة اللغة العربية في أحين مستوبها.

الكلمات المفتاحية: الترجمة، الترجمة الآلية، المعجم الآلي، جوجل للترجمة، دراسة مقارنة.

مقدمة

التَّرْجَمَة أو النَّقْل هي عملية تحويل نص أصلي مكتوب (ويسمى النص المصدر) من اللغة المصدر إلى نص مكتوب (النص الهدف) في اللغة الأخرى. لا تكون الترجمة في الأساس مجرد نقل كل كلمة بما يقابلها في اللغة الهدف ولكن نقلا لقواعد اللغة التي توصل المعلومة ونقلا للمعلومة ذاتها ونقلا لفكر الكاتب وثقافته وأسلوبه أيضاً، لكن اختلفت النظريات في الترجمة على كيف تنقل هذه المعلومات من المصدر إلى الهدف.

وتنمو أنشطة الترجمة بسرعة في التعليم اليوم. لم يعد مجال الترجمة هذا الشغل الشاغل للعلماء الذين يركزون فقط على النصوص الدينية والأدبية والعلمية والفلسفية بل ويغطون خزينة المعرفة البشرية بأكملها. في سرعة التكنولوجيا في الوقت الحاضر ، لم يعد من الصعب القيام بالترجمة نتيجة لظهور تقنيات مختلفة تم إنتاجها لتسهيل الترجمة.لذلك يعد أحد تطبيقات الترجمة من خلال استخدام التكنولوجيا مع استخدام مترجم جوجل أو محرك ترجمة مع تطبيق جوجل يمكن استخدامه يعيد توجيه الرسائل من لغة المصدر إلى اللغة الهدف.

يوفر العصر الحديث وسائل مختلفة للطلاب لتعزيز تطوير لغتهم مثل القواميس عبر الإنترنت ومدونات الكتابة عبر الإنترنت ومواقع الترجمة والقواعد النحوية والمدققات الإملائية ومعالجات النصوص، والتي يمكن أن تكون أدوات فعالة لتحسين قدراتهم في الكتابة. تشير آلات الترجمة الآلية إلى المواقع على الإنترنت حيث يمكن لمستخدمي الإنترنت ترجمة أي مقاطع مكتوبة أو منطوقة من لغة إلى أخرى، حيث يفهم المترجم المستند إلى الويب معنى النص في اللغة المصدر، ثم يحوله إلى اللغة الهدف.

ومع ذلك، نظرًا للتحسن الكبير في الصحة النحوية والمعجمية داخل ترجمة جوجل وتوافرها عبر الإنترنت، فقد أصبح استخدامها على نطاق واسع في مواقف مختلفة ، نظرًا لسهولتها وتعدد اللغات والفورية والكفاءة والتكلفة المنخفضة. مما لا شك فيه أن الطلاب يستخدمون ترجمة جوجل بشكل متزايد داخل وخارج الفصل الدراسي لأهداف أكاديمية مختلفة، وأكثرها شيوعًا هي تعلم المفردات وفهم القراءة ومهام الكتابة. يعد استخدام ترجمة جوجل لأداء مهام الكتابة مرضيًا للمتعلمين ذوي الكفاءة اللغوية المنخفضة والاستفادة أكثر. من جي تي من الآخرين بطلاقة عالية.

في عالم الترجمة ، غالبًا ما تحدث أخطاء مختلفة في ترجمة نص أو كتاب من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف. سيؤدي عدم ملاءمة نص القراءة إلى حدوث مشكلة. يمكن أن ينتج الظلم عن لغة متكلفة أو تعبيرات معقدة للغاية. إن عدالة القراءة هي عندما يشعر القارئ بالراحة في قراءة نص القراءة أو بلغة أخرى وفقًا لترتيب الترجمة بترتيب اللغة لدى القراء. يتم وضوح نتائج الترجمة عندما يكون معنى ترجمة اللغة الهدف مناسبًا ولا يحيد عن معنى

أو محتوى قراءة اللغة المصدر. لذا فإن الترجمة الجيدة هي ترجمة يمكنها نقل المحتوى والأفكار الرئيسية والأفكار والمعلومات الأخرى من نص اللغة المصدر إلى اللغة الهدف ويمكن لقرائها فهمها بسهولة.

يهدف هذا البحث إلى معرفة خبرة الطلبة في ممارسة مهارة الترجمة وذلك من خلال استخدام خدمات الترجمة المتاحة في الإنترنت، ومدى قدرتهم على الاستفادة من هذه الخدمات للحصول على نتاج الترجمة المرجوة من خلال المقارنة ما بين استخدام جوجل للترجمة Google Translate والمعجم الآلي المعجم المعاني. كما يسعى البحث إلى تحديد الاخطاء التي يرتكبها الطلاب غالبا في استخدام خدمات الترجمة الآلية من خلال الاستعانة بالقواميس اللغوية.

ومع ذلك ، فإن معظم الطلاب لا يدركون أبدًا أن النتائج الترجمة من مترجم جوجل هي ترجمة مسبقة لا تزال بحاجة إلى الإصلاح. نتائج الترجمة من هذا المترجم الآلي بحاجة إلى مزيد من الدراسة ، خاصة لمعرفة الأخطاء النحوية والسياق الصحيح للجمل والعبارات. في طور الترجمة ، نيدا وتابر (١٩٨٢) في الكتاب نظرية وممارسة الترجمة ينص على أن المترجم يحتاج إلى العثور على التطابق الدقيق والأقرب للنص الأصلي من حيث الدلالات من أجل الحصول على المعنى الحقيقي للغتين المختلفتين.

الدراسات السابقة

يقدم لرسون (١٩٨٩) تعريفًا للترجمة بالقول إن الترجمة تعني إعادة التعبير عن نفس المعنى باستخدام المعجم المناسب والبنية النحوية في اللغة الهدف وسياقها الثقافي. ونيومارك (١٩٩٨) يقول هذه الترجمة تنقل معنى النص إلى لغات أخرى بطريقة المؤلف يقصد في النص. وفقًا لنيومارك (١٩٨٨) ، هناك نوعان نهج الترجمة: (١) يبدأ بترجمة الجمل لكل الجمل ، قل الفقرة الأولى أو الفصل من أجل فهم النص ومزاجه. (٢) قراءة محتويات النص بالكامل حتى مرتين أو ثلاث مرات ، وتجد النية والتسجيل والجو ،بمناسبة الكلمات والأجزاء صعب وابدأ في الترجمة فقط عندما تكون قد اتخذت موقفًا جاهزًا.

"جوجل المترجم" أو "جوجل الترجمة" **Google Translate** هو مترجم آلي يقدم ترجمة نصية بلغة مختلف اللغات الرسمية مجانا وبسرعة (وورلي ، ٢٠١٢). وهذه الخدمات المتاحة على الإنترنت لقد تم تقديمها في العام ٢٠٠٧ من خلال تقديم الترجمة في ٥٧ لغة ويمكن على المستخدم أن يستخدم هذه الخدمات الترجمة بدون التكليف المالي من خلال زيارة موقع **www.translate.google.com** . تعمل تقنية الترجمة بمساعدة الكمبيوتر هذه بتطور قادر على إجراء الترجمات تلقائيًا وأسرع من الطريقة الترجمة اليدوية (عمران ، ٢٠٠٣) . ترجمة جوجل وهي خدمة

مقدمة من شركة جوجل الأمريكية يتم من خلالها تقديم ترجمة للمفردات والجمل والنصوص من لغة إلى لغة أخرى بشكل إلكتروني وسريع وتتميز ترجمة جوجل بقدرتها على تقديم ترجمة بين أكثر من لغة عالمية. يمكن لجوجل ترجمة Google Translate ترجمة أي أشكال متعددة من النصوص والوسائط والتي تشمل النصوص والكلام والنصوص داخل الصور الثابتة والمتحركة.

القاموس والمعجم من الوسائل التعليمية المهمة للغاية لدى طلاب الدراسات الإسلامية وخاصة في معهد التعليم العالي في عملية فهم بنية الجمل والمعنى الذي يريد الكاتب نقله من خلال تنوع المفردات المستخدمة في كتاب أو كتاب أو مقال وما إلى ذلك. مع تطور التكنولوجيا بمعدل سريع إلى حد ما اليوم، أصبح استخدام القواميس الإلكترونية أو القواميس عبر الإنترنت هو الخيار الرئيسي لعدد كبير من الطلاب.

يعد تطبيق قاموس المعاني أحد التطبيقات المصممة خصيصًا لتوفير الراحة للطلاب والمعلمين وأولئك الذين يدرسون اللغة للحصول على معنى وفهم كلمة ما. هذا التطبيق هو استمرار لموقع القاموس الخاص على الإنترنت الذي يمكن الوصول إليه من خلال **www.almaany.com**. لا يوفر هذا التطبيق قاموسًا عربيًا-عربيًا فحسب، بل قام بتوسيع استخدامه ليشمل قواميس العربية الإنجليزية، العربية-الفرنسية، العربية-الإيطالية العربية-الإسبانية، العربية-الفارسية والعربية-التركية. هذا يدل على أن هذا القاموس يمكنه الوصول إلى العالم بأسره وقد تمت تغطيته على نطاق واسع في جميع مراكز الدراسة حول العالم.

لا يمكن إنتاج ترجمة مثالية إلا من خلال المعرفة والمهارات والخبرة. يُنظر إلى وظيفة ترجمة جوجل على أنها أكثر ملاءمة كأداة ترجمة بما يتماشى مع التطورات التكنولوجية الحالية .نتائج الترجمة عالية الجودة هي مزيج من التكنولوجيا والمهارة الإلكترونية وهو حاضر في مترجم (Zaharin، ٢٠٠٨ Ulitkin &، ٢٠١١). هناك عدد من الدراسات السابقة التي تدور حول الموضوع المدروس في هذا البحث. ويمكننا أن نجملها في النقط الهامة كما يلي:

١. كتبت إينيد زورين، زين العابدين، نيك فرحان مصطفى، نورمليزا عبد رحيم، سيد نورولاكلا سيد عبد الله في بحثهم "ترجمة لغة الملايو- العربية عبر الترجمة جوجل: ماذا تفعل؟" للعام ٢٠٢٠م. من أهداف البحث هو تحليل ومقارنة نتائج ترجمة التعبيرات الاصطلاحية للملايو العربية بين ترجمة جوجل مع ترجمة القاموس وفقًا لطريقة الترجمة الاصطلاحية وصياغة أفضل تقنيات الترجمة الاصطلاحية العربية-الماليزية باستخدام ترجمة جوجل. ومن نتائج البحث أن جودة ترجمة جوجل تكون أفضل عندما يتم ترجمة تعبير المصطلح جنبًا إلى جنب مع سياق الجملة مقارنة بترجمتها خارج سياق الجملة. على الرغم من عيب جي تي الرئيسي في الترجمة الحرفية، إلا أن جي تي قادرة على إنتاج ترجمات جيدة للغة في أنماط جمل مختلفة. وجد التحليل أيضًا أنه تم أيضًا اكتشاف أربع طرق لترجمة المصطلحات بناءً على

تكييف طريقة الترجمة المجازية لنيومارك (١٩٨٨). وقد أفادت الباحثة من البحث الحالي تحتاج نتائج ترجمة جوجل إلى أن تتم ترجمتها وفقًا لسياق الجملة.

٢. كتب كل من هارون بحر الدين، نور نعيمة أكمار قمرالدين في بحثهم " استخدام ترجمة جوجل في أنشطة ترجمة الكلمات العربية" للعام ٢٠١٦م. من أهداف البحث هو تحديد مستوى الإتقان الطلاب في ترجمة جملة الإفادة وإلقاء نظرة على مقارنة نتائج الترجمة بين الطلاب وترجمة من ترجمة جوجل. ومن نتائج البحث هو تظهر ترجمات الطلاب الجودة أيهما أفضل من ترجمة جوجل. رغم وجود بعض عبارات الإفادة يظهر أن ترجمة جوجل يمكن أن تترجم بشكل جيد، ولكن بشكل عام، ترجمة جوجل بحاجة إلى إعادة التحرير. وقد أفادت الباحثة من البحث الحالي تتطلب الترجمة الجيدة معرفة ومهارات الطلاب أنفسهم.

٣. وفي بحث أخر للباحث أحمد فقيه في بحثه " استخدام ترجمة جوجل للترجمة في ترجمة النص العربي إلى إندونيسيا" للعام ٢٠١٨م. من أهداف البحث هو للتغلب على المشكلات التي يواجهها الأكاديميون بشأن صعوبة فهم النصوص العربية بتطبيق ترجمة جوجل. ومن نتائج البحث هو هناك العديد من المشكلات التي يواجهها الطلاب عند استخدام تطبيقات الترجمة من جوجل مثل الترجمة من ترجمة جوجل غالبًا ما تستخدم الترجمة كلمة بكلمة بحيث ينخدع الطلاب غالبًا بالترجمة ولديهم هياكل لغوية مختلفة ولا يبحثون عن مكافئات في نص الهدف. وقد أفادت الباحثة من البحث الحالي هو نتائج ترجمة جوجل لها عيوب مختلفة.

٤. وفي الجهة الأخرى قامت نور فائزة في بحثها " المقارنة بين الترجمة البشرية والترجمة الآلية في ترجمة النصوص التقنية" للعام ٢٠١٥م. من أهداف البحث هو دراسة جودة الترجمة البشرية ونتائج الترجمة الآلية في ترجمة النصوص الفنية. ومن نتائج البحث هو بالرغم من أن الترجمة الآلية تساعد كثيرًا في حياة المجتمع في الترجمة، إلا أن خبرة الموارد البشرية ضرورية أيضًا لإنتاج ترجمة عالية الجودة وتلبية احتياجات القارئ المستهدف.

٥. ومثل ذلك قامت سيدة راليا موالية ذو الكفل في بحثها " دراسة نوعية: استخدام ترجمة جوجل بين طلاب قسم تعليم اللغة الإنجليزية" للعام ٢٠١٩م. من أهداف البحث هو يهدف إلى الكشف عن مشاكل الطلاب في استخدام ترجمة جوجل ومعرفة استراتيجيات الطلاب في التغلب على مشكلتهم عند استخدام ترجمة جوجل في عملية تعلم اللغة الإنجليزية. ومن نتائج البحث هو أن هناك مشكلتين جانبيتين واستراتيجيتين عند استخدام ترجمة جوجل تتعلق بكفاءة اللغة والتكنولوجيا.

٦.إضافة إلى ذلك قامت هداية الخوارية في بحثها "ترجمة جوجل جودة الترجمة من العربية إلى الإندونيسية" للعام ٢٠٢٠م. من أهداف البحث هو لفحص جودة آلة ترجمة جوجل من حيث دقة المفردات والوضوح ومعقولية المعنى.

ومن نتائج البحث هو لا ينبغي استخدام مترجم جوجل كأساس لترجمة نص عربي إلى الإندونيسية، وخاصة في ترجمة آيات من القرآن والأحاديث. يجب أن يفضل المترجم المبتدئ المعجم بدلاً من استخدام مترجم جوجل للجهد وتحسين القدرة على الترجمة.

٧. البحث الذي قام به ساره لايحى وعبدالحق نمشي في بحثهما " تأثير قوقل للترجمة على أداء الكتابة لدى متعلمي اللغة إالنجليزية كلغة أجنبية" للعام ٢٠٢١م. من أهداف البحث هو تحديد مدى تأثير قوقل للترجمة على أداء طلاب اللغة الإنجليزية كلغة في أجنبية المنتوج الكتابي ويتبنى. ومن نتائج البحث هو أظهرت النتائج أن كتابات الطلاب تحسنت نوعيا، حيث وظفوا معجما مميزا، وأخطاء إملائية أقل في جمل أطول وبترتيب أفضل للأفكار.

٨. قامت الباحثة الأخرى من إندونسيا ايناه كورنياسيه في بحثها " تحليل الأخطاء النحوية استخدام خدمة الترجمة من جوجل من إندونيسيا إلى الإنجليزية في كتابة أطروحة التخرج" للعام ٢٠١٧م. من أهداف البحث هو لمعرفة أنواع الأخطاء النحوية التي الناتج عن طريق ترجمة جوجل ويستخدمه الطلاب في ترجمة الملخص من إندونيسيا إلى الإنجليزية. ومن نتائج البحث هو يستخدم الطلاب مترجم جوجل في ترجمة الملخصات. أنواع الأخطاء النحوية الناتجة وهي: خطأ في الحذف، خطأ في الإضافة، سوء المعلومات، سوء الترتيب. نتيجة العثور عليه يمكن أن نستنتج أن الترجمة من الإندونيسية إلى الإنجليزية التي تنتجها ترجمة جوجل ليست دقيقة لأن الترجمة كلمة بكلمة. لذلك، لا يتناسب مع القاعدة والبنية في اللغة الإنجليزية ويتجاهل المعنى، وبالتالي يجب تحرير نتيجة الترجمة.

منهج البحث

قد قام البحث بالمدخل الكمي والكيفي. يعرف البحث الكمي أنه منهج تحفيزي وتعليمي لجمع البيانات من الطلاب باستخدام طرق استبيانات والتي يمكن تحليل نتائجها باستخدام الطرق الإحصائية. ولغرض هذا البحث وتحقيق أهدافه لقد أجري الاختبار على الطلبة المشاركين في البحث وذلك يطلب منهم ترجمة العبارات حيث يتطلب من المستجيبين إتيان أفضل إجابة لكل هذه الأسئلة. ويتعين على الطلاب ترجمة ١٤ عبارة (في ١٤سؤالاً) من ضمن الاختبار الكتابي. تتكون هذه الاستبانة الاختبارية من ثلاثة أقسام أو مستويات، وهي المستوى العادي والمستوى المتوسط والمستوى الصعب وذلك لمعرفة مستوى قدرة استخدام ترجمة جوجل والمعجم المعاني لدي الطلاب. وتتوزع أسئلة الاختبار من الترجمة العربية – الملايوية والملايوية – العربية.

من أجل التعرف على التكرارات والنسب المئوية، أجرى البحث تحليلًا وصفيًا للبيانات. تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي في الدراسة (SPSS). بعد ذلك، يتم إجراء التحليل على المقارنة بين نوعي من الترجمة ، وهما ترجمة جوجل وترجمة الطلاب باستخدام قاموس المعاني كوسيلة مساعدة في الترجمة لإيجاد معنى الكلمات بدقة في

عملية التقييم بين نوعي الترجمة. يكون مجتمع البحث من طلاب السنة الثالثة في كلية دراسات اللغات الرئيسة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية. وأما عينة البحث فعددهم ١٠٠ طالبا وطالبة، منهم ٤٠ طالبا و٦٠ طالبة. وأما في هذا البحث تم اختيار العينات بالطريقة العينة العشوائية البسيطة . يبلغ إجمالي عدد طلبة السنة الثالثة من كلية دراسات اللغات الرئيسة ١٨٥ وقد ركزت الدراسة على ١٠٠ طالبا من الطلاب حسب معايير علمية التي وضعها كريجي ومورجان.

التحليل لبيانات دراسة

تحتوي أسئلة اختبار ترجمة العبارات أو المصطلحات التي ينبغي على الطلاب ترجمتها على إجمالي ١٤ سؤالاً. تنقسم أسئلة الاختبار على ثلاثة مستويات، وهي المستوى العادي والمستوى المتوسط والمستوى الصعب. وفيما يلي عرض لنتائج التحليلات والمناقشة حولها بالتفصيل:

أ) المستوي العادي

	الكلمة	ترجمة جوجل	المعاني	ترجمة صحيحة	تكرار
١	Komputer	الحاسوب	الكمبيوتر	الكمبيوتر	١٠٠
٢	Durian	دوريان	ابو شوكة	ابو شوكة	١٠٠
٣	World Health Organization (WHO)	منظمة الصحة العالمية	منظمة الصحة العالمية	منظمة الصحة العالمية	١٠٠
٤	بَرّ	kebenaran	Sumbangan	daratan	٦١
٥	خفيف العقل	ringan otak	ringan otak	cetek pikiran	٤٥

الجدول ١

يوضح الجدول أعلاه أسئلة ترجمة ذات مستوى مشترك للمستوى المبتدئ أو العادي. بناءً على الجدول أعلاه ، يمكن القول بأن الجميع لـ ١٠٠ (١٠٠٪) من الطلاب يتمكنون من ترجمة الكلمتين "komputer" و "دوريان" بشكل صحيح. بينما العبارة الثالثة أي World Health Organization (WHO) أن ١٠٠ (١٠٠٪) طلاب ايضا ترجمة صحيحة.

والأمر بدأ يختلف عندما وصلنا إلى الكلمة التالية، حيث اختار ٦١ (٦١٪) طلاب في ترجمة صحيحة أي daratan. بالنسبة إلى اسم daratan (بَرّ) kebaikan (بِرّ) تتم كتابتها بنفس الأحرف والفرق الوحيد بينهما هي الحركة. التشابه في استخدام الحروف للكلمة أعلاه يربك المترجم الآلي على الرغم من أن الكلمات مزودة بالحركات

حتى تميزها. علاوة عن ذلك، أعطى القاموس معنى اخر للكلمة sumbangan والتي لم يتناسب مع هذا الموقف. واخيرا، في العبارة "خفيف العقل" نجد بأن ٤٥ طالبا (٤٥٪) فقط قد قاموا بترجمة صحيحة. أجاب معظم الطلاب بنفس الطريقة التي أجابت بها ترجمة جوجل أن الطلاب غير قادرين على تغيير الجملة إلى السياق الصحيح والترجمة وأنهم يعتمدون على ترجمة حرفيًا فقط. وكان من المفروض على الطلبة أن يجيبوا بصحيح على جميع هذه الأسئلة في هذا القسم الأول لأن الأسئلة فيه كانت سهلة وفي المستوى المبتدئ. ومع هذا وجدنا هناك كثير من الطلبة لا يستطيعون الإجابة وخاصة في السؤالين الأخيرين من هذا القسم الأول.

ب) المستوي المتوسط

	الكلمة	ترجمة جوجل	المعاني	ترجمة صحيحة	تكرار
١	Silakan wahai aisyah	من فضلك عائشة	تفضلي يا عائشة	تفضلي يا عائشة	١٠٠
٢	Saya sedang membaca buku	انا اقرا كتاب	اقراء الكتاب	اقراء الكتاب	١٠٠
٣	Saya menjumpai sebuah buku dalam laci	لقد وجدت كتابًا في الدرج	وجدت في الدرج كتابا	وجدت في الدرج كتابا	١٠٠
٤	الطالبان مجتهدان	Dua orang pelajar itu rajin	Dua Pelajar lelaki yang rajin	Dua pelajar lelaki yang rajin	١٠٠
٥	تصور المتخرجون في حفلة التخرج	Graduan bergambar di majlis tamat pengajian	Para Graduan sedang bergambar di majlis tamat belajar	Graduan- graduan bergambar di majlis konvokesyen	٥٤

الجدول ٢

يوضح الجدول أعلاه أسئلة ترجمة ذات مستوى متوسط. يتمكن للطلاب جميعهم من الإجابة على عبارات الترجمة الأولى والثانية والثالثة والرابعة بالترجمة الصحيحة على الرغم من أن الأسئلة في هذا القسم الثاني أعلى مستوى مقارنة بالأسئلة في القسم الأول قبله. تظهر من ترجمة الطلاب أن الطلاب قادرين على استخدام ترجمة مناسبة للأفعال مثل تفضلي، اقراء، ووجدت بشكل جيد وتطبيقها بشكل صحيح في الترجمة ومما يمكنهم من الإجابة بشكل صحيح على أسئلة الاختبار. اضافة ذلك أن الطلاب ايضا قادرين على ترجمة عبارات مثني "الطالبان مجتهدان" في العبارة الرابعة من القسم الثاني بشكل جيد.

في الجملة تصور المتخرجون في حفلة التخرج كـ "حفلة التخرج" العبارة تترجم ترجمة جوجل، majlis tamat pengajian . ومع ذلك، بناءً على سياق الجملة، يمكن للطلاب تخمين المعنى الحقيقي لما قاله ترجمة جوجل بأنه يشير إلى majlis konvokesyen وهو المصطلح الأكثر تداولا عند الجميع ولا سيما الطلبة في الجامعة ومع ذلك، تشير النتائج بأن ٥٤ (٥٤٪) طلاب فقط يمكنهم الإجابة بشكل صحيح. وكذلك وجدنا المرونة في استخدام لفظ الجمع في اللغة الملايوية إما بطريقة تكرار اللفظ أو بزيادة لفظ خاص يدل على معنى الجمع. وبشكل عام لقد ظهرت النتائج بأن الطلبة يتحسنون مستوبهم للترجمة في هذا القسم الثاني مقارنة بالقسم الأول على الرغم من أن الأسئلة فيه أصعب.

ج) المستوي الصعب

	الكلمة	ترجمة جوجل	المعاني	ترجمة صحيحة	تكرار
١	ماليزيا جنة العلم والمعرفة	Malaysia adalah syurga sains dan ilmu	Malaysia adalah syurga ilmu dan pengetahuan	Malaysia adalah syurga ilmu dan pengetahuan	١٠٠
٢	انتقال الى جوار ربه	Bergerak di sebelah Tuhannya	Berjumpa dengan tuhannya	Meninggal dunia	٥٩
٣	يصيب عصفورين بحجر واحد	Memukul dua burung dengan satu batu	Dua burung terkena satu batu	Sambil menyelam minum air	٥٦
٤	كل خاطب على لسانه تمرة	Setiap alamat di lidahnya adalah Tarikh	Setiap khatib di lidahnya ada kurma	Menanam tebu di tepi bibir	٣٩

الجدول ٣

يوضح الجدول أسئلة ترجمة ذات المستوى الصعب وهو أعلى مستوى مقارنة مع الأسئلة في القسمين السابقين. وفي هذا المستوى يتطلب من الطلبة ترجمة عبارات طويلة وأطول من قبل وهي ذات معاني غير مباشرة. فتظهر النتائج ووجدنا في العبارة "ماليزيا جنة العلم والمعرفة" يشير ١٠٠(١٠٠٪) طلاب ترجمة صحيحة، وأن كلمة "علم "حسب القاموس المعاني يشير إلى معنى ilmu, sains, pengetahuan dan maklumat. ترجمة جوجل تجعل ترجمة لفظ "علم" كـ sains ، ولكن الترجمة الصحيحة لعبارة "جنة علم" هي syurga ilmu. وهي الترجمة أكثر مناسبا حسب السياق.

تشير النتائج في الجدول أعلاه بأن العبارة " انتقال الى جوار ربه" لقد وجد ٥٩ (٥٩٪) طالبا قد قاموا بترجمة صحيحة للعبارة. والأمر كذلك ينطبق على العبارة للمثلين أعلاه وهي "يصيب عصفورين بحجر واحد"٥٦

طالبًا النسبة المئوية (٥٦٪) فقط تمكنوا من الإجابة بشكل صحيح. وفي المثل الثاني "كل خاطب على لسانه تمرة" وجدنا فقط ٣٩ (٣٩٪) طالبا لقد تمكنوا من ترجمة صحيحة للمثل. وفي هذا الصدد لا يستطيع أيضا المعجم الآلي أن يقدم مساعدات زائدة إلى الطلبة في ترجمة المثلين وذلك يطلب من الطلبة هم أنفسهم أن يقدموا معرفتهم حول العبارات قبل أن يأتي بالترجمة الصحيحة. أن العبارات الاصطلاحية والتعبيرات المجازية لا يمكن ترجمتها حرفيًا، ولكنها تحتاج إلى رؤية المعنى الضمني. ومع ذلك تُظهر الترجمة الآلية بوضوح عدم القدرة على الخوض في المعنى الضمني ولا يمكن للمعنى الناتج أن يعطي الرسالة الحقيقية التي يُقصد نقلها.

الاستنتاج النهائي الذي يمكننا استنتاجه من المستويات الثلاثة للاختبار أعلاه هو أن قدرة الطالب على الترجمة إيجابية. في المستوي العادي، نجح ما يصل إلى ثلاثة أسئلة في تسجيل بنسبة ١٠٠٪. في المستوي المتوسط، يستطيع الطلاب ترجمة أربعة أسئلة بنسبة ١٠٠٪. بينما في المستوي العالي والصعب تمت الإجابة على سؤال واحد فقط بشكل صحيح من قبل ١٠٠ شخص. التشابه الذي يمكننا رؤيته من هذه البيانات هو أنه يمكن للطلاب الترجمة جيدًا فيما يتعلق باستخدام الأسماء والأفعال والأسماء المناسبة.

بناءً على البيانات ، فإن الخطأ الشائع الذي يرتكبه الطلاب هو خطأ في الترجمة له نفس التهجئة ، وهو بَرّ (٦١٪) ، في حين أن أسئلة الطلاب غير قادرة على تخمين سياق الجملة الصحيحة مثل في الكلمة خفيف العقل يكون ٤٥ (٤٥٪) فقط في ترجمة صحيحة. وفي "تصور المتخرجون في حفلة التخرج" ٥٤٪ شخصًا فقط قادرون على الإجابة. بالإضافة إلى ذلك ، تُظهر البيانات أن عددًا قليلاً فقط من الطلاب يمكنهم الإجابة على العبارة المثلية بشكل صحيح. في "عبارة انتقال الى جوار ربه" ٥٩ (٥٩٪) طلاب ترجمة صحيحة. و "يصيب عصفورين بحجر واحد"٥٦ طالبًا النسبة المئوية (٥٦٪) فقط ويوجد ٥٦ (٣٩٪) طلاب ترجمة صحيحة في الامثال "كل خاطب على لسانه تمرة".

الخلاصة

يجب أن تبدأ الترجمة العربية إلى اللغات الأجنبية من خلال فهم النص العربي أولاً بشكل موجز ثم ترجمته إلى لغة أخرى بعد ذلك. وفي الوقت نفسه، فإن ترجمة جوجل قادرة فقط على ترجمة الكلمات في جملة، وليس ترجمتها ككل وفقًا لسياق القراءة. من مشكلات البحث أن الطلاب يستخدمون مترجم جوجل دون تغيير أو تعديل مثل مراجعة هيكل الجملة أو نمطها أو مراجعة مدى تناسب استخدم لفظ من ألفاظ مترجمة. بالإضافة إلى ذلك، لا يستطيع

الطلاب أيضًا تقييم دقة ومعنى الجملة المترجمة بالكامل كنتيجة لترجمة جوجل. والاعتماد عليها اعتمادا كليا بدون مراجعة وتدقيق وتصرف.

وكان من المفروض أن يستعين بالمعجم ولم يهمله تماما في عملية الترجمة لأن المعاجم تستطيع أن تقدم أضواء دلالية على العبارات التي تحتاج ترجمتها. فالاستغناء عن المعاجم والاعتماد الكلي على الترجمة الآلية ليس الطريقة الأنسب للطالب العلمي. لا ينبغي استخدام مترجم جوجل كمرجع في ترجمة النصوص العربية لأنه بصرف النظر عن نتائج الترجمة غير الجيدة، جوجل ستجعل الترجمة أيضًا الطلاب معتمدين على ترجمة جوجل. لذا فإن الاعتماد على ترجمة جوجل سيعيق إبداع الطالبات والطالبات في ترجمة العربية إلى لغات أخرى.

المصادر والمراجع

سهيا حسين، (٢٠١٤)، تحليل الأخطاء في الترجمة الآلية(دراسة عن ترجمة اللغة الإندونيسية إلى اللغة العربية من محرك البحث جوجل وأثرها في المعنى)، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

نيلي بوتري ، حفني بسطامي ، محمد طيب رزقي، (د.ت)، كثافة استخدام Google Translate لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة امام بونجول الإسلامييية الحكومية بادانج، المحاضر في قسم تعليم اللغة العربية إمام بونجول الإسلامييية الحكومية بادانج.

Ahmad Faqih, (2018), Penggunaan Google Translate Dalam Penerjemahan Teks Bahasa Arab Ke Dalam Bahasa Indonesia, ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab.

Anuar Sopian, Nur Asyikeen Kamarudin, Fazlinda Hamzah, Mohd Azlan Shah Sharifudin, (2020), Analisis Kesalahan Skrip Main Peranan (Role Play): Penterjemahan Teks Bahasa Melayu Ke Bahasa Arab Melalui Aplikasi Google Translate, E-Journal of Media & Society.

Dr. Muhamadul Bakir Hj. Yaakub, Dr. Muhamad Alif Bin Haji Sismat, & Ijlalina Nadzirah Hj. Md. Yunos, (2020), Analisis Semantik dan Pragmatik Terhadap Terjemahan Mesin Google Arab – Melayu, Fakulti Bahasa Arab Unissa, Brunei Darussalam.

Enid Zureen Zainal Abidin, Nik Farhan Mustapha, Normaliza Abd. Rahim, Syed Nurulakla Syed Abdullah, (2020), Penterjemahan Idiom Arab-Melayu Melalui Google Translate: Apakah yang Perlu Dilakukan?, GEMA Online Journal of Language Studies.

Furqanul Aziez, Kosadi Hidayat, (2019), Pengaruh Penggunaan Google Translate Terhadap Kualitas Terjemahan Mahasiswa PSM PBSI UMP, UM Purwokerto, Jawa Tengah.

Harun Baharudin, Nur Naimah Akmar Kamaruddin, (2016), Penggunan Google Translate Dalam AktivitiTerjemahan Kata Arab, Persatuan Intelektual Muslim Malaysia.

Hidayatul Khoiriyah, (2020), Kualitas Hasil Terjemahan Google Translate Dari Bahasa Arab Ke Bahasa Indonesia, Al Mi'yar.

Indah Kurniasih, (2016), An Analysis Of Grammatical Errors Of Using Google Translate From Indonesia To English In Writing Undergraduate Thesis

Iswah Adriana, (2012), Kesalahan Kebahasaan Hasil Terjemahan Teks Bahasa Arab Ke Dalam Bahasa Indonesia Mahasiswa STAIN PAMEKASAN Pengguna Google Translate.

Khadijah Sjahrony, Maheram Ahmad, (2013), Penterjemahan Frasa Al-Idafah Arab-Melayu Menggunakan Google Translate.

Mustolikh Khabibul Umam, (2020), Google Translate in Tarjamah Learning at Arabic Language Education UIN Walisongo, Mantiqu Tayr: Journal of Arabic Language.

Nanan Abdul Manan, (2019), Analisis Hasil Mesin Terjemahan, STKIP Muhammadiyah Kuningan.

Novia Arifatun, (2012), Kesalahan Penerjemahan Teks Bahasa Indonesia Ke Bahasa Arab Melalui Google Translate (Studi Analisis Sintaksis), Fakultas Bahasa dan Seni, Program Sarjana, Universitas Negeri Semarang, Indonesia.

Nur Faezah Binti Mohd Ayob, (2015), Perbandingan Antara Terjemahan Manusia Dengan Terjemahan Mesin Dalam Penterjemahan Teks Teknikal, Universiti Putra Malaysia.

Ralia, Mawallia Zulkifli, (2019), A Qualitative Study: The Use of Google Translate among English Education Department Students, English Languange Education Department, Universitas Muhammadiyah Yogyakarta, Yogyakarta Indonesia.

Reem Alsalem, (2019), The Effects of the Use of Google Translate on Translation Students' Learning Outcomes, AWEJ for Translation & Literary Studies.

Sara Laiche, Abdelhak Nemouchi, (2021), The Impact of Google Translate on EFL Learners' Writing Performance.

Wichuta Chompurach, (2021), "Please Let me Use Google Translate": Thai EFL Students' Behavior and Attitudes toward Google Translate Use in English Writing, Canadian Center of Science and Education, Abstract Among The Students' English Department Of IAIN METRO, Institute Islamic Studies Of METRO.

أسباب ضعف الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية

رنا محمد سعادة،[i] يوسلينا محمد،[ii]

[i] طالبة، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. ranasaadaht@gmail.com

[ii] محاضرة، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. yuslina@usim.edu.my

ملخص البحث

تعد هذه الورقة دراسة نوعية تتبع المنهج الوصفي التحليلي للوقوف عند أسباب ضعف الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر –المرحلة الثانوية– في مادة اللغة العربية من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة. حيث تهدف إلى تحليل التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات، من خلال استطلاع آرائهم، بحكم عملهم المباشر مع الطالبات، وخبرتهم الميدانية في تدريس الكتابة الإبداعية. وقد استخدمت الباحثة أداة بحثية وهي عبارة عن استبانة مقسّمة إلى أربعة محاور، لرصد أسباب ضعف الكتابة بوجه عام، ثم أسباب ضعف الكتابة من جهة الطالبة، ثم من جهة المعلم، ومن جهة المنهاج، وقد تم توزيع هذه الاستبانة على عينة عشوائية، من المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون مادة اللغة العربية وفق المنهاج الوزاري لدولة الإمارات العربية المتحدة. لذا توقفت الباحثة عند أهم الأسس النظرية لتعليم الكتابة، ثم تطرقت للكتابة الإبداعية في منهاج اللغة العربية للصف العاشر للمرحلة الثانوية، والدروس المقترحة لتعليم الكتابة والخطوات المتبعة في تدريس هذه المهارة منهاج اللغة العربية. ثم قامت بمقارنة النسب المئوية لاستجابات المعلمين والمعلمات ورصدت مدى اتفاقهم على عوامل ضعف الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر، من خلال استبانة ترصد التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس الكتابة، وأسباب ضعف الطلبة في هذه المهارة، واستنتجت الباحثة أهم عوامل الضعف التي تشكل تحديات من واقع تجربة المعلمين والمعلمات، في تدريس هذه المهارة الهامة، وقدّمت توصيات تخص المنهاج، والمعلم، والطالب.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الإبداعية– منهاج الصف العاشر– تحديات التعليم– ضعف الكتابة.

المقدمة

لا شك أن للكتابة مكانة كبيرة في مضمار اللغة، فهي من أعلى النتاجات العقلية وأرقاها، وأكثرها تعقيدا في الوقت نفسه، فإتقانها لا يكون إلا بعد المرور بمراحل تعلّمية عدّة، يتدرّج فيها تعليم الكتابة بحسب الصفوف الدراسية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية (المتوسّطة) وصولا إلى المرحلة الثانوية التي تشمل الصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر. وتعد المرحلة الثانوية مرحلة متقدّمة من مراحل التعلّم وهي المرحلة التي تكون فيها الطالبة قد تجاوزت آخر خطوات التلمذة والتأهيل، لتضع قدمها على أولى خطوات التخصص من خلال الدراسة الجامعية .وتكمن أهمية الكتابة – في هذه المرحلة– في قدرتها على توسيع مدارك المتعلّمين وتمنحهم الحرية في التعبير عن القضايا المتصلة بالواقع وإيجاد الحلول لها "كما أنها تنمّي لدى الطلاب الأفكار والعادات والمفاهيم اللغوية التي تمكنهم من المناقشة والحوار الهادف البنّاء". (الشمري، متعب والربعي، محمد، ٢٠٢٢، ص. ٥١٩)

ونظرا لأهمية هذه المهارة، وضرورة الوقوف عند الجوانب المؤثرة في أداء الطالبات في الصف العاشر، وحاجة المعلمين والمعلمات للوقوف عند الأسباب لتشخيص جوانب الضعف سواء كانت من جهة المنهاج أو من جهة الطالبة أو من جهة المعلمين أنفسهم، تطرح هذه الدراسة السؤالين الآتيين: ما التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تدريس الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر؟ وما أسباب ضعف الكتابة؟ وتعمل هذه الدراسة على استطلاع آراء المعلمين والمعلمات وإجاباتهم من خلال استبانة التحديات التي تواجههم؛ لتتبع أهم العوامل المؤثرة في ضعف الأداء عند طالبات الصف العاشر، ومن واقع الخبرة الميدانية لهم. بهدف رصد أهم العوامل التي أثرت على أداء الطالبات تدني مستوى الكتابة الإبداعية في هذه المرحلة.

الأهداف والمنهج

يهدف هذا البحث إلى رصد أهم التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في القطاع التعليمي، لتدريس طالبات الصف العاشر مهارة الكتابة الإبداعية، والوقوف عند أهم عوامل الضعف في الكتابة، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ومن واقع خبرتهم في الميدان التعليمي. وذلك من خلال المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها بناء على معطيات علمية، وأدوات بحثية أهمها الاستبانة، وتحليل المعلومات التي تم جمعها من المصادر المختلفة، من خلال الاطلاع على مفردات منهاج الصف العاشر، وأدلة المعلم، والمنصات التعليمية التي توفرها الوزارة لرفد المعلمين والمعلمات بالوسائط المرئية والمسموعة المساندة للمنهاج الدراسي.

لذا تراجع الباحثة من خلال هذا البحث النوعي الأدبيات التربوية، والأبحاث المنشورة، حول تحديات تدريس الكتابة، وتتبع من خلال كتاب الصف العاشر المواضيع الكتابية المطروحة، ونواتج التعلم التي يتم اعتمادها، في الدروس ويفترض أن تتعلمها الطالبات، حيث طُبّقت الاستبانة على عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، وتم جمع البيانات وتحليلها وفقا لأهداف الدراسة، ثم تفسير النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات.

تعليم الكتابة وتنميتها

وجدت الباحثة أن عددا من الدراسات السابقة وقفت عند استراتيجية تعليمية وبرامج لتنمية الكتابة الإبداعية، بهدف علاج جوانب الضعف في الكتابة، ودعم تنمية الكتابة، وتطوير مهارات الطلاب والطالبات في هذه المهارة الإنتاجية، وفي إطار تعليم الكتابة تظهر الدراسات التي رأت ضرورة تنمية الكتابة لدى الموهوبين لتطوير كفاياتهم ومهاراتهم اللغوية في مجال الكتابة، فقد تبنّت (علي، عبير ٢٠٢٢) فئة الموهوبين لتنمية مهارة كتابة القصة، لما رأته من خصائص في الطالب الموهوب تؤهله لتطوير قدراته في الكتابة .وهو توّجهٌ يمكن اعتباره في مجال الإثراء مختلفا عن تعليم مهارة التعبير الكتابي بوجه عام، فالكتابة الإبداعية –خاصةً– كالنصوص السردية المكتوبة: القصة مثلا، لا تقف في منافسة مع المقال، بل إن الإبداع فيها يتمثل في ضرورة انتقاء من تتوافر لديهم البذرة والقاعدة الأساسية للموهبة في تخيل الأحداث والمواقف، واللغة، والأسلوب، والعمل على تغذيتها من خلال الإثراء.

وتتطلب القدرة على إنتاج نص مكتوب منتظم في تقديمه وأفكاره، ترجمة الفكر، والأحاسيس بصورة قصدية. وهذا النوع من الكتابة يكون هو الهدف الذي يضعه معلم اللغة العربية نصب عينيه عند تدريس التعبير الكتابي، ليتمكن الطلبة، من ممارسة الإبداع في عملية الكتابة كما يرى مقابلة (أبو سيف، ومقابلة، ٢٠١٦، ص ٢٩٠)، وهذا يدعم التوجه الذي يرى أنه يمكن التدرّب على الكتابة الإبداعية ويستطيع الطلبة باختلاف مستوياتهم، تطوير مهارة الكتابة إذا وضع المعلم نصب عينيه أسس تعليم التعبير الكتابي. وقسّم (لبد، إبراهيم، ٢٠١٧، ص. ٤١) تلك الأسس إلى:

– أسس نفسية: لابد من الأخذ بها لوضع الأهداف، واستراتيجيات التدريس، وطرائقه، والمحتوى التعليمي المناسب لسن التلاميذ .

–أسس لغوية: وهي متعلقة بتعلم اللغة العربية وما يستند إليه المعلم أثناء التدريس.

–أسس تربوية: وهي مرتبطة بمدى توافر الممارسات اللغوية التي ينشأ عليها التلاميذ. وكل هذه الأسس مجتمعة لا يمكن إغفالها لتحبيب المتعلّمين بمادة التعبير وإتقانهم لها.

كما وضع (ربابعة، ٢٠١٥) في كتابه "مهارة الكتابة ونماذج تعليمها" تسعة نماذج لتعلم الكتابة مستوحاة من نماذج الدارسين المتخصصين في تصميم نماذج تعلم الكتابة، ويستطيع الباحثون والدارسون اعتماد نموذج واحد أو دمج نموذجين أو أكثر منها لتصميم الامتحانات الكتابية التي يخططون لتنفيذها.

وتندرج كافة الدراسات الحديثة التي تناولت برامج واستراتيجيات حديثة، تسعى من خلالها لتطوير مهارة الكتابة وتنميتها، في سياق الحديث عن إمكانية تعليم الكتابة بأنواعها المختلفة "فتنمية قدرة الطالب على كتابة النصوص بأنواعها ليست بالعملية السهلة، فماذا لو أن الطالب لم يتمكن من قواعد الكتابة؟ وعليه فما قيمة أن ينتج نصّا فارغا من الفكر أو غير مناسب للقارئ أو غير متسق مع غرض الكتابة " (عبد الغفار، جهاد. ٢٠٢٣. ص. ٨٣). وتعد نظرية المعنى من أحدث النظريات التي يمكن توظيفها في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، كما جاء في دراسة بعنوان "برنامج إثرائي مقترح قائم على نظرية المعنى لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب المرحلة الابتدائية" (عبد الغفار، جهاد. ٢٠٢٣)

وتتجسد جوانب الاتفاق بين الكتب التي أصلت للكتابة وأسست لها، وحملت على عاتقها واجب وضع الأسس والقواعد الأولية للإنشاء، وبين الكتب أو الدراسات الحديثة التي تبنت استراتيجيات وبرامج لتحسين الكتابة في " تعليم الكتابة" في أنها آمنت بأن الكتابة فن لا يقتصر على الموهوبين فقط، بل يتعداه؛ ليكون لذوي الحظ القليل من الطلاب العاديين مكانا في الساحة، فحين تعرف أسباب الضعف والخلل، تبدأ رحلة العلاج، علاج مشكلة ضعف الكتابة المرتبطة بالمتعلّم ذاته، وعلاج الضعف المرتبط بطريقة تدريس الكتابة، والخلل المرتبط بالدروس أو المناهج المقررة.

منهاج اللغة العربية

اعتمدت وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة على تصميم المنهاج الوزاري بأسلوب متناغم مع القيم الوطنية والدينية للدولة، وبما أن اللغة العربية هي لغة التعليم المعتمدة فقد أولت الدولة اهتماما بالغا بها سواء على مستوى المنهاج، أو استراتيجيات التعلم، أو أساليب التدريس المختلفة، وجعلت مهارات التعلم الأساسية الكبرى (القراءة –الكتابة– التحدث– الاستماع) أساسا لبناء منهاج اللغة العربية.

وجعلت التعلّم من وإلى الطالب من خلال تحديد أدوار منوطة بالطلبة للتكيّف مع منهج اللغة العربية المطوّر، كالتحضير المسبق للدرس، والمشاركة الفاعلة، والمناقشة الجادة، وأداء التكليفات. (كتاب اللغة العربية للصف العاشر، ٢٠٢٢) وقد وضع المسؤولون أدلة المعلم التي تساعد المعلمين، وتنمّي مهارات الابتكار لدى المتعلّمين، وإكسابهم

مهارات القرن الواحد والعشرين، وتعزز شخصياتهم بمفاهيم وطنية، وترسّخ موضوعات التنمية المستدامة، وربط دروس التخصص بالدروس الأخرى في إطار الحرص على التكامل بين المواد المختلفة.

وراعى المنهاج الخصائص النفسية والعقلية للمتعلّمين في المرحلة الثانوية، وأنماط الذكاء وفق نظرية الذكاء المتعدد، واستراتيجيات تنميتها المختلفة مثل: التعلم باللعب، لعب الأدوار، الأسلوب القصصي، العصف الذهني، المناظرات والندوات، التعلّم بالمشروع، التفكير الإبداعي، الملاحظة المباشرة، الخرائط الذهنية، والمفاهيمية، التجريب، المسرح، العروض العلمية، المحاكاة والنمذجة، حل المشكلات.

وحرصت المناهج على أن يعرض المعلم مادته داخل الفصل الدراسي بكل ما من شأنه أن ينمّي أنماط التعلم المختلفة، ومن أهم مميزات هذه الطريقة: إثارة دافعية المتعلمين للتعلم، ومراعاة الفروق الفردية، وملاحظة سلوك المتعلّمين، وتعزيز عملية التعلم بطرق مختلفة وغيرها، وعليه فإن طرق تسهيل تطبيق نظرية الذكاء المتعدد تمثّلت في: تنويع مصادر التعلم من كتب وصور، وشرائح، وخرائط، ووسائط متعددة وغير ذلك، مما يسمح بالمرونة والتنويع في وسائل التعلم، وسهولة إيجاد وسائل تقويم بديلة، وابتكار أفكار إبداعية للمشاريع المتنوعة، وتنمية التفكير المنهجي والتحليل وحل المشكلات. (دليل المعلم، الصف العاشر ٢٠٢١).

الكتابة الإبداعية في منهاج اللغة العربية للصف العاشر

جاءت دروس منهاج اللغة العربية للصف العاشر، المنهاج الوزاري بشكل يربط النصوص الأدبية بمهارة الكتابة، مما سهّل التعامل مع مهارة الكتابة الإبداعية، إذ يتناول المنهاج مثلا نصًّا سرديًّا بالدراسة والتحليل، ثم يُطلب من المتعلّمين –استكمالا لمهام الوحدة الدراسية– أن يكتبوا استجابة أدبية حول القصة التي قرأها الطلاب، وعملوا على تحليلها، وفي المرحلة الثانوية تتنوع الأجناس الكتابية التي من المفترض أن يتقنها الطلبة، وحيث يُطلب منهم في الصف العاشر كتابة استجابة أدبية، وسيرة ذاتية، ومقالا معلوماتيا، ومقالا إقناعيّا، ونصّا وصفيًّا، والرسالة الرسمية. (كتاب اللغة العربية، الصف العاشر، ٢٠٢٢)

وقد خصّصت الوزارة لكل درس ثلاث حصص ترتكز على قراءة نص أدبي سابق للكتابة وهو النص المقرر ضمن دروس المنهاج، سواء قصةً أو نصا معلوماتيا، أو نصًّا إقناعيًّا، أو وصفيًّا؛ حيث تقوم المعلمة بمناقشة هذا النص وتحليله في الحصة الأولى، شرحا وتفصيلا، ثم تكلّف الطالبات بقراءته مرة أخرى في الحصة الثانية، ويضعن مخططا كتابيا للنص المطلوب، ثمّ يشرعن في كتابة المسوَّدة، وفي الحصة الثالثة يطّلعْنَ على ملحوظات المعلّمة بعد أن تُتمّم تصحيح موضوعات الطالبات.

وهذا تفصيل لآليات تنفيذ حصص الكتابة، حيث يقدّم منهاج اللغة العربية دروس الكتابة الإبداعية بشكل يربط مهارة القراءة بمهارة الكتابة، وذلك من خلال كتابة المقال، أو الاستجابة الأدبية، أو القصة، أو الرسالة، بعد أن يكون الطلبة قد عرّجوا على درس من دروس النصوص يكون بمثابة خلفية مرجعية للكتابة، ويأتي الدرس مُحقِّقا لنواتج التعلم الخاصة بموضوع الكتابة وهي:

١-يُظهر قدرة واضحة في السيطرة على الموضوع، معبّرا عن أسلوبه الخاص في التناول والطرح، مُراعيا السلامة اللغوية.

٢-يوظّف الأدلة الداعمة توظيفا جيدا في دعم ما يقوله من التعريفات العلمية، الفرضيّات والنظريات، والمعتقدات الثابتة، والتجارب والخبرات، وأقوال ذوي الاختصاص.

٣-يراجع مسوّدات متعددة لما يكتب، ويعيد تحريرها، واضعا في اعتباره منطقية النص والوضوح، والاختيار الدقيق للألفاظ، واللغة، وجمهور المتلقّين، والغرض.

٤- يشارك بكتاباته وبنتاجات عدد من المؤلّفين مع الآخرين من خلال البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الرقمية وغير الرقمية.

٥- يستخدم القواميس، والموسوعات، وغيرها من المصادر والمواقع الإلكترونية المناسبة.

وفي الحصة التالية تأتي خطوة الكتابة بعد القراءة، بعد تحديد الموضوع المطلوب، واقتراح عناوين له، أو الفكرة المحورية فيه، ثم يستعرض الكتاب إرشادات تستعين بها الطالبة للكتابة المنظمة، فتبدأ بكتبة المسوّدة من خلال أفكار أو أسئلة تستفيد منها الطالبة أثناء متابعة الكتابة، إلى أن تنهي الكتابة، وبعد ذلك تأتي مرحلة المراجعة، لوضع علامات الترقيم والمراجعة اللغوية، ومراعاة المعايير الشكلية للكتابة، ويقدّم لهم الدرس مواقع إلكترونية يستفيدون منها أثناء الكتابة. (كتاب اللغة العربية، الصف العاشر، ٢٠٢٢)

تحديات تدريس الكتابة الإبداعية

في ضوء الوقوف على أهم التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس مهارة الكتابة الإبداعية استطلعت الباحثة آراء المعلمين حول أهم الأمور التي تواجههم وتعيق تدريس هذه المهارة قامت الباحثة بتطبيق استبانة تحديات تدريس الكتابة الإبداعية وكانت النتائج كالآتي:

أولا: نتائج المعلومات الديموغرافية

العينة	الجنس		المرحلة الدراسية			المناهج الدراسية التي يدرسها				
	ذكر(معلم)	أنثي(معلمة)	الابتدائية (١-٤)	المتوسطة (٥-٨)	الثانوية (٩-١٢)	١	٢	٣	٤	أكثر من ٤ مناهج
٥٠	٪١٩	٪٨١	٪٢٦.٢	٪٢٦.٢	٪٤٧.٦	٪٢٨.٦	٪٣٣.٣	٪١٤.٣	٪٩.٥	٪١٤.٣

تم أخذ آراء المعلمين والمعلمات في التحديات التي تواجههم أثناء تدريس الكتابة الإبداعية، وارتأت الباحثة أن ترسل أداة البحث (الاستبانة المقسّمة إلى أربعة مجالات) للمعلمين الذكور والإنات بشكل متساوٍ، وكانت استجاباتهم بحسب الجدول متفاوتة إذ بلغت نسبة المعلمات ٨١٪ بينما المعلمين الذكور ١٩٪ وقد انقسموا جميعا بحسب المراحل التي يدرسونها وكان أغلبهم ممكن يدرسون المرحلة المتوسطة، تليها المرحلتان الابتدائية والثانوية، كما أن عدد المناهج التي يدرسونها جاءت على التوالي كالآتي: ٣٣٪ منهم يدرسون منهجين دراسيين، و٢٨٪ منهم يدرسون منهاجا واحدا فقط و١٤.٣٪ يدرسون ٣ مناهج، وما نسبته ٩.٥ يدرسون أربعة مناهج. وهذا يدل على أن ما نسبته ٣٨.١٪ يدرسون ٣ مناهج وأكثر، مما يزيد الأعباء التحضيرية، والجاهزية عند المعلمين والمعلمات وهذا مؤشر هام جدا في الوقوف عند أول التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة العربية وهي كثرة المناهج الدراسية التي يدرسونها وتعددها مما يقلل الكفاءة العامة. وعند سؤال المعلمين والمعلمات بخصوص الأنصبة التي يدرسونها كانت النتيجة كما في الجدول ١.٢

جدول ١.٢ عدد أنصبة معلمي ومعلمات اللغة العربية (الحصص التي يدرسونها في الأسبوع الواحد)

العينة	عدد الحصص (نصاب المعلم أو المعلمة)		
	من ١٥-٢٠	من ٢٠-٢٥	من ٢٥-٣٠
٥٠ معلم ومعلمة	٪١٣.٥	٪٣٠.٦	٪٥٥.٩

اتضح من خلال الجدول السابق ارتفاع الأنصبة التي يدرسها المعلمون والمعلمات إذ يفوق عددهم الحصص الدراسية التي ينجزونها خلال الأسبوع ما عدده ٢٥ حصة دراسية، وذلك بالرجوع للنسبة المئوية المرتفعة التي ظهرت من خلال الجدول وهي ٥٥.٩٪ مقارنة بمن يدرسون أقل من ٢٠ حصة ١٣.٥٪ ومن يدرسون ٢٠ إلى ٢٥ حصة دراسية ٣٠.٦٪.

أما ما يتعلّق بالتحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تدريس الكتابة الإبداعية فقد صممت الباحثة الاستبانة إلى أربعة مجالات وإجاباتها جاءت على ثلاثة مستويات وهي: أوافق/لا أوافق/ربما، كما هو موضح في الجدول ١.٣

جدول ١.٣ التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس الكتابة الإبداعية

المجال	المحاور	أوافق	لا أوافق	ربما
عوامل عامة (ضعف الكتابة بوجه عام)	افتقار الطلبة للتحفيز والإلهام.	٪٦١.٤	٪١١.٦	٪ .٢٧
	نقص الممارسة والتدريب على الكتابة.	٪٩٣	٪٤.٧	٪٢.٣
	ضعف المهارات الكتابية واللغوية والقواعد النحوية.	٪٩٥.٣	٪٠	٪٤.٧
	القصور في الثقافة العامة والمعارف الأدبية.	٪٨٦	٪٧	٪٧
	اعتقاد الطلاب أن مهارة الكتابة مهارة غير مهمة.	٪٦٢.٨	٪١١.٦	٪٢٥.٦
	مهارة الكتابة لا تلقى الاهتمام الكافي في منهاج اللغة العربية.	٪٦٠.٥	٪١٨.٦	٪٢٠.٩
	الحصص المخصصة للكتابة الإبداعية غير كافية.	٪٩٥.٣	٪٠	٪٤.٧
من جهة الطالب	قلة القراءة والاطلاع من أهم عوامل ضعف الكتابة.	٪١٠٠	٪٠	٪٠
	اهتمام الطلبة بلغات أخرى (الإنجليزية مثلا) لأنها اللغة التي تدرس بها المواد العلمية.	٪٩٠.٧	٪٤.٧	٪٤.٧
	ضعف المفردات والمعجم اللغوي من أهم أسباب ضعف الكتابة لدى الطلبة.	٪١٠٠	٪ ٠	٪ ٠
	وقت الحصة لا يكفي للتدريب على الكتابة.	٪..٧٢	٪١٦.٣	٪١١.٦
	الطلاب لا يراجعون كتاباتهم قبل التسليم.	٪٧٢.١	٪٢.٣	٪٢٥.٦
	اعتماد الطلاب على القوالب الجاهزة في الكتابة.	٪٨١.٤	٪٤.٦	٪١٤

يُلاحظ من خلال تحليل الجدول السابق الذي تم رصد بياناته من الاستبانة الموزّعة على معلمي ومعلمات العربية، أن هنالك إجماعا على أن قلة القراءة والاطلاع، وضعف المفردات والمعجم اللغوي عند الطالبات من أهم عوامل ضعف الكتابة، إذ وصل اتفاق المعلمين والمعلمات على هذين العاملين إلى ١٠٠٪، وترى الباحثة أن هذين العاملين مترابطان بصورة كبيرة، فالقراءة ما هي إلا مصدر هام وضروري لتكوين اللغة عند الطالبات، ورفدهنّ بالمفردات، والمعاني، التراكيب، والصور المجازية، والأخيلة، ولا بدّ على الطالبة أن تقرأ وتقرأ حتى تُكوّن معجمها اللغوي الذي هو خزّان الوقود للكتابة. وبالتالي من الطبيعي أن يكون للعامل الثاني على التوالي وهو (ضعف المهارات الكتابية واللغوية والقواعد النحوية) تأثيرا واضحا فهو نتاج فقر القراءة. وقد وصلت نسبة اتفاق المعلمين ٩٥.٣٪ حيث رأوا أن ضعف المهارات الكتابية عامل مؤثر في ضعف الكتابة بوجه عام.

ولا شكّ أن مثل هذه المعضلة تقتضي تكثيف العمل والحصص الرافدة لتعليم الكتابة، إلا أن الواقع التعليمي عكس ذلك، وهذا ما أتفق عليه عدد من المعلمين والمعلمات، إذ يرى ٩٥.٣٪ منهم على أن الحصص المخصصة للكتابة الإبداعية غير كافية، وبالتالي فإن الأمر يؤثر منطقيًّا على إعطاء الوقت الكافي لتدريب الطلبة على الكتابة، وهذا ما اتفق عليه ٩٣٪ من المعلمين والمعلمات الذين استجابوا للاستبانة، حيث رأوا أن الحصص الدراسية لا تفي بمتطلبات تمكين الطالبات من هذه المهارة الهامّة. وفيما يخص عزوف الطالبات عن استخدام اللغة العربية فقد رأى ٩٠.٧٪ من المعلمين والمعلمات أن الطالبات يستخدمن الغة الإنجليزية على حساب تعلّم اللغة العربية والتحدّث بها، وهذا يساهم إلى حدٍّ كبير في تراجع الكتابة بالعربية، كما أن القصور في الثقافة العامة والمعارف الأدبية يعدُّ سببا بارزا يُعتَدّ به، إذ إن الطالبات يفضّلن التحدّث باللغة الأقوى ويعبّرن عن أنفسهن باللغة التي يتمكّنّ منها وقد أصبحت الإنجليزية اللغة الرئيسة في المواد العلمية، وهذا ما تفق عليه ٨٦٪ من المعلمين والمعلمات، مما ساهم في تمكين الطالبات منها بالتحدث والكتابة بهذه على حساب لغتهم الأم.

أسباب ضعف الكتابة وطرق علاجها

يمكن اعتبار ضعف الكتابة الإبداعية عند الطالبات قضية شائعة في العديد من الأنظمة التعليمية، " إذ يظهر ضعف في مهارات المضمون والشكل لديهم فترى غموضا في الأفكار، وغيابا للتسلسل المنطقي عدا عن رداءة الخط، وتوظيف الشواهد الشعرية في غير محلّها، تارة ودون دقة تارة أخرى، مما يدفع ذلك كله القارئ إلى ترك الأوراق جانبا، والانتقال إلى أخرى قد تكون أسوأ من سابقتها خطًّا وأخطاءً نحوية وإملائية وصرفية" (الشوابكة، والحداد ٢٠١٧، ص. ٤٤)، ويعد القصور في الكتابة لدى الطالبات نابعا من عدة عوامل لعلها تتمثل فيما يلي:

أولا: عزوف الكثير منهنّ عن القراءة، مما أدى إلى قصور المعجم اللغوي لديهن، وافتقارهن لإيصال المعنى المراد أو الفكرة، بلغة سليمة فصيحة، ولا تخفى أهمية القراءة المتنوعة ودورها في تعزيز التصوّر الإبداعي، فهي تعطي الطالبة مداخل للاستلهام والإلهام من النصوص المقروءة، ويؤدي هذا العامل إلى ضعف المخزون اللغوي لدى الطالبات، فلا تستطيع الطالبة الاسترسال في الكتابة وتقع في أخطاء لغوية، وأسلوبية تظهر ضحالة الزاد الفكري. (إبراهيم، محمد ٢٠٢١، ص ٣١٢)

ثانيا: غياب الممارسة والتدريب: حيثُ إنّ الطالبات أصبحن يفتقرن للإلمام بآليات الكتابة الإبداعية وتنظيمها، مما قد يؤثر على تطوير قدراتهن الكتابية، فقد نشأ الكثير منهن على تمارين الكتابة التقليدية، والإنشاء البسيط، ولم يصلن لمرحلة تطوير مهاراتهن، وإثراء المعرفة السابقة بأنواع الكتابة المختلفة. ومن أسباب قلة التدريب بحسب الاستبانة، والخبرة الميدانية عدم تخصيص الوقت الكافي للكتابة، فبالكاد تخُصّصُ حصة واحدة للكتابة كل فصل دراسي، بسبب زخم المنهاج، والتركيز على المعارف لا على المهارات.

ثالثا: ضعف المفردات والمعجم اللغوي لدى الطالبات، وضعف المهارات الكتابية، والكفاءة اللغوية والنحوية، بسبب قلة القراءة وتفضيلهنّ التعامل والتحدث باللغة الإنجليزية بدلا من العربية، وغزو اللغة الإنجليزية للمناهج الحديثة في تدريس المواد العلمية.

رابعا: عدم إعطاء الوقت الكافي وتخصيص حصص لتعليم الكتابة: وهذا سببه تركيز المعلمين والمعلمات على المعارف وإهمالهم المهارات، فيكون همُّ المعلم هو إنهاء المادة، واستكمال مفردات المنهاج، مما يجعله يتجاهل التنمية الإبداعية والتفكير الخلاّق، ويكتفي باعتبار الكتابة موهبة قد حباها الله لبعض الطلبة الموهوبين. ويتجاهل بعضُ المعلمين في القطاع التعليمي حصة الكتابة ويفتقدون مهارات تدريسها وآليات إدارتها في كافة المراحل كما يرى (الأحول، أحمد ٢٠١٧، ص٣٢٦)

رابعا: اعتماد الطالبات على القوالب الجاهزة في الكتابة، وهذا بسبب ضعف الكتابة لديهنّ مما يؤدي إلى قلة الثقة والخوف من النقد، وتجنّب الكتابة، حيث تتردد بعض الطالبات في التعبير عن أفكارهن بحرية والاستكشاف والتجربة، لأنهنّ لا يملكن الأدوات المعينة على الكتابة، وهذه الأدوات لا تُخلَق معهن، بل يتعلّمْنَها، بالممارسة والتدريب.

وقد بحثت دراسات كثيرة انطلقت من مشكلة ضعف الكتابة في محاولة لعلاج الضعف، منها دراسة (عبد الغفار، جهاد ٢٠٢٣) حيث اقترحت مواجهة هذه المشكلة من خلال استخدام برنامج إثرائي قائم على نظرية المعنى لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لطالبات المرحلة الثانوية، ومن الدراسات التي حاولت أن تتصدى لهذه الجانب دراسة (إبراهيم، ٢٠٢١) باستخدام استراتيجية مقترحة على ضوء نظرية الحقول الدلالية لتنمية الحصيلة اللغوية وبعض مهارات الكتابة الإبداعية، وكذلك طريقة استخدام البطاقات الومضية *Flash Cards* (المفيدة، ديوي.

٢٠٢٠) من الطرق التي تساعد في إغناء الحصيلة اللغوية لدى الطالبات، أما الجانب المعرفي والفكري فهو أمر يقتضي رفد الخيال والعقل، وتحفيزه على إنتاج الأفكار وتوليدها، وهنا تأتي ضرورة توظيف " استراتيجية التخيل" (هاين، ياسين ٢٠١٨)، والعصف الذهني (السميري، والأغا ٢٠٠٦) واستراتيجية حل المشكلات (عاشور، والشوابكة ٢٠١٤) والخريطة الذهنية (مفيدة ٢٠٢٠) وقبعات التفكير الست (أبو جراد، وصوالحة ٢٠١٧) وهذه استراتيجية تحفز مهارات التفكير العليا ومسألة توليد الأفكار وإنتاجها.

وتتزايد الحاجة للعلاج كلما تطورت المرحلة الدراسية، وأهمية الكتابة تزداد كلما ارتفع المستوى التعليمي لدى الطالبات، لأنها من أساسيات التعلم، وهي الشجرة المثمرة التي يُستلذُّ بثمارها، وهي المحصول الإنتاجي الذي تفرزه عقول الطالبات في الصفوف الدراسية جرّاء التمرّس على استخدام اللغة والإبداع فيها، ففي المرحلة الثانوية تزداد معارف الطالبات، ويتطور النمو اللغوي لديهن، وتتسع آفاقهن مما يفسح المجال للخيال وإعمال الفكر، وهكذا اكتسبت الكتابة أهمية عظيمة تتمثل في كونها وسيلة تواصل بين الكاتب والقارئ، فتخرج الكتابات للمجتمع فتكون وعاء المشاعر والأحاسيس والأفكار، والآراء والأخيلة.

والكتابة الإبداعية كما يرى (مدكور، وآخرون ٢٠١٦) تعالج التهيّب والتردد والانطواء، كما تبعث الفِكَر والأخيلة، فتمنح الطالب قوة التصوير وتوسع مداركه، وتجعله مشاركا فعالا في قضايا مجتمعها، فينفتح على العالم والثقافات الأخرى، لهذا يسعى الدارسون والباحثون سعيا لا ينضب، في محاولة منهم لفتح كافة الأبواب المغلقة، وسلك السبل المتاحة، وانتهاج المسالك الرامية لردم الهوّة، وسدّ الفجوات، وحل مشكلات ضعف الكتابة.

التوصيات والمقترحات

أولا: من جهة الطالب/الطالبة

١. تشجيع الطلاب على القراءة المتواصلة: فهي تساعدهم على توسيع المفردات وتطوير القواعد النحوية والتركيبية وفهمها، وتزودهم بأفكار وأساليب جديدة للتعبير، ومما لا شك فيه أن التنويع في قراءة النصوص، مثل الروايات والقصص والشعر والمقالات والسّيَر والرسائل من شأنه أن يعود بالفائدة القصوى عليهم لتعلم الكتابة وتطوير قدراتهم الإنتاجية.

٢. ضرورة التزوّد بالمفردات والبحث في المعاجم: حين يقرأون تواجههم مفردات جديدة، يبحثون عن معانيها ليستخدموها فيما بعد في جمل وتراكيب وسياقات مختلفة من إنشائهم.

٣. الاستماع للبرامج والمسلسلات والأخبار باللغة العربية الفصحى، وإيلاء اللغة العربية العناية فلا يغلب الحديث بلغات أخرى على اللغة العربية، حتى يعتاد اللسان والفكر على ترجمة المفاهيم، والفكر والدلالات، والتعبير عنها بلغة سليمة خالية من اللحن والخلل.

٤. مراجعة وتحرير النصوص: يعتبر التحرير جزءًا هامًا من عملية الكتابة، ينبغي على الطلاب مراجعة نصوصهم بعناية، لتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، وضمان توافق الأفكار، وتسلسلها بشكل صحيح، وحين يكون الطالب متمكنا يسهل عليه التحرير الذاتي والمراجعة الذاتية والتنقيح، ويمكنه طلب المساعدة من المعلم لتوجيهه وتزويده بالتغذية الراجعة؛ بالتدقيق وتقديم الملاحظات والتوجيهات.

ثانيا: من جهة المعلم/ المعلمة

١. توفير التدريب المتواصل والممارسة: يتعيّن على المعلمين توفير التدريب الكافي للطلاب لتحسين مهارة الكتابة وإتاحة الفرصة للممارسة المستمرة (السميري، والأغا ٢٠٠٦)، مما يسمح بالتمرّس في الكتابة المتنوعة: المقالات، والمذكّرات، والخواطر، والقصص، والتدوينات الشخصية، فبالكتابة المستمرة يجني الطالب تحسّنا في كل مرة، إلى أن يصبح رويدا رويدا ماهرا في الكتابة.

٢- تدريب وتأهيل المعلمين: يحتاج المعلم في القطاع التعليمي للتكوين اللازم، من حيث المصادر والمراجع، والورشات التعليمية، والدورات التدريبية، التي تؤهل المعلم لتدريس الكتابة، بحيث يصبح بارعا في تنفيذ حصة الكتابة بشكل جاذب ومحفّز للطلبة. ويمثل التكوين في جميع أنواعه دائرة متكاملة أهمها التكوين المهني، الذي يمكّن المعلم من الاحتكاك الحقيقي في المهنة، والتعامل مع الواقع الميداني، فيطبّق ما عرفه في الجانب النظري وينقله إلى أرض الواقع. (خالدي، أحمد ٢٠١٩. ص. ١٢)

٢. توفير الوقت والمكان الملائمين: يجب أن تتوفر للطلاب البيئة المناسبة والوقت الملائم للكتابة، مما يمكّنهم من تعزيز الإبداع والتركيز؛ فعندما يشعر الطالب بالراحة والهدوء، وأن الوقت كافٍ للكتابة سوف يكتب ويبدع ويتوسع في الكتابة.

٣. تقديم التغذية الراجعة: يقوم المعلم بقراءة الأعمال الكتابية للطلاب ورفدهم بالتعليقات والتوجيهات البنّاءة؛ لأن التعليق والتوجيه الفعّال يعتبران أمرا أساسيًا لتحسين مهارة الكتابة؛ حيثُ يستفيد الطالب وينتبه لأخطائه فيراجع كتابته، ويمكن للمعلمين توفير تعليقات مفصّلة وبناءة على الأعمال المكتوبة، مما يساعد الطلاب على تحسين نقاط القوة ومعالجة النواحي التي تحتاج إلى تطوير. كما يمكن تشجيع الطلاب على تبادل الأفكار وتقديم الملاحظات المفيدة لبعضهم البعض.

٤. عرض الكتابات النموذجية (أعمال الطلاب): يمكن تشجيع الطلاب على مشاركة كتاباتهم مع الآخرين، سواء بواسطة قراءتها أمام زملائهم أو مشاركتها في مسابقات الكتابة أو المجلات المدرسية، مما يُسهم في تعزيز الثقة في القدرات الكتابية لديهم وتعزيز التحفيز للتحسين المستمر.

٥. توفير دورات وورش عمل: يمكن للمدارس تنظيم دورات وورش عمل تركز على تطوير مهارات الكتابة، حيث يتلقّى الطلبة إرشادات وتدريبات عملية لتحسين أسلوبهم الكتابي وتنمية قدراتهم التعبيرية.

ثالثا: من جهة المناهج

١. تعليم تقنيّات الكتابة وإدراج هذا المبحث في المناهج الدراسية: حيث يعمل القائمون على تصميم المناهج، بوضع دروس إلكترونية واعتماد منصات تعلّمية يستعين بها المعلم، مع تزويده بحقيبة تعليمية، صُممت خصيصا لحصص الكتابة، بحيث تكون الكتابة مسبوقة بحصص تحضيرية مدرجة في دليل المعلم.

٢. إفراد حصص خاصة لتعليم طريقة بناء المقال وأجزائه المختلفة: المقدّمة، العرض (جسم المقال)، الخاتمة، فعندما يتم تعليم الطلاب كتابة المقال، لا تتم تجزئة نواتج التعلم بحيث تتعلم الطالبة أولا مهارات كتابة المقدّمة، مما يجعل الكثير منهن يفتقرن للتركيز والتعميم، ومهارة الابتداء، وكيفية بناء فقرة المقدمة، كما أن العرض يحتاج إلى ترتيب وتنظيم وقدرة على التفصيل لا تتوافر لدى كثير من الطالبات، لذا فإن إفراد حصة لتعلّم مهارات كتابة العرض (جسم المقال) ضرورية، والكلام ذاته لضرورة إفراد حصة لخاتمة المقال.

٣. توفير نصوص نموذجية بحسب أنواع الكتابة المختلفة، مثل المقالات، الرسائل، القصص، السّير الذاتية والغيرية. فالمناهج الدراسية توفّر نصوصا للتدارس ونقل المعارف، ولكنها تفتقر لنصوص الكتابة النموذجية التي يمكن أن تستخدمها المعلمة كنماذج تحاكيها الطالبات لتعلّم التسلسل المطلوب في الكتابة.

٤. توفير حصص دراسية كافية لدروس الكتابة المبرمجة ضمن المنهاج، هذه الحصص تساعد المعلم في تطبيق استراتيجيات التفكير الإبداعي، التي هي قاعدة أساسية للكتابة الإبداعية، فالكتابة مرآة المشاعر ومُترجمة الأفكار.

قائمة المصادر والمراجع

الكتب والمصادر العربية

إبراهيم، محمد القرني. ٢٠٢١ " فاعلية تدريس برنامج مقترح باستراتيجية مقترحة على ضوء نظرية الحقول الدلالية في تنمية الحصيلة اللغوية وبعض مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" مجلة كلية التربية. جامعة بنها. ج٣. العدد (١٢٧).

أبو جراد، محمد عبد السلام أحمد، وصوالحة، محمد أحمد.٢٠١٧ "فاعلية برنامج قبعات التفكير الست في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع في الأردن". *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ج. ٢٦. عدد (٢).

أبو سيف، آلاء محمد، ومقابلة، نصر محمد. ٢٠١٧ " أثر استراتيجية توليد الأفكار سكامبر في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في الأردن" مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ج٢٥. عدد (٣). ص. ٢٨٩-٣٠٦.

الأحول، أحمد سعيد محمود محمود. ٢٠١٨ "إجراءات تدريسية مقترحة في ضوء مدخل نحو النص، وأثرها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية". *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. ج. ١٥. عدد (١). ص. ٣٢٣-٣٥٨

الأحول، أحمد سعيد محمود محمود.٢٠١٨ "فاعلية برنامج قائم على معايير نحو النص في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طالب الصف الأول الثانوي". المجلة *الدولية للأبحاث التربوية جامعة الإمارات ج.٤٢. العدد (١) ص.١٩١-٢٤٣.*

بوطورة. فضيلة، والوافي، علاء الدين. ٢٠٢١. "تقنية التعليم عن بعد كخيار إستراتيجي لمواجهة جائحة كورونا- دراسة حالة الإمارات العربية المتحدة-" مجلة دراسات في التنمية والمجتمع. المجلد. ٦. العدد. (٣). ص. ١٠٦- ١٢٠.

جهاد، عبد الغفار محمود توفيق. ٢٠٢٣ " برنامج إثرائي قائم على نظرية المعنى لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب المرحلة الثانوية" المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية. ج.١٠. العدد (١٧). ص. ٨١-١٢٨.

ربابعة، إبراهيم علي. ٢٠١٥. *مهارة الكتابة ونماذج تعليمها*. مطبعة الألوكة.

السميري، عبد ربه. ٢٠٠٦. "أثر استخدام العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي". (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية غزة.

الشمري، وليد طراد لافي والهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. ٢٠١٨ "أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج جنسن للتعلم المستند إلى الدماغ في تحسين الكتابة الإبداعية لدى الطلاب في السعودية". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج ٧، ع ٢١ ص ١٣٩-١٥٠

الشمري، متعب والربعي، محمد. ٢٠٢٢ "تقييم مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في ضوء معايير تعلم اللغة العربية" المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. مصر مجلد. ٦ عدد.(٢٨). ص ٥١١-٥٤٦. http://jasep.journals.ekb.eg

الشوابكة، سامية سليمان، والحداد، عبد الكريم سليم. ٢٠١٧ " أثر استخدام الدراما التعليمية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي" مجلة العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. ج.٤٤. العدد (٤). ص. ٤٣-٥٧.

عاشور، راتب قاسم، والشوابكة، عروب خلف جميل. ٢٠١٥ " أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارة القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج. ٣. العدد (١١). ص. ١٥٣-١٨٦.

علي، عبير أحمد. ٢٠٢٢ " فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القصة وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الموهوبين لغويا بالصف الأول الإعدادي" مجلة كلية التربية. جامعة بني سويف. ج٢. عدد أكتوبر.

لبد، إبراهيم فايز. ٢٠١٧. *فاعلية برنامج قائم على توظيف الهاتف الذكي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، فلسطين*. جامعة الأزهر (غزة).

مدكور، علي أحمد، وآخرون. ٢٠١٦ " تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي" مجلة العلوم التربوية. ج٢. العدد (٢).

المفيدة، ديوي أنيسة. ٢٠٢٠ " استخدام طريقة الخريطة الذهنية Mind Mapping ووسيلة البطاقة الومضية Flash Cards في تعليم مهارة الكتابة لطلاب الصف الثامن بالمدرسة المتوسطة السابعة تولونج أجونج الإسلامية الحكومية للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م" جامعة تولونج أجونج الإسلامية الحكومية. ماليزيا

الموسوي، أنور غني. ٢٠١٦. "مفهوم الكتابة الإبداعية؛ كتابات عزة رجب نموذجا". *موقع مقال كلاود*. https://www.makalcloud.com/post/٦npaj٨٥g٧

النعيمي، مروان فياض مرعي. ٢٠١١. التفكير الإبداعي: مفهومه، ومقوّماته، ومعوقاته، وفوائده. دراسة نقدية. مجلة التربية والعلم. مج.١٨. العدد (٢). ص. ٢٠٥-٢٢٩.

ياسين، هاين. ٢٠١٨. *استراتيجية التخيل وأثرها في تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر*. (رسالة). جامعة محمد لمين دباغين سطيف.

/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&Bi°http://main.eulc.edu.eg/eulc_v
١١٢٢١٧٥٩bID=

المناهج الدراسية والكتب المدرسية

منهاج الصف العاشر

المدرسة الإماراتية. ٢٠٢١. *كتاب اللغة العربية- التطبيقات اللغوية-الصف العاشر السنة الدراسية ٢٠٢١-٢٠٢٢م*. ط. ٦. ج١. الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم.

المدرسة الإماراتية. ٢٠٢١. *كتاب اللغة العربية- التطبيقات اللغوية-الصف العاشر السنة الدراسية ٢٠٢١-٢٠٢٢م*. ط. ٦. ج٢. الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم.

المدرسة الإماراتية. ٢٠٢١. *كتاب اللغة العربية- التطبيقات اللغوية-الصف العاشر السنة الدراسية ٢٠٢١-٢٠٢٢م*. ط. ٦. ج٣. الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم.

المدرسة الإماراتية. ٢٠٢١. *دليل المعلم -الصف العاشر السنة الدراسية*. لجنة مختصّة من وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع جامعة الشارقة. الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم.

المدرسة الإماراتية. ٢٠٢١. *موجّهات عامة لتدريس مقرر اللغة العربية في الصفوف ٩-١٢*. الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم.

الوثائق الحكومية والرسمية

دليل استخدام بوابة التعلّم الذكي. ٢٠٢١. مدراء المدارس. وزارة التربية والتعليم. الإمارات العربية المتحدة.

مواقع الويب والإنترنت

موقع وزارة التربية والتعليم. الإمارات العربية المتحدة. /https://www.moe.gov.ae

موقع التعلم الذكي، وزارة التربية والتعليم. دولة الإمارات العربية المتحدة. /https://lms.moe.gov.ae

موقع الديوان. وزارة التربية والتعليم. دولة الإمارات العربية المتحدة. https://elib.moe.gov.ae

هل يُطَبَّق نموذج الذكاء الاصطناعي(ChatGPT) في عملية التعليم والتَّعلم اللغة العربية من منظور خبراء الذكاء الاصطناعي؟

يوسلينا محمد،[i] زين الرجال عبد الرزاق،[ii] محمد الحاج إبراهيم [iii] سليمان إسماعيل[iv] أحمد عبد الرحمن القاسم

[i] محاضر اللغة العربية، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.yuslinai@usim.edu.my

[ii] محاضر اللغة العربية، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. zainurrijal@usim.edu.my

[iii] محاضر اللغة العربية، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.mohamed@usim.edu.my

[iv] محاضر اللغة العربية، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. sulaiman@usim.edu.my

ملخّص البحث

يشهد العالم منذ عدة عقود تقدماً متسارعاً، وقد انبثق عن هذا التقدم ثورة معرفية هائلة، وشملت هذه التطورات المعرفية والتقنية النظم التربوية في العالم، بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلّم في المؤسسات التربوية، ومن هنا كان لابد من مسايرة التطور المعرفي الهائل، وتسخيره في خدمة المجتمعات الإنسانية بربط برامجها التعليمية بأبحاث الذكاء الاصطناعي والاستفادة منه في التعليم خاصة؛ وذلك نابع من معرفتهم أن الإنسان المتعلم هو الأقدر على تنمية المجتمع وتطويره.لذا استعرضت الباحثة دور نموذج الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) (في عملية التعليم والتَّعلم عامة واللغة العربية خاصة من منظور خبراء الذكاء الاصطناعي؟ .وهدفت الدراسة إلى تعرّف دور نموذج الذكاء الاصطناعي(ChatGPT) في عملية التعليم والتَّعلم عامة واللغة العربية خاصة من منظور خبراء الذكاء الاصطناعي، وهل يمكن تطبيقه في عملية التعليم والتعلّم؟ اعتمدت على المنهج الوصفي؛ فهي دراسة وصفية مكتبية تستعرض أقوال وتجارب خبراء الذكاء الاصطناعي في عملية تعليم وتعلّم اللغة العربية وإمكانية تطبيقه، وجاءت من إطار عام شمل المقدمة والأهداف وتعريف بمفهوم الذكاء الاصطناعي والنشأة التاريخية له، وأهم مميزاته وآلية تطبيقه في تعليم اللغة العربية،واستعراض تجارب خبراء الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، وكيف سيكون شكل العملية التعليمية في المستقبل في ظل وجود الذكاء الاصطناعي،والتطرق إلى مخاطر أو مساوئ استخدام نموذج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ومعوقات أو صعوبات استخدامه، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: الميزات المهمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم والتعلّم عامة واللغة العربية خاصة وآلية تطبيقه في تعليم اللغة العربية من خلال اعتماد نموذج GPT-3.5 والاستفادة من تجارب خبراء الذكاء الاصطناعي، وأنه لن يحل محل المعلم البشري في المستقبل ، والتعرف إلى مخاطر أو مساوئ استخدامه والصعوبات التي تعترض تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: تعلم اللغة العربية، تكنولوجيا، منصة شات جي بي تي(ChatGPT) ، الناطقين بغير العربية.

المقدّمة:

مما لا شك فيه أن التعليم هو أحد أهم ركائز تطور المجتمعات وتقدمها، وبدون التعليم يضحي المجتمع في ذيل المجتمعات، لذلك نجد الدول المتطورة تولي التعليم أهمية بالغة، فتفرد له ميزانيات هائلة، وتنشئ له المراكز البحثية والتطويرية، ومن هنا كان لابد لهذه الدولة المتقدمة مسايرة التطور المعرفي الهائل فقامت بربط برامجها التعليمية بأبحاث الذكاء الاصطناعي واستفادت منه أقصى استفادة في مختلف المجالات وفي التعليم خاصة؛ وذلك نابع من معرفتهم أن الإنسان المتعلم هو الأقدر على تنمية المجتمع وتطويره؛ وبرامج الذكاء الاصطناعي بالأصل صممها وطورها إنسان متعلّم وهي تقوم على مبدأ محاكاة الذكاء البشري (بكر، ٢٠١٤).

فالذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) هو مجال يهتم بدراسة وتطوير أنظمة وبرامج تتمتع بالقدرة على محاكاة الذكاء البشري وتنفيذ مهام تعتبر ذكاءً بشريًا. ويهدف الذكاء الاصطناعي إلى إنشاء أجهزة وبرامج قادرة على التعلّم والتفكير واتخاذ القرارات بطريقة مستقلة. (بيتر، ٢٠١٦)

أما التعليم والتعلّم فهما عمليتان مترابطتان ويُعَرَّف التعليم عمومًا بأنه العملية التي يتم من خلالها نقل المعرفة والمهارات من شخص إلى آخر. بينما يُعَرَّف التعلّم على أنه عملية اكتساب المعرفة وفهمها وتطبيقها من خلال الخبرات الشخصية والتفاعل مع البيئة والتجارب.

وعملية التعليم والتعلّم تلعب دورًا حيويًا في تنمية المجتمعات والأفراد، حيث يتمكن الأفراد من اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للنمو والتطور الشخصي والمهني. وفي ظل التقدم التكنولوجي السريع والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المستمرة، أصبحت عملية التعليم والتعلم تتطلب الاستفادة من أساليب وأدوات متنوعة ومبتكرة لتعزيز فعاليتها.

وبما أن التعليم والتعلّم عمليتان مترابطتان وحيويتان في عالمنا الحديث، كان لابد من ربطهما بالذكاء الاصطناعي الذي يمثل أحدث ثورة في مجال تقنية المعلومات وتطورها؛ لذا قامت الباحثة بتسليط الضوء على نموذج الذكاء الاصطناعي ChatGPT ودوره في عملية التعليم والتعلّم عامة واللغة العربية خاصة من منظور خبراء الذكاء الاصطناعي.

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مفهوم الذكاء الاصطناعي والنشأة التاريخية له، ثم تعرف مميزات الذكاء الاصطناعي ChatGPT في عملية التعليم والتعلّم عامة واللغة العربية خاصة. بعد ذلك، حاولت الدراسة تعرف تجارب خبراء الذكاء الاصطناعي ChatGPT في تعليم اللغة العربية. وهذه الدراسة ستكشف مخاطر استخدام الذكاء

الاصطناعي ChatGPT ومساوئه في تعليم اللغة العربية والتي تسهم إلى معوقات وصعوبات استخدام الذكاء الاصطناعي ChatGPT في تعليم اللغة العربية.

مفهوم الذكاء الاصطناعي.

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) هو مجال في علوم الكمبيوتر يهتم بتطوير أنظمة وبرامج قادرة على تنفيذ مهام تتطلب تفكيرًا ذكيًا يماثل تلك التي يقوم بها البشر. يهدف الذكاء الاصطناعي إلى بناء وتطوير الأنظمة والأجهزة التي يمكنها التعرف على الأنماط والمعرفة واتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على البيانات المتاحة. يمكن تقسيم الذكاء الاصطناعي إلى عدة فروع وتقنيات مختلفة، ومنها: (باولو، ٢٠١٨)

١-التعلّم الآلي :(Machine Learning) يركز على تطوير النماذج والخوارزميات التي يمكنها تحليل البيانات واستخلاص الأنماط منها، والتعلم منها لتحسين الأداء مع مرور الوقت.

٢-التعلّم العميق :(Deep Learning) يعتمد على شبكات عصبية اصطناعية متعددة الطبقات لتعلّم واستخلاص المعلومات المعقدة والتمثيلات المتعمقة للبيانات.

٣- تعلم الآلة المعززة :(Reinforcement Learning) يركز على تطوير نماذج قادرة على تعلم السلوك المثلى بناءً على التفاعل مع بيئة محددة، حيث يتلقى النظام مكافآت أو عقوبات استنادًا إلى الإجراءات التي يتخذها.

٤- معالجة اللغة الطبيعية :(Natural Language Processing) يركز على تطوير النماذج والأنظمة التي تتعامل مع اللغة البشرية، بما في ذلك فهم وتوليد النصوص والترجمة الآلية.

٥-رؤية الحاسوب :(Computer Vision) يهتم بتطوير الأنظمة والتقنيات التي تمكن الحواسيب من فهم وتحليل الصور والفيديوهات، وتعرف الكائنات والوجوه والمشاهد.

يُستخدم الذكاء الاصطناعي في مجموعة واسعة من التطبيقات مثل الروبوتات الذكية، والتحليل الضخم للبيانات، والتشخيص الطبي، والتعلّم الآلي، والتجارة الإلكترونية، والسيارات ذاتية القيادة، والترجمة الآلية، والتعاون الإنساني-الآلي، وغيرها الكثير.

نظرة تاريخية حول نشأة الذكاء الاصطناعي

تاريخ الذكاء الاصطناعي يمتد على مراحل طويلة من التطور والتطور التدريجي. فيما يلي نظرة عامة على نشأة الذكاء الاصطناعي وتطوره عبر التاريخ. العصور القديمة: تعود أصول الفكرة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي إلى العصور القديمة. في الأساطير اليونانية، يوجد إشارات إلى أعمال تشبه الروبوتات أو المخلوقات الاصطناعية مثل "تالوس"، الذي كان يعتبر حارسًا ذكيًا.

وفي القرن العشرين:نجد في عام ١٩٥٠، قدم عالم الرياضيات البريطاني آلان تورنغ مقالًا بعنوان "Computing Machinery and Intelligence"حيث طرح مفهوم اختبار تورنغ لقياس الذكاء الاصطناعي. يهدف الاختبار إلى تحديد ما إذا كان الجهاز الآلي قادرًا على التصرف بطريقة تشبه التصرف البشري. وأما في عام ١٩٥٦، فعُقِدت ورشة عمل في مجال الذكاء الاصطناعي في دارتموث وكانت نقطة انطلاق مهمة في تأسيس هذا المجال كتخصص علمي. وتم تطوير العديد من النماذج الأولية للذكاء الاصطناعي، بما في ذلك لغة "ليسب (LISP) "التي طُوِّرت كأول لغة برمجة للذكاء الاصطناعي.

وأما التطور المبكر في الستينيات، فشهد المجال تطورًا في الأبحاث والتطبيقات العملية. تم تطوير أنظمة الاستنتاج القائمة على المنطق، وظهور الخوارزميات الجينية، والتعلم الآلي. وفي عام ١٩٧٣، أدى العالم البريطاني فيليبا كونغ إلى تطوير أول نموذج للذكاء الاصطناعي يستند إلى الشبكات العصبية الاصطناعية.

وظهرت طفرة الذكاء الاصطناعي في الثمانينيات والتسعينيات، حيث تركزت الأبحاث على تطوير تقنيات التعلم العميق والشبكات العصبية الاصطناعية. وفي عام ١٩٩٧، هزم برنامج الشطرنج Deep Blue البطل العالمي غاري كاسباروف، مما أبرز قدرة الأنظمة الذكية على التفوق في ألعاب الذكاء.

وفي العصر الحديث، **أي** في العقد الأخير، شهد الذكاء الاصطناعي تطورات ملحوظة في العديد من المجالات مثل التعلم العميق، ومعالجة اللغة الطبيعية، ورؤية الكمبيوتر، والروبوتات الذكية. وتقنيات مثل تعلم الآلة والشبكات العصبية العميقة قد أحدثت طفرة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل ترجمة اللغة، وتعرف الصور، والأصوات وحتى اللهجات المختلفة في اللغة الواحدة، والسيارات ذاتية القيادة.

مميزات الذكاء الاصطناعيChatGPT في عملية التعليم والتعلّم اللغة العربية.

الذكاء الاصطناعي يمتلك العديد من المميزات في عملية التعليم والتعلم عمومًا، ويمكن أن يكون له تأثير كبير على تعلم اللغة العربية بشكل خاص.ومن أبرز هذه المميزات الرئيسية:

١- تخصيص التعليم: يمكن للذكاء الاصطناعي تخصيص التعليم وفقًا لاحتياجات كل فرد.

يعتمد ذلك على تحليل البيانات وتقديم محتوى معلوماتي وتمارين مناسبة لمستوى وقدرات الطالب. هذا يساعد في تحسين تجربة التعلّم وزيادة فعالية التعليم.

٢-التعلم الذاتي: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يكون مرجعًا للتعلّم الذاتي.

يمكنه توفير مصادر تعليمية متنوعة ومحدثة باستمرار، وتوجيه الطلاب في الدروس والمهام التي يمكنهم دراستها بناءً على مستواهم الحالي واهتماماتهم.

١- تحليل الأداء والملاحظات: يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل أداء الطلاب وتقديم ملاحظات دقيقة ومفصلة. وهذا يمكن المعلمين والمدربين من تقديم ردود فعل فورية وتوجيهات محددة لتحسين أداء الطلاب وتلبية احتياجاتهم الفردية
٢- التفاعل الفعّال: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يوفر بيئة تعلّم تفاعلية تساعد الطلاب على فهم المفاهيم وحل المشكلات بطرق مبتكرة. يمكن استخدام الروبوتات أو واجهات الكمبيوتر للتفاعل مع الطلاب بطرق تشجعهم على التفكير النقدي وتطوير مهاراتهم.
٣- توفير الموارد الإضافية: يمكن للذكاء الاصطناعي توفير موارد إضافية مثل مواد تعليمية متعددة الوسائط وأدوات تفاعلية لتسهيل عملية التعلّم. يمكن أن تشمل هذه الموارد الروبوتات المعلمة والتطبيقات الذكية والمحاكاة التعليمية التفاعلية.
٤- التعلم اللغوي: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات اللغة العربية. يمكنه تحليل نصوص اللغة العربية، وتقديم تدريب على النحو والقواعد اللغوية، وتصحيح الأخطاء اللغوية، وتوفير تعليم مبني على الكفاءات في القراءة والكتابة.
٥- التعرف إلى الأصوات: يمتلك الذكاء الاصطناعي القدرة على التعرف إلى الأصوات المختلفة في اللغة العربية، بما في ذلك الحروف والكلمات والعبارات و يمكنه تحليل الأصوات الصوتية وتمييزها وتفسيرها بشكل دقيق.وهذا مهم جداً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث تعتمد على أصوات معيارية فصيحة وليست لهجة محلية لبلد ما.
٦- تحسين النطق: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقدم تدريبًا شخصيًا للمتعلمين لتحسين نطقهم في اللغة العربية. يستخدم نماذج الذكاء الاصطناعي تقنيات التعلم العميق لتحليل النطق الحالي للمتعلم وتوفير تعليمات وتوجيهات للتحسين. وهذا يدعم الأطفال في التعلم الصحيح لنطق صوت الحرف أو الكلمة

أو الجملة وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة التعليم الأساسي وبذلك نكون قد تغلبنا على مشكلة مهمة ترافق المتعلم حتى مراحل متقدمة من تعلمه " المرحلة الثانوية أو الجامعية".

كما يُستفاد من تجربة تعلم النطق، من خلال الذكاء الاصطناعي في تعليم النطق الصحيح لأصوات الحروف، أو الكلمات للناطقين بغير العربية؛ فهناك بعض الحروف التي يصعب نطقها من قبل الناطقين بغير العربية مثل: (خ-ع-ح-ط-ق-ض).

٧- تصحيح الأخطاء: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يكتشف ويصحح أخطاء النطق الشائعة التي يرتكبها المتعلمون العرب أو غير العرب. من خلال مقارنة نطق المتعلم بالنطق الصحيح، يمكن للنماذج الذكاء الاصطناعي تحديد الأخطاء وتوجيه المتعلمين للحصول على نطق صحيح وواضح.

آلية تطبيق ChatGPT في تعليم اللغة العربية.

تطبيق ChatGPT في تعليم اللغة العربية يتم عن طريق استخدام نموذج GPT-3.5 المدرب للتفاعل مع المستخدمين باللغة العربية وتقديم المساعدة في تعلّم اللغة.

تتضمن آلية تطبيق ChatGPT في تعليم اللغة العربية الخطوات التالية:

١- تجميع وتنظيم البيانات: يتم جمع مجموعة واسعة من النصوص باللغة العربية من مصادر متنوعة مثل المقالات، الكتب، المنتديات، وغيرها. هذه النصوص يجب أن تحتوي على مختلف المواضيع والأساليب والمستويات لتوفير تجربة تعلّم شاملة.

٢-التدريب على البيانات: يتم تدريب نموذج GPT-3.5 على هذه البيانات باستخدام تقنيات تعلم الآلة المتقدمة. يتعلم النموذج توقعات الجمل والتركيبات اللغوية والمعاني الضمنية والترجمة والنصائح اللغوية وأكثر من ذلك.
٣- تحسين الأداء: يتم تحسين أداء النموذج من خلال عمليات التجريب والاختبار المستمرة. يتم تحليل الاستجابات والتعلم من التفاعلات مع المستخدمين لتحسين الجودة ودقة الإجابات المقدمة.

٤-التواصل مع المستخدمين: يتم تطبيق ChatGPT كمساعد ذكي للغة العربية للتفاعل مع المستخدمين. يمكن للمستخدمين طرح أسئلة، طلب توضيحات، طلب ترجمة، طلب تمارين للممارسة، وغيرها من الأنشطة المتعلقة بتعلم اللغة العربية.

يعتمد نجاح آلية تطبيق ChatGPT في تعليم اللغة العربية على جودة البيانات المستخدمة في التدريب وقدرة النموذج على فهم وإنتاج النصوص اللغوية بشكل صحيح ومفيد. وقد تكون هناك بعض التحديات فيما يتعلق بالتفاعل مع اللغة العربية بشكل طبيعي وفهم الثقافة والتعبيرات العربية بشكل صحيح، ولكن مع التطور المستمر في تقنيات تعلم الآلة وتوسيع مجموعة البيانات، يمكن تحقيق تحسينات كبيرة في هذا المجال.

تجارب خبراء الذكاء الاصطناعي ChatGPT في تعليم اللغة العربية.

في الأصل نموذج الذكاء الاصطناعي مبني على تدريبات اللغة الإنجليزيةولكن يمكن للنموذج تعلم اللغة العربية والتفاعل مع النصوص والأسئلة باللغة العربية. ومنذ إطلاقه، تم استخدامه لتوفير المساعدة في العديد من المجالات بما في ذلك التعليم والمعرفة والترجمة والتفاعل العام.

وقد قام خبراء الذكاء الاصطناعي بتجارب واختبارات متعددة لاستكشاف قدرة الذكاء الاصطناعي ChatGPT على التفاعل باللغة العربية وتوفير مساعدة فعّالة في تعلمها. على سبيل المثال، يمكن استخدامه لتوجيه الطلاب في دراسة النحو والقواعد العربية، توفير تفسيرات وشروحات للغة العربية، وحتى ممارسة المحادثة باللغة العربية.

وبالإضافة إلى ذلك، قد تم استخدام الذكاء الاصطناعي ChatGPT لتحسين مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية عبر تقديم التصحيحات والملاحظات اللغوية على النصوص المقدمة، كما يمكنه أيضًا توفير نماذج وأمثلة للعبارات والتعبيرات العربية المستخدمة بشكل شائع.

على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي لا زال في مرحلة التطوير وقد أجرى الخبراء تجارب على مختلف اللغات، فمازالوا يعملون على تحسين مستوى الذكاء الاصطناعي ChatGPT في التعامل مع اللغة العربية واستيعاب تعقيداتها الخاصة، ويعملون باستمرار على تحسين أدائه وتعلمه ليصبح أكثر تنوعًا ودقة في التفاعل باللغة العربية.

لذا نستطيع القول أنه لايوجد تجارب واضحة ومعتمدة إلى الآن من قبل الخبراء في تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ لأن معظم التجارب والخبرات قيد الدراسة والتطوير قبل أن يتم اعتمادها أو تعميمها. ومع ذلك، يُنصح دائمًا بأخذ المعلومات التي يُقدمها البرنامج بتوجيه من خبراء اللغة العربية والاعتماد على مصادر أخرى لضمان الدقة والصحة اللغوية في التعلّم.

كيف سيكون شكل العملية التعليمية التعلّمية في المستقبل مع وجود الذكاء الاصطناعي؟

من المتوقع أن يؤدي تطور الذكاء الاصطناعي إلى تغيير كبير في شكل العملية التعليمية في المستقبل. هناك العديد من الطرق التي يمكن أن يؤثر بها الذكاء الاصطناعي على التعليم، وفيما يلي بعض الاحتمالات:

١- تخصيص تعلم شخصي: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد في تحسين تجربة التعلم لكل فرد؛ حيث يمكنه تحليل بيانات الطلاب وفهم احتياجاتهم ومستواهم الحالي، وبناء مسارات تعلم مخصصة تلبي احتياجات كل فرد. سيتمكن الطلاب من التعلم بوتيرة خاصة بهم وفقًا لقدراتهم واهتماماتهم.

٢- تعلّم تفاعلي: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير نظم تعلّم تفاعلية وقابلة للتكيف؛ حيث يمكنه توفير ردود فعل فورية وتقديم توجيهات شخصية للطلاب أثناء عملية التعلم. وسيساعد هذا النهج في تعزيز مستوى التفاعل والمشاركة وتحفيز الطلاب.

٣- تعلّم مبني على المشاعر: يعمل الذكاء الاصطناعي على تطوير قدراته في فهم العواطف والمشاعر البشرية. يمكن أن يستخدم هذا التطور لدعم عملية التعلّم بتوفير دعم عاطفي للطلاب وتقديم تعليمات ملائمة لحالاتهم العاطفية.

٤- تعلّم مستند إلى الألعاب: يمكن أن يستخدم الذكاء الاصطناعي في تطوير تطبيقات وألعاب تعليمية تفاعلية. ستكون هذه الألعاب مصممة لتكوّن تجارب تعلّم ممتعة وتشجيع الطلاب على المشاركة والاستمرار في التعلم.

٥- تقييم تعلّم ذكي: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير نظم تقييم ذكية تتيح تقييمًا دقيقًا لمهارات الطلاب ومعرفة مدى تقدمهم. ستتيح هذه التقنيات توفير ملاحظات مفصلة وتوجيهات للتحسين.

ولكن لن يكون بالأمر اليسير الحصول على هذه المزيا حيث أنها تتطلب استثمارًا كبيرًا في البحث والتطوير وتطوير البرمجيات. قد يستغرق بعض الوقت لتحقيقها بالكامل، وقد يكون هناك تحديات أخلاقية وتقنية تحتاج إلى معالجة أثناء تطبيق الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي.

مخاطر أو مساوئ استخدام الذكاء الاصطناعي chatgpt في العملية التعليمية.

استخدام الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT في العملية التعليمية يمكن أن يواجه بعض المخاطر والمساوئ.

نستعرض هنا بعض النقاط التي يجب مراعاتها:

١-نقص التفاعل الإنساني: قد يؤدي الاعتماد الكبير على الذكاء الاصطناعي إلى نقص التفاعل الإنساني في العملية التعليمية.

يمكن للطلاب أن يشعروا بعدم الارتباط الشخصي مع الروبوت وقد يشعرون بالاحتياج إلى تفاعل إنساني حقيقي.

٢- قدرة الذكاء الاصطناعي على ال com بيت الخطأ: قد يحتوي الذكاء الاصطناعي على معلومات غير صحيحة أو يتعذر عليه فهم بعض السياقات المعقدة بشكل صحيح. يمكن أن يؤدي ذلك إلى توجيه الطلاب بشكل خاطئ أو تقديم معلومات غير دقيقة.

٣- عدم القدرة على التعامل مع العواطف والمشاعر: يعتبر التفاعل مع الطلاب وفهم احتياجاتهم العاطفية والنفسية جزءًا مهمًا من عملية التعلم. ومع ذلك، فإن الذكاء الاصطناعي قد يفتقر إلى القدرة على التعامل مع العواطف بشكل فعال وتقديم الدعم والتشجيع اللازم للطلاب.

٤-مشاكل الأمان والخصوصية: قد يشكل استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تحديات فيما يتعلق بالأمان والخصوصية. قد تحتوي المحادثات مع الروبوت على معلومات شخصية حساسة، ومن المهم ضمان حماية تلك المعلومات وعدم استغلالها بطرق غير مرغوب فيها.

٥-نقص التفاعل التعاوني والتفاعل الاجتماعي: قد يؤدي الاعتماد الكبير على الذكاء الاصطناعي إلى نقص التفاعل التعاوني والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب. فعندما يعمل الطلاب بشكل فردي مع الروبوت، قد يفتقرون إلى التفاعل مع زملائهم وبناء المهارات الاجتماعية اللازمة للعمل الجماعي.

معوقات استخدام الذكاء الاصطناعي ChatGPT في تعليم اللغة العربية.

هناك عدة معوقات قد تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT في تعليم اللغة العربية.

وهذه بعض العوامل التي قد تكوّن تحدٍ:

١-نقص البيانات المتاحة: قد يكون هناك نقص في كمية البيانات المتاحة باللغة العربية المستخدمة في تدريب نماذج الذكاء الاصطناعي مقارنةً باللغات الأخرى مثل الإنجليزية. هذا النقص في البيانات قد يؤثر على قدرة النماذج على توليد إجابات دقيقة ومناسبة.

٢- التفاوت في جودة البيانات: قد تكون جودة البيانات المتاحة متفاوتة، وقد يحتوي بعضها على أخطاء أو تشويش. هذا يمكن أن يؤثر سلبًا على قدرة النماذج على فهم وإجابة الأسئلة العربية بشكل صحيح.

٣-خصوصية اللغة العربية وتعقيداتها: اللغة العربية لها تعقيداتها الخاصة فيما يتعلق بالنحو والصرف والتراكيب اللغوية. قد يكون من الصعب على النماذج الاصطناعية مثل ChatGPT فهم وتوليد الجمل والتعبيرات العربية بشكل صحيح.

٤- التفاعل الثقافي والاجتماعي: قد يواجه الذكاء الاصطناعي صعوبة في الفهم والتعامل مع الثقافة والتفاعل الاجتماعي في اللغة العربية. قد تكون هناك تفاصيل ثقافية ولهجات متعددة تؤثر على التواصل الفعال.

ومن هذا ينتج تحدي جديد أو صعوبات مرتبطة في التعرف إلى الأصوات العربية بلهجاتها المختلفة ومنها:

- التنوع اللهجي: اللغة العربية تتمتع بتنوع كبير من اللهجات واللكنات في العالم العربي. هذا التنوع يشكل تحدياً في تعرف الذكاء الاصطناعي إلى الصوت، حيث يحتاج إلى تعلم الاختلافات الصوتية بين هذه اللهجات والتكيف معها.
- التأثيرات البيئية: يمكن أن تؤثر الظروف البيئية، مثل الضوضاء أو التسجيل غير الجيد، على جودة التعرف إلى الصوت. قد يصعب على الذكاء الاصطناعي تمييز الأصوات وفهمها في ظروف صوتية غير مثالية.

-النطق غير الواضح: في بعض الأحيان، يكون النطق غير واضح أو غير متقن، مما يجعل من الصعب على الذكاء الاصطناعي تمييز الكلمات وفهمها بشكل صحيح. بعض الأصوات العربية تحتوي على تفاصيل صوتية صغيرة يجب أن يتعلمها النظام للتعرف عليها بدقة.

-الاختلاف في اللهجات الإقليمية: بالإضافة إلى التنوع اللهجي، هناك اختلافات في النطق والتلفظ بين المناطق العربية المختلفة. فقد يكون لديك اختلافات في الأصوات واللكنات بين العراق والمغرب والشام والخليج، على سبيل المثال. يتطلب ذلك من الذكاء الاصطناعي تعلم هذه الاختلافات ومعالجتها بشكل فعّال.

لتجاوز هذه التحديات، يجب تطوير نماذج التعرّف إلى الصوت التي تكون مدربة على مجموعة واسعة من الأصوات العربية، بما في ذلك اللهجات المختلفة والنطق غير الواضح. كما يمكن استخدام تقنيات مثل تحسين جودة الصوت وتعديل الضوضاء لتحسين أداء الذكاء الاصطناعي في التعرف على الصوت العربي.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أن للذكاء الاصطناعي ChatGPT مميزات مهمة في عملية التعليم والتعلّم عامة واللغة العربية خاصة تتمثل في: تخصيص التعليم، والتعلم الذاتي، وتحليل الأداء والملاحظات، والتفاعل الفعّال، وتوفير الموارد الإضافية، و التعرف إلى الأصوات لتحسين النطق وتصحيح الأخطاء.

٢- تقديم فكرة مهمة حول آلية تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في تعليم اللغة العربية من خلال اعتماد نموذج GPT-3.5.

٣- الاستفادة من تجارب خبراء الذكاء الاصطناعي ChatGPT في تعليم اللغة العربية.

٤- الذكاء الاصطناعي لن يحل محل المعلم البشري في المستقبل وإنما سيكون مساعداً وداعماً له في العملية التعليمية.

٥- استخدام الذكاء الاصطناعي ChatGPT له مخاطر أو مساوئ تتمثل في: نقص التفاعل الإنساني والتفاعل الاجتماعي، وعدم القدرة على التعامل مع العواطف والمشاعر، مشاكل الأمان والخصوصية، الخطأ في المعلومة.

٦- معوقات وصعوبات استخدام الذكاء الاصطناعي ChatGPT في تعليم اللغة العربية التي تتمثل في : نقص البيانات المتاحة والتفاوت في جودتها،خصوصية اللغة العربية وتعقيداتها ،صعوبات مرتبطة في التعرف إلى الأصوات العربية بلهجاتها المختلفة.

المصادر والمراجع.

باولو بلكستين. ٢٠١٨. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. دار النشر: ميت فريس

الخلايا، محمود. ٢٠١٨. *تقنية الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج عملية التعلم*. المجلة العربية للأبحاث والدراسات التربوية ٤،٣ ص ١١٦-١٣٢.

ستووارت روسل و بيتر نوويج. ٢٠١٦ . *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. ط ٣، دار االنشر: بيرسون.

سعد، هبة، وغادة الجندي.٢٠١٩. *تأثير تقنيات الذكاء الاصطناعي على الأداء التعليمي للطلاب في اللغة العربية*. المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد.

العامر، محمد. ٢٠١٩. *تطبيق الذكاء الاصطناعي في تحسين عملية التعلم*. المجلة العربية للتربية والإبداع ٤,٢ ص ١٢٥-١٣٨.

العسيري، محمد.٢٠٢١. *الذكاء الاصطناعي في تحليل المحتوى التعليمي للغة العربية وتقويم الأداء*. مجلة العلوم التربوية والنفسية ٦,١ . ص ١٦٣-١٨٦.

العنزي، غادة، وآية الصباغ. ٢٠٢١. *دور الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات الكتابة باللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة التكنولوجيا في التعليم ١٧,١ . ص ٢٣٨-٢٦٠.

يعقوب، فايز، وعلي علوان.٢٠٢١. *استخدام التعلم الآلي في تطبيقات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. مجلة البحوث اللغوية وتعليم اللغة العربية ١٠,١. ص ١٦٧-١٨٥.

تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي في تعلم العربية: دراسة استطلاعية لدى طلبة كلية دراسات القرآن والسنة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية

فرح ناديا هارون، محمد مروان إسماعيل، رازيقة حناني رحمة

محاضرة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية farahnadia@usim.edu.my
محاضر، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية marwanismail@usim.edu.my
كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

الملخص

وسائل التواصل الاجتماعي الآن غير محدود، فهي ليست مجرد وسيلة للتفاعل والتواصل، ولكن يمكن استخدامها على نطاق أوسع في التعليم والأعمال والشؤون الدينية والأنشطة الثقافية والطب والسياسة وما إلى ذلك. الأهداف الرئيسية لك من البحث رؤية مستوى تطبيق وسائل التواصل الاجتماعي على تعلم اللغة العربية بين طلبة كلية القرآن والسنة في السنة الرابعة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية ودراسة تأثير لاستخدامها على تحسين الأداء اللغوي للطلبة. وبهذا البحث يمكن معرفة مدى يمكن أن يساعد استخدام تطبيقات الوسائط الاجتماعية في تطوير مهارات اللغة العربية بين الطلبة. للحصول على معلومات بحثية قامت الباحثة باختيار مجموعة من طلبة السنة الرابعة بكلية القرآن والسنة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية وتم جمع المعلومات من خلال توزيع استبانة على ٦٠ مبحوثاً من طلبة السنة الرابعة من العام الدراسية برنامج القرآن والسنة. تظهر نتائج هذه الدراسة أن معظم الطلبة يستخدمون تطبيقات التواصل الاجتماعي في جلسات تعلم اللغة العربية. لقد ساعدهم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على تحسين مستوى فهمهم للغة العربية. تم تقديم العديد من الاقتراحات لتحسين عملية التدريس وتعلمنها. وفي الختام، يعد تعلم اللغة العربية باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي أمرًا مريحًا للغاية، ولكن هناك حاجة أيضًا إلى أساليب الممارسة لمساعدة الطلبة على استخدامها عند المحادثة والكتابة والقراءة.

الكلمات المفتاحية: التواصل الاجتماعي، اللغة العربية، تعلم اللغات، تطبيقات، استطلاع.

المقدمة

اللغة هي أداة الاتصال الأبرز التي يستخدمها البشر، بل من المستحيل إنشاء اتصال بشكل مثالي بدون لغة. يمكن توصيل كل ما يحدث في هذا العالم من خلال اللغة، من خلال اللغة المنطوقة ولغة الجسد ولغة العين وما إلى ذلك. اللغة هي نظام من الرموز الصوتية يستخدمه أعضاء المجتمع للعمل معًا والتواصل. اللغة هي مفاتيح المعرفة، والعربية خاصة هي مفتاح للمعارف والعلوم فيما يتعلق بالعلوم الإسلامية وما يدور حول هذا الدين الحنيف. للغة العربية مكانة خاصة في دين الإسلام وأهله لأنها تعتبر اللغة التي تحمل كنوز المعرفة الإسلامية وربط وحدة المسلمين واللغة التي تحفظ القرآن والسنة النبوية. باللغة العربية يحمي المسلمون دينهم من التزوير (Faridah,2017) .

واللغة العربية أيضا هي إحدى لغات العالم التي شهدت تطوراً يتماشى مع التطور الاجتماعي للمجتمع والعلم. تختلف آراء علماء اللغة العربية حول ظهور اللغة العربية ووجودها. وفقًا للخبراء اللغويين لدينا أربع مهارات لغوية مهمة يجب اجتيازها وإتقانها على أفضل وجه ممكن، في محاولة لتعلم مجموعة متنوعة من اللغات، وليس باستثناء اللغة العربية، وهي مهارة المحاورة الاستماع ومهارة كلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة. تعتبر مهارات الاستماع مهم في عملية تعلم اللغة العربية لأنه أحد أشكال أنشطة الاتصال. وبناءً على ذلك، فإن القياس في اختبار مهارات الاستماع للغة العربية هو التعرف على القدرة على التعرف على أصوات الحروف والقدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة والقدرة على فهم معنى المفردات والمصطلحات والعبارات. بالإضافة إلى القدرة على فهم الكلمات والقدرة على فهم الخطاب والقدرة على إعطاء التغذية الراجعة من محتوى الخطاب لهذا استماع (Suroiyah,2020) .

في الحقيقة الفشل في إتقان اللغة العربية يخشى أن يتسبب في وقوع الإنسان في مصيبة. كما في الرواية الذي قدمه الإسماعي: "في الواقع، الشيء الذي أخشى حدوثه لطالب العلم هو عندما لا يعرف العلم، وهذا سيجعله يقع بسهولة في الفئة التي قالها النبي صلى الله عليه وسلم: "مَنْ تَعَمَّدَ عَلَيَّ كَذِبًا، فَلْيَتَبَوَّأْ مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ". [رواه البخاري (١٠٩)].

اللغة العربية التي يتم استخدامها لفهم المعلومات المتعلقة بالقرآن والسنة هي العربية الفصيحة. نتيجة لذلك، ليس من غير المعتاد بالنسبة للماليزيين وخاصة المسلمين الدراسة والاستماع إلى الأدب باللغة العربية ودورة واحدة في اللغة الأجنبية في نظام التعليم الرسمي في ماليزيا هي العربية. يبدأ الطلبة في تعلم اللغة العربية في التعليم الابتدائي والاستمرار في المدرسة الثانوية ويتم تضمين درجة البكالوريوس أيضًا لمستوى مدرسي أفضل.

يتغير التعليم العربي لمواكبة العصر والتقدم في العلوم والتكنولوجيا. يمكن للمجتمع، وخاصة التلاميذ، فهم اللغة العربية وفهمها بسهولة أكبر وتعقيد بفضل الفرص والفرص التي توفرها هذا التقدم التقني. تشمل وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة استخدام الواتساب والبرقية واليوتيوب وما إلى ذلك.

فإن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يساعد طلبة بشكل كبير لفهم اللغة العربية جيدا ويمكن أن يكون لها تأثير كبير على الطلاب في العصر الرقمي والذي يكثر فيها إنتشار وسائل التواصل الاجتماعي بكل أنواعها ومضمونها عند تعلم اللغة العربية وإتقانها.

تهدف هذه الدراسة إلى الدراسة عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي كمنصة إضافية في تعلم اللغة العربية لدى الطلبة المتخصصين في الدراسات الإسلامية. حيث يرغب الباحثون في معرفة كيفية استخدام هذه الوسائل الرقمية لدى الطلبة في تعلم اللغة العربية. منهجية البحث المتبعة في الحصول على المعلومات المتعلقة بالدراسة مبنية على مراجعة كتب ودراسة ميدانية على الطلبة كلية دراسات القرآن والسنة في السنة الرابعة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

تكمن أهمية هذا البحث في تحقيق استخدامات تطبيقات التواصل الاجتماعي لدى طلبة كلية دراسات القرآن والسنة في السنة الرابعة بجامعة العلوم الإسلامية بماليزيا على اللغة العربية وأثرها في تعلم اللغة العربية للحصول على المستوى المناسب. يعد مستوى فهم اللغة العربية من خلال تطبيق وسائل التواصل الاجتماعي كمواد مرجعية بخلاف الفصل الدراسي مهمًا جدًا حتى يتمكن الطلبة من تعزيز فهمهم للغة العربية بمعرفة جديدة أو غير معروفة أثناء تعلمهم. سيساعد هذا بالتأكيد الطلبة في فهم اللغة العربية بشكل أفضل وزيادة مستوى إتقان الطلبة في تعلم اللغة العربية.

الدراسات السابقة

يمكن أن تنمو وسائل التواصل الاجتماعي في الوقت الحاضر بسرعة إذا كان جميع المستخدمين قادرين على امتلاك وسائل التواصل الاجتماعي الخاصة بهم. عند مقارنتها بالمرافق السابقة مثل المزياع والتلفزيون، يصعب على مستخدمي وسائل الإعلام التقليدية معرفة القضايا الحالية بسرعة ويجب عليهم متابعة الوقت المخطط له من قبل وسائل الإعلام إذا كانوا يريدون معرفة الأخبار المطلوبة. الآن مع توفر الهواتف المحمولة، أصبح من السهل على المستخدمين الذين يرغبون في معرفة الأخبار في وقت قصير (Luqman,2019) .

وسائل التواصل الاجتماعي هي وسائط عبر الإنترنت تُستخدم كأداة للتفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت على الإنترنت. يمكن لمستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي التواصل مع بعضهم البعض والتفاعل ومشاركة الأخبار والتواصل وأنشطة أخرى مختلفة. تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي تقنية أو تطبيقات مواقع الويب التي يمكنها تحويل الاتصال إلى حوار تفاعلي. بعض الأمثلة على وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمة على نطاق واسع هي "يوتيوب" و"فيسبوك" و "بلوك" و "تويتتير" و "واتساب" وغيرها (Suroiyah,2020) .

يمكننا التعرف على وسائل التواصل الاجتماعي من خلال خصائصها. فيما يلي بعض خصائص وسائل التواصل الاجتماعي:

١. **مشاركة المستخدم:** تشجع جميع وسائل التواصل الاجتماعي المستخدمين على المشاركة وتقديم ملاحظات حول رسالة أو محتوى على وسائل التواصل الاجتماعي. يمكن تلقي الرسالة المرسلة أو قراءتها من قبل العديد من الأشخاص.

٢. **الانفتاح:** توفر معظم وسائل التواصل الاجتماعي فرصًا للمستخدمين للتعليق والتصويت والمشاركة وما إلى ذلك، يمكن إرسال الرسائل بحرية دون الحاجة إلى المرور عبر برنامج "كيت كيففير"(Gatekeeper).

٣. **المناقشة:** تسمح معظم وسائل التواصل الاجتماعي بالتفاعل مع المحتوى، إما في شكل رد فعل أو مناقشة بين المستخدمين. ومستلم الرسالة له الحرية في أن يقرر متى يتفاعل مع الرسالة.

٤. **الاتصال:** من خلال وسائل التواصل الاجتماعية، يمكن للمستخدمين التواصل مع مستخدمين آخرين من خلال الروابط ومصادر المعلومات الأخرى. إن عملية إرسال الرسائل إلى وسائل التواصل الاجتماعي بشكل أسرع مقارنة بوسائل الإعلام الأخرى تجعل الكثير من المعلومات مرتبطة في إحدى وسائل التواصل الاجتماعي (Suroiyah, 2020).

تتمثل وظيفة وسائل التواصل الاجتماعي بشكل عام في توسيع نطاق التفاعل الاجتماعي البشري من خلال استخدام تكنولوجيا الإنترنت والموقع الإلكتروني وإنشاء اتصال حواري بين العديد من الجماهير. بالإضافة إلى ذلك، تحويل الأشخاص الذين اعتادوا أن يكونوا مستخدمين لمحتوى الرسائل إلى الرسالة نفسها بالإضافة إلى بناء علامة تجارية شخصية لرواد الأعمال أو قادة المجتمع. وسائل التواصل الاجتماعي أيضًا كوسيلة اتصال بين رواد الأعمال أو قادة المجتمع ومستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي الآخرين (Suroiyah,2020) .

وسائل التواصل الاجتماعي هي أداة يمكن استخدامها لأغراض التعلم. يعمل على تسهيل عملية التعلم والتدريس للحصول على تجربة تعليمية فعالة وفعالة. أما بالنسبة لوسائل التواصل الاجتماعية، فهي عبارة عن وسائط عبر الإنترنت تُستخدم للمشاركة والتواصل والتفاعل على الشبكات الاجتماعية التي لا تسمح للأفراد فقط بتبادل

المعلومات، أو التقاط صور شخصية، أو تبادل مقاطع الفيديو، أو تبادل الرسائل، ولكن يمكن أيضًا تطبيقها لأغراض التعلم. أظهرت نتائج البحث أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي فعال ليتم تطبيقه في تعلم اللغة العربية ويمكن أن يحسن نتائج تعلم الطلاب (Kurniati,2022) .

تظهر أهمية وسائل التواصل الاجتماعي لأنها تمهد الطريق للعلاقات الإنسانية، وتوفر فرص الحوار وتبادل المعلومات في مختلف المجالات والمجالات، حتى لمن يعانون من مشاكل في السمع أو النطق. ما يحدث في العالم ومشاهدته عند حدوثه، والشبكات الاجتماعية لها دور في تنمية المجتمع وحدوث التنمية الشاملة وتطوير أنظمة التعليم والتعليم (ميمونة, ٢٠١٩).

يوجد حاليًا العديد من أنواع الوسائط الاجتماعية التي يمكن أن نجدها على الإنترنت، بالإضافة إلى الأنواع المختلفة من المنصات، فإن أنواع المحتوى الموجودة في وسائل التواصل الاجتماعي متنوعة للغاية أيضًا. الشبكات الاجتماعية هي النوع الأكثر شيوعًا من وسائل التواصل الاجتماعي المعروفة للمجتمع والأكثر استخدامًا. بعض الشبكات الاجتماعية الأكثر استخدامًا اليوم هي"يوتيوب وفيسبوك وتويتر واستغرام وواتساب وغوغل وغيرها (2020, Suroiyah).

تم استخدام واتساب لوسائل التواصل الاجتماعي على نطاق واسع باستخدام أرقام الهواتف المحمولة. واتساب هو تطبيق دردشة يتيح لك إرسال الرسائل والاتصال بأشخاص آخرين عن طريق الرسائل النصية والصورة والفيديو وما إلى ذلك. مطلوب اتصال بالإنترنت لاستخدام تطبيق WhatsApp. يمكن لتطبيق واتساب أيضًا تبادل المعلومات والملفات عبر الإنترنت (سوكينطا,٢٠٢١).

وسائل التواصل الاجتماعي هي وسيلة يمكن للمستخدمين من خلالها العثور على المعلومات والتواصل مع بعضهم البعض وتكوين صداقات عبر الإنترنت، كما هو معروف، تنوع وسائل التواصل الاجتماعي، وهي "يوتيوب وفيسبوك وتويتر واستغرام وواتساب وغوغل" والعديد من وسائل التواصل الاجتماعي الأخرى. يتزايد استخدام واتساب كوسيلة إعلام عبر الإنترنت في التعليم كل عام إلى جانب الحاجة المتزايدة للمحاضرين والطلاب للتفاعل مع شخص أو مجموعة من الأشخاص جسديًا. يمكن تنزيل واتساب مجانًا من خلال "Play store" عبر الإنترنت ويتيح ويسهل الاتصال بدون توقف من خلال الرسائل النصية والصور إلى مقاطع الفيديو على الرغم من أنه تطبيق مراسلة فورية (ناديا, ٢٠٢٠).

لوسائل التواصل الاجتماعي لها دور مهمً في نقل العلم المفيدة إلى الأشخاص الذين ليس لديهم الفهم وقلة الوقت لحضور اجتماعات المعرفة. يمكن أن تعمل وسائل التواصل الاجتماعي كمصدر للمعلومات ومرجع من قبل مجموعات مختلفة من الناس. هذا يجعل وسائل التواصل الاجتماعي وسيلة تعليمية جيدة جدًا. تسمح وسائط التعلم

للشخص بفهم المعلومات بشكل أكثر شمولاً. يمكن أن يؤدي استخدامه إلى إثراء المعرفة وكذلك وسائط التعلم السريعة جدًا. على سبيل المثال، يسمح وجود محرك بحث (محرك بحث) بالبحث عن المعلومات والمصادر المرجعية في وقت قصير. علاوة على ذلك، لا تتطلب خدمة محرك البحث هذه أي مدفوعات. بصرف النظر عن محركات البحث، يمكن أيضًا استخدام الوسائط الاجتماعية مثل استغرام كمصدر للمرجعية والمعرفة. على سبيل المثال، يستخدم طلاب كلية العلوم الاجتماعية والعلوم السياسية بجامعة رياو استغرام كوسيلة لتعلم أساسيات الاتصال. تشير الدراسات إلى أن التواصل عبر استغرام يسمح لهم بتبادل المعلومات كما تُستخدم وسائل التواصل الاجتماعي كأداة تعليمية صوتية يمكن سماعها (Luqman,2019) .

منهج البحث

المنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج الميداني بطريقة الاستطلاع، حيث يقام بتحليل البيانات باستخدام التحليل الوصفي بعد الحصول على معلومات حول التكرارات والنسب المئوية للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال نماذج" Google Form" الموزع إلى المبحوثين المشاركين في هذه الدراسة الميدانية.

ووزعت الاستبانة في فترة ما بين مايو و يونيو ٢٠٢٣ عشوائيًا إلى ستين (١٥ طالبا و ٤٥ طالبة) من بين مئتين وستة عشر ٢١٦ طالب السنة الرابعة (الأخيرة) من برنامج دراسية بكالوريوس دراسات القرآن والسنة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. وقبل ذلك لقد تتم الدراسة الاستطلاعية الأولية لتأكيد من صحة الاستبانة وصلاحيتها. تم أخذ البيانات التي تم تحليلها بناءً على نتائج الاستبانة الذي تم إجراؤه على كل مستجيب. تقوم الدراسة التحليلية بفحص البيانات ومقارنتها حسب نتائج المبحوثين. استخدام أرقام ونسب البيانات المسجلة وإدخالها في نظام SPSS لحساب البيانات التي تم الحصول عليها من كل مستجيب. ثم يتم التوصل إلى استنتاج بشأن تحقيق النتائج لكل مستجيب.

منهج البحث

المنهج المعتمد في هذه الدراسة هو المنهج الميداني بطريقة الاستطلاع، حيث يقام بتحليل البيانات باستخدام التحليل الوصفي بعد الحصول على معلومات حول التكرارات والنسب المئوية للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال نماذج" Google Form" الموزع إلى المبحوثين المشاركين في هذه الدراسة الميدانية.

ووزعت الاستبانة في فترة ما بين مايو و يونيو ٢٠٢٣ عشوائيًا إلى ستين (١٥ طالبا و ٤٥ طالبة) من بين مئتين وستة عشر ٢١٦ طالب السنة الرابعة (الأخيرة) من برنامج دراسية بكالوريوس دراسات القرآن والسنة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. وقبل ذلك لقد تتم الدراسة الاستطلاعية الأولية لتأكيد من صحة الاستبانة

وصلاحيتها. تم أخذ البيانات التي تم تحليلها بناءً على نتائج الاستبانة الذي تم إجراؤه على كل مستجيب. تقوم الدراسة التحليلية بفحص البيانات ومقارنتها حسب نتائج المبحوثين. استخدام أرقام ونسب البيانات المسجلة وإدخالها في نظام SPSS لحساب البيانات التي تم الحصول عليها من كل مستجيب. ثم يتم التوصل إلى استنتاج بشأن تحقيق النتائج لكل مستجيب.

نتائج البحث

وفيما يلي نتائج الاستطلاع على المدروسين وتحليل البيانات حول استجابتهم للأسئلة الاستطلاعية.

١) ساعدتني وسائل التواصل الاجتماعي على فهم اللغة العربية

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لست متأكدا	٢	٤
أوافق	٥٣	٨٨
أوافق جدا	٥	٨

جدول رقم ١

بالنسبة للسؤال الأول للهدف الثالث، يُطلب من الطلاب اختيار مقياس متعلق بالسؤال ساعدتني وسائل التواصل الاجتماعي على فهم تعلم اللغة العربية. اختار ما مجموعه ٥٣ مستجيبًا (٨٨ ٪) المقياس ٤اي موافق مع هذا البيان، بينما اختار ٥ مشاركين (٨ ٪) مقياس ٥ الذي أوافق جدا. واختار باقي المبحوثين المقياس ٣، وهو ما مجموعه ٢ أشخاص (٤٪).

٢) أفضل استخدام موقع 'youtube' في تعلم اللغة العربية

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لست متأكدا	٢	٤
أوافق	٣٨	٦٣
أوافق جدا	٢٠	٣٣

جدول رقم ٢

بالنسبة للسؤال الثاني للهدف الثالث، يُطلب من الطلاب اختيار مقياس متعلق بالسؤال أفضل استخدام موقع 'youtube' في تعلم اللغة العربية لأنني أحب مشاهدة مقاطع الفيديو. اختار ما مجموعه ٣٨

مستجيبًا (٦٣ ٪) المقياس ٤اي موافق مع هذا البيان، بينما اختار ٢٠ مشاركين (٣٣ ٪) مقياس ٥ الذي أوافق جدا. واختار باقي المبحوثين المقياس ٣، وهو ما مجموعه ٢ أشخاص (٤٪).

٣) لا أجيد استخدام تويتر لتعلم اللغة العربية

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لا أوافق	١٠	١٧
لست متأكدا	٢٦	٤٣
أوافق	١٩	٣٢
أوافق جدا	٥	٨

جدول رقم ٣

كشفت نتيجة التحليل للسؤال الثالث للهدف الثالث عن السؤال لست أجيد استخدام تويتر كمجال لتعلم اللغة العربية. اختار ما مجموعه ٢٦ مستجيبًا (٤٣ ٪) المقياس ٣ اي لست متأكدا مع هذا البيان، بينما اختار ١٩ مشاركين (٣٢ ٪) مقياس ٤ الذي أوافق. اختار ما مجموعه ١٠ مستجيبًا (١٧ ٪) المقياس ٢ اي لا أوافق واختار باقي المبحوثين المقياس ٥ أوافق جدا، وهو ما مجموعه ٥ أشخاص (٨٪).

٤) تعلم اللغة العربية باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي صعب

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لا أوافق	٣	٥
لست متأكدا	٢٤	٤٠
أوافق	٣٢	٥٣
أوافق جدا	١	٢

جدول رقم ٤

كشفت نتيجة التحليل للسؤال الرابع للهدف الثالث عن السؤال صعب تعلم اللغة العربية باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي. اختار ما مجموعه ٣٢ مستجيبًا (٥٣ ٪) المقياس ٤ اي أوافق مع هذا البيان، بينما اختار ٢٤ مشاركين (٤٠ ٪) مقياس ٣ الذي لست متأكدا. اختار ما مجموعه ٣ مستجيبًا (٥ ٪) المقياس ٢ اي لا أوافق واختار باقي المبحوثين المقياس ٥ أوافق جدا، وهو ما مجموعه ١ أشخاص (٢٪).

٥) لقد استخدمت البرقيات لاكتساب معرفة عن اللغة العربية

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لا أوافق	١	٢
لست متأكدا	٨	١٣
أوافق	٤٥	٧٥
أوافق جدا	٦	١٠

جدول رقم ٥

وفقا الجدول وخريطة أعلاه، نتيجة التحليل للسؤال الخامس للهدف الثالث عن السؤال لقد استخدمت البرقيات لاكتساب معرفة باللغة العربية من خلال المجموعات الموجودة فيها. اختار ما مجموعه ٤٥ مستجيبًا (٧٥ ٪) المقياس ٤ اي أوافق مع هذا البيان، بينما اختار ٨ مشاركين (١٣ ٪) مقياس ٣ الذي لست متأكدا اختار ما مجموعه ٦ مستجيبًا (١٠ ٪) المقياس ٥ اي أوافق جدا واختار باقي المبحوثين المقياس ٢ لا أوافق وهو ما مجموعه ١ أشخاص (٢٪).

٦) ساعدتني وسائل التواصل الاجتماعي في تحسين معرفتي حول اللغة العربية

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لست متأكدا	٥	٨
أوافق	٤٧	٧٨
أوافق جدا	٨	١٤

جدول رقم ٦

نتيجة للاستبيان الذي تم توزيعه للسؤال ساعدتني وسائل التواصل الاجتماعي في تحسين معرفتي باللغة العربية اختار ٤٧ مستجيبًا (٧٨٪) من أصل ٦٠ مشاركًا المقياس ٤ اي أوافق مع هذا البيان، وثمانية من المستجيبين (١٤٪) أوافق جدا والخمسة آخر (٨٪) يختار لست متأكدا على هذا البيان.

٧) أفضل قراءة المنشورات على وسائل التواصل الاجتماعي

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لا أوافق	١	١,٧
لست متأكدا	٨	**١٣,٣**
أوافق	٤٤	٧٣,٣
أوافق جدا	٧	١١,٧

جدول رقم ٧

وفقا الجدول وخريطة أعلاه، نتيجة التحليل للسؤال الخامس للهدف الثالث عن السؤال أفضل قراءة المنشورات على وسائل التواصل الاجتماعي على مشاهدة مقاطع الفيديو. اختار ما مجموعه ٤٤ مستجيبًا (٧٣,٣ ٪) المقياس ٤ اي أوافق مع هذا البيان، بينما اختار ٨ مشاركين (١٣,٣ ٪) مقياس ٣ لست متأكدا واختار مجموعه ٧ مستجيبًا (١١,٧٪) المقياس ٥ اي أوافق جدا واختار باقي المبحوثين المقياس ٢ لا أوافق وهو ١ أشخاص (١,٧٪).

٨) تسهل وسائل التواصل الاجتماعي على الطلبة في تعلم اللغة العربية

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لست متأكدا	٦	١٠
أوافق	٤٦	٧٧
أوافق جدا	٨	١٣

جدول رقم ٨

كشفت نتيجة التحليل للسؤال الثامنة للهدف الثالث عن السؤال تسهل وسائل التواصل الاجتماعي على الطلبة تعلم اللغة العربية جيدًا. اختار ما مجموعه ٤٦ مستجيبًا (٧٧ ٪) المقياس ٤ اي أوافق مع هذا البيان، بينما اختار ٨ مشاركين (١٣ ٪) مقياس ٥ الذي أوافق جدا واختار باقي المبحوثين المقياس ٣ لست متأكدا، وهو ما مجموعه ستة أشخاص (١٠٪).

٩) تساعدني مواقع التواصل الاجتماعي في تحسين فهمي للغة العربية

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لست متأكدا	٨	١٣,٣
أوافق	٤٥	٧٥
أوافق جدا	٧	١١,٧

جدول رقم ٨

بالنسبة للسؤال التاسعة للهدف الثالث، يُطلب من الطلاب اختيار مقياس متعلق بالسؤال يمكن أن تساعدني مواقع التواصل الاجتماعي في اكتساب معرفة إضافية وتحسين فهمي في درس اللغة العربية. اختار ما مجموعه ٤٥ مستجيبًا (٧٥ ٪) المقياس ٤اي موافق مع هذا البيان، بينما اختار ٨ مشاركين (١٣,٣ ٪) مقياس ٣ الذي لست متأكدا. واختار باقي المبحوثين مقياس ٥ الذي أوافق جدا، وهو ما مجموعه ٢ أشخاص (٤٪).

١٠) تعلم اللغة العربية باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مفيد جدًا

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لست متأكدا	٩	١٥
أوافق	٤٣	٧١,٧
أوافق جدا	٨	١٣,٣

جدول رقم ١٠

كشفت نتيجة التحليل للسؤال الثامنة للهدف الثالث عن السؤال تتعلم اللغة العربية باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مفيد جدًا للمناقشات الجماعية لإكمال عمل جماعي محدد. اختار ما مجموعه ٤٣ مستجيبًا (٧١,٧ ٪) المقياس ٤ اي أوافق مع هذا البيان، بينما اختار ٨ مشاركين (١٣,٣ ٪) مقياس ٥ الذي أوافق جدا واختار باقي المبحوثين المقياس ٣ لست متأكدا، وهو ما مجموعه تسعة أشخاص (١٥٪).

١١) يمكنني زيادة مفرداتي باللغة العربية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لست متأكدا	١٠	١٧
أوافق	٤٣	٧٢
أوافق جدا	٧	١١

جدول رقم ١١

بالنسبة للسؤال التاسعة للهدف الرابع، يمكنني زيادة مفرداتي باللغة العربية من خلال التعلم على وسائل التواصل الاجتماعي. اختار ما مجموعه ٤٣ مستجيبًا (٧٢ ٪) المقياس ٤ اي موافق مع هذا البيان، بينما اختار ١٠ مشاركين (١٧ ٪) مقياس ٣ الذي لست متأكدا. واختار باقي المبحوثين مقياس ٥ الذي أوافق جدا، وهو ما مجموعه ٧ أشخاص (١١٪).

١٢) يمكنني التفاعل باللغة العربية بشكل أفضل مع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لا أوافق	١	١,٧
لست متأكدا	١١	١٨,٣
أوافق	٤٤	٧٠
أوافق جدا	٧	١٠

جدول رقم ١٢

وفقا الجدول وخريطة أعلاه، نتيجة التحليل للسؤال الأول للهدف الرابع عن السؤال، يمكنني نشر المعرفة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي. اختار ما مجموعه ٤٤ مستجيبًا (٧٠ ٪) المقياس ٤ اي أوافق مع هذا البيان، بينما اختار ١١ مشاركين (١٨,٣ ٪) مقياس ٣ لست متأكدا واختار مجموعه ٧ مستجيبًا (١٠ ٪) المقياس ٥ اي أوافق جدا. واختار باقي المبحوثين المقياس ٢ لا أوافق وهو ١ أشخاص (١,٧٪).

١٣) أستطيع أن أفهم النص العربي في كتاب التعلم مع توفر وسائل التواصل الاجتماعي

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لا أوافق	١	١,٧
لست متأكدا	١٢	٢٠
أوافق	٤١	٦٨,٣
أوافق جدا	٦	١٠

جدول رقم ١٣

كشفت نتيجة التحليل للسؤال الثامنة للهدف الثالث عن السؤال تتعلم اللغة العربية باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي مفيد جدًا للمناقشات الجماعية لإكمال عمل جماعي محدد. اختار ما مجموعه ٤١ مستجيبًا (٦٨,٣ ٪) المقياس ٤ اي أوافق مع هذا البيان، بينما اختار ١٢ مشاركين (٢٠ ٪) مقياس ٣ الذي لست متأكدا. ثم المقياس خامس اختار ستة مستجيبًا (١٠ ٪) وباقي المبحوثين المقياس ٢ لا أوافق، وهو ما مجموعه واحد أشخاص (١,٧٪).

١٤) مستوى فهمي أفضل للمواضيع المتعلقة باللغة العربية مع وجود وسائل التواصل الاجتماعي.

	عدد الطلبة	النسبة المئوية (٪)
لا أوافق	١	١,٧
لست متأكدا	١١	١٨,٣
أوافق	٤٢	٧٠
أوافق جدا	٦	١٠

جدول رقم ١٤

وفقا الجدول وخريطة أعلاه، نتيجة التحليل للسؤال الأول للهدف الرابع عن السؤال مستوى فهمي أفضل للمواضيع المتعلقة باللغة العربية مع وجود وسائل التواصل الاجتماعي. اختار ما مجموعه ٤٢ مستجيبًا (٧٠ ٪) المقياس ٤ اي أوافق مع هذا البيان، بينما اختار ١١ مشاركين (١٨,٣ ٪) مقياس ٣ لست متأكدا واختار مجموعه ٦ مستجيبًا (١٠٪) المقياس ٥ اي أوافق جدا. واختار باقي المبحوثين المقياس ٢ لا أوافق وهو ١ أشخاص (١,٧٪).

الخلاصة

اللغة مهما كانت نوعها أو من أي أسرة تنتمي إليها فإنها كائن حي تنمو وتتطور، والأمر كذلك ينطبق على طريقة تعلم اللغة من اللغات العالمية. وفي هذا الصدد كانت العربية ومازالت تراكب التطورات الحديثة التي تحدث في العالم في سائر لغات البشر. ونحن الآن نعيش في العصر التقدم للعلوم والتكنولوجيا ونواجه في جميع أمور حياتنا على استخدامات مختلفة لتكنولوجيا الرقمية والتي تسعى نحو تحسين حياتنا اليومية. ومن هذه التقنيات الرقمية والتي تنشر بسرعة فائقة خاصة لدى الشباب المرهقين الدارسين في المعاهد الجامعات هي خدمات التوصل الاجتماعي والتي غالبا تتم استخدامها من خلال تطبيقات الهواتف الذكية.

لا شك أن هذه الخدمات المتاحة للتواصل الاجتماعي لم توضع في أساسها لغرض التعليم والتعلم، ولكن هذا لا يمنع تطويع هذه المواقع والاستفادة منها لأهداف التعلم والتعلم ولا سيما تعلم اللغة العربية وتعلمها. وبما أن هذه الخدمات التواصل الاجتماعي قريبة لدى الدارسين ويستخدمونها لأغراض شتى وكانت من السهل لهم للتعامل معها في تعلم اللغة العربية لما يمتلكون من معرفة وإلمام مسبق حولها. ومن هنا نرى إمكانية كبيرة لتطويع وسائل التوصل الاجتماعي لغرض تعلم اللغة العربية. فضلا عن ذلك، تقدم هذه الوسائل الرقمية تجربة جديدة ومشوقة للدارسين في تعلم العربية، ولم نبالغ فيه إذ تكون هذه الوسائل هي طريقة بديلة أو ثانوية إضافية لطريقة تعليمية وتعلمية التقليدية. ومع هذه المميزات الجوانب الإيجابية لهذه الطريقة الرقمية الجديدة فإننا نحذر من توافر عدد هائل من معلومات غير موثوقة أو مزيفة لا صدق فيها وليس من السهل التأكد منها منتشرة على وسائل التوصل الاجتماعي، وذلك نظرا للاستحالة المراقبة في مضمونها. والأمر يؤدي إلى قلة فرص أو إمكانية من الاستفادة التامة من هذه الخدمات المشوقة في اكساب اللغة العربية مواكبة لتطور العصر الحديث.

المصادر والمراجع

ريكي سوكينطا. ٢٠٢١. *فعالية تعلّم اللغة العرابية عبر الإنترنت باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي "WhatsApp" في مدرسة الثانوية الخيرية مدينة جامبي*. كلية التربية والتعليم جامعة سلطان طو سيف الدين االسالمية الحكومية جامبي.

ناديا هيرينتي. ٢٠٢٠. استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية للفصل العاشر بالمدرسة الثانوية للبنات المعارف بفونوروجو العام الدراسي.

ميمونة. ٢٠١٩. واقع المناهج في تزويد الطلاب بقيم أخلاقية حول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي. السعودية.

رسول و فردوس.٢٠٢١. استراتيجية تعليم اللغة العربية عبر وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني دراسة الحالة في مركز العربية باري كديري

Ahmad Faqih, (2018), Penggunaan Google Translate Dalam Penerjemahan Teks Bahasa Arab Ke Dalam Bahasa Indonesia, ALSUNIYAT: Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Budaya Arab.

Anuar Sopian, Nur Asyikeen Kamarudin, Fazlinda Hamzah, Mohd Azlan Shah Sharifudin, (2020), Analisis Kesalahan Skrip Main Peranan (Role Play): Penterjemahan Teks Bahasa Melayu Ke Bahasa Arab Melalui Aplikasi Google Translate, E-Journal of Media & Society.

.Enid Zureen Zainal Abidin, Nik Farhan Mustapha, Normaliza Abd. Rahim, Syed Nurulakla Syed Abdullah, (2020), Penterjemahan Idiom Arab-Melayu Melalui Google Translate: Apakah yang Perlu Dilakukan?, GEMA Online Journal of Language Studies.

Faridah. 2017. Pengenalan Bahasa Arab Untuk Anak Sejak Dini. Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab. m/s 1-4.

Frank Wilkins, Luqman Hakeem; Batumalai, Pragathesh; Jasmi, Kamarul Azmi (2019). "Media Sosial dan Dampak Positif Menurut Islam" in Jasmi, Kamarul Azmi (Ed.), Prosiding Seminar Sains Teknologi dan Manusia 2019 (SSTM'19) pada 15hb. Disember 2019 di DP3, N29, Fakulti Kejuteraan Kimia dan Tenaga, UTM. Program anjuran Akademi Tamadun Islam, FSSK, UTM, p. 017-032.

Furqanul Aziez, Kosadi Hidayat, (2019), Pengaruh Penggunaan Google Translate Terhadap Kualitas Terjemahan Mahasiswa PSM PBSI UMP, UM Purwokerto, Jawa Tengah.

Kurniati, Depi. (2022). Penggunaan Media Sosial dalam Pembelajaran Bahasa Arab dengan Model Blended Learning. Ta'limi: Journal of Arabic Education & Arabic Studies, Politeknik Negeri Sriwijaya Palembang Sumatera Selatan, Indonesia.

Muhamadul Bakir Hj. Yaakub, Muhamad Alif Bin Haji Sismat, & Ijlalina Nadzirah Hj. Md. Yunos, (2020), Analisis Semantik dan Pragmatik Terhadap Terjemahan Mesin Google Arab – Melayu, Fakulti Bahasa Arab Unissa, Brunei Darussalam

Rosyidi & Ni'mah. 2011. Buku Memahami Konsep Dasar. UIN-Maliki Press. m/s 4-8.

Suroiyah. 2020. Manfaat Media Sosial dalam Pembelajaran Bahasa Arab untuk Meningkatkan Kemahiran Istima' (Mendengar). Muhadasah : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab. Vol. 2 No. 1: Jun. Pp 17-24.

التعليم الإلكتروني ومعوقاته في تعليم مهارات اللغة العربية

زيد نبيل فريد محفوظ، يوسلينا بنت محمد

طالب، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزيةzaidmahfoz0@gmail.com

محاضرة، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية yuslina@usim.edu.my

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على التعليم الإلكتروني من حيث التعرف على مصطلحه، فمن خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي وجد أن التعليم الإلكتروني هو: توظيف الأدوات والوسائل والأجهزة (كالحاسوب والأجهزة اللوحية الذكية والهواتف) المجهزة بالتطبيقات والبرامج والمتصلة بالإنترنت ليتم استخدامها في العملية التعليمية التربوية عن بعد، فيتصل المعلم بطلبته يعقد معهم حصص إلكترونية يتناقش ويتحاور معهم ويتبادلوا المعلومات والمعارف والأفكار ويجيبوا عن الأسئلة والاستفسارات، ومن أهداف هذا البحث معرفة أهداف التعليم الإلكتروني وإيجابياته ومراحل تطوره حتى أصبح بالشكل الموجود حاليًا، والمبادئ الأساسية المبني عليها، والمتطلبات الرئيسية التي يحتاجه ليتم توظيفه بالشكل الصحيح في الدولة، وأقسامه التي يتفرع منها، وأخيرًا المعيقات البشرية والمادية التي تقف أمامه، وختم البحث بتوجه لحل المشكلات التي تعيق التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، معيقات التعليم الإلكتروني.

المقدمة

يعتبر التعليم الإلكتروني من أشهر منتجات التطور التقني الذي يشهده ميدان التدريس في الفترة المعاصرة، فهو يعطي التفاعل والحيوية في التدريس بحيث يصبح الطلبة في وضعية انتباه مستمر ويحقق فعالية التدريس عن طريق تنظيم الحصة الصفية، كما أنه يحفز على توظيف طرق التعلم الذاتي ويمكن للطالب أن يتعلم على حسب طاقاته وإمكاناته وسرعته الذاتية محققًا بذلك التعلم الإتقاني والتي من أهدافه تطوير مهارات الطالب إلى أعلى مستوى ممكن عن طريق تهيئة البيئة التدريسية والأساليب والوقت الملائم لبلوغ هذا الاتقان، ويشار إلى التعليم الإلكتروني على أنه توظيف التقنيات المتطورة التي ترتكز بشكل رئيسي على المهارات الضرورية للتعامل الإنترنت للتفاعل بين الطلبة والمعلمين بشكل إلكترونيًا دون قيود زمانية أو مكانية، كما أن التعليم الإلكتروني يعتبر أسلوب للتدريس عن طريق

توظيف تقنيات متطورة مستخدمين الحاسوب المتصل بالإنترنت والوسائط المتعددة التي يوفرها من أصوات وصور ورسومات. (أبو الخير، ٢٠١٩)

مفهوم التعليم الإلكتروني

يعرف مصطلح التعليم الإلكتروني على أنه: "استخدام الوسائط المتعددة التي يشملها الوسط الإلكتروني من (شبكة المعلومات الدولية العنكبوتية) الإنترنت أو الستلايت أو التلفزيون أو الإذاعة أو أفلام الفيديو أو أقراص ممغنطة أو مؤتمرات أو البريد الإلكتروني أو المحادثة بين طرفين عبر شبكات المعلومات الدولية في العملية التعليمية" (موسى والأعرج، ٢٠٢٠، ص١٠١)

بينما عرفه (عامر، ٢٠١٨، ص١٥٤) بأنه: "التعليم الذي يتيح المحتوى التعليمي الرقمي من خلال الوسائل الإلكترونية، التي تتضمن الحاسبات الآلية وبرمجياتها المتضمنة خواص التفاعلية التي تتاح على الخط المباشر، عبر شبكات المعلومات والكمبيوتر كالشبكات المحلية (LANs) في الفصول أو المدرسة، وشبكات الإنترنت (Intranet) التي تنتشر على نطاق مجموعة من المدارس أو المنطقة التعليمية أو الجامعة، وشبكات الإكسترانت (Extranet) التي تضم كل نظم التعليم الوطني، إلى جانب شبكة الإنترنت العالمية (Intranet) المنتشرة في كل أنحاء العالم حاليًا، بالإضافة إلى إمكانية البث عبر الأقمار الصناعية، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية، والتلفزيون التفاعلي، والأقراص المدمجة (CD-ROM)".

كما عرفه (أبو الخير، ٢٠١٩، ص٨) على أنه عملية تتضمن اكتساب المعرفة ونشرها من خلال استخدام وسائل تقانة المعلومات والاتصالات أو وسائل الإعلام الإلكترونية، كاستخدام الشبكات الداخلية والإنترنت أو الشبكات الخارجية لتقديم مجموعة واسعة من الحلول التي تفرز المعرفة والأداء.

ويرى الباحث أن التعليم الإلكتروني هو: طريقة للتعليم عن طريق استخدام التقنيات وأدوات الاتصال المتطورة عن طريق استخدام أجهزة الكمبيوتر المتصل بشبكة الإنترنت، المثبت عليها برامج وتطبيقات ووسائط متعددة من أصوات وصور ومكتبات إلكترونية، ويكون هذا الاتصال عن بعد، فيكون التعليم الإلكتروني توظيف كل التقنيات الحديثة بكل أقسامها لإيصال المعارف للطلبة بجهد قليل ووقت قصير وبما يحقق الأهداف والغايات المطلوبة.

مراحل تطور التعليم الإلكتروني

التعليم الإلكتروني طريقة من طرق التعليم عن بعد، والتعليم عن بعد له أساسه التاريخي فعمل به السلف الصالح سابقًا في تدريس الأطفال القرآن والسنة في المساجد وحلقات الكتاتيب فكان كل طالب لا يرتبط مع زملائه الآخرين إلا في المسجد أو في مكان التحفيظ، فقد يكون الطالب متقدمًا عنهم أو هم متقدمين عليه، فكل طالب

يستطيع أن ينتقي المعلم الذي يحب والمادة الدراسية التي يريدها، أما في العصر الحالي، فلقد بدأ التسويق لهذا النوع من التعليم عام (١٩٦٣م) في بريطانيا بما يسمى جامعة الهواء ثم اطلق عليها مسمى الجامعة المفتوحة فيما بعد معتبرين أن الإذاعة والتلفاز هما ركنان أساسيان في عملية التدريس، ولقد بدأت الدراسة بهذه الجامعة سنة (١٩٧١م) فانضم إليها (٢٥) ألف متعلم من كل التخصصات المطروحة، ومنذ ذلك الزمن أخذت مجموعة من الدول نفس الطريق التي سارت عليه بريطانيا في افتتاح جامعات التعليم الإلكتروني.

وبرز مصطلح التعليم الإلكتروني حديثًا مع أوائل الثمانينيات من القرن السابق من خلال تطور قدرات التكنولوجيا في سرعة إرسال الدراسات والأبحاث والرسائل، فالاصطلاح لا يتجاوز مستويين من الفهم، أولهما اتقان التعامل مع التقنيات والأجهزة والبرامج الحديثة والاستفادة من إمكاناتها على البحث عن المعارف وتخزينها واسترجاعها في الوقت المناسب وبالسرعة القصوى، وثانيهما الانخراط في دورات وحصص ودروس في مدرسة أو مركز أو كلية أو جامعة تعليمية بشكل مستمر، وفي أوقات معينة للحصول على شهادة أكاديمية في تخصص معين، بعد اجتياز جميع متطلبات النجاح والتخرج من هذه المؤسسة.

ويعتبر المستوى الأول من التعليم الإلكتروني هو المستوى المنتشر بشكل كبير في الدول النامية، إذ ما زالت قضية فهم آلية التعامل مع التقنيات البرمجية ونظمها التي تشكل الحاجز الأول باتجاه المستوى الثاني من التعليم الإلكتروني، وقد تطور هذا المصطلح في العقدين السابقين ليلبي حاجات عديدة من المتعلمين في كل دول العالم، الذين تمنعهم حواجز كثيرة للاستمرار في التعليم التقليدي منها بعد تسجيلهم في الجامعات الكبيرة، وارتفاع تكلفة السفر والإقامة أو لارتباطهم بأعمال أخرى لا يستطيع تركها بسبب الدراسة، فضلًا عن عوائق اتقان اللغة والعيش في دولة ذات عادات وتقاليد ودين مختلف عن عاداتهم وتقاليدهم ودينهم.

فالتعليم الإلكتروني هو أسلوب من أساليب التعليم عن طريق توظيف تقنيات ووسائل وأجهزة ومعدات تكنولوجية وحديثة متصلة مع شبكة الإنترنت وفيها برامج تدعم تشغيل الصوت والصورة وفتح الرسومات والتعديل عليها والبحث عن الكتب والمصادر والمراجع في المكتبات الإلكترونية، سواء أكان التعليم عن بعد أو وجاهيًا، فالتعليم الإلكتروني يوفر كل ما سبق ليسهل على الطلبة الحصول على المعلومات والمعارف بوقت قصير وبجهد أقل وبفائدة أعظم، والدراسة عن بعد هي جزء صغير من الدراسة الإلكترونية وفي الحالتين فإن الطالب يحصل على المعارف من مكان بعيد عن المدرس (مصدر المعارف)، والتعليم الافتراضي هو أن يتعلم الطالب كل ما هو مفيد من منتديات متعددة لا يحصرها زمان أو مكان عن طريق التقنيات والأجهزة الحديثة المزودة بكل البرامج والتطبيقات والمتصل بشبكة الإنترنت. (الخزرجي وعلي، ٢٠١٨)

ويرى الباحث أن لكل أسلوب من أساليب التعليم ولكل طريقة من طرقه أو وسيلة من وسائله لها مراحل تتطور فيها، أو مستويات ترتقي فيها، ويقوم التربويون بتطويرها والارتقاء فيها مستفيدين من التغذية الراجعة التي

يحصلون عليها من ميدان التربية والتعليم، فكل مستوى يكون فيها بعض الأخطاء والعثرات فيقوم التربويون بتطويره إلى مستوى أعلى ليتجنبوا العثرات التي وقعوا فيها وليساعدوا المعلمين في تدريس طلبتهم بالشكل الصحيح، وليعينوا الطلبة على تحقيق الأهداف والغايات التي يسعى المنهاج لإيصالها لهم.

أهداف التعليم الإلكتروني

يعتبر التعليم الإلكتروني إحدى الوسائل التي تسند العملية التربوية وتحوله من طريقة التلقين إلى طريقة الإبداع، وتطوير المهارات، والتفاعل، وتتلخص غايات تطبيق التعليم الإلكتروني في العملية التربوية فيما يأتي:

١. إنشاء شبكات تعليمية لتنظيم عمل المؤسسات التربوية وإدارتها بالشكل الصحيح.
٢. إنشاء روابط قوية ما بين المؤسسات التربوية والتعليمية ومع أولياء أمور الطلبة.
٣. تطوير مهارات الهيئة التعليمية والإدارية والطلبة وأولياء أمورهم في التعامل مع التقنيات والأدوات والوسائل التكنولوجية الحديثة.
٤. تدريب الطلبة على استخدام الإنترنت للبحث عن المعلومات والمعارف والأفكار ليتمكن من حل المشاكل التي تواجهه، وتساعده على توليد أفكار خلاقة وإبداعية وجديدة وناقدة، وتعينه على الاتصال والتواصل مع معلميه وزملائه.
٥. تكبير وتوسيع ميدان العملية التربوية والتعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة.
٦. تقوية وتثبيت وتعزيز الغايات العامة والخاصة للمناهج التعليمية.
٧. تقوية مهارة الاعتماد على النفس في التعليم عند الطلبة.
٨. تثبيت وتطوير المهارات ذات العلاقة بالكتب المدرسية عند الطلبة.
٩. جعل التعليم والتعلم عملية مشوقة وممتعة للطلبة. (ذوقان وموسى، ٢٠٢١)

بعد اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة في التعليم الإلكتروني وجد أن لهذا النوع من التعليم أهداف وغايات كثير ومن الأمثلة على هذه الغايات: إنشاء بيئة تربوية من خلال أدوات ووسائل إلكترونية متطورة متصلة بالإنترنت ليصبح لدى الطالب تنوع في مصادر المعارف والخبرات، وليسهل عملية الاتصال ما بين الطلبة مع معلميهم من جانب وما بين الطلبة مع بعضهم البعض من جانب آخر؛ فيتناقشوا فيما بينهم ويحصلوا على المعلومات والمعارف والأفكار ويتحاوروا حول القضايا التي يتباحثون فيها مستخدمين منصات التواصل الإجتماعي أو البريد الإلكتروني، ومن أهدافه أيضًا تزويد المعلمين بمهارات توظيف الأدوات والوسائل الإلكترونية والذي بدوره سيطور من دورهم في العملية التربوية حتى يواكبوا التطورات المتسارعة في الجانب العلمي والتكنولوجي، ومن غاياته إرشاد الطلبة إلى مصادر المعرفة غير المتناهية على شبكة الإنترنت، وكما أنها تمكنه من فهم دروسه ومنهاجه بشكل أعمق فيستطيع الطالب الرجوع إلى الحصص والمحاضرات أكثر من مرة ليثبت ما فهمه، أو ليتذكر

ما نسيه، أو يفهم ما استصعب عليه، ومن أهدافه أن الطالب يستطيع أن يشاهد حصص ودروس لمعلمين متميزين آخرين غير معلمه فيشاهدها ليفهم درسه إذا لم تناسبه طريقة معلمه الأصيل في شرح المادة التعليمية.

مبادئ التعليم الإلكتروني

للتعليم الإلكتروني مجموعة من المبادئ الرئيسية التي يستند إليها ومن هذه المبادئ جعل التعليم متوفر لكل الطلبة، وأن يصبح التعليم مرنًا بحيث يجتاز كل الحواجز، وأن يكون التعليم ديمقراطي، وأن يصبح مبرمجًا ومتفردًا، وأن يتم ضبط الطالب لعملية اكتسابه للمعارف والمعلومات، وأن نثير دافعية الطالب الذاتية نحو التعلم، وآخر مبدأ هو استمرارية التعليم وتطويره. (كاظم، ٢٠٢١)

إيجابيات التعليم الإلكتروني

للتعليم الإلكتروني إيجابيات كثيرة منها توفير الوقت، وتقليل الجهد، وتوفير التكاليف المالية، كما أن التعليم الإلكتروني يشوق الطلبة للتعلم، ويطور من مستواهم الأكاديمي بشكل كبير، ويثبت المعارف والمعلومات والأفكار في أذهان الطلبة، والتعليم الإلكتروني يجعل التعليم غير مقتصر في زمان أو مكان، ويتيح للطالب بالتعلم بالطريقة التي تناسب مستواه وقدرته وإمكاناته، كما يتيح التعليم الإلكتروني للطالب أن يعيد مشاهدة المحاضرة ليفهم ما استصعب عليه فهمه، أو ليثبت المعلومات والمعارف والأفكار في ذهنه، أو ليتذكر ما تم شرحه له. (كاظم، ٢٠٢١)

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة بالتعليم الإلكتروني وجد أن له فوائد كثيرة ومن الأمثلة عليها على سبيل الذكر لا على سبيل الحصر: سهولة الاتصال والتواصل ما بين الطالب مع المعلم وما بين الطالب والمؤسسة التعليمية، فمن خلال التعليم الإلكتروني يعقد المؤتمرات والندوات وحلقات المناقشة والحوار، فيتبادل الجميع الأفكار والمعلومات والمعارف ويتناقشون فيما بينهم حول القضايا المطروحة، ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم تحقيق مبدأ المساواة في التعليم؛ لأن هذا النوع يسمح لجميع الطلبة بقول آرائهم وأفكارهم في الوقت الذي يريدون دون خوف أو قلق أو حرج خلافًا لما يحدث أحيانًا مع بعض الطلبة في الغرف الصفية، ومن الايجابيات أيضًا أن الطالب يستطيع أن يشاهد الحصص المسجلة في أي مكان يريد وأي وقت يريد، فهو غير محصور في وقت معين، ويستطيع الطالب أن يبحث عن الكتب والدراسات والأبحاث والأوراق العلمية في أي وقت يريد خلافًا لما يحدث عندما يريد الطالب أن يبحث عن مرجع معين في مكتبة تقليدية ففي هذه الحالة هو مقيد في أيام معينة وساعات محددة ومكان ثابت، ومن إيجابيات التعليم الإلكتروني تقليل الأعباء الملقى على عاتق الهيئة التدريسية فالتعليم الإلكتروني وفر له برامج تعمل على تحليل العلامات، واختبار الفرضيات ووضع الإحصائيات وإخراج النتائج مرتبة في جداول.

متطلبات استخدام التعلم الإلكتروني في مجال تدريس اللغة العربية

يرى (رشوان، ٢٠١٧) أن لتوظيف التعليم الإلكتروني في مجال تدريس اللغة العربية يجب توفير بعض المتطلبات اللازمة وهي كالآتي:

١. إدراك وزارة التربية والتعليم لأهمية التعليم الإلكتروني في تدريس الطلبة، وتصميم خطوط عريضة وخطط عامة وخاصة لتهيئة جميع أركان العملية للتعليم الإلكتروني.
٢. استعمال الأدوات التكنولوجية الضرورية لتقليل تكلفة التعليم الإلكتروني في مجال تدريس اللغة العربية، وتثبيت مهاراته عند الهيئة التدريسية والطلبة وأولياء أمور الطلبة وعند المشرفين والمدراء.
٣. توفير الأدوات الرئيسية اللازمة لإنجاح التعليم الإلكتروني لتدريس اللغة العربية من أجهزة حواسيب وأجهزة لوحية ذكية تدعم التعليم الإلكتروني.
٤. توفير مختصين في مجالي التعليم الإلكتروني وتدريس اللغة العربية؛ حتى يقوموا بتدريب المعلمين والطلبة وكل من أركان العملية التعليمية، ليوظفوا التعليم الإلكتروني في التدريس خير توظيف.
٥. الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة التي قامت بتوظيف التعليم الإلكتروني لتدريس طلبتهم اللغة العربية.

يعتقد الباحث أن على الدول العربية بشكل خاص أن تستثمر في التعليم وتوظف فيه كل ما هو جديد ومستحدث، وتستخدم كل الأدوات والوسائل والتقنيات الإلكترونية الحديثة والمتطورة، وعليها أن تنشئ فرق ليتدربوا على كل ما هو جديد في التعليم الإلكتروني ليقوموا بدورهم بتدريب وتعليم الهيئة التعليمية والإدارية والطلبة وأولياء أمورهم على ما تدربوا عليه، لأنه من خلال الاستثمار في التعليم تتقدم الدول وتتطور وتزدهر وتتحرر وتنافس الدول المتقدمة، فيرجو الباحث من الدول العربية رفع المخصصات الموجهة للتربية والتعليم فتوفر المكتبات والأبحاث والمختبرات المجهزة والمهيأة والكافية لجميع الطلبة، وعليها أن تدعم الباحثين والمبدعين والموهوبين وتقدر أعمالهم وتحفزهم ماديًا ومعنويًا ليبقى في بلده ويطورها ولا يرحل ويهاجر إلى أي مكان في هذا العالم ليبحث عن دولة تقدره.

أقسام التعليم الإلكتروني

للتعليم الإلكتروني أقسام كثيرة وهي كالتالي:

١. التعليم عن بعد: هو إحدى طرق التعلم الذي يمثل فيه الإنترنت كأهم وسيلة للاتصال والتواصل ما بين الطلبة والمعلمين من جانب وما بين الطلبة مع بعضهم من جانب آخر، فهذا القسم يحل مشكلة كبيرة تعيق عملية التعليم ألا وهي مشكلة المسافات الطويلة ما بين المعلم والطلبة، وتحل مشكلة انقطاع التعليم في مكان ما بسبب الأمراض والأوبئة كمرض الكورونا الذي حدث في عام (٢٠١٩م)، أو بسبب الاحداث

والظروف والحروب التي تحدث في أماكن مختلفة في العالم ومن الأمثلة على ذلك ما يقوم به الاحتلال اليهودي في فلسطين من قتل للمدنيين الآمنين وهدم للبيوت على رؤوس ساكنيها.

٢. التعليم الممزوج: هو نموذج يتم فيه توظيف طرق وأساليب واستراتيجيات التعليم الوجاهي في الصفوف التقليدية مع أدوات ووسائل وتقنيات وأجهزة كمبيوتر وأجهزة لوحية ذكية عبر الإنترنت، ويطلق عليه اسم التعلم المدمج.

٣. التعليم المتنقل أو المحمول: هو توظيف الأجهزة المحمولة مثل الهواتف والأجهزة اللوحية الشخصية (Tablet PCs)، لضمان حصول الطلبة على التعليم بغض النظر عن المكان الذي يعيشوا فيه أو الوقت الذي يريدوا أن يتعلموا فيه.

٤. التعليم التزامني: هي إحدى الطرق التي تجمع المدرس والطلبة في نفس الوقت عن طريق توظيف تقنيات التعليم، ومن الأمثلة على ذلك: الصفوف الافتراضية، أو نظام بلاكبوردكولابورات (Bb Collaborate) أو المحادثات والدردشات النصية عبر وسائل التواصل الاجتماعية (Chatting).

٥. التعليم غير التزامني: هو إحدى طرق التعليم، وهو عكس التعليم التزامني بحيث لا يشترط أن يجتمع كل من الطالب والمعلم في نفس الوقت أمام شاشة الهاتف الحاسوب الذكي، فهو يقوم على شرح المعلم للمادة على شكل تسجيل صوتي أو على شكل فيديو ويحمله على أحد المواقع في الإنترنت ويقوم الطالب بتنزيل هذا الفيديو أو مشاهدته ليحصل على التعليم، ومن أدوات هذا النوع من التعليم ما يأتي: مواقع التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني، والمنتديات، والمحتوى الرقمي التعليمي، والمدونات. (موسى والأعرج، ٢٠٢٠)

بعد اطلاع الباحث على اقسام التعليم الإلكتروني السابقة وجد أن كل قسم له ايجابياته الخاصة التي من خلالها تسد ثغرات القسم الثاني، وبناء على ذلك يرجو الباحث أن يتم توظيف مجموعة من أقسام التعليم الإلكتروني دفعة واحدة، حتى يأخذ الطلبة مميزات كل قسم ويتجنبوا الثغرات الخاصة لكل نوع من أنواع التعليم الإلكتروني.

مبررات التعليم الإلكتروني

للتعليم الإلكتروني مجموعة كبيرة من المبررات التي ساعدت على توظيفه والاستعانة به في الارتقاء بالعملية التربوية وتوزيع التعليم في المجتمعات، ومن هذه المبررات هو أن يكون هذا النوع من التعليم متاح في كل وقت وزمان، ومساعدة الطلبة على التعليم والتعلم، والاعتماد على ذواتهم، وإنشاء جيل من الطلبة يكون مسؤولًا عن تعلمه، وتوفير الكثير من الفرص لتدريس كبار السن وربات البيوت، أو الذين يريدون أن يعملوا ويتعلموا في نفس الوقت، والطلبة الذين أنهوا تعليمهم ويبغون أن يدرسوا علمًا آخر، ومن مبررات التعليم الإلكتروني تقليل كلفة التعليم، وكسر الحواجز النفسية بين الطالب والمدرس وإشباع رغبات الطلبة عن طريق توظيف الوسائط المتعددة في توضيح الدروس،

ومن المبررات له أيضًا إدخال تقنية المعارف وأثرها في كل مجالات الحياة والأنشطة، فالتعليم ليس ببعيد عن هذا التأثير، ومن مبررات التعليم الإلكتروني هو اعتماد كثير من الوظائف على تقنيات الكمبيوتر مما يجبرنا على إنشاء جيل من الطلبة القادرين على التعامل مع التقنيات الحديثة، وإنشاء نظام حيوي يتأثر بشكل مباشر بالظروف المحيطة. (ذوقان وموسى، ٢٠٢١)

معيقات التعليم الإلكتروني:

هناك عدة معيقات تقف أمام عملية تدريس الطلبة فلا تتحقق الغايات والأهداف المرجوة؛ عند الطلبة، ومن هذه المعيقات ما هو مرتبط بعوامل بشري كهيئة تدريسية وإدارية وطلبة وأولياء أمورهم، ومنها ما هو مرتبط بعوامل مادية مثل الأدوات والتقنيات وشبكة الإنترنت والبنية التحتية التقنية والبرامج والأجهزة الحاسوبية وتكاليف المادية، ولتوضيح العوامل السابقة (العوامل البشرية والعوامل المادية) بشكل أفضل ستكون كما يلي:

أولًا: العوامل البشرية:

أهم المعيقات التي تقف أمام الهيئة التدريسية والإدارية والطلبة هو نقص الخبرات المناسبة عندهم لاستعمال التقنيات المتطورة في التعليم، ومن المعيقات أيضًا نفور عند المدرسين عن تبديل طرق التعليم التي تعودوا على تطبيقها أمام طلبتهم، إضافة إلى ذلك أن الطلبة الذين تعلموا بالطرق الإلكترونية حصلوا على علامات أقل من الطلبة الذين تعلموا بالطرق التقليدية، كما أن مخرجات تدريسهم كانت هشة، فلا يستطيع الطالب على تنظيم تعليمهم وإدارته والتخطيط له، فقد كانوا يراجعوا المواد المطلوبة منهم عند اقتراب الاختبارات أو في نهاية الفصل فيجدوا صعوبة في اتقان المادة الدراسية وفهمها، ولذلك فشلوا في إتمام المادة بمقارنتهم مع الطلبة الذين درسوا بالطرق التقليدية الذين استطاعوا اجتياز المناهج الدراسية المطلوبة منهم بنجاح، كما أن هناك اعتقاد شائع عند بعض المدرسين والطلبة أنه بمقدورهم تحقيق الأهداف التربوية بشكل أفضل بالطرق التقليدية. (القيق والهدمي، ٢٠٢١)

ثانيًا: العوامل المادية:

أهم المعيقات المادية التي تمنع من تفعيل التعليم الإلكتروني هو ارتباطه بعوامل تقنية مثل جودة اتصال الإنترنت، وتوافر التقنيات والأدوات والوسائل والأجهزة المجهزة بالبرامج والتطبيقات، ومدى القدرة على إنتاج محتوى إلكتروني ليتم عرضه على الأجهزة الإلكترونية، ومن العوامل المادية المعيقة لتفعيل التعليم الإلكتروني هو عامل التكلفة الاقتصادية والصيانة الدورية، ومدى قدرة أهالي الطلاب على تحمل تكاليف شراء الأجهزة والتقنيات والأدوات والبرامج والتطبيقات وصيانتها ليشارك أولادهم في التعليم الإلكتروني، ومن المعيقات أيضًا تطوير المعايير المعتمدة التي يحتاجها هذا النوع من التعليم، كما يعاني من عدم وضوح الأنظمة والطرق التي يتم فيها، وإمكانية حدوث قرصنات على المواقع الرئيسية مما يؤدي إلى اختراق جداول أسماء الطلبة وعلاماتهم ومحتوى المناهج والاختبارات والواجبات،

وكذلك صعوبة انتقال الطلاب من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني بسبب تأقلمهم على التعليم التقليدي والرهبة من التغيير. (الباري وشتات، ٢٠١٩)

بعد تدقيق الباحث في معيقات التعليم الإلكتروني وجد أنه إذا قامت الدولة بالاهتمام بالتعليم والاستثمار به ورفعت ميزانيته وأنشأت البنية التحتية له ووفرت كل ما يحتاجه الطالب والهيئة التدريسية والإدارية من معدات وأدوات ووسائل وتقنيات إلكترونية حديثة، وأنشأت المختبرات وفتحت أقسام تدريب ليدربوا الهيئة التدريسية كاملة بشكل صحيح ودقيق وشامل، وتم تطبيق هذا التعليم بشكل صحيح ومتابع من المعلم والمدير والمشرف والشؤون الإدارية في محافظات التربية والوزارة، وكان هناك قسم خاص لتقديم الاستشارات وللإجابة عن الاستفسارات ولإصلاح الأعطال، وتم توعية المجتمع بأهمية هذا النوع من التعليم، وعرضوا عليهم بعض الأمثلة من الدول التي تقدمت وازدهرت وأصبحت مع الدولة المتطورة عن طريق اهتمامهم بجميع أنواع التعليم، وشجعوا الطلبة والهيئة التدريسية والإدارية على تبني هذا النظام، وقدروهم بشكل مادي ومعنوي سيتم معالجة أغلب عقبات التعليم الإلكتروني.

الخلاصة

وتم في هذا البحث بعون الله ورعايته، ويلخص الباحث أن التعليم الإلكتروني مهم وضروري لدى الجيل في هذا العصر، فمن خلاله يحصل الطالب على المعلومات والمعارف والأفكار في أي وقت وأي مكان يريد، كما أنه يستطيع الاتصال والتواصل مع معلميه وزملائه ويتبادل بينهم الحوار والنقاش حول مواضيع مناهجه، كما أن اتقان الطالب للمهارات التي تمكنه من التعامل في أدوات ووسائل وأجهزة الكمبيوتر وبرامجه وتطبيقاته والمتصل بشبكة الإنترنت تزوده بمصادر المعرفة والعلم فيبحث عن الكتب والأبحاث والدراسات والمجلات التي يريد ويتنقل فيها ويأخذ ما يراه مناسبًا، إلا أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى ميزانية كبيرة وتجهيزات كثيرة وإعداد كوادر مدربة بالشكل المناسب لتقوم بتدريب الهيئة التدريسية والإدارية والطلبة وأولياء أمورهم على كيفية توظيف هذا النوع من التعليم في مدارسنا بالشكل المناسب والصحيح ومتابعته متابعة دقيقة ليعطي نتائج ومخرجات متميزة.

المصادر والمراجع:

أبو الخير، أحمد (٢٠١٩). المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، المجلد(٣)، العدد(٧).

الباري، لينا وشتات، خالدة(٢٠١٩). دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان، الجامعة الأردنية، دراسات العلوم التربوية، المجلد(٤٦)، العدد(٢).

الخزرجي، حمد وعلي، عباس(٢٠١٨). التعليم الإلكتروني في العراق وأبعاده القانونية، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، المجلد (٨)، العدد (١).

ذوقان، غسان وموسى، زاهر(٢٠٢١). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد(٢٣)، العدد (٢٣).

رشوان، عبد الرحمن(٢٠١٧). دور استخدام التعليم الإلكتروني في مجال التعليم المحاسبي لتنمية مهارات الطلبة الخرجين، الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا، قطاع غزة، فلسطين.

عامر، عبد العزيز(٢٠١٨). الكفايات اللازمة من أجل تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الزاوية، المجلة العربية للأرشيف والتوثيق والمعلومات، المجلد (٢٢)، العدد(٤٤).

القيق، زيد والهدمي، آلاء(٢٠٢١). الصعوبات التي واجهت معلمي المداس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (٢٩).

كاظم، سمير(٢٠٢١). واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. جامعة الشرق الأوسط، رسالة ماجستير غير منشورة.

حاجات المجتمع النسوي الملايوي في تعلم العربية لأغراض دينية

منال جوسوه،[i] نوال عبد الله،[ii] نور حفيظة عبد العزيز،[iii] عائشة نبيلة مد طاهر[iv]

[i] معلمة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية manal@usim.edu.my

[ii] معلمة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية nawalabdullah0609@gmail.com

[iii] معلمة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية hafizah.aziz@usim.edu.my

[iv] معلمة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية aisyahnabilah@usim.edu.my

ملخص البحث

إن تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة هو تحليل حاجات الدارسين وتحديد أهدافهم في تعلم اللغة العربية. وينظر هذا البحث إلى حاجات المجتمع النسوي الملايوي في تعلم اللغة العربية لأغراض دينية. فيهدف البحث إلى معرفة مدى رغبة المجتمع النسوي الملايوي في تعلم اللغة العربية لغرض الدين الإسلامي. والمنهج الوصفي والتحليلي هو المنهج المتبع في هذا البحث أي بتحليل حاجات الدارسات لهذا الغرض. واقتصرت حدود البحث على المجتمع النسوي الملايوي بماليزيا في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومن أهم نتائج البحث التي توصلت إليها الدراسة: أن عينات الدراسة من المجتمع النسوي تبيّن رغبتهن الكبيرة في تعلّم اللغة العربية والإلمام بالمفردات والمصطلحات المتعلقة بالغرض الديني في حياتهن من فهم القرآن الكريم والأحاديث النبوية والأحكام الشرعية وغيرها من الحاجات الأخرى. فعلينا أن ندرك أن تعلمنا وتعليمنا اللغة العربية بمثابة بذل جهودنا لأجل فهم ديننا الإسلام وحضارته، وعلى هذا الأساس يصبح تعليم اللغة العربية وتعلمها واجبين على كل مسلم والقيام بهما هو قيام بأمر ديني.

الكلمات المفتاحية: حاجات، المجتمع النسوي، أغراض دينية

مقدمة

لقد انتشرت اللغة العربية على مر العصور وبلغت ما بلغه الإسلام من القوة، وارتبطت بحياة المسلمين فأصبحت اللغة العربية لغة العلم والأدب والسياسة والحضارة فضلاً عن كونها لغة الدين والعبادة. فلم تعد اللغة العربية خاصةً بالعرب بل أضحت لغة عالمية يطلبها ملايين المسلمين في العالم اليوم، وازداد الإقبال عليها؛ حيث ظهرت المؤسسات

التعليمية الكثيرة التي تهدف إلى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتعددت الأغراض والأهداف في تعلُّمها لأغراض دينية، واجتماعية، وعملية، وسياحية.

فالمجتمع النسوي في ماليزيا اللاتي تختلف مستوياتهن العلمية والمادية والمعنوية بحاجة إلى تعلم اللغة العربية لتوظيفها في حياتهن، مثلا حينما تسعى المرأة الماليزية إلى تعلّم العربية لأغراض دينية عقيدية وأسرية ولأغراض رياض الأطفال وتربيتهم. فالمرأة الماليزية لها إسهام في بناء الحضارة الماليزية الحديثة، واستمرارها على التقدم والرقي الحضاري الإسلامي، لذلك تطرق البحث إلى هذا الموضوع؛ حيث تظهر أهمية البحث في الكشف عن احتياجات المجتمع النسوي في ماليزيا من الناحية الدينية وأغراض دراستهن للغة العربية عبر وسائل الاتصال الحديثة كالإنترنت والواتس أب وتويتر والفيس بوك والانستجرام وغيرها يتحدثن فيه النساء عن حاجات لغوية ترتبط بالبعد الثقافي من ناحية دينية أو اجتماعية.

الحاجات وأنواعها

تعرف الحاجة بأنها الشعور بالعجز، والنقص تجاه أمر ما في نفس المتعلم الذي يسعى إلى إشباعها من خلال عملية التعلم، [١] وتعرف الإجراءات المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بدوافع المتعلمين، وحاجاتهم بعملية تحليل الحاجات. [٢]

وبحسب رؤية روبينسون (Robinson) [٣] للحاجات فإن هناك خمسة أنواع لتحليل الحاجات، وهي:

١. تعود الحاجات إلى المستلزمات الدراسية للمتعلمين أو متطلبات العمل.
٢. تعود الحاجات إلى ما يمكن أن يكون ضروريا أو مرغوبا به من برامج تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سواء في المؤسسات التعليمية أم في المجتمع الملايوي.
٣. تعود الحاجات إلى ما يتعين على المتعلم القيام به لاكتساب اللغة.
٤. تعود الحاجات إلى ما يود المتعلمون اكتسابه من درس اللغة بذاتهم.
٥. تعود الحاجات إلى ما يفتقره المتعلمون إلى معرفته أو ما لا يقدرون العمل به عن طريق هذه اللغة العريقة.

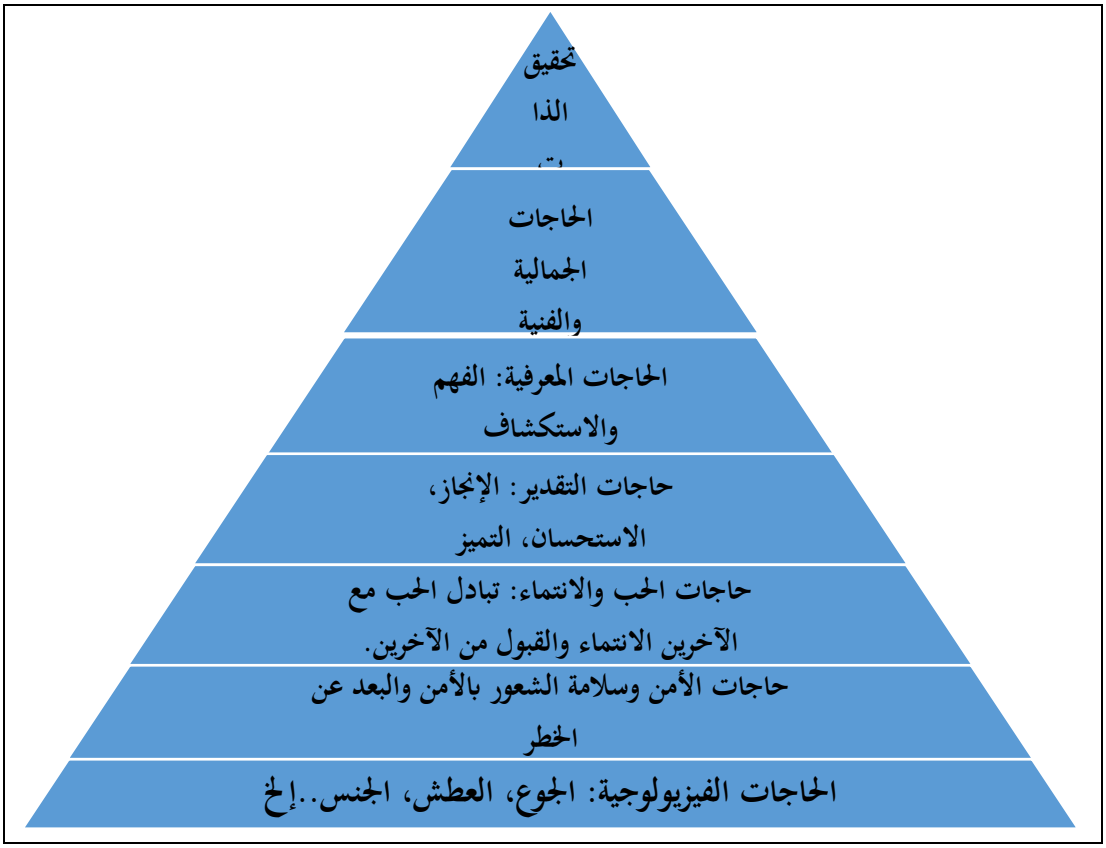
وتوافقا مع متطلبات البحث اقتصر البحث على الحاجات الدينية والاجتماعية لدى المجتمع النسوي الملايوي في البعد الثقافي، ويمكننا تصنيف الدوافع والحاجات الإنسانية كما في الشكل الآتي:

---

[1] See: Richards, J.C. *Curriculum Deveopment in Language Teaching* (The Open University press. 1971), p.88.

[٢] أفنان دروزة، "تقانة التعليم ماهيتها ومجالاتها ودورها في تطبيق العملية التَّعليميّة التعلميَّة، مجلة التعريب، المركز العربي للتَّعريب، العدد الثالث، ١٩٩٢م، ص٣٤.

[3] See: Robinson, Paulan C, *ESP Today. A Paractitioner's Guide* (Prentice Hall, London, 1991), p.13.



شكل ١: تصنيف ماسلو للحاجات

خلال الشكل الهرمي أعلاه، افترض ماسلو (Maslo) تماشياً مع أصحاب فكرة الدوافع والحاجات ومبدأ التوازن بأن الدوافع تقع في قاعدته الحاجات الفيزيولوجية الأساسية، وفي قمته الحاجات الحضارية العليا وحاجات تحقيق الذات؛ وفي هذا الهرم تحكم الدوافع، وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأربعة الأولى التي سماها ماسلو الحاجات الحرمانية: أكثر من ظهورها في الحاجات المتبقية من الهرم، والتي سماها الحاجات النمائية: ويقصد بالعلاقة الديناميكية في هذا النظام أنه على الرغم من أن الحاجات الفيزيولوجية تقع في قاعدة الهرم أي أنها الأقوى من غيرها من حيث درجة إلحاحها على الإشباع قبل غيرها، على الرغم من ذلك فإن حاجات أعلى في الهرم قد تطغى على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفيزيولوجية، وذلك على الرغم من عدم إشباعها، ويعود ذلك إلى أن الحرمان الشديد من إشباع بعض الحاجات يؤدي إلى طغيان هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم؛ ولذا سمى ماسلو هذه الحاجات الحرمانية؛ أما ما تبقى من حاجات فهي حاجات نمائية يسعى إليها الفرد بعد إشباع الحاجات الأربعة الأولى، ويهدف من ورائها إلى تحقيق أقصى طاقات النمو عنده ليصبح فردا متكاملي بمعنى الكلمة.

تحليل استبانة حاجات المجتمع النسوي الملايوي في تعلم اللغة العربية للأغراض الدينية

هناك أساليب عديدة لجمع المعلومات حول معرفة حاجات الدارسات في تعلم الغة العربية لغير الناطقين بها، فقد تعددت الأساليب ومنها الاستبانات، والتصنيفات الذاتية، والمقابلات، والاجتماعات، والملاحظة، وجمع العينات من لغة المتعلم، وتحليل المهمة، ودراسة الحالة، وتحليل المعلومات المتوافرة،[١] فقد قام البحث باستخدام استبانة تقدير الحاجات للمجتمع النسوي الملايوي في تعلم اللغة العربية لمعرفة متطلبات الدارسات ورغباتهن في تعلم اللغة العربية، وما الوسائل والطرق التي تساعدهن في تعلم اللغة.[٢] فمن خلال هذه الاستبانات توصلت الدراسة إلى تحليل حاجات الدارسات وطرق التدريس الملائمة لهن، وما الموضوعات التي يرغبن في تعلمها، وصعوبات التعلم، والمهارات اللغوية، وأساليب التعلم المفضلة، والأنشطة اللغوية المختلفة، والألعاب اللغوية والتوجهات والنصائح وغيرها.

تعلم اللغة العربية للحاجة الدينية

الحاجة الدينية من أقوى الدوافع التي تدفع المجتمع النسوي إلى تعلم اللغة العربية، فحقاً إن اللغة العربية هي المظهر اللغوي لكتاب المسلمين الخالد القرآن الكريم، فضلا عن الأحاديث النبوية الشريفة، ولذا أوصى النبي -ﷺ- بتعلمها.

وتتجلى الحاجة الدينية لتعلم اللغة العربية فيما يأتي:

١. حرص المرأة الملايوية على تعلم القرآن الكريم قراءة وحفظا واتقانا بتجويدها وأحكامها بصورة صحيحة، ومحاولة فهمها.
٢. حرصها على قراءة الكتب الدينية والمواد الدينية المتنوعة لفهم الأحكام الشرعية.
٣. الحرص على حضور المحاضرات الإسلامية والمواعظ الدينية التي تنظمها المؤسسات التعليمية الإسلامية.
٤. قراءة الأدعية في مواقف الدعاء، بعد الصلاة، بعد التراويح، وفي المناسبات الدينية الأخرى.
٥. الشعور بالانتماء إلى الإسلام والولاء له والسعي إلى الدعوة إليه.

وكل هذه الحاجات لها ارتباط وثيق بالحاجات الدينية لتعلم اللغة العربية بصورة مباشرة أو غير مباشرة.[٣]

---

[١] انظر: ريتشارد، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، ص٨٩-٩٣.

[٢] انظر: رياض عبد الرحمن الحسن وآخرون، **الدليل الإجرائي للتصميم التعليمي للمعلمين**، موقع إلكتروني: https://dokumen.tips/documents/-5572085f497959fc0b8bcac9.html، تاريخ الدخول: ٢٠ سبتمبر ٢٠٢٠م.

[٣] بن صالح، تصميم وحدات دراسية للحجاج والمعتمرين الماليزيين في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، ص١٦٥.

١. لقراءة القرآن وحفظه وفهمه بصورة صحيحة

هذا المنطلق هو الذي يجب أن تنبني عليه اتجاهات معلمي اللغة العربية ومتعلميها الناطقين بلغات أخرى أن أسمى غرض لتعليم اللغة العربية وتعلمنا إياها هو فهم القرآن الكريم وحفظه. ولدينا في دافعيتنا واتجاهاتنا الحاجة الدينية والاتجاه الديني. ويقف هذا الجانب الديني وراء كون العربية لغة الدين الإسلامي التي نزل بها القرآن ونطقت بها السنة وتوحدت بها الأمة وبنيت عليها حضارتها. وهذا يعطي للعربية مذاقا خاصا لا نذوقه عندما نتعلم غيرها من اللغات.

جدول رقم (١): لقراءة القرآن وحفظه وفهمه بصورة صحيحة

		Frequency التكرار	Percent النسبة المئوية	Valid Percent النسبة المئوية الصالحة	Cumulative Percent النسبة التراكمية
Valid	بدرجة كبيرة	47	94.0	94.0	94.0
	بدرجة متوسطة	1	2.0	2.0	96.0
	بدرجة صغيرة	2	4.0	4.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية التي تدفع الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي إلى تعلم اللغة العربية، لقراءة القرآن وحفظه وفهمه بصورة صحيحة بدرجة كبيرة بنسبة ٩٤٪ وهذا يدل على أهمية اللغة العربية في فهم القرآن الكريم وأهميته، حيث إن نسبة الدرجة المتوسطة ٢,٠ وبدرجة صغيرة ٤,٠ من الدارسات.

٢. لفهم تفسير القرآن الكريم باللغة العربية

لا يمكن فهم القرآن الكريم أو تفسيره بدون اللغة العربية. اللغة العربية هي لغة القرآن الأصلية والمقدسة، وتحتوي على معاني وتفاصيل دقيقة لا يمكن ترجمتها بشكل كامل إلى لغات أخرى. علاوة على ذلك، تحتوي اللغة العربية على نظامها الخاص من القواعد والقواعد النحوية التي تؤثر في فهم وتفسير النصوص القرآنية. لذلك ، فإن فهم وتفسير القرآن الكريم يتطلب فهم لغة العربية وقواعدها.

جدول رقم (٢): لفهم تفسير القرآن الكريم باللغة العربية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بدرجة كبيرة	44	88.0	88.0	88.0
	بدرجة متوسطة	5	10.0	10.0	98.0
	بدرجة صغيرة	1	2.0	2.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية لفهم تفسير القرآن الكريم باللغة العربية، ونسبة ٨٨٪ من اللاتي أيدن ذلك بدرجة كبيرة ونسبة ١٠٪ بدرجة متوسطة و٢٪ بدرجة صغيرة، فالتفسير من الأمور المهمة في فهم القرآن تعلما وتعليما وفي الأمور الدينية والعبادات.

٣. لفهم أحاديث الرسول ﷺ

أن معرفة اللغة العربية شرطٌ لمن أراد أن يدرس علوم الشريعة، وبدونها لا يستطيع الدارس فهم القرآن أو السنة فهماً صحيحاً، فالدارس الذي يريد فهم الأحاديث النبوية عليه فهم قواعدها وعلومها، ومن ثَم القدرة على شرحها، واستنباط الأحكام الشرعية منها. هناك كتب كثيرة تتضمن أحاديث نبوية مترجمة إلى لغات أخرى، ولكن الحاجة إلى فهم الحديث بلغتها العربية كان أفضل وأكثر أثرا على السامع أو القارئ.

جدول رقم (٣): لفهم أحاديث الرسول ﷺ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بدرجة كبيرة	46	92.0	92.0	92.0
	بدرجة متوسطة	3	6.0	6.0	98.0
	بدرجة صغيرة	1	2.0	2.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية لفهم أحاديث الرسول ﷺ بدرجة كبيرة بنسبة ٩٢٪ وبدرجة متوسطة ٦٪ وبدرجة

صغيرة بنسبة ٢٪، فالأحاديث النبوية جاءت باللغة العربية ومهم جدا أن تفهم غير الناطقة باللغة العربية سنن المصطفى ﷺ.

٤. لفهم الكتب الدينية المتنوعة

لا أحد ينكر أن اللغة العربية متعلقة بالدين، فكل العلوم الشرعية أو الدينية كعلم التفسير وعلم الحديث و علم الفقه و علم الأصول، وغيرها من العلوم كلها مرتبطة باللغة العربية ارتباطا قويا لأن هذه العلوم منبعها القرآن الكريم أو الأحاديث النبوية، كما أن اللغة العربية الوسيلة الوحيدة لفهم مصادر الديانة الإسلامية والتراث الإسلامي.

جدول رقم (٤): لفهم الكتب الدينية المتنوعة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بدرجة كبيرة	41	82.0	82.0	82.0
	بدرجة متوسطة	7	14.0	14.0	96.0
	بدرجة صغيرة	2	4.0	4.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية لفهم الكتب الدينية المتنوعة بدرجة كبيرة بنسبة ٨٢٪ وبدرجة متوسطة ١٤٪ وبدرجة صغيرة بنسبة ٤٪، فالكتب الدينية جاءت معظمها باللغة العربية وبعض الكتب لم تترجم، فهنا تكمن الأهمية.

٥. لفهم الأحكام الشرعية المتعلقة بالنساء

هناك آيات وأحكام شرعية كثيرة تتعلق بالمرأة سواء من مصادرها الأساسية القرآن والسنة، أو من مصادرها الفرعية كالكتب الدينية والشرعية الأخرى. فالحاجة الدينية لفهم الأحكام المتعلقة بالنساء تدفع المجتمع النسوي في ماليزيا لتعلم اللغة العربية ومعرفة المصطلحات الخاصة بهن في الأحكام، كالحيض والنفاس والطلاق وغيرها الكثير.

جدول رقم (٥): لفهم الأحكام الشرعية المتعلقة بالنساء

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بدرجة كبيرة	39	78.0	78.0	78.0
	بدرجة متوسطة	9	18.0	18.0	96.0
	بدرجة صغيرة	2	4.0	4.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية لفهم الكتب الدينية المتنوعة بدرجة كبيرة بنسبة ٧٨٪ وبدرجة متوسطة ١٨٪ وبدرجة صغيرة بنسبة ٤٪، لفهم الأحكام الشرعية المتعلقة بالنساء.

٦.لحضور وفهم المحاضرات والمواعظ الدينية

من أهم الأمور في حياة المسلم هو طلب العلم من جميع منابعها، فحضور المحاضرات الدينية والاستماع إلى المواعظ والعبر في المساجد مثلا أو في مواقع التواصل الاجتماعية تعطي للمجتمع علوما نافعة نحو فهم الدين. فالمجتمع النسوي أينما تواجدو فهن بحاجة إلى فهم المحاضرات التي تلقى باللغة العربية من قِبل أساتذة وعلماء يتحدثون بهذه اللغة، ومن هنا تتجلى حاجتهن في تعلم اللغة العربية.

جدول رقم (٦) : لحضور وفهم المحاضرات والمواعظ الدينية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بدرجة كبيرة	40	80.0	80.0	80.0
	بدرجة متوسطة	8	16.0	16.0	96.0
	بدرجة صغيرة	2	4.0	4.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية لحضور وفهم المحاضرات والمواعظ الدينية بدرجة كبيرة بنسبة ٨٠٪ وبدرجة متوسطة

١٦٪ وبدرجة صغيرة بنسبة ٤٪، فالمتقاعدات من النسوة هن اللاتي يملن لحضور المحاضرات والمواعظ الدينية حتى عبر اليوتيوب والتلفاز.

٧.لفهم الأدعية والأذكار في المواقف المختلفة

من الدوافع والحاجات التي تنظر إليها المجتمع النسوي، هو فهم الأدعية والأذكار التي يقرأونها يوميا في صلاتهم أو عقبها. فلا يجوز قراءة هذه الأدعية والأذكار بلغة أخرى، كدعاء القنوت في صلاة الفجر، ودعاء صلاة القيام في رمضان، وغيرها من المواقف الأخرى. فلن يتأثر القلب بهذه الأدعية الأذكار إلا بفهمها معنى ومضمونا، ولن يتم ذلك إلا بتعلم اللغة العربية.

جدول رقم (٧): لفهم الأدعية في المواقف المختلفة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بدرجة كبيرة	45	90.0	90.0	90.0
	بدرجة متوسطة	4	8.0	8.0	98.0
	بدرجة صغيرة	1	2.0	2.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية لفهم الأدعية في المواقف المختلفة بدرجة كبيرة بنسبة ٩٠٪ وبدرجة متوسطة ٨٪ وبدرجة صغيرة بنسبة ٢٪، فالدعاء هو سلاح المرأة يجب أن تعرف الدعاء المناسب للموقف المناسب.

٨.لوعظ النساء وإرشادهن ونصحهن ولنشر الدعوة الإسلامية بينهن

جدول رقم (٨): لوعظ النساء وإرشادهن ونصحهن ولنشر الدعوة الإسلامية بينهن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بدرجة كبيرة	35	70.0	70.0	70.0
	بدرجة متوسطة	13	26.0	26.0	96.0
	بدرجة صغيرة	2	4.0	4.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية لوعظ النساء وإرشادهن ونصحهن ولنشر الدعوة الإسلامية بينهن، بدرجة كبيرة بنسبة ٧٠٪ وبدرجة متوسطة ٢٦٪ وبدرجة صغيرة بنسبة ٤٪، فالنسب متفاوته هنا في ذلك.

٩.للشعور بالانتماء والولاء للإسلام

إنّ ما يُشعر المسلم بالإنتماء للدين الإسلامي هو فهمه أو إتقانه للغة العربية، حيث إنها لغة الوحي ولغة الرسول ﷺ . فاللغة العربية ليست لغة العرب فحسب، بل إنها لغة المسلمين أجمع. وهذا الإنتماء لن يتم إلا بتعلم هذا اللغة الشريفة.

جدول رقم (٩): للشعور بالانتماء والولاء للإسلام

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بدرجة كبيرة	45	90.0	90.0	90.0
	بدرجة متوسطة	3	6.0	6.0	96.0
	بدرجة صغيرة	2	4.0	4.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية اختارت النسوة للشعور بالولاء والانتماء للإسلام بدرجة كبيرة بنسبة ٧٠٪ وبدرجة متوسطة ٢٦٪ وبدرجة صغيرة بنسبة ٤٪، فالنسب متفاوته هنا، وهذ يدل على أهمية هذ النقطة بالنسبة لهن.

١٠.لأنها لغة القرآن

فيما سبق قد أشرنا إلى حاجة المجتمع النسوي في تعلم اللغة العربية لفهم القرآن الكريم. ولكن هناك داع آخر وحاجة أخرى تدفهم لتعلم هذه اللغة ألا وهو لأنها لغة القرآن. فالدارس يستشعر بعظمتها ويفتخر إن تمكن النطق بحروفها في حياته اليومية.

جدول رقم (١٠): لأنها لغة القرآن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بدرجة كبيرة	48	96.0	96.0	96.0
	بدرجة متوسطة	1	2.0	2.0	98.0
	بدرجة صغيرة	1	2.0	2.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية؛ لأنها لغة القرآن بدرجة كبيرة بنسبة ٩٦٪ وبدرجة متوسطة ٢٪ وبدرجة صغيرة بنسبة ٢٪، وهذ دليل على أهمية اللغة العربية للدارسات؛ لأنها لغة القرآن الكريم.

١١.لأداء الفرائض على أكمل وجه

جدول رقم (١١): لأداء الفرائض على أكمل وجه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بدرجة كبيرة	48	96.0	96.0	96.0
	بدرجة متوسطة	1	2.0	2.0	98.0
	بدرجة صغيرة	1	2.0	2.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

يتضح من الشكل السابق أن الغرض من تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي من ناحية الحاجة الدينية لأداء الفرائض على أكمل وجه بدرجة كبيرة بنسبة ٩٦٪ وبدرجة متوسطة ٢٪ وبدرجة صغيرة بنسبة ٢٪، فهناك مناهج متخصصة للغة العربية لغرض العبادات.

وفي ضوء نتائج التحليل السابق نستخلص ما يأتي:

١. الاهتمام بتصميم وحدات دراسية مقترحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمجتمع النسوي يلبي احتياجهن ودوافعهن.

٢. إن المجتمع النسوي في ماليزيا يملن إلى الأغراض الدينية في تعلم اللغة العربية.

٣. يمكننا معالجة مشكلات الضعف لدى الدارسات وذلك من خلال معرفة حاجات الدارس ورغباته تجاه تعلم اللغة العربية.
٤. معرفة حاجات الدارسات في تعلم اللغة العربية حتى تُلبى احتياجاتهن ورغباتهن.
٥. أن الاختلاف في أهمية الحاجات حسب قوتها لا تعني التركيز فقط على حاجة معينة، بل يجب النظر إلى الحاجات الأخرى حسب المواقف المختلفة وتنوعها.
٦. نلاحظ أن الحاجات الدينية لغرض فهم القرآن هي الأكبر دافعية في تعلم اللغة العربية.
٧. ينبغي أن نركز على المواضيع الدينية أولا في تصميم الوحدات الدراسية، لأنها تعتبر الغرض الأسمى في تعلم اللغة العربية في ماليزيا.

الخاتمة

من الأمور التي توصل إليها البحث، أن ثمة دوافع وعوامل ومؤثرات خارجية وداخلية قوية تدفع المجتمع لتعلم اللغة العربية، يوجب استغلالها في مصلحة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكان من أبرز حاجات الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي: الإلمام بالمفردات والمصطلحات المتعلقة بحاجاتهن في الحياة، ورغباتهن سواء في المجال العلمي أو العملي أو فيما يتعلق بأسرتهن وأولادهن، وكذلك اهتمامهن بمهارة القراءة أكثر من غيرها من المهارات الأكثر استخداما في التعلم، وفي العصر الراهن أصبحت حاجات ورغبات الدارسات من المجتمع النسوي الملايوي في عملية التعلم والتعليم، ومن نتائج الاستبانة في الاطلاع على حاجات النسوة ورغبتهن في تعلم اللغة العربية، تتجلى الحاجة الدينية فيما يأتي:

١. تعلم القرآن الكريم قراءة وحفظا وإتقانا بتجويدها وأحكامها بصورة صحيحة، ومحاولة فهمها.
٢. الحرص على قراءة الكتب الدينية والمواد الدينية المتنوعة لفهم الأحكام الشرعية.
٣. الحرص على حضور المحاضرات الإسلامية والمواعظ الدينية التي تنظمها المؤسسات التعليمية الإسلامية.
٤. قراءة الأدعية في مواقف الدعاء، بعد الصلاة، بعد التراويح، وفي المناسبات الدينية الأخرى.
٥. الشعور بالانتماء إلى الإسلام والولاء له والسعي إلى الدعوة إليه.

هناك ثمة دوافع أخرى وعوامل خارجية وداخلية قوية تدفع المجتمع غير الناطق بالعربية لتعلم هذه اللغة، يوجب استغلالها في مصلحة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكان من أبرزها؛ الإلمام بالمفردات والمصطلحات العربية وكذلك الاهتمام بمهارة القراءة، واستخدام اللغة العربية في المواقف اليومية، والتعرف على الثقافات العربية المختلفة.

المصادر والمراجع

إبراهيم، حمادة. (١٩٨٧م). **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها**. القاهرة: دار الفكر العربي. ط١.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٩٩م). **لسان العرب**. بيروت: دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع. ط٣.

إبراهيم، عبد العليم. (١٩٧٨م). **الموجه الفني لمدرس اللغة العربية**. القاهرة: دار المعارف. ط١.

أفنان دروزة، "تقانة التعليم ماهيتها ومجالاتها ودورها في تطبيق العملية التَّعليميّة التعلميَّة، مجلة التعريب، المركز العربي للتَّعريب، العدد الثالث، ١٩٩٢م.

جعفر، محمد نجيب. (٢٠١٤م). **تحليل حاجات متخصصي اللغة العربية والاتصالات بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية في تعلم اللغة العربية لأغراض سياحية**. بحث ماجستير غير منشور، ماليزيا: جامعة العلوم الإسلامية.

Richards, J.C. *Curriculum Deveopment in Language Teaching* (The Open University press. 1971)

Robinson, Paulan C, *ESP Today. A Paractitioner's Guide* (Prentice Hall, London, 1991)

استخدام تيك توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع لطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو

رضوى أبو بكر،[i] نورحزيمة محمد سكري،[ii]

[i] الأستاذ المساعد، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. radhwa@iium.edu.my

[ii] الطالبة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. hazima99@gmail.com

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة فاعلية استخدام تيك توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع لطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو. كما يهدف هذا البحث إلى كشف وجهة نظر الطلاب والمعلمين للصف الأول في استخدام تيك توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو. استخدم هذا البحث المنهج التجريبي. توصلت الدراسة إلى أن استخدام تيك توك فعال في تنمية المهارات اللغوية الأربع. وفقًا لوجهة نظر الطلاب، فهم يستمتعون بالتعلم باستخدام تيك توك لكن بعضهم ما زال يفضلون تعلم اللغة بالطريقة التقليدية. أما بالنسبة إلى وجهة نظر المعلمين، هم يفضلون استخدام تيك توك وسيلة مساعدة في تنمية المهارات اللغوية الأربع للطلاب.

الكلمات المفتاحية: تيك توك، تنمية، المهارات الأربع، اللغة، المفردات العربية.

مقدمة

ظهرت مواقف مختلفة لدى الطلاب منذ تطبيق عملية التعليم عبر الإنترنيت. هناك بعض الطلاب يشعرون بالحزن لأن هناك مشكلة لديهم مثل سرعة شبكة الإنترنيت أو ليس لديهم الأدوات المناسبة من المعدات للتعلم عبر الإنترنت مما يصعّبهم المشاركة في دروس عبر الإنترنت. وأما هناك بعض الآخرين يفرحون ويقتنعون بما يتوفر لديهم من الإنترنت والمعدات المناسبة في المنزل مما يسهلهم المشاركة في التعلم عبر الإنترنت[٤]. لذلك، يحاول المعلمون استخدام أفضل

[٤] نور حبيبي سعيد، مواقف طلاب قسم تعليم اللغة العربية حول تنفيذ التعليم عبر الإنترنيت في جائحة كوفيد-١٩ في الفصل الدراسي ٢٠١٩م/٢٠٢٠م، (رسالة البكالوريوس في تعليم اللغة العربية، جامعة بالنكاريا الإسلامية الحكومية، ٢٠٢٠م)، ص٣-٤

التطبيقات عبر الإنترنت مع طلابهم لأجل فعالة تعلم عبر الإنترنت. ولذلك، اختيار الوسائل التعليمية من الأشياء المهمة لدى المعلمين في عملية التعليم لتشجيع الطلاب في الدراسة حتى يستوعبوا ما درسوه.

إن التطبيق تيك توك هي واحدة من منصات التواصل الاجتماعي يمكننا استخدامها لمشاركة العلم والمعرفة عن المجالات المختلفة مثل السياسة، والاقتصاد، والتعليم، وغيرها. تيك توك هو برنامج اجتماعي مبتكر للفيديو القصير، حيث يمكن للمستخدمين التسجيل المباشر من التطبيق واستخدام ملفاتهم الخاصة. ويستطيع المستخدمون إضافة الموسيقى الخاصة بهم إلى الفيديو[٥]. وبالإضافة إلى ذلك، باستخدام وظيفة الفيديو القصير في تيك توك، يمكن أن تكون أداة جديدة لنقل المعرفة التعليمية في وقت قصير لأنه يمكن استخدامها في كل من مفاهيم التعلم الجزئي. علاوة على ذلك، هناك دراسات تظهر استجابات إيجابية من الطلاب عند استخدام هذا التطبيق لتعلم معرفة أو مهارة جديدة في حياتهم اليومية.

مشكلة البحث

اللغة العربية هي اللغة الجديدة لطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو. هناك أربع مهارات لا بد لكل طالب أن يمتلكها قبل انتهاء من المدرسة وهي مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الاستماع، ومهارة الكتابة. والوقت المتاح لتعلم هذه اللغة ساعة ونصف في الأسبوع وهذا يصعب الوصول إلى الهدف المرجع في التعليم أي إتقان المهارات اللغوية الأربع. بناء على ذلك، استخدمت الباحثتان تطبيق تيك توك لإنشاء مقاطع فيديو وأغاني إبداعية لتنمية المهارات اللغوية الأربع لطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو خصوصا في موضوع "كيف نحي ونرحب".

وفي الوقت نفسه، يحاول هذا البحث الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مدى فاعلية استخدام تيك توك لتنمية مهاراتي الكتابة والقراءة لطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو؟
٢. ما مدى فاعلية استخدام تيك توك لتنمية مهارتي الاستماع والكلام لطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو؟
٣. ما وجهة نظر الطلاب والمعلمين للصف الأول في استخدام تيك توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو؟

[5] Yang, Shuai, Yuzhen Lisa Zhao and Yifang Ma. "*Analysis of the Reasons and Development of Short Video Application——Taking Tik Tok as an Example*." (2019).

الدراسات السابقة

تمت فريدة نقية[٦]، الدراسة بالعنوان "**إعداد وسائل تعليم النحو باستخدام إنستغرام لطلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة نور الجديد الإسلامية**". استخدمت الباحثة المدخل الكيفي والكمي للوصول إلى ثلاثة أهداف وهي: (١) لمعرفة إعداد وسائل تعليم النحو باستخدام إنستغرام لطلبة قسم تعليم اللغة العربية جامعة نور الجديد الإسلامية. (٢) لمعرفة صلاحية وسائل تعليم النحو باستخدام إنستغرام لطلبة قسم تعليم اللغة العربية جامعة نور الجديد الإسلامية. (٣) لمعرفة فاعلية وسائل تعليم النحو باستخدام إنستغرام لطلبة قسم تعليم اللغة العربية جامعة نور الجديد الإسلامية. أجريت هذه الدراسة بسبب معظم الناس في عصرنا اليوم يقضون أوقاتهم باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في هاتفهم أو حاسوبهم. ومن وسائل التواصل المشهورة لدينا هي إنستغرام. وبذلك، استخدمت الباحثة هذه الوسيلة في هذا البحث لمعرفة هل هذه الوسيلة تستطيع أن تجعل كأحد العناصر لترقية دوافع الطلاب في عملية التعليم وأيضا لإزالة فكرة بأن اللغة العربية صعبة وغير ممتعة في ذهن الطلاب.

استخدمت الباحثة في تصميم هذه الوسائل التعليمية نموذج ADDIE وهي التحليل، التصميم، التطوير، التطبيق والتقويم[٧]. قامت الباحثة هذا البحث باستخدام ملاحظة، والمقابلة مع بعض المعلمين في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة نور الجديد والطلبة في قسم تعليم اللغة العربية المستوى الأول، والاستبانة، والاختبار. وتم جمع المصادر والبيانات التي يحتاجها البحث من خلال المعلم والخبراء والطلاب. 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 توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع في تعليم اللغة لدى الطلاب.

في الدراسة التي قامت بها نادية أزكى[٨]، المعنونة "**تعليم مهارة القراءة بوسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في قسم تعليم اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج**"، وجدت بأن تعليم مهارة القراءة عبر الإنترنيت باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي يوتيوب وواتساب قادر على الأداء الجيد وهو

---

[٦] فريدة نقية، إعداد وسائل تعليم النحو باستخدام إنستغرام لطلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة نور الجديد الإسلامية، *رسالة ماجستير*، (قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق، ٢٠٢٠م)، ٦-٧.

[٧] المصدر السابق، ص ٦١-٦٤.

[٨] نادية أزكى، تعليم مهارة القراءة بوسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في قسم تعليم اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، *درجة سرجانا*، (قسم تعليم اللغة العربية كلية علوم التربية والتعليم جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، ٢٠٢٠م).

جيد جدا ويمكن ملاحظة ذلك من نتائج تعليم الطالب العادي[٩]. استخدمت الباحثة المنهج البحث الوصفي بالأهداف لمعرفة نوع وسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت المستخدمة أثناء تعليم القدرة على القراءة في قسم تعليم اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج ولمعرفة كيفية تنفيذ تعليم القدرة على القراءة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في قسم تعليم اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. قامت الباحثة بالملاحظات، والمقابلات والتوثيق مع البيانات في شكل كلمات وأفعال لجمع البيانات. وبجانب آخر، هذه الدراسة تركز في مهارة القراءة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي أما الدراسة الحالية تركز على أربع مهارات باستخدام تطبيق تيك توق فقط.

وفي الدراسة التي قامت الفياتوس شرافة[١٠]، تحت العنوان "**وسيلة التواصل الاجتماعي يوتوب والاستفادة منها في تعليم النحو لدي طلبة البرنامج الخاص**"، تهدف هذه الدراسة لمعرفة عملية النحو في فصل (ب) قسم تعليم اللغة العربية ولمعرفة كيفية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يوتيوب في تعليم النحو[١١]. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لقيام هذا البحث. والنتيجة لهذا البحث هي أن يوتيوب إحدى من وسائل التواصل الاجتماعية يمكن أن يستفيد منها مدرس اللغة العربية في تعليم اللغة العربية خاصة في تعليم مادة النحو العربي حتى يتمتع الطلاب عند عملية التعلم[١٢]. استخدمت هذه الدراسة وسائل التواصل الاجتماعي يوتيوب خصوصا في تعليم مادة النحو العربي، أما الدراسة الحالية تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي تيك توك وتركز في تنمية المهارات اللغوية الأربع للصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو.

تم إجراء بحث نوعي وصفي المعنون "**ظاهرة استجابات الطلاب تجاه استخدام مقاطع فيديو تيك توك في تعلم المضارع البسيط في المدرسة المدرسة الثانوية الوطنية المسنوى في راندوبلاتونغ**"[١٣] لمعرفة استجابات الطلاب لاستخدام مقاطع فيديو تيك توك في تعلم التوتر البسيط باللغة الإنجليزية. كان هناك ١٧ من طلاب الصف السادس المشاركين في هذه الدراسة. استخدم الباحثون الاستبيانات والمقابلات لجمع البيانات. كان هناك ثلاثة مؤشرات، تكثيف البيانات، عرض البيانات واستخلاص النتائج.[١٤]

---

[٩] المصدر السابق، ٢٨.

[١٠] الفية الشرفة، *وسيلة التواصل الاجتماعي يوتوب والاستفادة منها في تعليم النحو لدي طلبة البرنامج الخاص*، (International Journal of Arabic Teaching and Learning (IJATL), 2020), 4(1), 35-48

[١١] المصدر السابق، ٣٨.

[١٢] المصدر السابق، ٤٥.

[13] Siti Khafidhotul Koniah, Ayu Fitrianingsih, Ima Isnaini Taufiqur Rohmah, "*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, 2021).

[14] Siti Khafidhotul Koniah, Ayu Fitrianingsih, Ima Isnaini Taufiqur Rohmah, "*The Phenomena of…", 4.*

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 إلى ٩٠,٢٢٪. وفي الوقت نفسه، كان الطلاب أيضًا سعداء ومتحمسين جدًا للتعلم باستخدام مقاطع فيديو تيك توك لأنها المرة الأولى التي يستخدمونها في التعلم. وقد استخدم الباحثون في هذه الدراسة مقاطع فيديو تيك توك في تعلم المضارع البسيط في اللغة الإنجليزية، أما في الدراسة الحالية تستخدم مقطع فيديو تيك توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع وفي لغة مختلفة وهي اللغة العربية.

توفرت الدراسة عند سي زي زانغ،[١٥] بالعنوان "**فيديو قصير – نهج جديد للغة تعليم عالمي**" بأن تيك توك هو من المنصة لمشاركة الفيديو القصير ويتم استخدامه لإنشاء موسيقى قصيرة، ومزامنة الشفاه، والرقص، والكوميديا، ومقاطع فيديو موهبة من ٣ إلى ١٥ ثانية، ومقاطع فيديو قصيرة من ٣ إلى ٦٠ ثانية.[١٦] في هذه الدراسة، لاحظ الباحث بأن تعلم اللغة الروسية هي أسهل على الطلاب لفهم والحفظ المعلومات الجديدة في اللغة الروسية باستخدام تيك توك. بناء على ذلك، هناك ثلاثة أنواع من التدريس المذكورة وهي ١) بإيقاف تشغيل الكاميرا وهو بمعنى استخدام الترجمة والصور والدعائم والدراما التلفزيونية والأفلام للقراءة الشفوية والاستماع وقراءة الجملة. ٢) بتشغيل الكاميرا وهو بمعنى شرح المستخدم للجمهور مباشرة باستخدام كلمات العمل الحية للإشارة إلى المعنى المحدد مثل استخدم الكلمة أو الاسم على قطعة من الورق. ٣) التعليم عبر الثقافات حينما وصف المستخدم عن كيفية تعيش في روسيا أو كيفية الروسي يعيش في الدولة لإزالة أي سوء الفهم.[١٧] ولكن، بعد أن يتم الباحث هذه الدراسة، وجد أن التعلم باستخدام تيك توك هو بسيط جدا لأنه لا يستطيع المستخدم أن يشرح بالدقيق للدرس. فضلا عن، هذا التطبيق فيه الصعوبة في تحكم مضمونها. وأيضا، فلا يستطيع أن يجمع البيانات للجمهور بالكامل لأنه يولي اهتماما أقل لاحتياجات الجمهور من المعلومات والاستخدام المنخفض لمعلومات التغذية الراجعة.[١٨] ولذلك، هذا التطبيق لا يمكن أن يحل محل طريقة التدريس الرئيسية، ولكن يمكن أن تكون طريقة ثانوية للتدريس. ركزت هذه الدراسة على تعلم ثقافة العيش في روسيا والكلمات البسيطة المترجمة للغة العربية من اللغة الروسية. أما الدراسة الحالية فهي تركز على تنمية المهارات اللغوية الأربع للصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو.

[15] Xi Si, *"Short Video — a New Approach to Language International Education,"* (Communication Trends in the Post-Literacy Era: Polylingualism, Multimodality and Multiculturalism As Preconditions for New Creativity, 2020), 121-129.
[16] Xi Si, *"Short Video…"*, 122.
[17] Xi Si, *"Short Video…"*, 125-126.
[18] Xi Si, *"Short Video…"*, 127.

من جانب الأخر، تمت الدراسة من رزيف،[١٩] تحت العنوان "**تطبيق تيك توك كوسيلة تعليمية عربية جديدة في العصر الرقمي**" حيث يشرح الباحث أكثر عن عملية التعليم والتعلم للجميع لتعلم اللغة العربية وخاصة لغير الناطقين بها باستخدام عدة طرق للتعلم. أولا، طرق القواعد والترجمة ولد في بداية عصر النهضة (١٦ قبل الميلاد). وثانيا، الطريقة المباشرة ظهرت في أوروبا القرن التاسع عشر حيث كان مدرس اللغة العربية يتحدث اللغة العربية مباشرة. وثالثا، طريقة القراءة وهي ممارسة قراءة وكتابة النص حتى يتمكن الشخص من التحدث بحرية لتحسين عملية التعلم. ورابعا، الطريقة سمعية–شفهية وهي ممارسة الاستماع بالأذن وفي نفس الوقت التركيز على الشفاه على كيفية نطق الكلمة. وخامسا، الطريقة الانتقائية حيث هي عبارة عن مزيج من جميع الأساليب السابقة كمادة لتدريس اللغة العربية.[٢٠]

اكتشف الباحث بأن وسائل التواصل الاجتماعي تيك توك هو التطبيق المفضل لهذا الجيل. باستخدام هاشتاج مثل #تعلم_على_تيك_توك (#learnontiktok) أو #تعلم_اللغة_العربية (#belajarbahasaarab) أو (#learningarabic) في تيك توك سوف ينقلك إلى مقاطع الفيديو وحسابات الملفات الشخصية لمنشئي المحتوى الذين يعلمون اللغة العربية. يمكن تنزيل معظم مقاطع الفيديو التي تم إنتاجها والوصول إليها عدة مرات ونشرها على حسابات وسائل التواصل الاجتماعي الأخرى بسهولة. خلصت الباحثة أن استخدام تيك توك أكثر فاعلية في شرح الأشياء البسيطة، فهو أقصر من يوتوب مما يساعد الطلاب على الحفظ بسهولة. هذه الدراسة تركز في استخدام هاشتاج في تطبيق تيك توك، أما الدراسة الحالية تركز في تنمية المهارات اللغوية الأربع باستخدام وظيفة الفيديو القصير التي سيتم عرضها في الفصل أثناء التدريس والتعلم.

وبالتالي، تم إجراء بحث نوعي وصفي من حستي،[٢١] تحت العنوان "**تطبيق تيك توك كوسيلة تعليمية عربية قائمة على المشاريع**" باستخدام تطبيق تيك توك كأساس لتعلم اللغة العربية على ٢٤ طالبًا من مدرسة عالية نهضة واثان (MA NW) برينجاسيلا. تهدف هذه الدراسة إلى هدفين رئيسيين وهما معرفة ما إذا كان يمكن استخدامها كمنصة للتعليم والتعلم وتعلم إيجابيات والسلبيات استخدامها بناءً على منظور الطالب. استخدم هذا البحث مفردات العربية تحت موضوع الرياضة لطلبة الصف الثاني عشر في مدرسة عالية نهضة واثان (MA NW) برينجاسيلا. ويتم جمع البيانات بناءً على المراقبة وتقنيات المقابلة عبر الإنترنت مع سبعة طلاب بسبب جائحة كوفيد–١٩.[٢٢]

تم عقد ثلاث اجتماعات أثناء تنفيذ البحث. كان الاجتماع الأول حول كيفية إنشاء مقاطع فيديو باستخدام تطبيق تيك توك أما الاجتماع الثاني فكان تنفيذ المشروع وراقبه المعلم. وكان الاجتماع الأخير هو تقديم

[19] Razif Ramadhan, *"Aplikasi TikTok Sebagai Media Pembelajaran Bahasa Arab Baru Di Zaman Digital"*, (Indonesia: Multaqa Nasional Bahasa Arab, Vol.3, No.1,2021).
[20] Razif Ramadhan, *"Aplikasi TikTok Sebagai…"*, 527-528.
[21] Hesty Maulida Eka Putry, Muassomah, *"Tiktok Application as a Project-Based Arabic Learning Media"*, (Indonesia: Journal of Arabic Linguistics and Education, Vol. 7, No. 2 ,2021): 139-154.
[22] Hesty Maulida Eka Putry, Muassomah, *"Tiktok Application as…"*, 142.

الطلاب لمشروع الفيديو.[٢٣] تظهر نتيجة هذا البحث أنه يمكن للطالب زيادة إبداعهم وثقتهم بأنفسهم في استخدام المفردات العربية في حياتهم اليومية. علاوة على ذلك، يمكن مشاركة مقاطع الفيديو التي قاموا بإنشائها مع أشخاص آخرين بسهولة خاصة أولئك الذين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي والتي ستفيدهم أيضًا.[٢٤] في هذا البحث، الطلاب هم من يصنعون الفيديو باستخدام تيك توك بإرشاد المعلم لتعلم المفردات العربية تحت الموضوع "الرياضة" أما في البحث الحالي، ستقوم الباحثتان بإنشاء مقطع فيديو وتقديمه في الفصل أثناء التدريس والتعلم لتنمية المهارات اللغوية الأربع للصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو والتركيز في موضوع "كيف نحيّ ونرحّب".

منهج البحث

المنهج الذي تتبعه الباحثتان في هذا البحث هو **المنهج التجريبي**. هذا المنهج يركز على دراسة الأدلة التجريبية المتحققة والملموسة فعلًا للخروج باستنتاجاتٍ دقيقةٍ ويسهل التحقق منها، ويُصار إلى استقطاب الأدلة التجريبية بعدةِ طرقٍ؛ منها أساليب البحث النوعي للشريحة المستهدفة، أو أبحاث السوق الكمية لتكون النتائج أكثر دقةً.[٢٥] لذلك، قامت الباحثتان هذا المنهج التجريبي حيث توفرت الباحثتان مقطع فيديو جديد باستخدام تيك توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع لطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو. قامت الباحثتان بالاختبارين على العينة وهما الاختبار القبلي والاختبار البعدي. لكلا الاختبارين لمعرفة فاعلية استخدام مقاطع فيديو تيك توك لتنمية مهارتي الكتابة والقراءة لدى الطلاب. قبل بدء التجربة، أجرت الباحثتان الاختبار القبلي على جميع الطلاب. ثم، تمت عرض مقاطع الفيديو في كلا الفصلين أثناء التدريس والتعلم. بعد انتهاء التجربة، أجرت الباحثتان الاختبار البعدي على الطلاب. استخدمت الباحثتان برنامج الإحصائي المشهور الذي سمي بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences) = (SPSS) لتحليل المعلومات والبيانات لأجل الحصول على نتائج وأهداف الدراسة. ثم، قامت الباحثتان بالمقابلة مع المعلمين وعشر طلاب من كلا فصلين في الصف الأول لمعرفة فاعلية استخدام تيك توك لتنمية مهارتي الاستماع والكلام ولكشف وجهة النظر في استخدام تيك توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع لطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو. وقد تم اختيار ٣٦ طالبا من الصف الأول عينة لهذه الدراسة.

[23] Hesty Maulida Eka Putry, Muassomah, *'Tiktok Application as… "*, 143.
[24] Hesty Maulida Eka Putry, Muassomah, *'Tiktok Application as… "*, 151-152.
[٢٥] الحياري إيمان، *كل شيء عن المنهج التجريبي*، (أراجيك: ٢٠٢٠).

تحليل البيانات

تم إجراء التجربة وشارك فيها ٣٦ طالبًا من الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو للسنة ٢٠٢٢. عرضت الباحثتان تحليل البيانات في الجداول التالية:

- جدول ١: الدرجات للاختبار القبلي والاختبار البعدي
- جدول ٢: اختبار إحصائيات العينة المقترنة
- جدول ٣: اختبار العينات المزدوجة

جدول ١: الدرجات للاختبار القبلي والاختبار البعدي

رقم الطلاب	درجة الاختبار القبلي	درجة الاختبار البعدي
١	٣	١
٢	٤	٢
٣	٢	١
٤	٣	٣
٥	٣	٥
٦	٢	٨
٧	٢	٥
٨	٤	٤
٩	٤	٢
١٠	١	٣
١١	٠	٦
١٢	٢	١
١٣	٢	٤
١٤	٢	٦
١٥	٤	٣
١٦	٣	١
١٧	٢	٠

١٨	٢	٤
١٩	٢	٣
٢٠	٥	١
٢١	٢	٣
٢٢	١	٤
٢٣	١	٣
٢٤	١	٣
٢٥	١	٢
٢٦	٤	٢
٢٧	٢	٣
٢٨	١	٤
٢٩	٢	٧
٣٠	٤	٣
٣١	٢	٤
٣٢	١	٣
٣٣	٥	١
٣٤	١	٣
٣٥	٠	٤
٣٦	١	١

جدول ٢: اختبار إحصائيات العينة المقترنة

الاختبار	عدد (n)	القيمة المتوسطة (m)	الانحراف المعياري (SD)
الاختبار القبلي	36	2.25	1.317
الاختبار البعدي	36	3.14	1.807

جدول ٣: اختبار العينات المزدوجة

مجموع الإجابات الصحيحة (الاختبار القبلي والاختبار البعدي)	القيمة المتوسطة	الانحراف المعياري	t-value	df	p-value
	-.889	2.550	-2.092	35	.044

أولا، تشير الجداول رقم ١ و٢و٣ إلى المعلومات التالية:

- يوضح الجدول الأول أن أعلى درجة حصل عليها الطالب في الاختبار القبلي هي خمس درجات أما أعلى درجة حصل عليها الطالب في الاختبار البعدي هي ثماني درجات.
- في الجدول الثاني والثالث، تم إجراء اختبار t للعينات المزدوجة لمقارنة درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي للطلاب الصف الأول قبل مشاهدة الفيديو في الفصل وبعد مشاهدة الفيديو في الفصل.
- يشير إلى القيمة المتوسطة في الاختبار البعدي أكثر من الاختبار القبلي وهو 3.14 وهذه متوسط القيمة أعلى بمقدار 0.89.
- يمكننا أن نرى أن $p-value$ هو 0.044. إذا كانت $p-value$ أقل من (0.05)، فيوجد فرق دال إحصائي في التجربة. إذا كانت أكثر من (0.05) لا يوجد فرق دال إحصائيا في التجربة.[٢٦]
- كان هناك فرق دال إحصائي في درجات الاختبار القبلي (M =2.25، SD=1.317) والاختبار البعدي (M =3.14، SD=1.807) الشروط؛ t (35) = -2.02، p= 0.04.
- هناك زيادة كبيرة في عدد الإجابات الصحيحة للاختبار البعدي (M =3.14، SD=1.807) عما كان عليه قبل عرض الفيديو في الفصل.

ثانيا، ظهرت الباحثة نتائج البحث للمقابلة مع عشرة طلاب واثنين من المعلمين:

تم تقسيم المقابلة إلى قسمين:

- قامت الباحثتان بطرح سؤال من العنوان "كيف نحي ونرحب" وتمكن ٨٠٪ من الطلاب (٨ طلاب) من الإجابة على جميع الأسئلة بشكل صحيح والتي بقيت بنسبة ٢٠٪ فقط (٢ طلاب) لم يتمكنوا من الإجابة على السؤال بشكل صحيح.

[26] Amanda Ross and Victor LWillson, *"Paired Samples T-Test. In: Basic and Advanced Statistical Tests"*, (SensePublishers, Rotterdam, 2017), 17-19.

- قامت الباحثتان بطرح سؤال عن وجهة نظر من الطلاب والمعلمين في استخدام تيك توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو.

١. طرحت الباحثتان أسئلة حول شعور الطلاب أثناء الفصل وما هي وجهة نظرهم حوله.

- خمسة طلاب يفضلون التعلم بالطريقة العادية باستخدام السبورة ويفضل الخمسة الآخرون استخدام تيك توك لفصولهم المستقبلية.
- نفس الطلاب الذين يفضلون التعلم بالطريقة العادية باستخدام السبورة يفضلون أيضًا مشاهدة فيديو تيك توك مرة واحدة بدون التكرار.

١. من إجابات الطلاب:

قال الطالب ٣:

"أشعر بالسعادة بتعلم اللغة العربية باستخدام مقاطع فيديو تيك توك".

قال الطالب ٩:

" أنا مهتم بتعلم اللغة العربية أكثر في المستقبل".

٢. من إجابات المعلمين:

" التدريس باستخدام الأغاني مفيد جدًا للطلاب في حفظ الكلمات بسرعة وجعل الطلاب أكثر اهتمامًا بتعلم اللغة العربية".

نتائج البحث

استنادا إلى البيانات والتحليلات التي قد قدمتها الباحثتان، استنتجت الباحثتان على النحو التالي:

١. تعلم اللغة العربية باستخدام تيك توك فعال في تنمية مهاراتي الكتابة والقراءة لدى الطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو.

- من الاختبار القبلي والاختبار البعدي هناك اختلاف كبير في درجات الطلاب لأن القيمة المتوسطة في الاختبار البعدي أكثر من الاختبار القبلي وهو 3.14 وهذه متوسط القيمة أعلى بمقدار 0.89. هناك فرق دال إحصائي في درجات الاختبار القبلي (M =2.25، SD=1.317) والاختبار البعدي (M =3.14، SD=1.807) الشروط؛ t (35) = -2.02، p= 0.04. هذه بمعنى يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٤) بين متوسطي درجات طلاب الاختبار القبلي والاختبار البعدي. ولذلك،

قابلت هذه النتيجة الفرضية الأولى وهي تعلم اللغة العربية باستخدام تيك توك فعال في تنمية مهارتي الكتابة والقراءة لدى الطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو.

٢. تعلم اللغة العربية باستخدام تيك توك فعال في تنمية مهاراتي الاستماع والكلام لدى الطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو.

٣. وجهة نظر من الطلاب والمعلمين في استخدام تيك توك لتنمية المهارات اللغوية الأربع في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو.

- استمتع جميع الطلاب بتعلم اللغة العربية باستخدام تيك توك ويشعرون أنهم مهتمون بمعرفة المزيد في المستقبل. ومع ذلك، عدد الطلاب الذين يفضلون التعلم باستخدام تيك توك هو نفس عدد الطلاب الذين يفضلون التعلم باستخدام الطريقة العادية.
- والذين يفضلون التعلم بالطريقة التقليدية باستخدام السبورة يفضلون أيضًا مشاهدة فيديو تيك توك مرة واحدة كافيًا أما من الطلاب الذين يفضلون التعلم بالطريقة تيك توك يريدون مشاهدة فيديو تيك توك عدة مرات.
- ينجذب الطلاب بسهولة إلى أي مادة أو مقطع فيديو فيها الغناء. ولكن من مناسب أن تكون وسيلة مساعدة للتدريس وليست من الوسائل التعليمية الأساسية خاصة لطلاب الصف الأول في المدرسة الابتدائية تامن سوترا بجوهور بهرو.

الخاتمة

يساعد استخدام مقاطع فيديو تيك توك في تعلم اللغة العربية في تنمية المهارات الأربع وهي مهارة الكتابة ومهارة القراءة ومهارة الاستماع ومهارة الكلام. وذلك لأن الطلاب في الصف الأول ينجذبون بسهولة إلى استخدام تيك توك بما فيها من عنصر ترفيهي ويحبون تعلم اللغة العربية من خلال مقاطع فيديو تيك توك التي تتميز بالأغاني والموسيقى. ومع ذلك، يتضح من الدراسة بأن المدرسين يفضلون أن تكون الفيديوهات تيك توك أداة إضافية في التعلم لتحسين مهارتي الاستماع والكلام لدي الطلاب. وبالنسبة لمهارتي القراءة والكتابة، يفضل المدرسون أن يعلموا طلابهم بطريقة تقليدية أي من خلال كتابة الكلمات المستهدفة على السبورة البيضاء أثناء التدريس حتى يتمكن الطلاب أن يكتبوا تلك الكلمات كلمة بكلمة ويقرؤونها بالترديد.

المراجع

الحياري إيمان. (٢٠٢٠م). كل شيء عن المنهج التجريبي. تم الاطلاع عليه في ٢٣/٥/١٨م. رابط الموقع:https://www.arageek.com

أزكى، نادية. (٢٠٢٠م) تعليم مهارة القراءة بوسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت في قسم تعليم اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. درجة سرجانا في قسم تعليم اللغة العربية كلية علوم التربية والتعليم جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

سعيد، نور حبيبي. (٢٠٢٠م) مواقف طلاب قسم تعليم اللغة العربية حول تنفيذ التعليم عبر الإنترنيت في جائحة كوفيد-١٩ في الفصل الدراسي ٢٠١٩م/٢٠٢٠م. رسالة البكالوريوس في تعليم اللغة العربية، جامعة بالنكاريا الإسلامية الحكومية

نقية، فريدة. (٢٠٢٠م) إعداد وسائل تعليم النحو باستخدام إنستغرام لطلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة نور الجديد الإسلامية. رسالة ماجستير في قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

REFERENCES

Alfiatus ،Syarofah. وسيلة التواصل الاجتماعي يوتوب والاستفادة منها في تعليم النحو لدي طلبة البرنامج الخاص. International Journal of Arabic Teaching and Learning.٢٠٢٠م. المجلد٤٧. العدد ١.

Ah Putry, H., & Muassomah, M. (2021). Tiktok Application as a Project Based Arabic Learning Media. ALSINATUNA, 6(2), 139-154. doi:10.28918/alsinatuna.v7i2.3286

Ross, A., & Willson, V. L. (1970, January 1). Paired samples T-test. SpringerLink. Retrieved May 18, 2022, from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6351-086-8_4

Ramadhan, R. (2021, January 4). Aplikasi Tiktok Sebagai Media Pembelajaran Bahasa Arab baru Dizaman Digital. Multaqa Nasional Bahasa Arab. Retrieved September 31, 2021, from https://munasbauai.com/index.php/mnba/article/view/118

Si, X. (2020). Short Video — a New Approach to Language International Education: book chapter. In Communication Trends in the Post-Literacy Era: Polylingualism, Multimodality and Multiculturalism As Preconditions for New Creativity: monograph (pp. 121-129).

فنّ اللف والنشر ودوره في التفسير القرآني؛ دراسة تحليلية بلاغية في سورة القصص

وان أزورا وان أحمد، يوسلينا محمد ، محمد حاج إبراهيم
محاضرة، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزيةwanazura@usim.edu.my
محاضرة، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية yuslina@usim.edu.my
محاضر، كلية دراسات اللغات الرئيسة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزيةmohamed@usim.edu.my

الملخص

إن بدائع القرآن من أرفع درجات البلاغة، وقد تحدث العلماء والبلاغيون منذ زمن قديم عن وجود الفن البلاغي في القرآن الكريم، وعلى سبيل المثال ابن المعتز في كتابه كتاب البديع. ومشكلة هذا البحث تكمن في عدم فهم الناس للدّلالات الجديدة لهذ الفن البلاغي، فلذلك، كان الهدف من كتابة هذه الدراسة هو الكشف عن الدلالات البلاغية وسر الإعجاز في إحدى الفنون البديعية، وهي "اللف والنشر" في سورة القصص. ويعتمد الباحثون في هذا البحث على المنهج الاستقرائي والتحليلي، وذلك باستقراء شواهد من "اللف والنشر" في سورة القصص، ثم تحليلها تحليلا بلاغيا. وقد خلصت الدراسة إلى أن المحسنات اللفظية المعنوية واللفظية، هي التي تبرز دلالات الآيات الكريمة ومعانيها، فضلا عن دورها في إبراز سر الإعجاز وبلاغة القرآن الكريم بصورة عامة، وفي سورة القصص خاصة.

الكلمات المفتاحية: اللف والنشر، الدلالات البلاغية، سر الإعجاز، سورة القصص

المقدمة: فنّ اللف والنشر وتعريفه عند البلاغيين

يسمى اللف والنشر أيضًا بـ: (الطي والنشر)[٢٧]. وكان المبرد من أوائل الذين التفتوا إلى هذا النوع وقال: "والعرب تلف الخبرين المختلفين ثم ترمي بتفسيرهما جملة ثقة بأنَّ السامع يرُدُّ إلى كل خبرة"[٢٨]. وقد عرّفه القزويني في كتابه

[٢٧] انظر: السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، **مفتاح العلوم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٠م)، ص٥٣٤؛ ابن الناظم، بدر الدين بن مالك محمد بن محمد، **المصباح في المعاني والبيان والبديع**، تحقيق: حسنى عبد الجليل يوسف، (القاهرة: مكتبة الآداب ومطبعها، د.ت) ، ص٢٤٦؛ القزويني، جلال الدّين محمد بن عبد الرحمن القزويني، **التلخيص في علوم البلاغة**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٧م)، ص٣٦٦؛ القزويني، **التلخيص**، ص٩١.

[٢٨] المبرد، **الكامل**، ج١، ص١١٢.

التلخيص: "وهو ذكر متعدد على التفصيل أو الإجمال، ثم ذكر ما لكل واحد من غير تعيين، ثقة بأَنَّ السامعَ يَرُدُّهُ إليه"[٢٩]. وأدخل السَّكاكي في المحسنات المعنوية، وقال: "اللّف والنشر، وهي أنْ تلف بين شيئين في الذكرِ ثم تتبعها كلاماً مشتملاً على متعلق بواحد وبآخر من غير تعيين ثقة بأَنَّ السامع يرُدُّ كلاً منهما إلى ما هو له"[٣٠]. أما ابن مالك، فقد عرفه بقوله: أن تلف شيئين في الذكر أو أكثر ثم يتبعهما متعلقات بهما، إما على الترتيب في اللف، وإما على العكس[٣١]. وقد مثل ابن مالك الترتيب في اللف في قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ رَحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾[٣٢]. وذكر أحمد إبراهيم موسى أن الغرض من هذه الآية بيان فائدة خلق الليل والنهار[٣٣].

وقد عرّفه عبد العزيز عتيق: "وهو ذكر متعدد على التفصيل أو الإجمال، ثم ذكر ما لكل واحد من غير تعيين، ثقة بأَنَّ السامعَ يَرُدُّهُ إليه لعلمه بذلك بالقرائن اللفظية أو المعنوية". ثم يشرحه فقال: "وهذا يعني أن تذكر شيئين فصاعداً إمّا تفصيلاً فتنص على كل واحد منهما، وإمّا إجمالاً فتأتي بلفظ واحد يشتمل على متعدد وتفوض إلى العقل رد كل واحد إلى ما يليق به من غير حاجة إلى أن تنص أنت على ذلك"[٣٤]. أما الأغراض البلاغية للف والنشر، فهي سبعة أغراض؛ التوكيد، وتفخيم المبهم، الإقناع، التفصيل، الإيجاز، التقرير والتمكين، والأخير الإثارة والتنبيه[٣٥].

فن اللف والنشر عند السّكاكي (ت ٦٢٦هـ)

إن البلاغة عند ابن المعتز يسمى البديع وذلك واضحا من خلال كتابه "كتاب البديع" المتضمن فيه فنون العلوم الأخرى من البلاغة. يتضح لنا أن هذا العالم الكبير قد وضح لنا الصور والمحسنات اللفظية والمعنوية معا دون أن يعرف هذا النوع من الفن البلاغي بتعريفه المعروف عندنا اليوم وهو علم البديع (وان أزورا، ٢٠١٤).

---

[٢٩] القزويني، **التلخيص**، ص٩١؛ القزويني، **الإيضاح**، ص٣٦٦.

[٣٠] السكاكي، **مفتاح العلوم**، ص٥٣٤؛ وانظر: بسيوني عبد الفتاح فيود، **علم البديع دراسة تاريخية وفنية**، ص١٧٥.

[٣١] ابن الناظم، **المصباح**، ص٢٤٦.

[٣٢] القصص: ٧٣

[٣٣] انظر: أحمد إبراهيم موسى، **الصبغ البديعي**، (القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٩م)، ص٤٨٠.

[٣٤] عبد العزيز عتيق، **في البلاغة العربية علم البديع**، ص١٧٥.

[٣٥] انظر: عطا الله بن جضعان بن سمير العنزي "**بلاغة اللف والنشر في النظم القرآني**"، (بحث متطلب لنيل درجة الماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٠هـ)، ص٣١٤-٣٥٨.

يعدّ السكاكي في كتابه **مفتاح العلوم** رائد مرحلة الضبط، والتصنيف، والتقنين، وذلك لجهده الكبير في تصنيف علوم البلاغة تحت (علم البيان)، والثاني (علم المعاني)، والثالث (علم البديع). واعتبر علمي البيان والمعاني مرجعا البلاغة. وذكر بكري شيخ أمين قائلاً: "لقد درج مؤلفو البلاغة في العصر الحديث على ما قرّره أبو يعقوب السّكاكي في كتابه **المفتاح** مِن تقسيم البلاغة ثلاثة أقسام: قسم للمعاني، وقسم للبيان، وثالث للبديع"[٣٦].

ويَعِدُّ السَّكاكي أَنَّ علمَ البيانِ وعلمَ المعاني مرجِعا البلاغة، وعلم البديع يكثر قصده لتحسين الكلام، يقول السَّكاكي- بعد تناولِ علمي المعاني والبيان- "وإذن قد تُقِر أنَّ البلاغة بمرجعَيْها، وأنَّ الفصاحةَ بنوعيها مما يكسو الكلام حُلة التَّزيينِ ويرقيه أعلى درجات التحسين، فها هنا وجوه مخصوصة، كثيرا ما يصار إليها لقصد تحسينِ الكلام، فلا علينا أَنْ نشيرَ إلى الأَعْرَفِ منها، وهي قسمان: قسمٌ يرجع إلى المعنى، وقِسْمٌ يرجع إلى اللفظ"[٣٧]. وكانت هذه الوجوه:

- ما يرجع إلى المعنى[٣٨]:

المطابقة، المقابلة، والمشاكلة، ومراعاة النظير، المزاوجة، **واللف والنشر**، والجمع، والتفريق، والتقسيم، والجمع مع التفريق، والجمع مع التقسيم، والجمع مع التفريق والتقسيم، والإيهام، وتأكيد المدح بما يشبه الذم، والتوجيه، وسوق المعلوم مساق غيره، والاعتراض، والاستتباع، والالتفات، وتقليل اللفظ.

- ما يرجع إلى اللفظِ[٣٩]:

التجنيس، وردّ العجز على الصدر، والقلب، والأسجاع، والترصيع.

ويقول جميل عبد المجيد: "وبهذا الصنيع هيأ السّكاكي هذه الفنون البلاغية – ما دامت لم تنضو تحت (علم المعاني) أو (علم البيان)- هيأها لأن تدرج تحت علم ثالث، له مفهومه المحدد ومباحثه المحددة، مثلما صنع هو مع علمي المعاني والبيان"[٤٠].

إذن، يعتبر هذا النوع من الفنّ كما أشاره السّكاكي فهو من المحسنات البديعية المعنوية.

---

[٣٦] بكري شيخ أمين، **البلاغة العربية في ثوبها الجديد– علم البديع**، (بيروت: دار العلم للملايين، ط٨، ٢٠٠٣م)، ص١٠.

[٣٧] السَّكاكي، **مفتاح العلوم**، ص٥٣٢.

[٣٨] انظر: المرجع نفسه، ص٥٣٣-٥٣٩.

[٣٩] السَّكاكي، المرجع السابق، ص٥٣٢-٥٤٣.

[٤٠] جميل عبد المجيد، **البديع في البلاغة العربية واللسانيات النصية**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامّة للكتّاب، ١٩٩٨م)، ص٢٣.

اللف والنشر في سورة القصص؛ دراسة تحليلية بلاغية

فن اللف والنشر من الفنون البديعية المعنوية. قد قسم هذا النوع من الفنّ إلى قسمين؛ الأول: ذكر المتعدد على التفصيل، والثاني: ما يكون ذكر المتعدد فيه مجملاً. وفي ما يلي أقسام اللف والنشر بالتفصيل.

أقسام اللف والنشر:

وينقسم اللّف والنشر إلى قسمين، وهما:

الأول: ذكر المتعدد على التفصيل[٤١] وهو ضربان:

أولهما: أن يكون النشر على ترتيب اللّف: وهو أن نذكر الأشياء المتعددة، ثم نذكر ما يتصل بها على سبيل الترتيب، الأوّل للأوّل، والثّاني للثّاني وهكذا. ومثاله:

فمن أمثلة القسم الأول، قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ رَحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾[٤٢]. فقد جمع الليل والنهار ثم ذكر لكل ما يختص به، فذكر أولاً ما يختص بالليل وهو ﴿لِتَسْكُنُوا فِيهِ﴾، ثم ذكر ما يختص بالنهار وهو ﴿وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ﴾ على الترتيب[٤٣]. وقال الزمخشري في **الكشاف** أنه زواج بين الليل والنهار هنا لأغراض ثلاثة: لتسكنوا في احداهما وهو الليل، ولتبتغوا من فضل الله في الآخر وهو النهار، ولإرادة شكركم. وقال عن الآية التي بعدها: ﴿وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ أَيْنَ شُرَكَائِيَ الَّذِينَ كُنْتُمْ تَزْعُمُونَ﴾؟؟[٤٤] وقال الزمخشري: "وقد سلكت هذه الآية طريقة اللّف في تكرير التوبيخ باتخاذ الشركاء: إيذان بأَنْ لا شيء أجلب لغضب الله من الإشراك به، كما لا شيء أدخل في مرضاته من توحيده"[٤٥].

ويتضح هنا أهمية اللف والنشر في إبراز الدلالة البلاغية والمعنى المراد وكذلك الإعجاز الموسيقى في الآيات المذكورة.

ثانيهما: أن يكون النشر على غير ترتيب اللف، ومن أمثلة لذلك، قوله تعالى: ﴿ وَمَا كَانَ قَوْلَهُمْ إِلَّا أَنْ قَالُوا رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَإِسْرَافَنَا فِي أَمْرِنَا وَثَبِّتْ أَقْدَامَنَا وَانْصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ (١٤٧) فَآتَاهُمُ اللَّهُ ثَوَابَ الدُّنْيَا وَحُسْنَ

---

[٤١] انظر: القزويني، **الإيضاح**، ص٣٦٦؛ بسيوني عبد الفتاح فيود، **علم البديع: دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع**، ص١٧٥.

[٤٢] القصص: ٧٣

[٤٣] انظر: عبد العزيز عتيق، **في البلاغة العربية علم البديع**، ص١٧٦.

[٤٤] القصص:٧٤.

[٤٥] أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري، **الكشاف**، تحقيق: محمد عبد السلام شاحين، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط٤، ٢٠٠٦م)، ج٣، ص٤١٤-٤١٥.

ثَوَابِ الْآَخِرَةِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ (١٤٨) ﴾[٤٦]. فقد جمعوا في دعائهم بين أمرى الدنيا والآخرة وقدموا ما للآخرة: ﴿ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَإِسْرَافَنَا فِي أَمْرِنَا﴾، وأخروا ما للدنيا: ﴿وَثَبِّتْ أَقْدَامَنَا وَانْصُرْنَا ﴾، وهذا متعدد ثم جاء النشر على غير ترتيب اللف حيث قدم ثواب الدنيا على ثواب الآخرة، ولعل السر في ذلك يرجع إلى أن المقام مقام جهاد وقتال والنفوس في هذا المقام متطلعة للنصر، وقد خص ثواب الآخرة بالحسن دون ثواب الدنيا إيذاناً بأنه المعتد به عند الله[٤٧].

الثاني: ما يكون ذكر المتعدد فيه مجملاً، نحو قوله تعالى: ﴿ وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَى تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴾[٤٨]. فضمير (قالوا) لليهود والنصارى على سبيل اللف ثم أضيف ما لكل إليه بعد؛ إذ التقدير: وقالت اليهود لن يدخل الجنة إلا من كان هوداً، وقالت النصارى لن يدخل الجنة إلا من كان نصرانياً. اللف هنا بين قولي الفريقين مقول كل فريق ثقة بأن السامع يرد كل فريق قوله لما علم من تعادي الفريقين. وأمّا فلق بين القولين إجمالاً لعدم الالتباس للعلم بتضليل كل فريق صاحبه واعتقاده أنه لا يدخل الجنة إلا هو.

ومن بديع اللف والنشر وغريبه أن يُذكَر المتعددان أو أكثر ثم يذكر في نشر واحد ما يكون لكل من أفراد كل من المتعددين، كقولنا: "الغني والفقر والعلم والجهل بها تحيا الشعوب وبها تموت". (فالغنى والفقر) لف أول، و(العلم والجهل) لفّ ثان، وقوله: (بها تحيا الشعوب وبها تموت) نشر ذكر فيه ما لكل واحد من اللفين، لأن قوله: (بها تحيا الشعوب) نشر راجع للغنى من اللف الأول وللعلم من اللف الثاني. وقوله: (وبها تموت) نشر راجع للفقر في اللف الأول، وللجهل في اللف الثاني[٤٩].

يبدو لنا أن دور (النشر) تصريح لما كان في (اللف)، أي كان كأنه نشر لما كان مطوياً ولذلك سمي اللف والنشر.

الخاتمة:

وفي ضوء الدراسة السابقة، يمكن التوصل إلى النتائج التالية:

---

[٤٦] آل-عمران: ١٤٧و١٤٨

[٤٧] بسيوني عبد الفتاح فيود، **علم البديع: دراسة تاريخية وفنية**، ص١٧٦.

[٤٨] البقرة: ١١١

[٤٩] انظر: عبد العزيز عتيق، المرجع السابق، ص١٧٨-١٧٩.

١. قادنا البحث إلى ظاهرة الإعجاز الموسيقي والصوتي، وهي من أهم الظواهر اللّغوية التي أكسبت اللغة جمالياتها، إذ لم يعد المراد من تلاوة القرآن إيصال المعنى فقط، وإنّما الإيصال والإمتاع معاً. أمّا فن اللف والنشر، فنجده من أهم الفنون البلاغية التي تبرز من خلاله جماليات الآيات القرآنية من ناحية المعنى واللفظ معاً.

٢. تمت البرهنة العلمية على أن هذه المحسنات المعنوية واللفظية، ليست زيادة أو فضلة حتى يمكن الاستغناء عنها، بل هي في الحقيقة الوسائل البلاغية التي لا تتحقق البلاغة والجمال في الوقت ذاته إلاّ بها.

قائمة المراجع والمصادر

القرآن الكريم

ابن الناظم، بدر الدين بن مالك محمد بن محمد. (د.ت). **المصباح في المعاني والبيان والبديع**. تحقيق: حسنى عبد الجليل يوسف. القاهرة: مكتبة الآداب ومطبعها.

أمين، بكري شيخ. (٢٠٠٤م)، **التعبير الفنيّ في القرآن الكريم**. بيروت: دار العلم للملايين. ط٧.

بسيوني عبد الفتاح فيود. (٢٠٠٨م). **علم البديع دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع**. القاهرة: مؤسسة المختار.

عبد المجيد، جميل.(١٩٩٨م). **البديع في البلاغة العربية واللسانيات النصية**. القاهرة: الهيئة المصرية العامّة للكتّاب.

الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر. (د.ت). **أساس البلاغة**، تحقيق: عبد الرحيم محمود. بيروت: دار المعرفة.

السَّكاكي، أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي. (٢٠٠٠م). **مفتاح العلوم**. تحقيق: عبد الحميد هنداوي. بيروت: دار الكتب العلمية. ط١.

عتيق، عبد العزيز. (١٩٨٥م). **علم البديع**. بيروت: دار النّهضة العربية. د.ط.

عطا الله بن جضعان بن سمير العنزي "**بلاغة اللف والنشر في النظم القرآني**"، (بحث متطلب لنيل درجة الماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٠هـ)،

القزويني، جلال الدّين محمد بن عبد الرحمن. (١٩٩٧م). **التلخيص في علوم البلاغة**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي. بيروت: دار الكتب العلمية.

القزويني، جلال الدّين محمد بن عبد الرحمن، (د.ت). **الإيضاح في علوم البلاغة:المعاني والبيان والبديع**. منشورات: محمد علي البيضون. بيروت: دار الكتب العلمية.

المبرد، محمد بن يزيد المبرد أبو العباس. (١٩٩٧). **الكامل في اللغة والآداب**. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار الفكر العربي. ج١. ط ٣

موسى، أحمد إبراهيم. (١٩٦٩م). **الصبغ البديعي في اللغة العربية**. القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر.

وان أزورا وان أحمد، (٢٠١٤). **قضية زلزلة الأرض يوم القيامة بين الإعجاز العلمي وسر الإعجاز البلاغي؛ دراسة تحليلية في سورة الزلزلة**. مجلة العلوم الإسلامية. جامعة العلوم الإسلامية. نيلاي: ماليزيا. عدد)special edition(١٣) ص 210-232

Wan Azura Wan Ahmad (2014). Phenomenon of Earth Shaken on Resurrection Day: Analytical Study from Scientific & Rhetorical View. *Ulum Islamiyyah Journal.* Vol 13 (Special Edition). Pp 210-232

الشيخ شمس الحق العظيم الآبادي وجهوده العلمية

مصباح الحق،[i] كوثر عبد القادر،[ii] يوسلينا محمد[iii] منير علي عبد الرب[iv]

[i] محاضر، جامعة العلوم الإسلامية، نيلاي، نغري سمبلن، ماليزيا. mesbahul@usim.edu.my

[ii] محاضرة، جامعة العلوم الإسلامية، نيلاي، نغري سمبلن، ماليزيا. kauthar @usim.edu.my

[iii] أستاذة مشاركة، جامعة العلوم الإسلامية، نيلاي، نغري سمبلن، ماليزيا. yuslina @usim.edu.my

[iv] أستاذ مشارك، جامعة العلوم الإسلامية، نيلاي، نغري سمبلن، ماليزيا. muneerali @usim.edu.my

ملخص البحث

تهدف هذه الورقة إلى إلقاء الضوء على ما بذله الشيخ شمس الحق العظيم الآبادي من الجهود في خدمة العلوم الإسلامية، من خلال الإجابة على سؤالين رئيسن؛ هما: من هو الشيخ شمس الحق العظيم الآبادي، وما هي جهوده في خدمة العلوم الإسلامية؟ وقد اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى الهدف، وقد توصل إلى جملة نتائج من أهمها : أن الشيخ شمس الحق العظيم الآبادي يعدّ من كبار المشايخ والعلماء في بلاد الهند، وله باع طويل في خدمة الحديث وتدريسه والتصنيف فيه، ويشهد بذلك مشائخه وتلاميذه ومؤلفاته لاسيما كتابه الشهير"غاية المقصود في شرح كتاب السنن للإمام أبي داود رحمه الله"، وهو في الحقيقة أصل لكتاب "عون المعبود على سنن أبي داود" لأشرف العظيم آبادي شقيق المؤلف الذي نال قبولا ورواجا بين أهل العلم في الهند وخارجها ما لم ينله شرح آخر من شروح سنن الإمام أبي داود.

الكلمات المفتاحية: شمس الحق، العظيم الآبادي، الجهود، العلوم، الهند.

المقدمة

على الرغم من انحطاط المسلمين سياسيا وتَدَهْور حالهم اجتماعيا وتنافس القوى في البلاد الهندية (وهي باكستان، بنغلاديش وإنديا حاليا)، إبان عصر الاحتلال الإنجليزي إلا أن الحالة الثقافية والعلمية كانتْ مُزْدِهَرة، فقد برز في هذا العصر— ما بين القرن الثالث عشر والقرن الرابع عشر— الكثير من العلماء الأفذاذ الذين عنوا بدراسة العلوم الشرعية ولاسيّما السنة المطهرة وعلومها رواية وشرحا ودراسة، وكان لهم دور كبير في انتقاد الأسانيد وبحث الروايات، يقول الشيخ محمد أبو زهو–رحمه الله–: ((في منتصف القرن العاشر الهجري آذنت شمس الحديث بالمغيب في مصر، وأخذت السنة وعلومها ترحل عنها إلى بلد آخر هو القطر الهندي (باكستان، بنغلاديش وإنديا)، ومن هذا الوقت

أخذت البلاد الهندية تسعد بخدمة السنة، ودام الأمر على هذا الحال إلى وقتنا قرابة أربعة قرون أو تزيد)) [٥٠]. وكان لعلماء البلاد الهندية ومحدثيها في تلك الفترة مؤلفات كثيرة وجليلة باللغات العربية والفارسية والأردوية في العلوم الإسلامية لاسيما الحديث وشتى العلوم المتعلقة به في أصول الحديث وغريبه وموضوعاته وعلم التخريج وفي أسماء الرجال وفي الأسانيد إلى جانب شروحهم القيمة المفيدة للصحاح السّتة وغيرها من كتب الحديث المشهورة التي تلقاها العلماء بالقبول في العالم الإسلامي. حيث يقول الشيخ محمد أبو زهو-رحمه الله-: ((وكان للبلاد الهندية (باكستان، بنغلاديش وإنديا)، حظ كبير في خدمة السنّة بعد أن كان الهنود قبل منتصف القرن العاشر الهجري منصرفين إلى العلوم النظرية والأحكام الفقهية المجردة، فمن هذا الوقت أخذوا يعكفون على دراسة الحديث وعلومه، ويعنون برواية السنّة وبحث الروايات، وانتقاد الأسانيد، ولو ذهبنا نستعرض ما لهؤلاء الأعلام من همة عظيمة في علوم الحديث في الوقت الذي قعدت فيه الهمم عن خدمة السنّة لوقع ذلك موقع الإعجاب والشكر الجميل، فكم لعلماء تلك البلاد من شروح ممتعة، وتعليقات نافعة على الأصول الستة وغيرها، وكم لهم مؤلفات كبيرة في أحاديث الأحكام، وكَمْ لهم من أيادٍ بيضاء في نقد الرجال، وبيان علل الحديث، وشرح الآثار، وكم لهم من مؤلفات في شتى فنون الحديث وما يتصل بها..)) [٥١]. وفي هذه الورقة نحاول أن نلقي الضوء على أحد كبار المشايخ في تلك الفترة ألا وهو الشيخ شمس الحق العظيم الآبادي وجهوده العلمية في المحاور الآتية.

المحور الأول: ترجمة الشيخ محمد شمس الحق العظيم آبادي

اسمه ونسبه وولادته :

هو أبو الطيب محمد شمس الحق بن الشيخ أمير علي بن الشيخ مقصود علي بن الشيخ غلام حيدر، الصديقي الديانوي العظيم آبادي، ينتهي نسبه إلى أبي بكر الصديق رضي الله عنه [٥٢]. ولد في رَمْنَه – حيٌّ من أحياء مدينة عظيم آباد- من ولاية بِهَار في الهند في شهر ذي القعدة ١٢٧٣هـ الموافق شهر يوليو سنة ١٨٥٨م [٥٣].

نشأته ورحلاته العلمية :

[٥٠] محمد أبو زهو. ١٩٦٩. الحديث المحدثون. بيروت. دار الفكر العربي.ص ٤٣٩.

[٥١] محمد أبو زهو. الحديث المحدثون. ص ٤٣٩.

[٥٢] عبد الحي الحسني. ١٩٩٩م. نزهة الخواطر. بيروت، لبنان. دار ابن حزم. الطبعة الأولى. ج٨ص1243.

[٥٣] عمر رضا كحالة . د. ت. معجم المؤلفين. بيروت. دار إحياء التراث العربي. ج 10ص72.

نشأ في بيئة صالحة على التقى والديانة، لما بلغ الخامسة من عمره ذهبت به أمه إلى "دِيانُوان" وهي قرية صغيرة تبعد عن عظيم آباد أربعة وعشرين ميلا إلى الجنوب الشرقي، وعاش هناك، ومن ثم ينسب إلى الديانوي. ولما بلغ إحدى عشرة سنة توفى والده وذلك سنة ١٢٨٤هـ، فكفله خاله [٥٤] .

بدأ دراسته بقراءة القرآن الكريم على الشيخ محمد بن إبراهيم النكرنسوي وهو ابن ست سنين، ثم تتلمذ للحافظ أصغر علي الرامفوري، وختم القرآن عليه، ثم شرع في قراءة الكتب الفارسية على السيد راحت حسنين البتهوي، وفي تلك الأيام قرأ بعض المختصرات على الشيخ عبد الحكيم الشيخفوري.

ثم لما برع في الفارسية ما شاء الله اشتغل بتحصيل العلوم العربية وغيرها من الأصول والمنطق والحكمة على الشيخ لطف علي البهاري، ربما أخذ في أثناء ذلك بعض الدروس عن خاله الشيخ نور أحمد الديانوي.

ولما ارتوى من علوم أهل قريته دفعه حبه للعلم والمعرفة وحرصه على تحصيلهما على أن يرحل إلى "لكْهنو"، وكانت محطا للعلوم العقلية في ذلك الزمان، فسافر إليها في بداية ١٣٩٢هـ، وقرأ هناك كتب المنطق والفلسفة على الشيخ فضل الله اللكنهوي، ومكث فيها سنة كاملة، ثم انتقل في ١٦ المحرم سنة ١٢٩٣هـ إلى "مراد آباد"- مدينة في المقاطعة الشمالية بالهند-، والتقى هناك بالمحدث بشير الدين القنوجي، وجعل يأخذ عنه ما بقي من العلوم والكتب الدراسية.وحضر بعد ذلك حضر عند شيخه المحدث القنوجي، ودرس عليه العلوم العقلية والأدبية والشرعية، واشتغل بتحقيقات علمية في معضلات الحديث والعقائد حتى تبحر فيها .

وبعد ذلك ذهب به شغفه بالسنّة النبوية إلى "شَاهْجَهانْ آبَاد" (دهلي) عند مسند الوقت شيخ العرب والعجم المحدث الكبير الشيخ نذير حسين الدهلوي فتتلمذ على يديه ومكث عنده سنة كاملة حتى نال منه الإجازة في علوم الحديث والتفسير، ثم عاد إلى بيته في آخر المحرم ١٢٩٦هـ. وفي سنة ١٣٠٢هـ ذهب إلى الشيخ القاضي حسين بن محسن الأنصاري اليماني وقرأ عليه أطراف الأمهات الست، واستفاض من منهله العلمي ما يسر الله له ونال منه الإجازة العامة [٥٥].

زواجه وأولاده:

وفي ربيع الأول سنة ١٢٩٤هـ رجع من مرادآباد إلى بيته وتزوج من بنت الشيخ عبد اللطيف الصديقي ورزق منها ثلاثة أولاد وأربعة بنات، وتوفيت بعدها الزوجة، وتزوج مرة ثانية من بنات الشيخ عبد اللطيف الصديقي ورزق منها ولدان[٥٦].

---

[٥٤] عبد الحي الحسني. نزهة الخواطر. ج٨ص1243.

[٥٥] عمر رضا كحالة . معجم المؤلفين..ج 10ص72.

[٥٦] محمد عزير شمس. ٢٠٠٨. محمد شمس الحق العظيم الآبادي حياته وخدماته (أردو). باكستان. المركز الإسلامي للبحوث العلمية.ص ٥٦.

رحلته للحج ولقائه مع المشايخ:

في سنة ١٣١١هـ اعتزم الشيخ لأداء فريضة الحج فسافر في ١٠ رجب من قريته "ديانوان" إلى أرض الحجاز، وأدى فريضة الحج، وأقام هناك ستة أشهر، عني فيها بعلم الحديث وفنونه عناية خاصة، فالتقى بالشيوخ والعلماء من أئمة هذا الشأن، مثل:

١-العلامة الفقيه خير الدين أبي البركات نعمان بن محمود الآلوسي، المتوفى ١٣١٧هـ.

٢-والعلامة القاضي عبد العزيز بن صالح بن مرشد الحنبلي الشرقي، المتوفى ١٣٢٤هـ.

٣-والعلامة المفسر الفقيه محمد بن سليمان حسب الله الشافعي المكي الخطيب والمدرس بالمسجد الحرام، المتوفى سنة ١٣٣٥هـ.

٤-والعلامة الفقيه عبد الرحمن بن عبد الله السراج الحنفي الطائفي، المتوفى ١٣١٥هـ.

٥-والشيخ أحمد بن أحمد بن علي المغربي التونسي ثم المكي، المتوفى ١٣١٤هـ.

٦-والشيخ أحمد بن إبراهيم بن عيسى الحنبلي الشرقي النجدي، المتوفى ١٣٢٩هـ.

٧-والشيخ فالح بن محمد بن عبد الله الظاهري المهناوي المالكي المدني، المتوفى ١٣٢٨هـ.

٨-والشيخ أحمد بن إبراهيم بن عيسى الحنبلي الشرقي النجدي، المتوفى ١٣٢٩هـ.

أخذ الشيخ عنهم علوم الحديث حتى رسخ قدمه في هذا العلم [٥٧].

وفاته:

ابتلى الشيخ شمس الحق العظيم الآبادي في آخر حياته بالطاعون مما أدى إلى تدهور صحته بشكل كبير، وتوفي يوم الثلاثاء ٢١مارس ١٩١١م[٥٨].

المحور الثاني: جهوده العلمية

بعد الفراغ من الدراسة ورحلاته العلمية عكف الشيخ العظيم الآبادي على التدريس والتأليف والتذكير والافتاء، وبذل جهودا مشكورة في نصرة السنّة النبوية والدفاع عنها ونشر كتبها، وأنفق مالا في طبع عدة كتب بعد مقابلة نسخها المخطوطة وتصحيحها والتعليق عليها، و كان الشيخ مثالا حيا لما روي عن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال: ((يَحْمِلُ هَذَا الْعِلْمَ مِنْ كُلِّ خَلْفٍ عُدُولُهُ، يَنْفُونَ عَنْهُ تَحْرِيفَ الْغَالِينَ، وَانْتِحَالَ الْمُبْطِلِينَ، وَتَأْوِيلَ

[٥٧] محمد عزير شمس. محمد شمس الحق العظيم الآبادي حياته وخدماته (أردو)..ص ٥٨.

[٥٨] محمد عزير شمس. ١٩٩٤. مقدمة غاية المقصود. رياض. دار الطحاوي. ص١٩.

الْجَاهِلِينَ))[٥٩]. وقد جمع في مكتبه كثيرا من كتب الحديث، والتاريخ والرجال وغيرها التي كانت عزيزة الوجود حين ذلك حتى أصبحت مكتبته من أنفس المكتبات في الهند [٦٠]. وله ما يقرب من ثلاثين مؤلفا بعض منها باللغة العربية والبعض الآخر باللغة الأردية واللغة الفارسية.

من مؤلفاته بالعربية :

غاية المقصود شرح سنن أبي داود، وهذا هو الكتاب الذي بين أيدينا، والتعليق المغني على سنن الدار قطني (مطبوع)، وإعلام أهل العصر بأحكام ركعتي الفجر.(مطبوع) ورفع الالتباس عن بعض الناس. (مطبوع). وغنية الألمعي (مطبوع). والمكتوب اللطيف إلى المحدث الشريف (مطبوع). وتعليقات على إسعاف المبطا برجال المؤطا (مطبوع)، وهدية اللذوعي بنكات الترمذي (مطبوع)، الوجازة في الإجازة .(مطبوع)، الرسالة في الفقه (غير مطبوع).

ومن مؤلفاته بالفارسية : الأقوال الصحيحة في أحكام النسيكة (مطبوع)، وعقود الجمان في جواز تعليم الكتابة للنسوان (مطبوع)، والقول المحقق في إخصاء البهائم (مطبوع).

ومن مؤلفاته بالأردية :

تنقيح المسائل (مجموعة فتاوى الإمام العظيم آبادي)، وفتوى رد تعزيه داري (في الرد على الضرائح المتخذة من الخشب وغيره في ذكرى شهادة الحسين بن علي رضي الله عنهما)، وهداية النجدين إلى حكم المعانقة والمصافحة بعد العيدين، والتحقيقات العلى بإثبات فرضية الجمعة في القرى، والكلام المبين في الجهر بالتأمين والرد على القول المتين[٦١]، وغير ذلك من الكتب العلمية.

التعريف بأشهر مؤلفاته:

لكن أشهر مؤلفاته هو كتابه "غاية المقصود في حل سنن أبي داود"، وقد أشار المؤلف إلى هذا الاسم في المقدمة بقوله : وسميت هذا الشرح المبارك بـ"غاية المقصود في حل سنن أبي داود" [٦٢] .

وهذا الكتاب من أوسع الشروح لسنن أبي داود الذي يستوعب لمسائل أحاديث الباب من كل جانب بحيث لا توجد في مكان آخر، وهو في الحقيقة أصل لكتاب "عون المعبود على سنن أبي داود" لأشرف العظيم آبادي شقيق المؤلف الذي نال قبولا ورواجا بين أهل العلم في الهند وخارجها ما لم ينله شرح آخر، وقد نقل مؤلف عون المعبود جميع أبحاثه من "غاية المقصود" وذكره مختصرا في كتابه كما أشار إليه صاحبه في المقدمة، حيث قال صاحب

---

[٥٩] أخرجه الخطيب في «شرف أصحاب الحديث» (ص٢٨)، لكن من حيث الإسناد ضعيف جدا. الخطيب البغدادي؛ أحمد بن علي بن ثابت البغدادي. ١٩٩٦. شرف أصحاب الحديث. القاهرة. مكتبة ابن تيمية.

[٦٠] الحسني، عبد الحي. ١٩٨٣. الثقافة الإسلامية في الهند. سوريا. مجمع اللغة العربية بدمشق. طبعة ثانية.ص١٥٣.

[٦١] عبد الرقيب عبد الباسط. ١٩٩٤م. مقدمة غاية المقصود. باكستان. حديث أكاديمي. ص ٨-٩.

[٦٢] شمس الحق العظيم الآبادي. ١٩٩٤م. غاية المقصود. الرياض. دار الطحاوي. ص ٢٤.

العون في مقدمة كتابه: ((وأما الجامع لهذه المهمات المذكورة من الترجيح والتحقيق، وبيان أدلة المذاهب والتحقيقات الشريفة، وغير ذلك من الفوائد الحديثية في المتون والأسانيد وعللها، الشرح الكبير لأخينا العلامة الأعظم الأكرم أبي الطيب محمد شمس الحق العظيم آبادي المسمى بـ"غاية المقصود في حل سن أبي داود"، وفقه الله تعالى لإتمامه)) [٦٣]، حتى إن صاحب العون في كثير من المواضع من كتابه أحال إلى الأصل ألا وهو "غاية المقصود"، فكتاب "عون المعبود" من مؤلفات الشيخ محمد أشرف العظيم الآبادي وليس من مؤلفات الشيخ شمس الحق العظيم آبادي كما يرى البعض"[٦٤]، أكد ذلك الدكتور عمر كحالة[٦٥]، والزركلي[٦٦]، ويوسف إليان سركيس[٦٧] وغيرهم في مؤلفاتهم.

لكن للأسف لم يطبع من هذا الشرح إلا جزء واحد سنة ١٨٨٦م، وأما الأجزاء الباقية من الشرح فقد تفرقت بعد وفاة المؤلف حتى ظن كثير من العلماء أنها ضاعت كما ضاع معظم مؤلفاته، حتى عثر في مكتبة "خدابخش خان بباتنة" بالهند على عدة أجزاء من هذا الشرح[٦٨]، وقد طبعت مجموعة هذه الأجزاء مع الجزء السابق سنة 1994م من مكتبة المجمع العلمي، كراتشي، باكستان في ثلاثة مجلد، تحتوي على شرح كتاب الطهارة كاملة وبابين من كتاب الصلاة.

الخاتمة :

فالعظيم الأبادي يعد من كبار المشايخ في الديار الهندية، الذين أفنوا حياتهم في خدمة الأمة الإسلامية وفي نشر العلوم والثقافة الإسلامية، وله بصمات واضحة في خدمة الحديث وعلومه، ويشهد بذلك مؤلفاته العديدة في شرح الحديث وعلومه، ومن أشهر تلك المؤلفات كتابه الشهير"غاية المقصود في شرح سنن أبي داود"، حيث إن هذا الكتاب يتميز بأن صاحبه يسوق في نهاية الشرح لأحاديث الباب جملة من الروايات التي تتعلق بالباب، أو تؤيد مضمونه مع ذكر من أخرجه من الأئمة، وبيان درجتها من الصحة والضعف كما أنه أكثر استنباطا للمسائل الفقهية من الحديث عند الشرح إلى جانب المسائل الحديثية.

الشكر والعرفان: هذه الورقة تحت المشروع المسجل لدي جامعة العلوم الإسلامية الماليزية،كود المشروع: PPPI/BM-TB/FPQS/USIM/18322

---

[٦٣] محمد أشرف العظيم الآبادي. ١٩٩٥. عون المعبود. بيروت .دار الكتب العلمية. الطبعة الثانية. ج ١ص٣.

[٦٤] الحسني، عبد الحي. الثقافة الإسلامية في الهند.ص١٥٣.

[٦٥] عمر رضا كحالة. معجم المؤلفين.ج ٩ص٦٣.

[٦٦] الزركلي، خير الدين. ١٩٨٠م. الأعلام. بيروت. دار العلم للملايين، ، الطبعة الخامسة ج ٦ص٣٩.

[٦٧] يوسف إليان سركيس. ١٩٢٨م. معجم المطبوعات العربية والمعربة. مصر. مطبعة سركيس. ج ٢ص١٣٤٤.

[٦٨] عبد الرقيب عبد الباسط. مقدمة غاية المقصود. ص ٩.

REFERENCES

Al- Azeem Al-Abadi, Muhammad Ashraf. 1995. Awn Al-Mabood. Beirut: Darul kutub Al-Ilmiyah.

Al- Husni, Abdul Hai. 1983 . Al-Sekafa Al-Islamiyah Fil Hind. Syria, Majma Al-Luga Al-Arabiyah.

Al- Husni, Abdul HAI. 1999. Nujahatul Khawater. Beirut: Dar ibnu Hajm.

Al- Sijistani, Sulaiman ibnu Asas Abudaud. 2014. Sunan Abi Daud. Beirut: Al- Maktabah Al-Asriyah.

Al-Jarkali. Khayruddin. 1980. Al-Aalam. Beirut: Dar Ilm Lil Malain.

Muhammad Abu jahu. 1969. Al hadis wal muhadesun. Beirut : Darul fikr Al-Arabi.

Serkis, Yusuf Ilyan. 1928. Mujam Al- Matbuaat Al- Arabiyah wa Al-Muaarabh. Egypt. Matbatu Serkis.

Umar Reda Kahalah. N.D. Muajm Al-Muallifin. Beirut: Dar Ihya al Turas Al-Arabi.

Al- Khatib Al bagdadi, Ahmad bin Ali. 1996. Saraf Ashabul Hadith. Cairo: Maktabah Ibnu Taimiyah.

Abdur Raqib Abdul Basit. 1994. Moqaddima gayatul Maqsud. Pakistan. Hadith ekademi.

Al- Azeem Al-Abadi, Samsul Hoque. 1994. Gayatul Maqsud. Riyad: Darul Tahawi.

Muhammad Ujair Shams. 2008. Muhammad Samsul Hoque Al Azeem Al-Abadi, Hayatuhu, Khedmatuhu (urdu). Pakistan. Al-Markajul Islami Lilbahus ilmiyah.

معالم الاستنباطات الإعجازية في تغاير القراءات القرآنية.

زيد ثابت عبد الرحمن[i]، د. محمد فائز الأمر محمد سعد[ii] ، د. صبري محمد[iii]

[i] طالب الدكتوراة، كلية الدراسات الإسلامية، الجامعة الوطنية الماليزية. Dr.zaid1406@gmail.com

[ii] محاضر، كلية الدراسات الإسلامية، الجامعة الوطنية الماليزية.faizam@ukm.edu.my

[iii] محاضر، كلية الدراسات الإسلامية، الجامعة الوطنية الماليزية. sabri_m@ukm.edu.my

ملخص البحث

إن أهمية هذا البحث تكمن في بيان آلية التعامل مع القراءات القرآنية ومعالم استنباطها والنظر إليها بنظرة متكاملة سواء في اتحادها أو اختلافها؛ للتأكيد على أن القراءات المختلفة وردت في الآية الواحدة وبمساقات عدة للإشارة إلى مقاصد معينة. يستهدف الباحثون الإجابة عن السؤال الرئيس من كيفية تحقق الإعجاز في اتحاد معاني القراءات واختلافها، ودفع الإشكالات العارضة في التغاير القرائي مع تعليل وتوجيه المعاني المستنبطة من دلالات الألفاظ القرآنية، ولا سيَّما أن الكلمة القرآنية الواحدة الجامعة لأكثر من قراءة ومعنى لها أثر كبير في بيان إعجاز القرآن الكريم واتساق آياته وانسجامها، هذا وإن قراءاته التي اختلف في أدائها من حيث بلاغتها، واتحاد وائتلاف معانيها في سياقاتها المختلفة، لها إسهامات في إيضاح معاني النص القرآني. استخدم المنهج الاستقرائي والوصفي التحليلي للوصول إلى النتائج. ولقد قسم البحث إلى مبحثين أساسيين: تناول المبحث الأول الاستنباط الإعجازي في اتحاد المعاني من تغاير القراءات، وركز الثاني على الاستنباط الإعجازي في اختلاف المعاني من تغاير القراءات. النتائج التي توصل إليها وهي أن الاختلاف في القراءة عد سببًا من أسباب الاشتراك اللفظي الذي يصب في المعاني المشتركة لتنفتح على احتمالات عديدة، وإن تعدد المعاني تبعًا لتعدد أوجه القراءة، وكل وجه من أوجه القراءة يعد بمنزلة آية مستقلة من حيث دلالاتها على المعنى وإفادتها للحكم الشرعي على حسب السياق الذي وردت فيه. التوصيات: ضرورة إجراء تطبيقات وعقد دراسات موازنة لتفاسير الأئمة المفسرين والوقوف على طريقة تناولهم للمفردة القرآنية الثنائية، والموازنة بينها من خلال السياقات القرآنية المتنوعة؛ لضبط كثير من المفردات والألفاظ والتأكد من وثاقتها، واستنباط المقاصد والإشارات من تغايرها، ولأجل الإحاطة بجميع المعاني واستيفائها.

الكلمات المفتاحية: القراءات؛ الإعجاز؛ التغاير؛ الاتحاد؛ الاختلاف.

المقدمة:

إِنَّ الْحَمْدَ لِلَّهِ نَحْمَدُهُ وَنَسْتَعِينُهُ وَنَسْتَغْفِرُهُ، وَنَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ شُرُورِ أَنْفُسِنَا وَمِنْ سَيِّئَاتِ أَعْمَالِنَا، مَنْ يَهْدِهِ اللَّهُ فَلا مُضِلَّ لَهُ وَمَنْ يُضْلِلْ فَلا هَادِيَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنْ لا إِلَهَ إِلا اللَّهُ وَحْدَهُ لا شَرِيكَ لَهُ، وَأَنَّ مُحَمَّداً عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ ...

إن مما لا يخفى على كثير من الباحثين أن دراسة كتاب الله تعالى وقراءته يعطي شعورًا طبيعيًا بالإذعان لهذا الكتاب وتعظيمًا في النفوس أكثر، قال تعالى في محكم التنزيل: [لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ][٦٩]؛ ولأن "من إعجاز القرآن أن يظل مشغلة الدارسين من العلماء جيلًا بعد جيل، ثم يبقى أبدًا رحب المدى سخي المورد، كلما حسب جيل أنه بلغ منه الغاية، امتد الأفق بعيدًا وراء كل مطمح عالمًا، يفوق طاقة الدارسين"[70].

وتعد الكلمة القرآنية الواحدة الجامعة لأكثر من قراءة ومعنى لها أثر كبير في بيان إعجاز القرآن الكريم واتساق آياته وانسجامها؛ باعتبار أن كل قراءة منفردة سدت مسد آية بأكملها فعدت بمنزلة الآيتين، وهذا دليل على أن القراءات القرآنية مرادة لذاتها، وهي ليست مجرد بلاغة تفنن لفظي مقصود لذاته، وإنما إثراء وتنوع للمعاني بأوجز الألفاظ وأبلغها شمولًا، يصب ذلك في جانبي الإعجاز والقراءات في آن واحد.

والناظر في كتاب الله جَلَّ جَلَالُهُ يتراءى له أسلوب فريد من البلاغة والفصاحة والإعجاز وبوجوه كثيرة ومتعددة؛ يرجع ذلك إلى السر في جاذبية النص القرآني النابعة من حروفه ومفرداته وعباراته وتراكيبه، ومعانيه وصوره وظلاله وإيقاعه، ومن أوجه إعجازه وروعة نظمه وبداعة أسلوبه، قراءاته التي اختلف في أدائها من حيث بلاغتها، واتحاد وائتلاف معانيها في سياقاتها المختلفة، وإسهامها في إيضاح معاني النص القرآني.

المبحث الأول: الاستنباط الإعجازي في اتحاد المعاني من تغاير القراءات.

يورد الباحثون مثالين يتعلقان بالاستنباط الإعجازي الخاص في القراءة المتعلقة باجتماع المعنى الرئيسي واتحاده؛ فمنه قوله جَلَّ جَلَالُهُ: [مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ][٧١]؛ فقد تعددت وجوه إعجاز القراءات في قوله تعالى: [مَالِكِ]، فقرأ من الأئمة القراء العشرة كعاصم والكسائي وتبعهم يعقوب الحضرمي وخلف البزار، ووافقهم من أصحاب القراءات الشاذة الحسن البصري بإثبات الألف [مَالِكِ]، وقرأ الباقون بحذفها [مَلِكِ][٧٢].

---

[٦٩] القرآن. الحج ٢٢: ٣٢.

[70] بنت الشاطئ، عائشة عبد الرحمن. ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م. *الإعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرق دراسة قرآنية لغوية وبيانية*. القاهرة: دار المعارف. ص. ١٩.

[٧١] القرآن. الفاتحة ١: ٤.

[٧٢] ينظر: ابن مجاهد، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠. *السبعة في القراءات*. ص. ١٠٤. الأزهري، محمد بن أحمد. ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م. *معاني القراءات*. السعودية: جامعة الملك سعود مركز البحوث. ج. ١. ص. ١٠٩؛ البنا الدمياطي. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م. *إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر*. ص. ١٦٢؛ خاروف، محمد فهد. ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م. *الميسر في القراءات الأربع عشرة*. دمشق: دار الكلم الطيب. ص. ١.

والوجه الاستنباطي من قراءة حذف الألف أن المَلِك من المُلك مشتق، وهي أخص من المَالك، وقد يكون المالك غير ملك؛ لأنه لا يكون الملك إلّا مالكًا، وبمقصد هو مَلِك ذلك اليوم ووليه وسلطانه. أما من قرأ بالألف فأراد أن المَالك أعم وأجمع، ودليل ذلك قوله تعالى: [قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ][٧٣]، ومَالك من التملك وهو فيما يكون للشيء وحده بمعنى هو مالك ذلك اليوم بعينه، ومن له حقيقة المِلك من ولاية التغلب والتصرف فيه ولاية السلطان؛ إذ ليس كل من له ولاية السلطان يكون له ولاية التغلب[٧٤].

ورجح شيخ المفسرين الإمام الطبري قراءة [مَلِكِ]، فقال: "وأولى التأويلين بالآية، وأصحُّ القراءتين في التلاوة، التأويل الأول، وهي قراءةُ من قرأ [مَلِكِ] بمعنى المُلك؛ لأن في الإقرار له بالانفراد بالمُلك؛ إيجابًا لانفراده بالمِلْك، وفضيلة زيادة المِلك على المالك"[٧٥]، وتبعه الإمام الشوكاني في تفسيره فتح القدير[٧٦].

ويفهم من دلالة لفظ إعجاز القراءتين جواز اتحادهما واجتماعهما في شيء واحد من أجل عدم تضادهما؛ إذ المراد بهاتين القراءتين جميعًا هو الله سبحانه؛ فسبحانه ملك يوم الدين ومالكه، وكل من ملك ومالك له تصرف معين، وقد اجتمع لله تعالى الوصفان والمعنيان جميعًا، فأخبر الله تعالى بذلك في هاتين القراءتين أن صاحب المِلك مالك، وصاحب المُلْك مَلِك؛ فالمُلك مِلْكُه جل جلاله وتقدست أسمائه.

ومنه قوله تعالى في سورة التكوير: [وَمَا هُوَ عَلَى الْغَيْبِ بِضَنِينٍ][٧٧]؛ فقد تنوعت وجوه القراءات ودلالة إعجازها في الآية الكريمة من قوله تعالى: [بِضَنِينٍ]، فقرأ من القراء العشرة كابن كثير المكي، وأبو عمرو البصري، وعلي الكسائي، وكذا رويس عن يعقوب الحضرمي، ووافقهم من أصحاب القراءات الشاذة ابن محيصن المكي، ويحيى اليزيدي، بالظاء [بِظَنِينٍ] ، وقرأ الباقون من الأئمة القراء بالضاد [بِضَنِينٍ][٧٨].

والجدير بالذكر أن الوجه الاستنباطي من قراءة الضاد أريد به أنه (صلى الله عليه وسلم) غير بخيل عليهم بتعليمهم فيما آتاه الله من الوحي والتنزيل والأحرف؛ بل بثه للناس وبينه (عليه الصلاة والسلام)، فأرشد وعلم وأدى عن الله تعالى، وهو حريص أن يؤمنوا به ويتعلموه. أما وجه الاستنباط لقراءة الظاء فالمراد به أنه (صلى الله عليه

---

[٧٣] القرآن. آل عمران ٣: ٢٦.

[٧٤] ينظر: الماتريدي، محمد بن محمد. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م. *تأويلات أهل السنة*. بيروت: دار الكتب العلمية. ج. ٢. ص. ٣٤٤.

[٧٥] الطبري. ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م. *جامع البيان في تأويل القرآن*. ج. ١. ص. ١٤٩-١٥٠.

[٧٦] الشوكاني، محمد بن علي. ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م. *فتح القدير*. دمشق: ابن كثير. ج. ١. ص. ٢٦.

[٧٧] القرآن. التكوير ٨١: ٢٤.

[٧٨] ينظر: الأزهري. ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م. *معاني القراءات*. ج. ٣. ص. ١٢٤؛ ابن زنجلة. د. ت. *حجة القراءات*. ص. ٧٥٢؛ ابن الجزري. د. ت. *النشر في القراءات العشر*. ج. ٢. ص. ٣٩٨؛ البنا الدمياطي. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م. *إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر*. ص. ٥٧٤.

وسلم) غير متهم فيما يخبرهم عن الله من الأنباء، وهو الثقة فيما أداه عن الله جَلَّ وَعَلَا، وقد تأوّل بعض أهل العربية أن معناه غير ضعيف، بل محتمِل له مطيق[٧٩].

واختار الطبري قراءة الضاد فقال: "وأولى القراءتين في ذلك عندي بالصواب ما عليه خطوط مصاحف المسلمين متفقة، وإن اختلفت قراءتهم به، وذلك [بِضَنِينٍ] بالضاد، لأن ذلك كله كذلك في خطوطها"[٨٠]. وذهب بن سلاَّم[٨١] إلى اختيار قراءة [بِظَنِينٍ] بالظاء، وعلل ذلك "بأنهم لم يبخلوه، ولكن كذبوه، ولأن الأكثر من كلام العرب: ما هو بكذا، ولا يقولون: ما هو على كذا، إنما يقولون: ما أنت على هذا بمتهم"[٨٢]. وترجيح الطبري جاء استنادًا إلى خط المصحف، وهو لم ينكر القراءة الثانية، وأما أبو عبيد فإنه رجح بناء على المعنى المقصود، وفي ذلك يقول ابن كثير[٨٣]: "وكلاهما متواتر، ومعناه صحيح كما تقدم"[٨٤].

وافترض الباحث تساؤلًا فيما إذا كان معنى القراءتين صحيح، فما السر في إتيانهما جميعًا في هذا الموضع، وهما مختلفتان من جهة ومتحدتان من جهة أخرى؛ يتبين أنه لا تعارض بين القراءتين أصلًا، بل نجد أن هناك معنى عظيمًا فيه تتمة للقراءات من جوانب إعجازها، وهو تضافر معنى القراءتان، وبأداء معنى مراد مقصود؛ فكلتا القراءتين المختلفتين أشارت إلى إيجاز المعنيين من دلالة المقصود وهو النبي محمد ﷺ.

ومعنى الغيب في الآية هو القرآن الكريم وما فيه من الأنباء والقصص التي أوحى الله تعالى إلى رسوله وأعلمه ما غاب عن المخلوقات، وفيما أنبئه من خبر السماء في أحوال الآخرة ومواقف البعث والنشور[٨٥].

---

[٧٩] ينظر: الطبري. ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م. *جامع البيان في تأويل القرآن*. ج. ٢٤. ص. ٢٦٢؛ الرازي، محمد بن عمر. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م. *مفاتيح الغيب*. بيروت: دار إحياء التراث العربي. ج. ٣١. ص. ٧٠؛ القرطبي، محمد بن أحمد. ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م. الجامع لأحكام القرآن. القاهرة: دار الكتب المصرية. ج. ١٩. ص. ٢٨٢.

[٨٠] الطبري. ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م. *جامع البيان في تأويل القرآن*. ج. ٢٤. ص. ٢٦٢.

[٨١] هو: أبو عُبيد، القاسم بن سلاَّم الهروي الأزدي الخزاعي، بالولاء، الخراساني البغدادي، الإمام الكبير والعلامة القدوة، أخذ القراءة عرضًا وسماعًا عن علي بن حمزة الكسائي، وشجاع بن أبي نصر، وسليمان بن حماد، وهو أحد الأئمة المجتهدين وصاحب التصانيف في القراءات والحديث والفقه واللغة والشعر، وولي القضاء بطرسوس ثماني عشرة سنة. (١٥٧/ ٢٢٤ هـ). ينظر: الزركلي. ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م. *الأعلام*. ج. ٥. ص. ١٧٦.

[٨٢] القرطبي. ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م. *الجامع لأحكام القرآن*. ج. ١٩. ص. ٢٨٢؛ محيسن، محمد سالم. ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م. القراءات وأثرها في علوم العربية. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية. ج. ١. ص. ٥٧٢.

[٨٣] هو: أبو الفداء، عماد الدين، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي، الحافظ، المؤرخ، الفقيه، المفسر، ولد في بصرى الشام، وتوفي بدمشق، تناقل الناس تصانيفه في حياته، وله مؤلفات كثيرة منها: 8البداية والنهاية7، و8تفسير القرآن العظيم7، و8طبقات الفقهاء الشافعيين7، و8اختصار علوم الحديث7، و8جامع المسانيد7، و8اختصار السيرة النبوة7، و8الاجتهاد في طلب الجهاد7، وغيرها، (٧٠١/ ٧٤٤هـ). الزركلي. ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م. *الأعلام*. ج. ١. ص. ٣٢٠.

[٨٤] ابن كثير، إسماعيل بن عمر. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م. *تفسير القرآن العظيم*. د. م: دار طيبة للنشر والتوزيع. ج. ٨. ص. ٣٣٩.

[٨٥] ينظر: الماتريدي. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م. *تأويلات أهل السنة*. ج. ١٠. ص. ٤٣٩؛ الرازي، محمد بن عمر. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م. *مفاتيح الغيب*. بيروت: دار إحياء التراث العربي. ج. ٣١. ص. ٧٠.

وقد ذكر الله سبحانه وتعالى معالم هادية وشواهد بارزة من أحوال وأهوال يوم القيامة وتغيراته، وأن الخليقة جمعاء كلها ستقف على حقيقة أعمالها في النشأة الأولى باختلاف مقاصدهم وتمايز نياتهم، ثم أتبع ذلك بقسم عظيم على أن هذا الوحي قد جاء به رسول ملكي عظيم هو جبريل عليه السلام وبين مكانته عند ربه، ثم نفى تهمة الجنون عن الرسول البشري الذي يتلقى من الرسول الملكي، وأن ما يحدثهم به الرسول هي الآيات البينات التي أنزلت عليه، وأثبت رؤيته له بالأفق على الخلقة التي خلقه الله عليها، وهذه السورة مكية؛ بل قد تكون في أوائل العهد المكي من خلال السياق والنظم الذي نسجت فيه.

ومن المعلوم أن المشركين تعددت افتراءاتهم وتنوعت تهمهم للنبي ﷺ بالجنون والكهانة تارة وبالشعر تارة أخرى؛ غايتهم في ذلك نفي الوحي والقرآن والنبوة، فجاءت السورة تدفع عنه في الوقت العصيب للغاية، وأظهرت تناقض أقوال هؤلاء المشركين وتعارض أفعالهم وتصرفاتهم بصورة فاضحة، وبينت جلالة ما عليه من رؤيته ﷺ للرسول الملكي، ونفت عنه البخل والكهانة والكذب والافتراء، وهم يعلمونه صادقًا غير كاذب وليس بمجنون ولا يبخل عليهم بالوحي وما قوله بقول شيطان رجيم، فلأي شيء يكذب عليهم!

المبحث الثاني: الاستنباط الإعجازي في اختلاف المعاني من تغاير القراءات.

إن القراءات وجه مهم من وجوه إعجاز القرآن الكريم، ومنها ما يمتنع في أن يلتقيا في شيء لعدم تضاد اجتماعهما فيه، وإنما لاختلاف دلالة اللفظ القرآني القابل للتعدد والتنوع، ومنه قوله سبحانه وتعالى: [وَظَنُّوا أَنَّهُمْ قَدْ كُذِبُوا][٨٦]؛ فقد تعددت وجوه إعجاز القراءات في قوله تعالى: [كُذِبُوا]، حيث قرأ الكوفيون الثلاثة عاصم وحمزة والكسائي، وأبو جعفر وخلف البزار من القراء العشرة، ووافقهم الأعمش من أصحاب القراءات الشاذة بقراءة التخفيف [كُذِبُوا]، وقرأ القراءاً الباقون بقراءة التشديد [كُذِّبُوا][٨٧].

والوجه الاستنباطي الإعجازي من قراءة التخفيف هو جعل الظن للكفرة بمعنى الشك، وبذلك يكون الضمير الأول للمرسل إليهم والثاني للرسل، والمعنى أن الكفرة ظنوا وتوهموا من أن الرسل قد كذبوهم بما أوعدوهم وأخبروهم أنهم إن لم يؤمنوا بهم غشيهم أمر الله تعالى ونزل البلاء بهم. أما وجه من قرأ بالتشديد فإنه جعل الظن للأنبياء بمعنى العلم واليقين، والضمير الأول هنا واو الجماعة في [ظَنُّوا] للرسل والضمير الثاني واو الجماعة في

---

[٨٦] القرآن. يوسف ١٢: ١١٠.

[٨٧] ينظر: ابن مجاهد. ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠. *السبعة في القراءات*. ص. ٣٥١؛ ابن جني. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م. *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*. ج. ١. ص. ٣٥٠؛ ابن الجزري. د. ت. *النشر في القراءات العشر*. ج. ٢. ص. ٢٩٦؛ البنا الدمياطي. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م. *إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر*. ص. ٣٣٦؛ خاروف. ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م. *الميسر في القراءات الأربع عشرة*. ص. ١.

[كُذِّبُوا] للمرسل إليهم، وبذلك يكون المعنى أن الرسل لما استيأسوا وعلموا وتيقنوا أنّ قومهم لم يؤمنوا بهم ويصدقوهم، بل كذبوهم؛ جاءهم عند ذلك نصر الله عَزَّ وَجَلَّ[٨٨].

وجعل الظن ها هنا موافقًا لفظه معناه، وقد افترض عالم القراءات الإمام ابن زنجلة[٨٩] تساؤلًا بعبارة: كيف يجوز أن يحمل الضمير في قوله تعالى: [ظَنُّوا] على القوم، والأصل هو ما تقدم ذكره في الرّسل؟ ثم أجاب عنه (رحمه الله)، "بأن ذلك لا يمتنع؛ لأن ذكر الرسل يدل على المرسل إليهم، فلهذا جاز أن يحمل الضمير على المرسل إليهم، والوجه الآخر أنه رد إلى ما لم يسم فاعله فقيل إنهم كناية عن القوم"[٩٠].

واختارت أم المؤمنين السيدة عائشة (رضي الله عنها) قراءة التشديد والتثقيل ورجحتها، وردت قراءة التخفيف وأنكرتها؛ فعن "عُرْوَةُ بْنُ الزُّبَيْرِ، عَنْ عَائِشَةَ، قَالَتْ لَهُ وَهُوَ يَسْأَلُهَا عَنْ قَوْلِ اللَّهِ تَعَالَى: [حَتَّى إِذَا اسْتَيْأَسَ الرُّسُلُ][٩١]، قَالَ: قُلْتُ: أَكُذِبُوا أَمْ كُذِّبُوا؟ قَالَتْ عَائِشَةُ: «كُذِّبُوا» قُلْتُ: فَقَدِ اسْتَيْقَنُوا أَنَّ قَوْمَهُمْ كَذَّبُوهُمْ فَمَا هُوَ بِالظَّنِّ؟ قَالَتْ: «أَجَلْ لَعَمْرِي لَقَدِ اسْتَيْقَنُوا بِذَلِكَ»، فَقُلْتُ لَهَا: وَظَنُّوا أَنَّهُمْ قَدْ كُذِبُوا، قَالَتْ: «مَعَاذَ اللَّهِ لَمْ تَكُنِ الرُّسُلُ تَظُنُّ ذَلِكَ بِرَبِّهَا»، قُلْتُ: فَمَا هَذِهِ الآيَةُ؟ قَالَتْ: «هُمْ أَتْبَاعُ الرُّسُلِ الَّذِينَ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ، وَصَدَّقُوهُمْ فَطَالَ عَلَيْهِمُ البَلاَءُ، وَاسْتَأْخَرَ عَنْهُمُ النَّصْرُ حَتَّى إِذَا اسْتَيْأَسَ الرُّسُلُ مِمَّنْ كَذَّبَهُمْ مِنْ قَوْمِهِمْ، وَظَنَّتِ الرُّسُلُ أَنَّ أَتْبَاعَهُمْ قَدْ كَذَّبُوهُمْ، جَاءَهُمْ نَصْرُ اللَّهِ عِنْدَ ذَلِكَ»"[٩٢].

واختار حبر الأمة ابن عباس (رضي الله عنه) إلى أن المقصود من قراءة التخفيف هم الرُّسل، وذلك لما أصابهم من الضعف واليأس حتى ظنوا أنهم قد كُذِبوا؛ "فَعَنِ ابْنِ جُرَيْجٍ، قَالَ: سَمِعْتُ ابْنَ أَبِي مُلَيْكَةَ، يَقُولُ: قَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ: [حَتَّى إِذَا اسْتَيْأَسَ الرُّسُلُ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ قَدْ كُذِبُوا][٩٣] خَفِيفَةً، ذَهَبَ بِهَا هُنَاكَ، وَتَلاَ: [حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ

---

[٨٨] ينظر: ابن خالويه. ١٤٠١هـ/ ١٩٨٠م. *الحجة في القراءات السبعة*. ص. ٦٢؛ الأزهري. ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م. *معاني القراءات*. ج. ٢. ص. ٥٢؛ الداني، عثمان بن سعيد. ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م. *جامع البيان في القراءات السبع*. الإمارات: جامعة الشارقة. ج. ١. ص. ١٢٢.

[٨٩] هو: أبو زرعة، عبد الرحمن بن محمد، المعروف بـ 8ابن زنجلة7. عالم بالقراءات، وكان قاضيًا مالكيًا، صنف كتبا عدة أهمها: 8حجة القراءات7 وتشرف بتحقيقه الأستاذ سعيد الأفغاني، و8شرف القراء في الوقف والابتداء7 توفي سنة (٤٠٣هـ). ينظر: الزركلي. ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م. *الأعلام*. ج. ٣. ص. ٣٢٥.

[٩٠] ابن زنجلة. د. ت. *حجة القراءات*. ص. ٣٦٦.

[٩١] القرآن. يوسف ١٢: ١١٠.

[٩٢] البخاري. ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م. صحيح البخاري. باب: قوله تعالى [حَتَّى إِذَا اسْتَيْأَسَ الرُّسُلُ...] ج. ٦. ص. ٧٧. رقم الحديث ٤٦٩٥.

[٩٣] القرآن. يوسف ١٢: ١١٠.

وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللَّهِ أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ]"[٩٤][٩٥]. وزاد الإمام الطبراني[٩٦] في معجمه الكبير؛ قَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ (رضي الله عنهما): "كَانُوا بَشَرًا فَضَعُفُوا وَظَنُّوا أَنَّهُمْ قَدْ أُخْلِفُوا"[٩٧].

ومال الزمخشري[٩٨] (رحمه الله) إلى اعتبار قراءة التشديد قراءة غريبة، وجوَّز في قراءة التخفيف أن الضمائر كلها تعود على الرسل، والمعنى عنده أن "مدة التكذيب والعداوة من الكفار، وانتظار النصر من الله وتأميله قد تطاولت عليهم وتمادت، حتى استشعروا القنوط، وتوهموا ألا نصر لهم في الدنيا، ثم جاءهم النصر فجأة من غير احتساب"[٩٩]. وعلل (رحمه الله) قول ابن عباس بأنه "أراد الظن فيما يخطر بالبال ويهجس في القلب من شبه الوسوسة وحديث النفس على ما عليه البشرية، وأما الظن الذي هو ترجيح أحد الجائزين على الآخر فغير جائز على رجل من المسلمين، فما بال رسل الله الذين هم أعرف بربهم"[١٠٠].

وقد حرصت السيدة الجليلة عائشة (رضي الله عنها) على تفسير كتاب الله تعالى بما يتناسب ويتفق مع أصوله الدين وعقائده؛ فأنكرت هذا التأويل بقولها: "مَعَاذَ اللَّهِ، وَاللَّهِ مَا وَعَدَ اللَّهُ رَسُولَهُ مِنْ شَيْءٍ قَطُّ إِلَّا عَلِمَ أَنَّهُ كَائِنٌ قَبْلَ أَنْ يَمُوتَ، وَلَكِنْ لَمْ يَزَلِ البَلاَءُ بِالرُّسُلِ، حَتَّى خَافُوا أَنْ يَكُونَ مَنْ مَعَهُمْ يُكَذِّبُوهُمْ"[١٠١]،وذهب غير واحد من المفسرين إلى عدم جواز المعنى من ظن الرسل أن الذي وعدوا به على لسانهم قد كذبوا فيه؛ إذ حاشى أن تنسب أنبياء الله تعالى ورسله إلى شيء من ذلك، أو أن يخطر ببالهم شيء من الوسوسة وهم معصومون من الشيطان ومنزهون عن النقائص؛ فلا يجوز أن ينسب مثله إلى الأنبياء (عليهم السلام)، ولا إلى صالحي الأولياء والعباد والنساك، وبهذا يكون صاحب القول قد أتى عظيمًا[١٠٢].

---

[٩٤] القرآن. البقرة ٢: ٢١٤.

[٩٥] البخاري. ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م. صحيح البخاري. باب: 8قوله [ﭐ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ... ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ] 7. ج. ٦. ص. ٢٨. رقم الحديث ٤٥٢٤.

[٩٦] هو: أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، العلامة الحجة، أصله من طبرية الشام وولد ببلدة عكا. رحل في طلب الحديث من الشام إلى العراق والحجاز واليمن ومصر، وسكن أصبهان وتوفي بها، وله المصنفات النافعة منها: 8المعاجم الثلاثة7، 8كتاب في التفسير7، و8في دلائل النبوة7. (٢٦٠/٣٦٠هـ). الذهبي، محمد بن أحمد. ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م. *تذكرة الحفاظ*. بيروت: دار الكتب العلمية. ج. ٣. ص. ٨٥.

[٩٧] الطبراني، سليمان بن أحمد. ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م. *المعجم الكبير*. القاهرة: مكتبة ابن تيمية. ج. ١١. ص. ١٢٤. رقم الحديث. ١١٢٤٥.

[٩٨] هو: أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري العلامة، من أكابر المعتزلة وأئمة التفسير، والنحو، واللغة، والأدب. ولد بزمخشر من قرى خوارزم، وسافر إلى مكة فجاور بها زمنا فلقب بجار الله، ثم عاد إلى الجرجانية الخوارزمية فتوفي فيها. ألَّف تصانيف عديدة في صنوف المعرفة من أشهرها كتابه 8الكشاف7 في التفسير، و8أساس البلاغة7 في اللغة. (٤٦٧هـ/ ٥٣٨م). الزركلي. ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م. *الأعلام*. ج. ٧. ص. ١٧٨.

[٩٩] الزمخشري، محمود بن عمرو. ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م. *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل*. دار الكتاب العربي: بيروت. ج. ٢. ص. ٥١٠.

[١٠٠] المصدر نفسه. ج. ٢. ص. ٥١٠.

[١٠١] البخاري. ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م. صحيح البخاري. باب: (قوله تعالى: [أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ ... أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ]). ج. ٦. ص. ٢٨. رقم الحديث ٤٥٢٤.

[١٠٢] الرازي، محمد بن عمر. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م. *مفاتيح الغيب*. بيروت: دار إحياء التراث العربي. ج. ١٨. ص. ٥٢١؛ أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م. *البحر المحيط في التفسير*. بيروت: دار الفكر. ج. ٦. ص. ٣٣٦؛ الحلبي، أحمد بن يوسف. د. ت. *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون*. دمشق: دار القلم. ج. ٦. ص. ٥٦٤.

ويستنبط من إعجاز القراءتين بضرورة التأليف بينهما، ويفيد ذلك أن النصر من عند الله تعالى وحمل الدعاة والمصلحين على التمسك برسالتهم ودعوتهم، والتحمل إذا ما رأوا الشكوك والصد والإعراض من المجتمعات، وأن لا يدفعهم ذلك إلى الاستسلام؛ بل هو إرهاص وعلامات بقرب النصر من الله تعالى.

ومنه قوله سبحانه تعالى: [بَلْ عَجِبْتَ وَيَسْخَرُونَ][١٠٣]؛ فقد تعددت وجوه القراءات في الكلمة القرآنية من الآية الكريمة: [عَجِبْتَ]، فقرأ حمزة والكسائي وكذلك خلف العاشر، ووافقهم الأعمش من أصحاب القراءات الشاذة، بقراءة الضم [عَجِبْتُ]، وقرأ الأئمة القراء الباقون بقراءة الفتح [عَجِبْتَ][١٠٤].

أفاد المعنى المستنبط من قراءة الضم أن فعل العجب منسوب لله تعالى، ويكون السياق إخبار من الله تعالى عنه نفسه، والمراد به مجازاته الكفار والمشركين على عجبهم من إنذار الرسول لهم، والمعنى عجبه تعالى من إنكارهم البعث ونزول الوحي على رسول الله وهم يسخرون؛ وأفاد الوجه الإعجازي لقراءة الفتح أن الخطاب فيه للنبي (صلى الله عليه وسلم)؛ إذ يعود الضمير إلى الرسول والمعنى عجبه (صلى الله عليه وسلم) من قدرة الله على هذه الخلائق وهم يسخرون مما يريهم من إنكارهم البعث وآثار رحمته وقدرته[١٠٥].

والعجب من الله تعالى بخلاف العجب من عباده الآدميين، ويكون التعجب على وجه الإنكار والاستعظام والذم بعظم جنايتهم من تكذيبهم للتنزيل واتخاذهم الشريك معه سبحانه وتعالى، وسمّى فعله عَجَبًا وهو ليس بعَجَب في الحقيقة، لأن المتعَجِّب يدهش ويتحيَّر، والله تعالى قد جلّ عن ذلك[١٠٦].

لذلك فإن ما ينسب إلى الله تعالى من الأمور الدالة على الانفعالات والعواطف، كالسخرية، والاستهزاء، والمكر، والكيد، والعجب؛ يجب صرفها إلى ما يليق بجلال الله تعالى دون مقارنتها فيما يكون للخلق منها؛ إذ ما نسب إلى الله تعالى من باب الجزاء، يستأهل أن يتعجب منه لا أن يكون محلًا للسخرية.

وافترض الزمخشري عند تفسيره لقراءة الضم من الكلمة القرآنية **[عَجِبْتُ]** تساؤلًا حول كيفية أن يجوز العجب على الله تعالى، وهو الذي لا يجوز عليه الروعة ولا تعتريه؛ بل تعتري الإنسان عند استعظامه الشيء، وأجاب – بقوله: "إما أن يجرد العجب لمعنى الاستعظام، أو يتخيل العجب ويفرض"[١٠٧].

---

[١٠٣] القرآن. الصافات ٣٧: ١٢.

[١٠٤] ينظر: ابن مجاهد. ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠. السبعة في القراءات. ص. ٥٤٧؛ ابن الجزري. د. ت. *النشر في القراءات العشر*. ج. ٢. ص. ٣٥٦؛ خاروف. ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م. *الميسر في القراءات الأربع عشرة*. ص. ٤٤٦.

[١٠٥] ينظر: الأزهري. ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م. *معاني القراءات*. ج. ٢. ص. ٣١٧؛ ابن زنجلة. د. ت. *حجة القراءات*. ص. ٦٠٧؛ البنا الدمياطي. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م. *إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر*. ص. ٤٧٢.

[١٠٦] ينظر: البغوي، الحسين بن مسعود. ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م. *معالم التنزيل في تفسير القرآن*. الرياض: دار طيبة. ج. ٧. ص. ٣٦؛ أبو حيان الأندلسي. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م. *البحر المحيط في التفسير*. ج. ٩. ص. ٩٣.

[١٠٧] ينظر: الزمخشري. ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م. *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل*. ج. ٤. ص. ٣٧.

وقد ثبتت صفة العجب إلى الله في نصوص السنة المطهرة؛ فقد جاء في صحيح البخاري عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ، قَالَ: «عَجِبَ اللَّهُ مِنْ قَوْمٍ يَدْخُلُونَ الجَنَّةَ فِي السَّلاَسِلِ»[١٠٨]، وفي مسند أحمد[١٠٩] عَنْ عُقْبَةَ بنِ عَامِرٍ رضي الله عنه، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «إِنَّ اللَّهَ لَيَعْجَبُ مِنَ الشَّابِّ لَيْسَتْ لَهُ صَبْوَةٌ»[١١٠]؛ فالعجب من صفات الله سبحانه وتعالى الثابتة له في الكتاب والسنة المطهرة، من غير تعطيل ولا تحريف ولا تكييف ولا تمثيل، وسببه خروج الشيء عن نظائره، وما يفترض أن يكون عليه الحال مع علم المتعجب، وهذا الثابت في حقه تعالى؛ أما ما كانت أسبابه خافية فيتعجب منه ويندهش له فهو في حق عباده.

وخلاصة القول في المسألة ما ذكره الإمام ابن جرير الطبري – وقرره بأن الصواب من القول في ذلك أنهما قراءتان مشهورتان في قراءة المسلمين، وبأيتهما قرأ القارئ فمصيب في قراءته الصواب، هذا وإن اختلف معنياهما المستنبط من القراءتين فكلا المعنيين صحيح؛ فقد عجب الرب سبحانه وتعالى من عظيم ما سخر به المشركون وقالوه، وعجب النبي محمد ﷺ مما أعطاه الله من الفضل، وسخر منه أهل الشرك[١١١].

النتائج:

ومن النتائج العلمية التي خلص إليها على شكل عوارض ونقاط مركزة:

١. إن الاختلاف الوارد في القراءات كانت له معان ودلالات يمكن إضافتها إلى مقاصد القرآن الكريم؛ إذ الاختلاف في القراءة عد سببًا من أسباب الاشتراك اللفظي الذي يصب في المعاني المشتركة لتنفتح على احتمالات عديدة، وإن تعدد المعاني تبعًا لتعدد أوجه القراءة، وكل وجه من أوجه القراءة يعد بمنزلة آية مستقلة من حيث دلالاتها على المعنى وإفادتها للحكم الشرعي على حسب السياق الذي وردت فيه.

٢. إن القراءات لها الأثر الكبير في تعدد معاني الألفاظ وإثرائها، حيث عدت كل قراءة منها مع القراءة الأخرى بمثابة الآيتين دون اختلاف أو تعارض بينهما؛ بل هو التنوع والتغاير القرائي الذي يستفاد منه في اتساع المعاني، وبرزت حكمة الله وعظمته الذي جعل في الحرف الواحد والحركة الواحدة معجزة في تحقيق الانسجام بين القراءات للوصول إلى التكامل المعرفي من فهم معاني الوحي ودلالاته.

---

[١٠٨] البخاري. ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م. *صحيح البخاري*. باب: 8الأسارى في السلاسل7. ج. ٤. ص. ٦٠. رقم الحديث ٣٠١٠.

[١٠٩] هو: أبو عبد الله، أحمد محمد بن حنبل، الشيبانيّ، صاحب المذهب الحنبليّ وإمامه، وأصله من مرو، وأبوه كان والي سرخس. ولد في بغداد وترعرع فيها ونشأ منكبًا على طلب العلم، وسافر في سبيله، ولما بلغ الأربعين جلس للتحديث والإفتاء، له عدة تصانيف أهمها: 8المسند7، و8التفسير7، و8فضائل الصحابة7، و8المناسك7، (١٦٤/ ٢٤١هـ). الزركلي. ٢٠٠٢م. *الأعلام*. ج. ١. ص. ٢٠٣.

[١١٠] ابن حنبل. ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م. *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. باب: 8مسند عقبة بن عامر الجهني τ7. ج. ٢٨. ص. ٦٠٠. رقم الحديث ١٧٢٨٣.

[١١١] ينظر: الطبري. ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م. *جامع البيان في تأويل القرآن*. ج. ٢١. ص. ٢٣.

٣. ثبت في ضوء منهج البحث أن اللفظ قد يحتمل أكثر من معنى حال الاختلاف في القراءة، حيث إن كل قراءة تحتمل معنى آخر عن القراءة الأخرى، وقد تحتمل كلا المعنيين، وإن كل وجه من وجوه القراءة قد يؤخذ منه حكم مغاير لما يدل عليه الوجه الآخر من القراءة؛ فينتج عن ذلك تعددًا في الحكم، وبسبب اختلاف العلماء في ترجيح أحد أوجه القراءة على باقي الأوجه الأخرى.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

ابن الجزري، محمد بن محمد. ١٩٩٩م. *منجد المقرئين ومرشد الطالبين*. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الجزري، محمد بن محمد. د. ت. *النشر في القراءات العشر*. د. م: المطبعة التجارية الكبرى.

ابن جني، عثمان. ١٩٩٩م. *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*. د. م: وزارة الأوقاف – المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

ابن حنبل، أحمد بن محمد. ٢٠٠١م. *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. د. م: مؤسسة الرسالة.

ابن خالويه، الحسين بن أحمد. ١٤٠١هـ. *الحجة في القراءات السبعة*. بيروت: دار الشروق.

ابن زنجلة، عبد الرحمن بن محمد. د. ت. *حجة القراءات*. سعيد الأفغاني (المحقق). د. م: دار الرسالة.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. ١٩٩٩م. *تفسير القرآن العظيم*. د. م: دار طيبة للنشر والتوزيع.

ابن مجاهد، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠. *السبعة في القراءات*. مصر: دار المعارف.

أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م. *البحر المحيط في التفسير*. بيروت: دار الفكر.

الأزهري، محمد بن أحمد. ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م. *معاني القراءات*. السعودية: جامعة الملك سعود مركز البحوث.

البخاري، محمد بن إسماعيل. ١٤٢٢هـ. *صحيح البخاري*. د. م: دار طوق النجاة.

البغوي، الحسين بن مسعود. ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م. *معالم التنزيل في تفسير القرآن*. الرياض: دار طيبة.

البنا الدمياطي، أحمد بن محمد. ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م. *إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر*. لبنان: دار الكتب العلمية.

بنت الشاطئ، عائشة عبد الرحمن. ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م. *الإعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرق دراسة قرآنية لغوية وبيانية*. القاهرة: دار المعارف.

خاروف، محمد فهد. ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م. *الميسر في القراءات الأربع عشرة*. دمشق: دار الكلم الطيب.

الداني، عثمان بن سعيد. ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م. *جامع البيان في القراءات السبع*. الإمارات: جامعة الشارقة.

الذهبي، محمد بن أحمد. ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م. *تذكرة الحفاظ*. بيروت: دار الكتب العلمية.

الرازي، محمد بن عمر. ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م. *مفاتيح الغيب*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
الزركلي، خير الدين بن محمود. ٢٠٠٢م. *الأعلام*. د. م: دار العلم للملايين.
الزمخشري، محمود بن عمرو. ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م. *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل*. بيروت: دار الكتاب العربي:
السمين الحلبي، أحمد بن يوسف. د. ت. *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون*. دمشق: دار القلم.
الشوكاني، محمد بن علي. ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م. *فتح القدير*. دمشق: ابن كثير.
الطبراني، سليمان بن أحمد. ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م. *المعجم الكبير*. القاهرة: مكتبة ابن تيمية.
الطبري، محمد بن جرير. ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م. *جامع البيان في تأويل القرآن*. د. م: مؤسسة الرسالة.
القرطبي، محمد بن أحمد. ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م. *الجامع لأحكام القرآن*. القاهرة: دار الكتب المصرية.
الماتريدي، محمد بن محمد. ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م. *تأويلات أهل السنة*. بيروت: دار الكتب العلمية.
محيسن، محمد سالم. ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م. *القراءات وأثرها في علوم العربية*. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.

مصنفات القراءات القرآنية: المفردات القرآنية نموذجا

سامر ناجح عبد الله سمارة، [i]

[i] محاضر، كلية دراسات القرآن والسنة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. samernajeh@usim.edu.my

ملخص البحث

تستكشف هذه الدراسة موضوع تطور التصنيف في علم القراءات القرآنية، وتهدف إلى الكشف عن مراحل التطور التي مر بها التصنيف في هذا المجال العلمي، وتسليط الضوء على التغيرات التي حدثت في مفهوم التصنيف في علم القراءات بشكل عام، وفي مفردات القرآن بشكل خاص. وتسعى الدراسة إلى توضيح دلالة مصطلح المفردات ومعانيه، وإبراز جهود العلماء التي بذلوها في هذا المجال، وانصب التركيز في هذه الدراسة على إحدى المصنفات البارزة، وهي مصنف قراءة "ابن عامر الدمشقي"، وذلك باعتبارها نموذجًا للدراسة نظرًا لأهميتها البارزة على مدى خمسة قرون. استخدم الباحث في هذه الدراسة منهجين أساسيين: المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي. استند الباحث في المنهج الاستقرائي إلى جمع أسماء المخطوطات المتعلقة بمفردات القرآن، باستخدام كتب الفهارس والببليوجرافيا، ومن ثم قام بتحليل هذه المخطوطات لاستخراج الأسباب والدوافع التي دفعت إلى إنشاء هذا النوع من التصنيف. كما استخدم المنهج التحليلي في تفحص أحوال المصنفات المرتبطة بقراءة ابن عامر. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الهامة، منها أن علماء القراءات اتبعوا منهجية تبسيط المعلومات واختصارها لتسهيل فهمها وتعلمها من قِبَل المبتدئين في هذا الميدان. كما توصلت الدراسة إلى ضرورة منح مخطوطات مفردات ابن عامر مزيدًا من الاهتمام والبحث من قِبَل طلاب العلم والخبراء، لتحقيق فهمٍ أعمق لهذه القراءة ومفرداتها.

الكلمات المفتاحية: مخطوطات، مفردة، قراءة ابن عامر، قراءات قرآنية.

مقدمة

إن الله سبحانه وتعالى قد اصطفى أمة النبي محمد صلى الله عليه وسلم على غيرها من الأمم، مانحا إيها كثيرًا من الخصائص التي لم تنعم بها أي أمة من قبل، فكانت بذلك أمة مرحومة مصداقا لقول النبي صلى عليه وسلم: «إِنَّكُمْ

أُمَّةٌ أُرِيْدَ بِكُمُ اليُسْر»[١١٢]، ومن مظاهر اليسر والتخفيف الذي خص الله تعالى بها أمة النبي محمد صلى الله عليه وسلم؛ قراءة القرآن على أكثر من وجه؛ مراعاة لاختلاف اللهجات الدارجة فيما بين القبائل العربية لقول النبي صلى الله عليه وسلم: «إِنَّ رَبِّي تَبَارَكَ وَتَعَالى أَرسَلَ إِلَيَّ أَنْ أَقْرَأَ القُرْآنَ عَلَى حَرْفٍ، فَرَدَدْتُ عَلَيْهِ أَنْ هَوِّنْ عَلَى أُمَّتِي، فَأُرْسِلَ إِلَيَّ أَنْ أَقْرَأَ عَلَى حَرْفَيْنِ فَرَدَدتُ عَلَيْهِ، فَأَرْسَلَ إِلَيَّ أَنْ أَقْرَأَهُ عَلَى سَبْعَةِ أَحْرُفْ»[١١٣].

وقد علَّم النبي محمد صلى الله عليه وسلم أصحابه القراءات، كلٌّ بحسب لهجته التي اشتهر بها قومه[١١٤]، لحديث عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال: سَمِعْتُ هِشَامَ بْنَ حَكِيمِ بْنِ حِزَامٍ يَقْرَأُ سُورَةَ الفُرْقَانِ فِي حَيَاةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَاسْتَمَعْتُ لِقِرَاءَتِهِ، فَإِذَا هُوَ يَقْرَأُ عَلَى حُرُوفٍ كَثِيرَةٍ، لَمْ يُقْرِئْنِيهَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَكِدْتُ أُسَاوِرُهُ فِي الصَّلاَةِ، فَتَصَبَّرْتُ حَتَّى سَلَّمَ، فَلَبَّبْتُهُ بِرِدَائِهِ، فَقُلْتُ: مَنْ أَقْرَأَكَ هَذِهِ السُّورَةَ الَّتِي سَمِعْتُكَ تَقْرَأُ؟ قَالَ: أَقْرَأَنِيهَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقُلْتُ: كَذَبْتَ، فَإِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَدْ أَقْرَأَنِيهَا عَلَى غَيْرِ مَا قَرَأْتَ، فَانْطَلَقْتُ بِهِ أَقُودُهُ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقُلْتُ: إِنِّي سَمِعْتُ هَذَا يَقْرَأُ بِسُورَةِ الفُرْقَانِ عَلَى حُرُوفٍ لَمْ تُقْرِئْنِيهَا، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «أَرْسِلْهُ، اقْرَأْ يَا هِشَامُ» فَقَرَأَ عَلَيْهِ القِرَاءَةَ الَّتِي سَمِعْتُهُ يَقْرَأُ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «كَذَلِكَ أُنْزِلَتْ»، ثُمَّ قَالَ: «اقْرَأْ يَا عُمَرُ» فَقَرَأْتُ القِرَاءَةَ الَّتِي أَقْرَأَنِي، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «كَذَلِكَ أُنْزِلَتْ إِنَّ هَذَا القُرْآنَ أُنْزِلَ عَلَى سَبْعَةِ أَحْرُفٍ، فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنْهُ»[١١٥]، وبعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم انتشر الحفَّاظ من صحابة النبي صلى الله عليه وسلم في الأمصار الإسلامية بهدف تعليم الناس القرآن الكريم كما أُنزل من عند الله سبحانه وتعالى على قلب النبي محمد صلى الله عليه وسلم.

ويُعتبر جمع عثمان بن عفان رضي الله عنه للقرآن الكريم أول خطوة في بداية تدوين القرآن الكريم مشتملا على القراءات، حيث جمع الناس على حرف واحد بمشورة من الصحابي الجليل حذيفة بن اليمان رضي الله عنه؛ خشية تفرق الأمة، فقام بضبط التلاوات القرآنية المنتشرة بين الناس تلاوة وإقراءً، ووضع قانوناً للجمع، فجمع القرآن الكريم كلَّه بجميع ما ثبت لديهم من الأوجه والأحرف، جعل لهجة قريش هي المرجح –نظرًا لشهرتها– في حال وقع خلاف في تحديد كلمة ما في القرآن الكريم، وأمر بجعل المصاحف المنسوخة هي المعتمدة في القراءة والإقراء لحديث حُذَيْفَةَ بْنَ اليَمَانِ أنه قَدِمَ عَلَى عُثْمَانَ وَكَانَ يُغَازِي أَهْلَ الشَّامِ فِي فَتْحِ أَرْمِينِيَةَ، وَأَذْرَبِيجَانَ مَعَ أَهْلِ العِرَاقِ، فَأَفْزَعَ

---

[١١٢] حنبل، أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ٢٠٠١م) (٤٥٥/٣٠) حديث رقم ٢٠٣٤٧، وقال شعيب الأرناؤوط: إسناده صحيح.

[١١٣] المرجع السابق (١٠٢/٣٥) حديث رقم ٢١١٧١ وقال شعيب الأرناؤوط: إسناده صحيح على شرط الشيخين.

[١١٤] ابن بطال، علي بن خلف، شرح صحيح البخاري (الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٣م) (٢٣٥/١٠)، فضل حسن عباس، إتقان البرهان في علوم القرآن، (عمان، دار الفرقان، ١٩٩٧م) ص١١٣-١١٥.

[١١٥] البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري (بيروت: دار ابن كثير، ١٩٨٧) كتاب فضائل القرآن، باب أُنزل القرآن على سبعة أحرف حديث رقم (٤٧٠٦).

حُذَيْفَةَ اخْتِلاَفُهُمْ فِي القِرَاءَةِ، فَقَالَ حُذَيْفَةُ لِعُثْمَانَ: يَا أَمِيرَ المُؤْمِنِينَ، أَدْرِكْ هَذِهِ الأُمَّةَ، قَبْلَ أَنْ يَخْتَلِفُوا فِي الكِتَابِ اخْتِلاَفَ اليَهُودِ وَالنَّصَارَى، فَأَرْسَلَ عُثْمَانُ إِلَى حَفْصَةَ: «أَنْ أَرْسِلِي إِلَيْنَا بِالصُّحُفِ نَنْسَخُهَا فِي المَصَاحِفِ، ثُمَّ نَرُدُّهَا إِلَيْكِ»، فَأَرْسَلَتْ بِهَا حَفْصَةُ إِلَى عُثْمَانَ، فَأَمَرَ زَيْدَ بْنَ ثَابِتٍ، وَعَبْدَ اللَّهِ بْنَ الزُّبَيْرِ، وَسَعِيدَ بْنَ العَاصِ، وَعَبْدَ الرَّحْمَنِ بْنَ الحَارِثِ بْنِ هِشَامٍ فَنَسَخُوهَا فِي المَصَاحِفِ "، وَقَالَ عُثْمَانُ لِلرَّهْطِ القُرَشِيِّينَ الثَّلاَثَةِ: «إِذَا اخْتَلَفْتُمْ أَنْتُمْ وَزَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ فِي شَيْءٍ مِنَ القُرْآنِ فَاكْتُبُوهُ بِلِسَانِ قُرَيْشٍ، فَإِنَّمَا نَزَلَ بِلِسَانِهِمْ» فَفَعَلُوا حَتَّى إِذَا نَسَخُوا الصُّحُفَ فِي المَصَاحِفِ، رَدَّ عُثْمَانُ الصُّحُفَ إِلَى حَفْصَةَ، وَأَرْسَلَ إِلَى كُلِّ أُفُقٍ بِمُصْحَفٍ مِمَّا نَسَخُوا[١١٦].

وقد تعددت أقوال العلماء في بيان أول من ألف في علم القراءات، لكن ليس ثمة دليل قاطع على أَيٍّ منها، ولعل ما ذكروه من أسماء مصنفات كانت عبارة عن مسودات يرجع إليها صاحبها عند الحاجة، أو هي محاولات لبداية التصنيف في هذا العلم؛ حيث ما زالت معالم قواعد التصنيف فيه والبناء في بادياتها، وقد ذكر الإمام ابن الجزري رحمه الله تعالى(ت:٨٨٣هـ) أن أول تأليف معتبر للقراءات كان على يد أبي عبيد القاسم بن سلَّام (ت:٢٢٤هـ) حيث جمع في مؤلف واحد خمسا وعشرين قارئا[١١٧]، ثم تتابع علماء القراءات من بعده تأليفا وتصنيفا في هذا الفن.

وكان من بين صور التصنيف التي اهتم العلماء بها في علم القراءات؛ التأليف في المفردات القرآنية، وتنوعت مناهجهم فيها؛ فمنهم من ألف في مفردات القراء، وجمعها في سفر واحد كما فعل الإمام المبارك بن الحسن المشهور بأبي كرم الشهرزوري (ت: ٥٥٠هـ) في كتابه المفردات في القراءات السبع[١١٨]، ومنهم من أفرد لكل قارئٍ كتابًا مستقلًّا بين فيه مذهب القارئ وأصول قراءته ككتاب التعريف في اختلاف الرواة عن نافع للإمام أبي عمرو الداني (ت:٤٤٤هـ)[١١٩]، ومنهم من جمع أكثر من قراءة في سفر واحد؛ كالبدر المنير في قراءة نافع وأبي عمرو وابن كثير للإمام عمر بن قاسم النشار (ت: ٩٣٨هـ)[١٢٠].

والسبب في عنايتهم بهذا النوع من التصنيف هو تسهيل التعلم وتبسيط المعلومات على المبتدئين، وضبط الحالة العامة في تعلم وتعليم وتلاوة القراءات القرآنية، إضافة إلى وإيضاح مواطن الاختلاف بين الروايات القرآنية.

---

[١١٦] البخاري، صحيح البخاري كتاب فضائل القرآن، باب جمع القرآن حديث رقم (٤٧٠٢).

[١١٧] آل إسماعيل، نبيل بن محمد، علم القراءات نشأته –أطواره– أثره في العلوم الشرعية (الرياض: إدارة البحوث العلمية والإفتاء، ٢٠٠٢م) ص ١٠٥-١٠٣.

[١١٨] لم يعثر الباحث على من حقق الكتاب حسب اطلاعه وبحثه، والمخطوط موجود في مكتبة نور عثمانية، إسطنبول، ٨ [٩٤].

[١١٩] الداني، أبو عمرو الداني، اختلاف الرواة عن نافع، تحقيق: محمد السحابي (المغرب: مطبعة وراقة الفضيلة، ١٩٩٥م)

[١٢٠] النشار، عمر بن القاسم، البدر المنير في قراءة نافع وأبي عمرو وابن كثير، تحقيق: المختار أحمد ديرة، (دمشق: دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م).

وقد تناولت هذه الدراسة المفردات التي أُلفت في قراءة ابن عامر اليحصبي لما تمثله من أهمية كبيرة، فقد كانت هذه القراءة هي السائدة في الشَّام حتى حدود الخمسمئة، وفي ذلك، قال ابن الجزري، رحمه الله تعالى: « ولقد كان الناس بدمشق وسائر بلاد الشام حتى الجزيرة الفراتية وأعمالها لا يأخذون إلا بقراءة ابن عامر، ولا زال الأمر كذلك إلى حدود الخمسمائة»[١٢١]، كذلك انتشرت لقرن من الزمن في إفريقيا وبلاد الأندلس قبل أن تحل محلَّها رواية ورش عن نافع، فقد أرسل الخليفة عمر بن عبد العزيز بعثة متخصصة من أهل القراءات تضمُّ ثلاثة عشر من أعلام القراءة، على رأسهم مولاه إسماعيل بن عبد الله بن المهاجر، الذي قرأ على إمام أهل الشام عبد الله بن عامر اليحصبي، والذي أَقام نفس النِّظام الذي عمل به الصَّحابي الجليل أبو الدَّرداء للإقراء؛ وهو نظام القراءة الجماعية أو ما يُعرف بنظام الدراسة[١٢٢].

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في قلة الأبحاث التي ركزت بشكل معمق على المفردات القرآنية، واستقراء ما تم تأليفه من مخطوطات فيها، والجهود العلمية التي تم بذلها لخدمتها وإخراجها إلى المكتبات الإسلامية، إذ الحاجة إلى ذلك كبيرة؛ فهي باب مهم للباحثين وطلبة الدراسات العليا ليدرسوا هذه المؤلفات ويسلطوا الضوء على مناهج المؤلفين فيها، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

١. بيان دلالة مصطلح المفردة القرآنية ومتى بدأ يتبلور.
٢. توضيح مراحل التصنيف في التأليف في القراءات عامة والمفردات القرآنية خاصة وتصنيفها.
٣. استخراج المفردات القرآنية التي ألفت في قراءة ابن عامر وتقييمها، وبيان حالتها.

وقد اتبع الباحث في سبيل تحقيق ذلك المنهج الاستقرائي لاستخراج وإحصاء المفردات القرآنية التي ألفت في قراءة ابن عامر، والمنهج التحليلي لتحليل بياناتها، كما استعمل المنهج التاريخي للوقوف على تاريخ البدء بالتأليف في المفردات القرآنية.

وبناء عليه فقد تم تقسيم البحث إلى مقدمة وثلاث مباحث والخاتمة وهي على النحو الآتي:

المقدمة

[١٢١] محمد بن محمد بن الجزري، النشر في القراءات العشر، (جدة، دار الهدى، ١٩٩٤م) ج٢، ص٢٦٤.

[١٢٢] محمد المختار، تاريخ القراءات في الشرق والغرب، (المغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم، ٢٠٠١م) ص١٨٧-١٨٨.

المبحث الأول: المعنى اللغوي والاصطلاحي للمفردة.

المبحث الثاني: نشأة التصنيف في المفردات القرآنية.

المبحث الثالث: المفردات في قراءة ابن عامر.

الخاتمة

المبحث الأول: المعنى اللغوي والاصطلاحي

المطلب الأول: المعنى اللغوي لمصطلح مفردة

أصل الكلمة مكون من حروف: (الفاء، الراء، الدال)، وجذرها يدل على الوحدة كما ذكر ابن فارس، من ذلك الوتر[١٢٣]، والفرد هو الواحد، وكل شيء لا نظير له فقد انفرد، وجاء القوم فرادى أي واحدًا بعد الآخر[١٢٤].

المطلب الثاني: المعنى الاصطلاحي لمصطلح مفردة

ليس هناك ثمة تعريف اصطلاحي أطلقه علماء القراءات على لفظة المفردة؛ لوضوح دلالته لديهم، فقد كان يذكر هذا المصطلح في سياق كلامهم عن القراءات، فعلى سبيل المثال: ذكر ابن الجزري أسانيده التي قرأ بها قائلا : "مفردة يعقوب للإمام أبي عمرو الداني المذكور قرأتها بعد تلاوتي القرآن العظيم ..."[١٢٥]، وقد ظهرت هذه التسمية ابتداءً؛ لتمييز كتب المفردات من الكتب التي تناولت أكثر من قراءة، فكانت تسمية لا تعدو الوصف في أول أمرها، ثم صارت بعد ذلك اسم علم لبعض كتب فن القراءات بكثرة الاستعمال[١٢٦].

وقد عرفها العلماء المعاصرون؛ في محاولة منهم لتوضيح دلالتها وبيان المراد منها، فذهب الدوسري إلى أنَّ المفردة القرآنية: "ما أُلِّف في قراءة مستقلة على حدة"[١٢٧]، وهذا تعريف مختصر لم يعط تصورًا واضحًا شاملًا عنها، والأعم منه والأشمل تعريف إيهاب فكري الذي جمع كل ما يتعلق بالمفردة فقال: "هي مؤلف، أفرده شيخ: لقراءة، أو رواية، أو طريق، حيث يُفرِد أصول وفرش هذه القراءة، أو الرواية، أو الطريق بالبيان؛ ليَسهُلَ على من يريد القراءة بها أن يقرأ، وقد يكون نظما أو نثراً"[١٢٨].

---

[١٢٣] ابن فارس، أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة (بيروت: دار الفكر، ١٩٧٩م) (٥٠٠/٤).

[١٢٤] ابن دريد، محمد بن الحسن، جمهرة اللغة (بيروت: دار العلم للملايين،١٩٨٧م) (٦٤٣/٢).

[١٢٥] ابن الجزري، محمد بن محمد، النشر في القراءات العشر، (مصر: المطبعة التجارية الكبرى،) (٦٠/١).

[١٢٦] الأهوازي، الحسن بن علي، مفردة الحسن البصري (المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ٢٠٠٦م) (١٨١)

[١٢٧] الدوسري، إبراهيم بن سعيد، مختصر العبارات لمعجم مصطلحات القراءات (الرياض: دار الحضارة للنشر، ١٤٢٩هـ)، ص١٢١.

[١٢٨] ابن الفحام، عبد الرحمن بن أبي بكر، مفردة يعقوب، تحقيق: إيهاب فكري، خالد أبو الجود (الرياض: دار أضواء السلف، ١٤٢٨هـ) ص ٢٥.

ويلاحظ في هذا التعريف الآتي:

١. أن التأليف في المفردة القرآنية غير مقتصر على القراءة القرآنية الرئيسة؛ بل يتعمق ليختص في التفاصيل الدقيقة للقراءة، والرواية، وحتى الطرق المتفرعة عنها.
٢. أن التأليف في المفردة القرآنية كان على طريقتين؛ إما شعرًا وإما نثرًا.
٣. أن تأليف المفردات القرآنية يهدف إلى تسهيل تعلم علم القراءات على المبتدئين خصوصًا في المراحل الأولى من طلبهم لهذا العلم، ومراجعة واستذكار قواعد كل مفردة.

ويعتقد الباحث أن التعريفين قاصران؛ لأنهما لا يشملان العديد من المؤلفات التي صنفت كمفردات جمعت بين دفتيها روايتين أو قراءتين، كمفردة يعقوب لمحمد بن شريح الرعيني (ت:٤٧٦هـ)، والتي اشتملت على قراءة يعقوب ورواية ورش عن نافع، ومثلها: غاية المطلوب في قراءة أبي جعفر وخلف ويعقوب للإمام أحمد بن عبد الرحمن بن عياش (ت: ٨٥٣هـ) والتي حوت على ثلاث قراءات؛ لذلك يضيف الباحث نقاطًا مهمة الآتية لم تتم الإشارة لها في التعريفين السابقة للمفردات القرآنية وهما:

أ. أن بعض المفردات تقتصر على ما خالف فيه صاحب القراءة أو الرواية أصله، كما في مفردة الإمام يعقوب للإمام الداني، فقد أشتملت على ما خالف فيه روح راوية قالون عن نافع؛ لأن هذه الرواية مبنية على أن المتلقي لها قد أخذ رواية قالون، فهو يأخذ مما زاد عليها من رواية روح. وكذلك مفردة الإمام يعقوب للإمام الرعيني الإشبيلي حيث ذكر فيه ما خالف أحد الراويين- أي رويس أو روح الإمام ورشا، ولم يذكر ما توافقوا عليه إلا الشيء اليسير للبيان.

ب. أن التأليف في المفردات لم يقتصر على القراءات والروايات المقبولة (المتواترة والمشهورة)، بل تناول أيضا الشاذة كما في مفردة ابن محيصن المكي، والحسن البصري.

ج. تنوعت صور المفردة القرآنية ما بين مفردات، ورسائل، وشروح، وفواصل، واختصارات، ومسائل، ، ومقدمات، وملخصات، ومنظومات.

وعليه يمكن صياغة تعريف المفردة بأنها: مؤلف أفرده شيخ لقراءة، أو رواية، أو طريق؛ مقبولة كانت أو شاذة، شعرًا أو نثرًا؛ بصور متعددة؛ لبيان أصولها وفرشها، أو لبيان المختلف فيه بين: روايتين، أو قراءة ورواية، أو أكثر؛ ليسهل على الطالب ضبط قواعدها والتفريق فيما بينها.

المبحث الثاني: نشأة التصنيف في القراءات القرآنية.

المطلب الأول: التصنيف في جوامع القراءات

بذل العلماء أقصى جهودهم في العناية بالقراءات القرآنية؛ وحفظها من الضياع أو التحريف، فكانت المئة الثالثة من الهجرة هي بداية التصنيف في جمع القراءات، وكان أبو عبيد القاسم بن سلام (ت:٢٢٤هـ) من أوائل من جمع القراءات في كتاب، فجمع خمسة وعشرين قارئا، تبعه أحمد بن جبير الكوفي (ت: ٢٥٢هـ)، حيث جمع كتابا في القراءات الخمس، وكان بعده القاضي إسماعيل بن إسحاق المالكي (ت:٢٨٢هـ) الذي ألَّف كتابا سمَّاه الجامع، فيه نيِّف وعشرون قراءة، حتى وصل إلى الإمام أَبي بكر أحمد بن موسى بن العباس المعروف بابن مجاهد (ت: ٣٢٤هـ) والذي اقتصر فيه على قراءة سبعة من الأئمة ممَّن اشتهروا بثقتهم وأمانتهم، وحُسن دينهم، وكمال علمهم، مع طول عمر في ممارسة هذا العلم وموافقة قراءته لخط المصحف العثماني في كتاب سماه «قراءات السَّبعة»[١٢٩].

وبعد تسبيع القراءات توال التأليف في القراءات، وكَثُرَت المصنَّفات، فمنهم من جمعها في مؤلَّف واحد وشرح الأصول والفرش لجميع القراء معًا، مثل الإمام عبد المنعم بن غلبون (ت: ٣٨٩هـ) في كتابه: «الإرشاد في القراءات»[١٣٠]، والإمام مكي بن أَبي طالب القيسي (ت: ٤٣٧هـ) في كتابه: «التبصرة في القراءات»[١٣١]، والإمام أَبو عمرو الدَّاني (ت: ٤٤٤هـ) في كتابه: «التَّيسير في القراءات السَّبع»[١٣٢] وغيرهم من كبار القُرَّاء وحُذَّاقهم ومحرريهم، لكنَّ أشهرها على الإطلاق كتاب الإمام أَبي عمرو الدَّاني؛ ولشهرته نظم الإمام الشَّاطبي قصيدة عليه أسماها حرز الأَماني ووجه التَّهاني، وكثرت الشروح والمختصرات والمكملات لها حتى بلغت ست وثلاثين مؤلفًا[١٣٣].

وقد اشتملت هذه المنظومة على أصول القراءات السبع وفرشياتها، التي قعَّد لها سابقا الإمام ابن مجاهد، واشتهرت في الأمصار حينذاك، وهي: قراءة المدني وهو نافع ، والمكي وهو ابن كثير، والبصري وهو أَبو عمرو، والشَّامي وهو ابن عامر الدمشقي، والكوفيون الثلاث وهم: حمزة وعاصم والكسائي.

ولا زال الناس يقرؤون بالقراءات السبع ويتداولونها بينهم دراسة وتدريسا حتى نهاية القرن الثامن ومطلع القرن التاسع الهجري، حتى جاء ابن الجزري وضمَّن بعض القراءات كقراءة الإمام أبي جعفر المدني، وهو شيخ الإمام نافع المدني وأعلى سندًا منه، وقراءة الإمام يعقوب الحضرمي، وقراءة الإمام خلف بن هشام البزار، إلى القراءات

---

[١٢٩] ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف، النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي محمد الضباع (مصر، المطبعة التجارية الكبرى،) ج١، ص ٣٤.

[١٣٠] ابن غلبون، عبد المنعم بن عبيد الله، الإرشاد في القراءات عن الأئمة السبعة، تحقيق: باسم بن حمدي السيد (المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٩م).

[١٣١] ابن أبي طالب، مكي بن أبي طالب، التبصرة في القراءات السبع، تحقيق: محمد غوث الندوي، (الهند: الدار السلفية، ط٢، ١٩٨٢م).

[١٣٢] الداني، أبو عمرو الداني، التيسير في القراءات السبع، تحقيق: خلف بن حمود الشغدلي، (حائل، دار الأندلس، ٢٠١٥).

[١٣٣] عبد الهادي الفاضلي، القراءات القرآنية، تاريخ وتعريف، (بيروت، دار الغدير، ٢٠٠٩م) ص٥٣-٥٧.

السبع، وقام بإثبات تواتر أسانيد هؤلاء القراء الثلاثة في كتابه: "تحبير التيسير"، ونظم في هذه القراءات الثلاث نظمه المعروف: "بالدرة المضية في القراءات الثلاث المرضية"، واختار لكل قارئ من القراء الثلاثة راويان جريًا على سنة الإمام الشاطبي.

وهذه الإضافة من الإمام ابن الجزري ليست مبنية على عواطف انفعالية عنده، وإنما هي نتيجة علمية مبنية على أدلة علمية قوية تثبت تواتر هذه القراءات الثلاث؛ ولذا ذكر ابن الجزري في كتابه "منجد المقرئين"، كلام العلماء في تواتر هذه الثلاثة، وسمى كثيرًا من العلماء في طبقات مختلفة قرأوا بهذه الثلاثة وقال رحمه الله: ولعمري ما فاتني لكثيرٌ؛ لأني لم أذكر إلا من تحققت أنه قرأ بها، وكلهم مذكورون مُتَرجمون في كتابي طبقات القراء فثبت من ذلك أن القراءات الثلاث متواترة تلقاها جماعة من جماعة مستحيل تواطئهم على الكذب. وبهذه القراءات الثلاث مع السبع التي نظمها الإمام الشاطبي تمت القراءات عشرًا[١٣٤].

واستمرت جهود الإمام ابن الجزري في خدمة القراءات، واستيعاب ما كتب في القراءات بما لديه من آلة هذا العلم، ودرس أسانيدها، فاطلع على كثير من كتب هذا الفن بما فيهم شروح الشاطبية، حتى استخلص كتابه العظيم الذي صنفه، وهو "النشر في القراءات العشر"، وأورد فيه وجوهًا أخرى لم يستوعبها الإمام أبو عمرو الداني في كتابه "التيسير"، ولا الإمام الشاطبي في منظومته. ونظم نظمًا جديدًا للقراءات العشر سماه"طيبة النشر في القراءات العشر".

واصطُلح على سبعة الإمام ابن مجاهد مع ثلاثة ابن الجزري التي أكملها أولًا: "بالقراءات العشر الصغرى"، أما القراءات العشر التي حررها ابن الجزري بالطرق التي لم يستوعبها من سبقه فاصطلح عليها: "بالقراءات العشر الكبرى".

المطلب الثاني: التصنيف في المفردات القرآنية.

بدأ التصنيف في المفردات القرآنية باكرا مقارنة بالتصنيف الجامع للقراءات، فقد ذكر الباحث أشرف طلعت أن بدايات التصنيف في المفردات القرآنية كانت في القرن الثاني الهجري، وهذا خلاف ما ترجح لدى الباحث عمار الدَّدُّو حيث قال في معرض حديثه عن بداية ظهور مصطلح المفردة: "وترجح لديَّ أنه ظهر في مطلع القرن الرابع الهجري في عصر ابن مجاهد، بعد أن شاع التأليف في القراءات جمعا وإفرادا"، وتنوعت في عناوين القراءات التي درستها، فكان أول كتاب في قراءة ابن مسعود رضي الله عنه لأبي محمد بن مصرف الهمداني (ت: ١١٢هـ)، لكن معظم المفردات حتى آخر القرن الرابع الهجري مفقودة كما ادَّعى البحث سالف الذكر[١٣٥].

---

[١٣٤] ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف، منجد المقرئين ومرشد الطالبين، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٩م) ص٦٣.

[١٣٥] الأهوازي، الحسن بن علي، مفردة الحسن البصري، تحقيق: عمار أمين الددو، مجلة البحوث والدراسات الإسلامية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف، العدد الثاني، ٢٠٠٦م، ص ١٨١.

ويعد كتاب الداني (ت:٤٤٤هـ) المسمى:"التهذيب لما تفرد به كل واحد من القراء السبعة" أول ما وصلنا من كتب المفردات، حيث تناول فيه ما تفرد كل قارئ من القراء السبعة، ومن كتب المفردات التي شرح فيها أصول كلِّ قراءة أو رواية مستقلَّة على حدة، مع بيان أُصول القراءة أو الرواية وفرشها، تلاه أبو الكرم الشهرزوري (ت: ٥٥٠هـ) في كتابه «المفردات في القراءات السبع»، و«مفردات القراء» لأبي شامة المقدسي (ت: ٦٥٥هـ) ، و«مفردات القراء السبعة» لجعفر ابن مكي الموصلي (ت: ٧١٣هـ) ، و«الجامع الأَزهر المفيد لمفردات الأربعة عشر مع صناعة الرَّسم والتَّجويد» لجعفر بن إبراهيم بن جعفر السنهوري المصري (ت:٨٩٤هـ).

وهناك من العلماء من أفرد لكل قارئ من القراء كتابا مستقلا، ذكر فيه مذهبه، وأصول قراءته، فعلى سبيل المثال ألف أَبو مروان عبيد بن عمرو الحضرمي الإشبيلي المقرئ (ت٥٥٠هـ) كتابًا في قراءة نافع سمَّاه «قراءة نافع»، وألف علي بن علي الاسترابادي (٩٩٥هـ) كتاب في قراءة ابن كثير سمَّاه «أصول قراءة ابن كثير»، وألف الحسن بن أحمد الهمداني (ت: ٥٦٩هـ) كتابا في قراءة ابن عمرو سمَّاه «الاكتفاء في قراءة إمام القراء أبي عمرو ابن العلاء»، وغيرها من المفردات الكثيرة، التي أُلِّفت في هذا الباب لبقية القراءات.

وبعد تتبع الباحث لكتب فهارس القراءات؛ مثل كتاب موسوعة بيبلوغرافيا علوم القرآن[١٣٦] ، وكتاب الفهارس الشاملة[١٣٧] لكتب القراءات لاحظ العناية الكبيرة من العلماء بالمفردات القرآنية، حتى وصل عددها إلى مئتين وأربعين مؤلفا متعدد الصور، وهي على النحو الآتي:

نافع	ابن كثير	أبو عمرو	ابن عامر	عاصم	حمزة	الكسائي	أبوجعفر	يعقوب	خلف العاشر
٦٠	٢٢	٤٩	١٢	٥٦	١١	٥	٦	١٤	٥

يلاحظ من الجدول الأمور الآتية:

١. اهتمام العلماء الكبير بالتصنيف في المفردات القرآنية وهذا يتضح من العدد الكبير الوارد في الجدول لمصنفات المفردات القرآنية.
٢. أنَّ المؤلفات في المفردات القرآنية تركزت من حيث العدد على: قراءة نافع، تليها قراءة عاصم، ثم أبو عمرو، وابن كثير، وأقلها كان من نصيب قراءات أبي جعفر، فالكسائي وخلف العاشر.

[١٣٦] المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، مخطوطات القراءات، عمَّان: جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٩٤م.

[١٣٧] ياسين، حكمت بن بشير، موسوعة بيبلوغرافيا علوم القرآن، (الرياض: معهد البحوث والاستشارات بجامعة الملك عبد العزيز) (١٠٤٩/٢-١٣١١).

وهذه ملاحظة تسترعي الانتباه، وتتطلب من الباحثين شد العزم للوصول إلى جواب عن سؤال مفاده: لماذا كان التركيز على القراءات الثلاث الأولى، بينما لم تلق القراءات الأخرى الاهتمام نفسه؟

ومما استرعى انتباه الباحث أيضا وجود كثير من المخطوطات المعنونة بأسماء متعددة، مثل: رسائل في القراءات، مجموع في القراءات، كتب في القراءات، مفردات القراءة، رمزية في القراءات وهذه لا تدخل ضمن الإحصاء الوارد أعلاه، ويعتقد الباحث أن الكشف عن مضمون هذه الرسائل والمجاميع سيكشف المزيد عن كتب المفردات.

المطلب الثالث: الغرض من تأليف المفردات في القراءات القرآنية

بالرجوع إلى كتب مفردات القراءات القرآنية لاحظ الباحث تعدد الأسباب التي دفعت علماء القراءات الأوائل على التأليف في مفردات القرآنية، وهو يعرضها على النحو الآتي:

١. تسهيل التعلم وتبسيط المعلومات بإفراد قواعد كل قراءة، أو رواية، أو طريق، في مؤلف واحد، فهو أدعى إلى التركيز خصوصًا في مراحل طلب العلم الأولى، قال الداني في سبب تأليف مفردة ابن كثير: "... وأجعل ذلك بلفظ ابن كثير خاصة، دون لفظ نافع؛ ليقرب حفظه على الطالبين، ويسهل مأخذه على المنتقلين"[١٣٨].

٢. ضبط الحالة العامة في تعلم وتعليم وتلاوة القراءات القرآنية؛ لِيُؤْمَنَ الخلط بين القراءات والروايات والطرق، وبيان الفرق بين المتفق على قراءته وبين الشاذ من القراءات، فقد ذكر الإمام جعفر بن مكي الموصلي أن طائفة من الحُفَّاظ ممَّن يقرؤون في المحافل والمناسبات، وينشغلون بالتركيز على الألحان المذمومة، قد ادَّعو العلم بالقراءات فخلطوا بين المقبول والشاذ من القراءات في تلاواتهم، وهذا يشكل مصدر فتنة لعوام الناس، فقال رحمه الله : "غير أني لما ألفيت عوَّام قُرَّائها المتأخرين، عن الأئمة القراء المحققين الماضين، يقرؤون بالمجاز، لا بما صحَّ وجاز، يُدْعون بالحفاظ، ويحرفون تجويد الألفاظ، قد شغلهم حرصهم على المعلوم، عن تحصيل العلوم، لا يرغبون في تحصيل الدّرايات، ولا يقرؤون بتفصيل الرِّوايات قد اعتاضوا عن ذلك بترجيع الأصوات، وتشنيع النّغمات، وتقطيع الألفات، والواوات والياءات، وتطنين النُّونات، وتغنين الغنّات، يُنكرون القراءة بألحان العرب، ويُزخرفون قراءتهم بألحان أهل الطرب، ولا يميّزون في تلاوتهم بين قراءة الجمهور، من الشَّاذِّ المتروك المهجور، ليس عندهم من الفضائل غير الدّعوى برفع الأصوات في المحافل، فلمَّا رأيت اتباعهم لهذه الشِّرعة، وابتداعهم هذه البدعة، أحببتُ أن أنسخ

[١٣٨] الداني، عثمان بن سعيد، مفردة عبد الله بن كثير المكي، تحقيق: حاتم الضامن (دمشق: دار البشائر، ١٤٢٨هـ) ص ١٥.

هذه البدعة؛ بتجريدي وتفردي مذاهب القراء السبعة؛ ليُقرَأَ لكلِّ إمام بمذهبه المشهور، وتمتاز قراءة الجمهور من الشّاذ المتروك المهجور"[١٣٩].

٣. إيضاح مواطن الاختلاف بين الروايات كما فعل الداني في تأليفه لمفردة يعقوب فقال: "سألتني أيدك الله بتوفيقه أن أرسم لك في هذا الكتاب: قراءة أبي محمد يعقوب بن إسحاق الحضرمي البصري فيما خالف فيه نافع بن عبد الرحمن رحمه الله تعالى من رواية عيسى بن مينا عنه دون ما اتفقا عليه"[١٤٠]، وكذا أيضا فعل في مفردة أبي عمرو البصري[١٤١].

٤. الاختصار؛ وذلك في حال جمعت المفردة أكثر من قراءة أو رواية، فيسلك المؤلف سبيل الاختصار تسهيلا على القارئ وإعانة له على معرفة أهم نقاط الخلاف بينهما، قال الأهوازي: "وأنا أذكر لك من الحروف ما انفرد به ابن محيصن مخالفًا لأبي عمرو وغير ما اتفقا عليه وغير ما لا خلاف فيه، وأنا أختصره نهاية الاختصار، وأجعله خبيرا ومبيِّنا بأبلغ الشرح وأقرب العبارة، فأجبتك إلى ما سألتَه، ..."[١٤٢].

المبحث الثالث: المفردات في قراءة ابن عامر

المطلب الأول: التعريف بقراءة ابن عامر وراوييه

أولا: التعريف بابن عامر

هو الإمام عبد الله بن عامر اليحصبي الدمشقي، إمام الشَّاميين في القراءة، أَبو عمران ابن يزيد بن تميم بن ربيعة، وقيل: كنيته أَبو عامر، وقيل: أَبو نعيم، وقيل: أَبو عليم، وقيل: أَبو عبد الله، وقيل: أَبو محمد، وقيل: أبو موسى، وقيل: أَبو معبد، وقيل: أَبو عثمان[143].

[١٣٩] الموصلي، جعفر بن مكي، الكامل الفريد في التجريد والتفريد مفردة ابن عامر الشامي، دراسة: هويدا بنت أبي بكر الخطيب، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٣٤هـ) ص ٢١.

[١٤٠] الداني عثمان بن سعيد، مفردة يعقوب، تحقيق: حسن العواجي (الرياض: دار كنوز أشبيليا للنشر والتوزيع، ١٤٢٩هـ) ص ٢٠.

[١٤١] الداني، عثمان بن سعيد، مفردة أبي عمر بن العلاء البصري، تحقيق: حاتم الضامن (دمشق: دار البشائر، ١٤٢٨هـ) ص ٢٣.

[١٤٢] الأهوازي، الحسن بن علي، مفردة ابن محيصن المكي، تحقيق: عمر يوسف حمدان (عمَّان: دار ابن كثير للنشر، ٢٠٠٧م) ص ١٨١

[143] قال ابن الجزري: اختُلِف في كنيته كثيرًا، والأَشهر أَنَّه أَبو عمران. ابن الجزري، محمد بن محمد، غاية النهاية في طبقات القراء، ط١، ٢٠٠٦م، بيروت: دار الكتب العلمية، ١: ٣٨٠.

وهو من صرحاء العرب بِنَسَبِه إِلى يَحصُب بن دهمان، بطن من حِمْيَر، وحميَر من قحطان، وقيل: قبيلة من قبائل اليمن، ويَحصُب بضم الصاد وكسرها، وإِذا نسب إِليه ففيه الحركات الثلاث، قال الذَّهبي: وبعض الناس قد تكلَّم في نسب ابن عامر، والصحيح ثبوت نسبه[144].

كان رحمه الله إمامًا في القراءة والحديث، ورعًا ناسكًا حافظًا لما رواه، مُتقنًا لِما وعاه، قال هشام: كان ابن عامر لا يختار لفظة إلا قرنها بالفقه أَو بأَثر، وعنه أَيضًا: كان ابن عامر لا يختار حرفًا إلا بأَثر عن رسول الله عليه وسلم. قال خالد بن يزيد المقرئ: سمعت عبد الله بن عامر يقول: قُبِضَ رسول الله صلى الله عليه وسلم ولي سنتان، وانتقلتُ إِلى دمشق ولي تسع سنين، قال أَبو علي الأهوازي: اختلفوا في قراءة ابن عامر عمَّن حمل على اثنى عشر قولاً؛ أحدها: أنه قرأ على عثمان بن عفان، وقيل: قرأَ على المغيرة بن أَبي شهاب، وقيل: قرأ على أَبي الدرداء، وقيل قرأ على معاذ، الثَّاني: أَنه قرأ على فضالة بن عبيد عن النبي صلى الله عليه وسلم، وقيل: قرأَ على واثلة بن الأسقع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم[145].

وكان ابن عامر على نطر عمارة جامع دمشق زمن الوليد، وكان رئيسا، ولِيَ قضاء دمشق بعد أَبي إدريس الخولاني، وحدث عنه محمد بن الوليد الزبيدي، وربيعة بن يزيد، وعبد الرحمن بن يزيد بن جابر، وابن زبر وآخرون، وله حديث في صحيح مسلم، قال حدثني قيس الكندي أن أبا سعيد الأنصاري حدثه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «إن ربي وعدني أن يدخل الجنة من أمتي سبعين ألفا بغير حساب مع كل ألف سبعين ألفا، ثم يحثى ربي ثلاث حثيات بكفيه»[146]، قلت لأبي سعيد: أنت سمعت هذا من رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ قال: نعم.

وُلِدَ سنة إحدى وعشرين من الهجرة في أَول خلافة عمر بن الخطاب بالجانبية بقرية رحاب[147]، وقيل: لثمان من الهجرة في حياة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وتوفي عبد الله بن عامر بدمشق في يوم عاشوراء من المحرم سنة ثماني عشرة ومائة أَيام هشام بن عبد الملك.

ثانيا: التعريف بهشام.

---

144 يقصد الذَّهبيُّ أنَّ ابن عامر عربيٌّ خالص، ليس فيه فرع أعجمي، ولا شائبة رقٍّ، ثابتٌ نسبه إلى يحصب بن دهمان، والتي هي جزء من حِمْيَر، وحميَر من قحطان. ينظر: الذَّهبي، محمد بن أَحمد، معرفة القُرَّاء الكِبار على الطبقات والأعصار، ط١، ١٩٩٧م، بيروت: دار الكتب العلمية، ٤٧.

145 في قراءته على عثمان بن عفان آراء عدَّة؛ أَنَّه قرأ عليه القرآن كاملًا، وقيل: قرأ عليه نصف القرآن، وقيل: سمع عثمان يقرأ، وقد نفى ابن الجزري الأول وقال هو بعيد، وجوَّز الثالث. ينظر: ابن الجزري، غاية النهاية في طبقات القُرَّاء (٣٨٠/١)

146 أخرجه مسلم، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، (بيروت: دار الجيل، ١٣٣٤هـ)، من حديث أَبي هريرة برقم (٤٤٠) وحديث عمران بن حصين برقم (٤٤٤) بنحوه، ولم يجده الباحث في المطبوع من صحيح مسلم من حديث أَبي سعيد الخدري.

147 رحاب: بضم الباء، من أعمال حوران كما قال الحموي، وهي قرية أردنية تقع على بعد ١٣ كيلو مترا من محافظة المفرق شرق عمان . ينظر: ياقوت الحموي، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله، معجم البلدان، دار صادر: بيروت (٣٠/٣).

هو هشام بن عمار بن نصير بن ميسرة الإمام أَبو الوليد السلمي، ويُقال المظفر الخطيب، شيخ أهل دمشق وقاضيهم ومفتيهم وخطيبهم ومقرئهم ومحدثهم، وُلِدَ سنة ثلاث وخمسين ومائة، وقرأ القرآن على عراك بن خالد وأيوب بن تميم وغيرهما من أصحاب يحيى الذِّماري، وحج وسمع من مالك بن أَنس، قرأ عليه أَبو عبيد وأبو علي إسماعيل بن الحويرس وهارون بن موسى الأخفش، فلمَّا مات ابن ذكوان اجتمع الناس على إمامة هشام بن عمَّار في القرآن والنقل، عاش بعده ثلاث سنين، قال البخاري: مات هشام بدمشق سلخ المحرم سنة خمس واربعين ومائتين أَيام المتوكِّل رحمه الله.

ثالثا: التعريف بابن ذكوان

هو الإمام عبد الله بن أحمد بن بشر بن ذكوان، أَبو عمرو وأَبو محمد البهراني مولاهم الدمشقي القرشي، مقرئ دمشق وإمام جامعها، قرأ على أَيوب بن تميم وغيره، وقيل: أَنه قرأ على أَبي الحسن الكسائي بدمشق[148]، قرأ عليه هارون بن موسى الأخفش، قال ابن ذكوان: وُلِدت يوم عاشوراء سنة ثلاث وسبعين ومائة أَيام الرشيد، قال غير واحد: توفي ابن ذكوان صبيحة يوم الاثنين لليلتين بقيتا من شوال سنة اثنتين وأربعين ومئتين، وقيل: لسبع خلون منه، وغلط من قال: سنة ثلاث.

قال الداني: ورواها الأخفش عن ابن ذكوان، وقال صاحب العنوان والتجريد وغيرهما: قرأ الأخفش على أَبي عمرو عبد الله بن أَحمد بن بشير بن ذكوان القرشي، وقرأ الصوري والأخفش على ما ذكر من الاختلاف على ابن ذكوان.

وقرأ هشام وابن ذكوان على أَبي سليمان أَيوب بن التميم، وقرأ هشام أَيضا على أَبي الضحى عراك بن خالد.

وقرأ ابن عامر على أَبي الدَّرداء عويمر بن زيد بن قيس الخزرجي، وقرأ ابن عامر أَيضًا على المغيرة بن هشام، وقرأ المغيرة على عثمان، وقرأ أَبو الدرداء وعثمان على رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وقال يحيى بن الحارث: أَنَّ ابن عامر قرأ على عثمان نفسه، وقال أَبو جعفر الباذش في الإقناع له: قال هشام: وحدثنا الوليد بن مسلم عن ابن الحارث عن ابن عامر أنه قرأ على عثمان نفسه رضي الله عنه[149].

148 استبعد الإمام الذَهبي وقوع هذا الأمر، لعدَّة أُمور؛ وهي: أنَّ الكسائي ليس له ذكر في تاريخ دمشق، وأن الحافظ الكسائي لم يذكر قراءة ابن ذكوان عليه، ثم إن ناقل خبر قراءة ابن ذكوان عن الكسائي هو النَّقاش، ولم يقبل أَحد أَخباره لنقله الغرائب والعجائب. ينظر: الذهبي، معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار (٧٦).

149 نقل ابن باذش روايتين في المسألة، فالأولى: قال ابن ذكوان وهشام: قال أيوب بن تميم: قال يحيى بن الحارث الذماري: قال ابن عامر: قرأت على رجل قرأ على عثمان بن عفان –رضي الله عنهما– وقرأ عثمان على النبي –صلى الله عليه وسلم– وسمى هشام عن عراك وسويد هذا الرجل فقال عنهما: إنه المغيرة بن أبي شهاب المخزومي، والثاني: أن غير هشام روى عن الوليد بن مسلم عن يحيى أن ابن عامر قرأ على المغيرة، والمغيرة قرأ على عثمان نفسه،

المطلب الثاني: المؤلفات في مفردة ابن عامر

قام الباحث بإجراء سبر واستقراء لكتابي فهارس مخطوطات القراءات[١٥٠]، وبيبلوغرافيا علوم القرآن[١٥١] للبحث عن المفردات التي أُلِّفت في مفردة ابن عامر، والذي لاحظه الباحث قلة عدد المؤلفات في مفردة ابن عامر مقارنة بالمفردات الأخرى، فقد وجد الباحث اثنى عشر عنوانا أُلفت في مفردة ابن عامر وهي على النحو الآتي:

١. رسالة في أصول قراءة ابن عامر، لعلي بن عماد الدين الأسترأبادي، توفي في أواخر القرن العاشر، وقيل: في أواخر القرن الحادي عشر، والمخطوط له نسختان: الأولى؛ نسخة فريدة محفوظة في مكتبة مجلس الشورى الإسلامي في طهران، تحت رقم (٤/١٢٤٨) ضمن مجموع نفيس، من صفحة ٦٢٥-٦٤٧، والنسخة الأخرى في مكتبة الإمام الحكيم العامة في (النجف)، تحت رقم ٥٩/١/١، قامت بتحقيقه الباحثة أسرار بنت عايف الخالدي، معتمدة على نسخة واحدة فقط، وهي نسخة مجلس الشورى، ونشرته في مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، المجلد الأول، العدد السادس والثلاثين، ولم تورد ذكرا للنسخة الثانية، وخلصت الباحثة إلى أن المؤلف أظهر شخصيته بشكل واضح في المؤَلَّف، وأنه اتبع منهج الإمام الداني في عرض مسائل أصول القراءات، وقد قام بإفراد باب كامل لوقف هشام على الهمز المتطرف.
٢. الكامل الفريد في التجويد والتفريد، مفردة ابن عامر الشامي للإمام جعفر بن مكي الموصلي، المتوفى عام ٧١٣هـ، والمخطوط له ثمانية عشر نسخة، اعتمدت الباحثة هويدا بنت أبي بكر على نسختين فقط، وهما: نسخة مجلس شورى إيران برقم (٤٥٥١) وعدد أوراقها (٢٣٢) ورقة، ونسخة متحف طوبقا سراي اسطنبول برقم (٥٥٩) وعدد أوراقها (٢٣٠).

ولم تذكر الباحثة سببا واضحا لإهمال باقي النسخ. والتي اطلعت على قسم كبير منها، وهي على النحو الآتي:

أ. نسخة المكتبة الوطنية النمساوية تحت رقم (٢٣٦ب) بعدد أوراق (١٠٦أ).
ب. نسخة أحمد ثالث مدينة رقم ١٢٠ ورقة ٢٣٠.

ورجَّح هشام الأولى، بينما رجَّح ابن باذش الثانية، ويرى الباحث أن الأولى أصح؛ لأنَّ الوليد بن مسلم رجل معروف بالتَّدليس الشَّديد مع الصَّدق، قال الذَّهبي: يُتَّقى من حديثه من قال فيه عن. ابن باذش، أحمد بن علي، ابن حجر، أحمد بن علي، طبقات المدلسين ، ١٩٨٣م، تحقيق: عاصم بن عبدالله القريوتي، عمَّان: مكتبة المنار (٥١).

[١٥٠] المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، مخطوطات القراءات، عمَّان: جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٩٤م.

[١٥١] ياسين، حكمت بن بشير، موسوعة بيبلوغرافيا علوم القرآن، (الرياض: معهد البحوث والاستشارات بجامعة الملك عبد العزيز) (٢/١٠٤٩-١٣١١).

ج. نسخة مدرسة سبهسالار طهران رقم ٩٠ ورقة ٦٢ ,٧٠٢ هـ بخط المؤلف؛ رقم ٢٠١٦/ ٢٥٦، ٧٥٧ هـ.

د. نسخة طهران ملي رقم ١٩٥٧/ م ورقة ٢٢، ١٠٠١ هـ.

هـ. نسخة جامعة البنجاب لاهور ٥٣٧٣ ورقة ٣٩٥، ٨٠٠ هـ.

و. نسخة جامعة ليدن رقم ٢٥٧٩ ورقة ١٠٩ – ٢٦٠، ٧٠٧ هـ.

ي. نسخة مدرسة سبهسالار رقم ٢٠١٦ جزء ٢ ورقة ٦٢ , ٧٥٧ هـ.

ك. نسخة المكتبة الأزهرية رقم ٣٧٦/ رافعي /٢٦٦١٢ ورقة ١٥٠، ١٢٣٦ هـ.

ل. نسخة جامعة قاريونس بنغازي ١٦٢٥ ورقة ٤١٣؛ رقم ١٦٢٠ ورقة ١٥١، ٨٢٧ هـ.

م. نسخة مكتبة الإمام الحكيم العامة بالنجف– العراق ٥٩/١/١ [١٨٢١م] والمخطوط يحتوي على ١٦ ورقة.

والمخطوط تم تحقيقه كبحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في تخصص القراءات في جامعة أم القرى لعام ٢٠١٣م، وتوصلت الباحثة إلى أهمية كتب المفردات القرآنية والذي انعكس بمزيد من اهتمام العلماء في التأليف فيها، إضافة إلى ميزة خاصة تميز ابن عامر عمَّن سواه من القراء وهي علو سنده وقربه من النبي صلى الله عليه وسلم.

٣. الجوهر الفاخر في قراءة ابن عامر للإمام جعفر بن إبراهيم السنهوري المتوفى عام ٨٩٤هـ، والمخطوط له نسخة واحدة فقط بخط المؤلف، وهو موجود في جامعة متشجن، الولايات المتحدة الأمريكية، يتكون من (٢٢١) ورقة، وهي نسخة وحيدة لا يوجد نسخ أخرى لها على حد اطلاع الباحث، حيث قام بمراجعة فهارس المخطوطات بصورة شاملة، واللافت للنظر أن المخطوط لم يُذكر في أيٍّ من فهارس المخطوطات بصورة جلية، وهذا يندرج تحت ظاهرة تسمى المخطوطات المتوارية، وهي ما غاب تدوين بياناتها الصَّحيحة عن فهرس المكتبة[١٥٢].

والمخطوط قيد التحقيق من قبل الباحث، مقدم لنيل درجة الدكتوراة في جامعة السلطان زين العابدين، ولا زالت النتائج غير جاهزة لعدم اكتمال العمل في المخطوط.

٤. روضة الشاكر في قراءة ابن عامر تأليف: محمد بن مصطفى الحسيني الشهاوي الدسوقي النقشبندي المعروف بعابدين الدسوقي (ت:١١٦٧هـ)، حقَّقه وشرحه أحمد محمد عبد الراضي، وقد طبع الكتاب في القاهرة عام ٢٠٠٧م.

[152] https://www.al-jazirah.com/2021/20211029/cm36.htm

٥. ذكر الخلاف بين قراءتين: قراءه ابن عامر الشامي وقراءه ابي عمرو، علي بن عساكر بن المرحب البطائحي المتوفى عام ٥٧٢هـ، عدد أوراق المخطوط ١٢٨، مكتبة المصغرات الفيلمية بقسم المخطوطات بالجامعة الإسلامية، ٦٩٢٢/١، والمخطوط لم يحقق بعد على حد اطلاع الباحث.

٦. الفضل الغامر (في قراءة ابن عامر)، للإمام محمد بن موقع الغزي، والمخطوطة موجودة في مكتبة رضا رامبور في الهند، تحت رقم ١٨٨/١ – ١٨٩ [M ٥٢٤٧ (٣٧٤)] من ورقة (و ١٩ أ – ٣٥ أ) وهذا المخطوط نسخ في سنة ١٠٨٥هـ، وهو لا يزال مخطوطًا، ولم يتح للباحث الاطلاع على هذا المخطوط.

٧. كتاب حروف عبد الله بن عامر اليحصبي الشامي والاختلاف بين أصحابه، للإمام عبد الرحمن بن أحمد العجلي (ت: ٤٥٤هـ)، والمخطوط له نسختان: الأولى في مكتبة الدولة، برلين برقم ٢٤٧/١ [٣٦٩ Mo(٦٣١) من ورقة (٦٥ – ٨٢ب)، والثانية:نسخة مكتبة الفاتيكان (فايدا) ٦٤ [٥٨٢/٣] من ورقة (١١٦-١١٩)، والمخطوط ما يزال ينتظر من يخرجه من أهل التخصص لتعم فائدته طلبة العلم.

٨. مفردة عبد الله بن عامر القارئ، للإمام محمد بن عمر العمادي وكان حيًّا (٧٦٢هـ)، والمخطوط موجود في مكتبة رضا، رامبور، في الهند، تحت رقم ١٧٤/١-١٧٥ [M ٨١٠٨ (٣٥٥)] من ورقة ٣٢ ب-٥١ ب)، والمخطوط ما زال لم يحقق بعد.

٩. قراءة ابن عامر (عبد الله بن عامر) مؤلفه مجهول، والمخطوط موجود في مكتبة الدولة ببرلين في ألمانيا تحت رقم، ١ | ٢٤٧ [MO-٣٦٩(٣٦١)] من ورقة ٦٥- ورقة ٨٢، وهو أيضا لم يحقق بعد.

١٠. مفردة ابن عامر وأبو عمرو في القراءة، للإمام جمعة محمد صادق القاري (ت: ١١٠٠هـ)، والمخطوط له نسختان: الأولى: في مكتبة أستان، قدس رضوي تحت رقم ١٠٤٦٧، والثانية في الخزانة التيموريّة تحت رقم ١٧٦ مجموعة في التفسير صفحة ٢٨١ لم يعلم الجامع[١٥٣]

١١. رمزيه في قراءة ابن عامر وابن كثير، مجهول المؤلف، والمخطوط موجود في الخزانة الملكية- المغرب- الرباط تحت رقم (١٠٨٧٧)، والمخطوط لم يحقق بعد.

١٢. زاد السائر إلى قراءة ابن عامر براويتي هشام وابن ذكوان من طريقي الشاطبية، وهو كتاب حديث ألفه الشيخ توفيق ضمرة، بأسلوب ميسر عن طريق ذكر أصول قراءة ابن عامر التي تخالف رواية حفص، ثم ذكر الكلمات التي تخالف حفصًا، كل سورة على حدة، بحيث يسهل على طالب العلم معرفة الفرق بين النطق في القراءتين، وقد طبع الكتاب مرتين، كانت الثانية في عام ٢٠١٨م.

١٣. السنا الزاهر في قراءة الإمام الشامي ابن عامر من طريق الشاطبية، وهو كتاب حديث أيضا ألفه الشيخ محمد نبهان بن حسين صقر ضمن سلسلة متتابعة، وقد جعل الكتاب على فصلين، الأول ذكر فيه

[١٥٣] بلوط: علي رضا، معجم تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم - المخطوطات والمطبوعات (قيصري: دار العقبة، ٢٠٠١م) ج١ – ص١٥٥

الأصول، والثاني ذكر فيه الفرش، وقد أورد الكلمات القرآنية على رواية حفص ثم بيان قراءتها على قراءة ابن عامر، ثم كتابة كيفية نطقها. فإذا اتفق القارئان قال: ابن عامر، وإذا خالف أحدهما حفصا ذكر الرواية المختلفة، دون الموافقة.

١٤. القطوف الدواني بقراءة ابن عامر الشامي، كتاب معاصر ألفه الباحث حامد شاكر الشِّقاقي العاني، وقد احتوى الكتاب على تعريف بالقارئ ابن عامر وراوييه، وسند القراءة وطرقها، ثم أصول القراءة ففرشها. وعرج على مسألة التكبير بتفاصيلها، وأضاف مطلبا تحدث فيه عن طريقة عدِّ آيات السور وفق العدد الدمشقي.

الخاتمة

النتائج والتوصيات

بعد انتهاء الباحث من توصل إلى النتائج الآية:

١. اهتم العلماء بالتأليف في المفردات القرآنية وسلكوا في سبيل ذلك مسالك علمية من شأنها تسهيل تعلم القراءات على طلبة العلم، وتضمن ترسيخ قواعد كل قراءة قبل البدء بجمع القراءات.
٢. تعد مفردات ابن عامر من المفردات التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام وذلك بتحقيق مخطوطاتها وبيان مناهج علمائها، وتوضيح مزايا كل عنوان من العناوين الخاصة بها.
٣. تركزت جهود العلماء في التأليف في المفردات القرآنية حول بعض القراءات دون بعض، فنالت قراءة نافع الحفظ الأوفر من التأليف، بينما كان للكسائي وأبو جعفر وخلف العاشر النصيب الأقل.
٤. لا زال هناك المزيد من الفرص للكشف عن العديد من المفردات القرآنية التي تحتويها المجاميع والرسائل والرمزيات المتاحة في مكتبات المخطوطات.

REFERENCES

‘Ali Rida Qurah Balat & Ahmad Taran Qurah Balat (2001). Mu'jam Tarikh al-Turith al-Islimi fi Makeabat al-‘Alam — al-Makhtatac wa al-Matba''at. Dar al-'Ugbah.

‘Ahmad bin Hanbal (2001). Musnad al-Imam Ahmad bin Hanbal. Mu’assasah al-Risalah.

Al Isma‘il, Nabil bin Muhammad (2002). ‘Tim al-Qird’ic Nash’atuh - Atwaruh — Atharuh fi ‘Ulam al-Shar‘iyyah. Idarah al-Buhath al-Timiyyah wa al-Ifea’.

Al-Ahwazi, al-Hasan bin ‘Ali (2006). Mufradah al-Hasan al-Basri. Majma’ al-Malik Fahd li Tiba‘ah al-Mashaf al-Sharif.

Al-Ahwazi, al-Hasan bin ‘Ali (2007). Mufradah Ibn Muhaysin al-Makki (‘Umar Yasuf Hamdan, Ed.). Dar Ibn Kathir.

Al-Bukhiri, Muhammad bin Isma‘il (1987). Sahih al-Bukhiri. Dr Ibn Kathir.

Al-Dini, ‘Uthman bin ‘Sa‘id (2008). Mufradah ‘Abd Allh bin Kathir al-Makki (Harim al-Damin, Fd.). Dar al-Basha'ir.

Al-Dini, ‘Uthman bin ‘Sa‘id (2008). Mufradah Abi ‘Umar bin al-‘Alla‘ al-Basri (Hatim al-Damin, Ed.). Dar al-Bashgi.
Al-Dani, ‘Uthman bin ‘Sa‘id (2008). Mufradah Ya‘qiib (Hasan al-‘Awiji, Ed.). Dar Kuniiz Ashbiliya li al-Nashr wa al-Tawzi‘.
Al-Dani, ‘Uthman bin ‘Sa‘id (2010). Al-Taysir fi al-Qira’at al-Sab‘ (Khalaf bin Hamad al-Shaghdali, Ed.). Dar Al-Dar al-Andalus.
Al-Dani, ‘Uthman bin Sa‘id (1995). Ikhtilaf al-Ruwih ‘an Nafi* (Muhammad al-Sahabi, Ed.).
Matba‘ah Waraqah al-Fadilah Al-Dawsari, Ibrahim bin Sa‘id (2009). Mukhtasar al-Ibarac li Mu'jam Mustalahat al-Qira’at. Dar al-Hadarah i al-Nashr.
Al-Dhahabi, Muhammad bin Ahmad (1997). Marifah al-Qurra’ al-Kibar ‘a Tabaqac wa al-A'sar (1* cd.). Dr al-Kurub al-Timiyyah.
Al Dhahabi, Muhemmad bin Ahmad (2003). Tarikh al Islim (Bashar ‘Iwad, Ed.). (1" ed.). Dar al-Gharb al-Islami.
Al-Fadili, ‘Abd al-Hadi (2009). Al-Qira’at al-Qur’aniyyah Tarikh wa Ta'rif. Dar al-Ghadir.
Al-Majma* al-Maliki i Buhiich al-Hadirah al-Tslamigyah (1994). Makhttac al- Qird'it. Jam'iyyah ‘Ummal al-Matabi al-Taawuniyyah.
Al-Masili, Ja'far bin Makki (2013). Al-Kamil al-Farid fi al-Tajrid wa al-Tafrid Mufradah Thn ‘Amir al-Shami. Jamish Umm al-Qura .
Al-Nashar ‘Umar bin Qasim (2003). Al-Badr al-Munir fi Qira’ah Nafi‘ wa Abi ‘Amra wa Ibn Kathir (Al-Mukhtar Ahmad Dirah, Ed.). Dar Qutaybah li al-Tiba‘ah wa al-Nashr wa al-Tawz .
Fadl Hasan ‘Abbas (1997). Irqan al-Burhan fi ‘Ulam al-Qur’an. Dar al-Furgan.
Ibn Abi Talib, Makki bin Abi Talib (1982). Al-Tabsirah fi al-Qird’at al-Sab‘ (Muhammad Ghith al-Nadwi, Ed.). (2" ed.). al-Dar al-Salafiyyah.
Ibn al-Fahham, ‘Abd al-Rahman bin Abi Bakr (2007). Mufradah Ya‘qib (Ihab Fikri & Khalid Aba al-Jad, Ed.). Dar Adwa’ al-Salaf.
Ibn al-Jazari, Muhammad bin Muhammad (1994). Al-Nashr fi al-Qira’ac al- ‘Ashr. Dar al
Huda. Ibn al-Jazari, Muhammad bin Muhammad (1999). Munjid al-Mugri'in wa Murshid al Talibin. Dar al-Kutub al-‘Tlmiyyah.
Ibn al-Jazari, Muhammad bin Muhammad (2006). Ghayah al-Nihayah fi Tabaqat al-Qurra’ (1* ed.). Dar al-Kutub al-Timiyyah.
Ibn al-Jazari, Muhammad bin Muhammad (n.d.). Al-Nashr £ al-Qird st al-‘Ashr (‘Ali Muhammad al-Dabba’, Ed.). Al-Matba‘ah al-Tijariyyah al-Kubra.
Ibn Battal, ‘Ali bin Khalaf (2003). Sharh Sahih al-Bukhari. Maktabah al-Rushd.
Ibn Durayd, Muhammad bin al-Hasan (1987). Jamharah al-Lughah. Dar al- ‘Alam li al-Malayin. Ibn Firis, Ahmad bin Faris (1979). Mu'jam Maqiyis al-Lughah. Dar al-Fikr.
Ibn Ghalbin, ‘Abd al-Mun‘im bin ‘Ubayd Allah (2009). Al-Irshad fi al-Qira’ac ‘an A'immah al-Sab'ah (Basim bin Hamdi ol-Sayyid, Ed.). AlJami‘ah al Islamiyyah.
Ibn Hajar al-Asqalzni, Alimad bin ‘Ali (1983). Tabagic al-Mudallisin (‘Asim bin ‘Abd Allah al-Qaryid, Ed.). Maktabah al-Manar.
Mughlaty, ‘Ala’ al-Din bin Qulayj (2001). Ikmal Tahdhib al-Kamal fi Asma’ al-Rijal (‘Adil bin Muhammad & Usamzh bin Ibrahim, Ed.). (1ST ed.). Al-Faraqal-Hadithiyyah li al-Tiba'ah wa al-Nashr.
Muhammad al-Mukhdar (2001). Tarikh al-Qira’ac i al-Sharq wa al-Gharb. Al-Munazzimah al Islamiyyah li al-Tarbiyyah wa al-Ulam.
Muslim bin al-Hajjij (1916). Sahit Muslim. Dar al-Jil Yaqiit al-Himawi, Abi ‘Abd Allah (n.d.).
Mujam al-Buldan. Dar Sadir. Yasin, Hikmat bin Bashir (n.d.). Mawsi‘ah Bibloghrafiya ‘Ulam al-Qur’an. Ma'had al-Buhuth wa al-Istisharat bi Jami‘ah al-Malik “Abd al-"Aziz.

قراءة معاصرة في فقه الاختلاف كحقيقة دينية وضرورة شرعية وحاجة بشرية

صلاح محمد ذكي إبراهيم القادري[i]

محاضر، كلية القيادة والإدارة الإسلامية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية alqaderi@usim.edu.my

ملخص البحث

مما لا شك فيه أن الله تعالى خلق الخلق لغايات سامية يكمل بعضها بعضا ولا يتعارض بعضها مع بعض، واختار من خلقه آدم وذريته ليعمروا الأرض ويستخلفوه فيها، ومكنهم من كل ما في السماوات والأرض تسخيرا لهم، وجعلهم شعوبا وقبائل ليتعارفوا ويتآلفوا ويتعاونوا، وفضل بعضهم على بعض، وجعل بعضهم فوق بعض درجات، وجعلهم متفاوتون في الخَلق والخُلق، فلا يزال بينهم الاختلاف التنوعي وذلك من كينونة عمارة الأرض وتحقيق الاستخلاف لله تعالى فيها، وابتلاهم بالشر والخير فتنة لهم، ليبين لهم من جد ومن هزل، والذي يفهم هذه المعادلة أعني الاختلاف النوعي بين البشر، يعي ما سنعرضه في هذه الورقة من النظرة الواقعية لكون الاختلاف بين الناس [حقيقة دينية وضرورة شرعية وحاجة بشرية] لذلك لابد أن يكون التسابق والتنافس مبني على هذه الحقيقة، وقد هدفت من هذه الورقة أن أبين مفهوم الاختلاف بين الناس، وطبيعته، وحاجة البشرية له، وهدفت الورقة إلى بيان كيفية توظيف الاختلاف والاستفادة منه وتوجيهه إلى صالح بني آدم في الأرض.وقد اعتمدت في هذا الموضوع المنهج الوصفي فقد تناولت كل مفردة على حدة، وتحليلها تحليلا دقيقا والخروج بما يفيد من ضرورة الإقرار بوجود الاختلاف، وكيفية استثماره على الوجه الأمثل، وخرجت بتيجة مفادها لابد من الإقرار بكينونة الاختلاف النوعي، ولابد من تفعيل هذا ونشر الوعي به، والاستفادة من هذا الاختلاف بكل الوسائل المتاحة، ولعل هذه الورقة أن تكون بذرة خير ونواة يبنى عليها لنشر ثقافة التنوع والاختلاف بين الناس، دون أن يسبب ذلك خلاف ونزاع وشقاق، ولعلنا نوصي الباحثين بالكتابة والنشر في هذا المجال لنكون رأي عام وظاهرة تقبل الآخر والتعايش معا رغم الاختلاف. والله تعالى أسأله العون والتوفيق.

الكلمات المفتاحية: الاختلاف، ضرورة شرعية، حقيقة دينية، حاجة بشرية

المقدمة

الحمد لله وكفى وصلاة وسلاما على النبي المصطفى وسائر الأنبياء والرسل ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد: فبتوفيق من الله تعالى شرعنا في كتابة هذه الورقة العلمية للمساهمة بها في المؤتمر السنوي المنعقد في كلية الشريعة

والقانون بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وبعد الاستشارة والاستخارة شرح صدري لأن أتناول في هذه الورقة عددا من النظرات في فقه الاختلاف، نستعرض من خلالها كيف أن الاختلاف الذي هو من طبائع المخلوقات، سواء كان اختلاف تنوع أو اختلاف جنس أو اختلاف وظيفة، هو: حقيقة نصت عليها الأديان السماوية وضرورة من ضرورات الشرائع السماوية، وحاجة من حاجيات البشرية، وسوف نوضح بمشيئة الله تعالى في هذه الورقة بتمهيد نبين فيه: تعريفا لمضمون مصطلح الاختلاف، وأسبابه، وأنواعه، ثم نتبع هذا التمهيد بثلاثة مباحث، نتناول فيها كيف يكون الاختلاف [حقيقة دينية، وضرورة شرعية، وحاجة بشرية]. ونتناول في كل مبحث عددا من النظرات التي يتبين من خلالها مفهوم كل مبحث وما يدل عليه.

المبحث الأول: الاختلاف حقيقة دينية.

ونتناول هذا المبحث من خلال ثلاث نظرات:

النظرة الأولى: لا يوجد اختلاف في الأصول والثوابت القطعية.

النظرة الثانية: الاختلاف في الفروع ضرورة ورحمة وسعة.

النظرة الثالثة: المختلفون في الفروع من أهل الرحمة.

المبحث الثاني: الاختلاف ضرورة شرعية.

ونتناول هذا المبحث من خلال نظرات ثلاث أيضا:

النظرة الأولى: يكون الاختلاف ضرورة شرعية باتباع المنهج الوسط وترك التنطع في الدين.

النظرة الثانية: تيسير الصحابة والسلف وإنكارهم على المتنطعين.

النظرة الثالثة: ضرورة الاطلاع على اختلاف العلماء.

المبحث الثالث: الاختلاف حاجة بشرية.

نتناول هذا المبحث من خلال نظرات ثلاث:

النظرة الأولى: كيف تكمن حاجة البشرية في الاختلاف؟

النظرة الثانية: التعاون في المتفق عليه، والتسامح في المختلف فيه.

النظرة الثالثة: إمكان تعدد الصواب وعليه يقبل الآخر لما عنده من صواب.

ثم نختم هذه المباحث بخاتمة نلخص فيها مجمل ما توصلت إليه هذه الورقة من نتائج وتوصيات، والله تعالى نسأله القبول والتوفيق لما فيه خير البشرية جمعاء، والحمد لله رب العالمين.

تمهيد

نتناول في هذا التمهيد كما أشرت في المقدمة، معنى: [الاختلاف وأسبابه وأنواعه] وسوف أتناول هذه المصطلحات بشيء من الاقتضاب لضرورة وطبيعة هذا النوع من البحوث.

تعريف الاختلاف:

أ – الاختلاف في اللغة هو: المضادة، تقول تخالف الأمران أي لم يتفقا، وكل ما لم يتساوى فقد تخالف. [١٥٤]

ب – الاختلاف في الاصطلاح: الاختلاف هو التباين في الرأي والمغايرة في الطرح، وقد يكون التباين في الفكر، وقد يكون في الاستيعاب، وقد يكون في الشعور والأحاسيس، وقد يكون في القلب والنفس، وقد يكون في الهوى والمزاج، وقد يكون بسبب الخِلقة والتكوين الجسماني.

الأدلة الشرعية على الاختلاف.

وردت كلمة الاختلاف كثيراً في القرآن الكريم كما في قوله تعالى:{فَاخْتَلَفَ الْأَحْزَابُ مِنْ بَيْنِهِمْ}مريم: ٣٧. وهذا الاختلاف في الرأي وقبول الآخر.

[١٥٤] – معجم المعاني، موقع على الشبكة العنكبوتية الإنتر نيت، للمعاني في القاموس عربي عربي.

وقال تعالى:{يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ }البقرة : ١١٣. يعني فيما كانوا يختلفوا فيه في الدنيا من القبول للرسالات والرفض والعمل بها والترك والإيمان بالرسل والكفر والهداية بمنهج الله والضلال ....إلخ فكلها نقاط اختلاف يتحمل كل صنف نتيجة موقفه.

وقال تعالى:{كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ وَاللَّهُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ}البقرة: ٢١٣.

يقول الإمام القرطبي في تفسيره لهذه الآية: [أي على دين واحد. **قال أبي بن كعب وابن زيد:** المراد بالناس بنو آدم حين أخرجهم الله نسما من ظهر آدم فأقروا له بالوحدانية. **وقال ابن عباس وقتادة:** المراد بالناس القرون التي كانت بين آدم ونوح، وهي عشرة. كانوا على الحق حتى اختلفوا فبعث الله نوحا فمن بعده...**وقرأ ابن مسعود:** ((كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ))، وجملتهم مائة وأربعة وعشرون ألفا، والرسل منهم: ثلاثمائة وثلاثة عشر، والمذكور منهم بالاسم العلم ثمانية عشر، وأول الرسل آدم؛ وآخرهم محمد صلى الله عليه وعليهم أجمعين، ((مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ))، فاختلف الناس في اتباعهم بين مصدق ومكذب، ومؤمن وكافر، فهدى الله تعالى أهل الإيمان للحق الذي رفضه غيرهم، وذلك بتوفيق الله لمن سلك طريق الهداية بجد وإخلاص، وأما من عمي عن الحق الذي جاءت به الرسل، ونزلت به الكتب، وسلك سبيلا غير سبيل المؤمنين، واتبع هواه والشياطين، فقد ضل فهلك مع من هلك، ((وَاللَّهُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ))][١٥٥].

وقال تعالى:{وَمَا اخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِنْ شَيْءٍ فَحُكْمُهُ إِلَى اللَّهِ} الشورى: ١٠. وهذا دليل على وجود خلاف حتما يقع بين الناس لا مفر من ذلك، ولكن لابد من الرجوع إلى وحدة الرأي واجتماع الكلمة، وذلك متمثلا في تحكيم منهج الله تعالى في أي أمر نختلف فيه.

ونصوص القرآن كثيرة جدا في مضمون كلمة الاختلاف، وأما من السنة فهناك نصوص متنوعة نستقي منها معنى الاختلاف كمصطلح، ومن ذلك ما جاء في مسند خليفة بن خياط [١٥٦]، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بن مسعود، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قال: «الأَرْوَاحُ جُنُودٌ مُجَنَّدَةٌ، فَمَا تَعَارَفَ مِنَّا ائْتَلَفَ، وَمَا تَنَاكَرَ مِنْهَا اخْتَلَفَ».أخرجه الهيثمي في مجمع الزوائد: ٨/٩٠، وأخرجه الطبراني:٢٠٧/ ٩، وأبو نعيم في الحلية: ٧/٢٠٣. ورواية عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها: [الأرواح جنود مجندة فما تعارف منها ائتلف وما تناكر منها اختلف] أخرجه البخاري: برقم: ٣٣٣٦.

---

[١٥٥] – أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي. الجامع لأحكام القرآن: (٣/٣٠ – ٣٣).

[١٥٦] – أبو عمرو خليفة بن خياط بن خليفة الشيباني العصفري البصري، مسند خليفة بن خياط، دراسة وتحقيق: الدكتور أكرم ضياء العمري، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط: ١٩٨٥ م.ج١ ، ص٥٦.

وقد جاء في الأجزاء الحديثية [١٥٧]عَنْ سَعِيدِ بْنِ الْمُسَيَّبِ، عَنْ عُمَرَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " سَأَلْتُ رَبِّي عَزَّ وَجَلَّ فِيمَا اخْتَلَفَ فِيهِ أَصْحَابِي مِنْ بَعْدِي، فَأَوْحَى اللَّهُ إِلَيَّ: يَا مُحَمَّدُ إِنَّ أَصْحَابَكَ عِنْدِي بِمَنْزِلَةِ النُّجُومِ فِي السَّمَاءِ بَعْضُهَا أَضْوَأُ مِنْ بَعْضٍ، فَمَنْ أَخَذَ بِشَيْءٍ مِمَّا هُمْ عَلَيْهِ مِنِ اخْتِلَافِهِمْ، فَهُوَ عِنْدِي عَلَى هُدًى [١٥٨]"

أنواع الاختلاف وأسباب كل نوع:

أنواع وأسباب الاختلافات.

الاختلافات من حيث أسبابها ودوافعها ترجع إلى نوعين:

١ – اختلافات أسبابها خُلقية، وهي ما يطلق عليها اختلافات سببية.

٢– اختلافات أسبابها فِكرية، وهي ما يطلق عليها اختلافات طبيعية.

١ – أما الاختلافات التي ترجع إلى أسباب أخلاقية، فهي معروفة للعلماء والمربين الذين يتدبرون دوافع الأحداث والمواقف، ولا يكتفون بالنظر إلى سطوحها دون أن يغوصوا في أعماقها.

ومن هذه الأسباب:

أ – الغرور بالنفس، والإعجاب بالرأي.

فعن أبي ثعلبة الخشني: في قوله تعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا عَلَيْكُمْ أَنْفُسَكُمْ لَا يَضُرُّكُمْ مَنْ ضَلَّ إِذَا اهْتَدَيْتُمْ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (١٠٥) سورة: المائدة. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((بل ائتمروا بالمعروف وتناهوا عن المنكر حتى إذا رأيت شحا مطاعا وهوى متبعا ودنيا مؤثرة وإعجاب كل ذي رأي برأيه فعليك – يعني– بنفسك ودع عنك العوام فإن من ورائكم أيام الصبر، الصابر فيها مثل القابض على الجمر، للعامل فيهم مثل أجر خمسين رجلا يعملون مثل عمله وزادني غيره قال يا رسول الله – صلى الله عليه وسلم– أجر خمسين منهم قال: أجر خمسين منكم)) . رواه أبو داوود في سننه: برقم: ٤٣٤١.

[١٥٧] – أبو علي قوام الدين نظام الملك، الحسن بن علي بن إسحاق الطوسي، مجلسان من أمالي نظام الملك، حققه وخرج أحاديثه: أبو إسحاق الحويني الأثري، الناشر: مكتبة ابن تيمية، القاهرة، مكتبة العلم، جدَّة، ج١، ص٥٢.

[١٥٨] – الخطيب البغدادي أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي، الكفاية في علم الرواية،تحقيق: أبو عبدالله السورقي، وإبراهيم حمدي المدني،طبعة المكتبة العلمية – المدينة المنورة، ج١ ، ص٤٨.

ب – **سوء الظن بالغير، والمسارعة إلى اتهامه بغير بينة.**

فعن إسماعيل بن أمية قال: ((ثلاثة لا يعجزهن ابن آدم: الطيرة وسوء الظن والحسد قال: فينجيك من الطيرة ألا تعمل بها، وينجيك من سوء الظن ألا تتكلم، وينجيك من الحسد ألا تبغي أخا سوءا)). رواه البيهقي في شعب الإيمان:٢/٥٣١ ، برقم: ١١٧٢.

ج – **حب الذات واتباع الهوى، ومن آثاره: الحرص على الزعامة أو الصدارة أو المنصب.**

فعن زبيد بن الحارث اليامي، قال: قال علي بن أبي طالب– رضي الله عنه– : ((إن أخوف ما أخاف اتباع الهوى وطول الأمل، فأما اتباع الهوى فيصد عن الحق، وأما طول الأمل فينسي الآخرة، ألا وإن الدنيا قد ترحلت مدبرة، ألا وإن الآخرة قد ترحلت مقبلة، ولكل واحد منهما بنون، فكونوا من أبناء الآخرة ولا تكونوا من أبناء الدنيا، فإن اليوم عمل ولا حساب، وغدا حساب ولا عمل)) أخرجه أبو نعيم في الحلية برقم: ١/١١٧.

د – التعصب لأقوال الأشخاص والمذاهب والطوائف.

عن عبد الله بن عمر– رضي الله عنهما، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((ليس منا من استأثر المشركين من غير جراحة وليس منا من تعصب)). رواه ابن عدي، في الكامل برقم: ٧/٣٤٨.

والمعنى ليس من المسلمين الصادقين ولا من المؤمنين المخلصين من آثر نفسه على غيره ولو كان كافرا بغير وجه حق، وليس من المسلمين الصادقين ولا من المؤمنين المخلصين من تعصب لنفسه أو لغيره بدون وجه حق.

هـ – العصبية لبلد أو إقليم أو حزب أو جماعة أو قائد.

عن محمد بن مسلم بن شهاب الزهري، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((ما دخل في رجل من العصبية شيء إلا خرج منه من الإيمان مثل ما دخل فيه من العصبية)) رواه أبو داوود في المراسيل برقم: ٥٠٤.

وعن واثلة بن الأسقع الليثي أبي فسيلة: عن فسيلة أنها سمعت أباها يقول: سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلت يا رسول الله أمن العصبية أن يحب الرجل قومه؟ قال: ((لا ولكن من العصبية أن يعين قومه على الظلم)) رواه ابن عدي برقم: ١٤٤/ ٤.

وعن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال: [إلعنوا أصحاب العصبية، قلنا عليهم لعنة الله]. رواه ابن القيسراني في ذخيرة الحفاظ برقم: ١/٤٥٦.

وهذه كلها رذائل أخلاقية عُدّت من (المهلكات) في نظر (علماء القلوب) ويجب على المسلم العادي . فضلا عن العامل للإسلام الداعي إليه، وطالب العلم أن يجاهد نفسه، حتى يتحرر منها، ولا يستسلم لها، ويسلم زمامه للشيطان، وأن يعمل بجد في رياضة نفسه حتى يتحلى بأضدادها.

والاختلاف الذي ينشأ عن هذه الرذائل أو المهلكات، اختلاف غير محمود، بل هو داخل في التفرق المذموم.

٢ – أما الاختلافات التي أسبابها فكرية فهي من حيث دوافعها وأسبابها ترجع إلى:

اختلاف وجهات النظر في الأمر الواحد، سواء كان أمرا علميا كالخلاف في فروع الشريعة، وبعض مسائل العقيدة التي لا تمس الأصول القطعية، أم كان أمرا عمليا كالخلاف في المواقف السياسة واتخاذ القرارات بشأنها، نتيجة الاختلاف في زوايا الرؤية، وفي تقدير النتائج تبعا لتوافر المعلومات، عند طرف، ونقصها عند طرف آخر، وتبعا للاتجاهات المزاجية والعقلية للأطراف المتباينة، وتأثيرات البيئة والزمن عليها سلبا وإيجابا.

ومن أبرز الأمثلة لذلك: اختلاف الجماعات الإسلامية حول مواقف سياسية كثيرة في عصرنا، مثل خوض المعارك الانتخابية، ودخول المجالس النيابية، والمشاركة في الحكم في دولة لا تلتزم بتطبيق الإسلام كله، والتحالف مع بعض القوى السياسية غير الإسلامية أو غير المسلمة، لإسقاط قوة طاغية تخنق كل رأي حر، وتخرس كل صوت صادق، إسلاميا أو غير إسلامي، مسلما أو غير مسلم. وبعض الخلاف هنا سياسي محض، أي يتعلق بالموازنة بين المصالح والمفاسد وبين المكاسب والخسائر، في الحال وفي المآل.

وبعضها فقهي خالص، أي يرجع إلى الاختلاف في الحكم الشرعي في الموضوع: أهو الجواز أم المنع؟ مثل المشاركة في الحكم، والتحالف مع غير المسلمين، أو غير الإسلاميين، ومثل مشاركة المرأة في الانتخابات ناخبة ومرشحة. وبعضها اختلط فيه النظر الفقهي بالنظر المصلحي والسياسي.

ومن أهم الأمثلة البارزة وأوضحها هنا: اختلاف الرأي بين العاملين للإسلام في مناهج الإصلاح والتغيير المنشود مثل قولهم:

أ – أنبدأ في التغيير بالقمة –يعني بالحاكم– أم بالقاعدة– يعني بالرعية؟

ب – أنرجح طريق الثورة والعنف في التغيير، أم طريق التدرج والرفق بالرعية؟

ج – أيفضل الانقلاب العسكري للإستيلاء على الحكم، أم الكفاح السياسي، أم التكوين التربوي؟

د – أنعطي الأولوية للعمل الجماهيري، أم لتكوين الطلائع وبناء الكوادر القيادية؟

هـ – أيجوز تعدد الحركات العاملة للإسلام، فيعمل كل منها في ميدان، أم لابد من حركة جامعة شاملة؟

إلى آخر ما يمكن أن يقال في هذا المجال، وهو رحب واسع يوجد فيه تعدد آراء، وانقسام في وجهات النظر.

ويدخل في الخلافات الفكرية اختلاف الرأي في تقويم بعض المعارف والعلوم مثل:

- علم الكلام، وعلم التصوف، وعلم المنطق، وعلم الفلسفة، وعلم النفس، والفقه المذهبي.
- فهناك من يتعصب لهذه العلوم بعضها أو كلها، ويدافع عنها، ويأخذها بقويها وضعيفها.
- ويقابله من يرفضها كلها، ويعتبرها دخيلة على الإسلام، مدسوسة عليه وإثمها أكبر من نفعها.
- وبينهما من يتوسط بين الفريقين، ويجتهد أن يحكم بينهما بالقسط، وأن يأخذ منها ويدع، ويقبل ويرفض.
- على أن الخلاف الأكبر والأوسع هو الخلاف في فروع الفقه.

الاختلاف الفقهي: ومن أقوى أسباب الاختلاف والتفرق بين أبناء الأمة الإسلامية: الاختلاف في فروع الفقه تبعا لتعدد المشارب والمدارس في فهم النصوص، وفي الاستنباط فيما لا نص فيه، ما بين موسع ومضيق، ومتشدد ومترخص، ميال إلى مدرسة النص، وميال إلى مدرسة الرأي، وما بين موجب لتقليد المذاهب على كل الناس، ومحرم له على كل الناس أيضا، ومتوسط بينهما، ممن يجيز للعامي التقليد دون إلزام بمذهب معين، ويطالب كل من كان من أهل العلم أن يستكمل نقصه العلمي حتى يبلغ درجة النظر في الأدلة والترجيح بين الأقوال، والاجتهاد، ولو جزئيا فيما جد من أمور.

المبحث الأول: الاختلاف حقيقة دينية.

النظرة الأولى: لا يوجد اختلاف في الأصول والثوابت القطعية.

النظرة الثانية: الاختلاف في الفروع ضرورة ورحمة وسعة:

والاختلاف ـ مع كونه ضرورة ـ هو كذلك رحمة بالأمة، وتوسعة عليها، وقد روي في ذلك حديث اشتهر على الألسنة لا يعرف له سند، وإن كنت أرى أنه صحيح المعنى، وهو ما ذكره السيوطي في الجامع الصغير عنه صلى الله عليه وسلم: "اختلاف أمتي رحمة".رواه السيوطي في: تدريب الراوي برقم: ٢/١٦٧.وقال هو ضعيف، ورواه السخاوي في: المقاصد الحسنة، برقم: ٤٧. والاختلاف المعني في هذا الحديث والله أعلم المقصود به الخلاف المباح الممدوح الذي يخضع لاختلاف الطبائع، والتناول للمباحات والاختلاف في ما يسمح فيه الاجتهاد.

ويؤيد معنى هذا الحديث ما رواه الدارقطني وحسنه النووي في الأربعين: "إن الله تعالى حد حدودا فلا تعتدوها، وفرض فرائض فلا تضيعوها، وحرم أشياء فلا تنتهكوها وسكت عن أشياء رحمة بكم غير نسيان فلا تبحثوا عنها".أخرجه الدارقطني: ٤/١٨٣، والحاكم: ٧١١٤، والبيهقي: ٢٠٢١٧،من حديث أبي ثعلبة الخشني رضي الله عنه. والأشياء المسكوت عنها تكون عادة من أسباب الاختلاف، لأنها تكون منطقة فراغ تشريعي، يحاول كل فقيه

أن يملأها وفقا لأصوله، واتجاه مدرسته، فواحد يتجه إلى القياس، وآخر إلى الاستحسان، وثالث إلى الاستصلاح، ورابع إلى العرف، وغيره إلى البراءة الأصلية... وهكذا.

المهم أن الحديث يشير إلى أن السكوت عن النص على حكم معين في هذه المنطقة كان مقصودا، فلا يضل ربي ولا ينسى، وكان الهدف هو الرحمة والتيسير على الأمة. وإذا كان في هذا الحديث بعض الضعف، من ناحية إسناده، فهناك حديث آخر في معناه يشهد له، حديث أبي الدرداء يرفعه إِلَى النَّبِيِّ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسلم – قال: ((ما أحلّ الله في كتابه فهو حلال، وما حرّم فهو حرام، وما سكت عنه فهو عفو، فاقبلوا من الله عافيته، فإن الله لم يكن لينسَ شيئًا، ثم تلا: ((وَمَا كَانَ رَبُّكَ نَسِيًّا ٦٤)) سورة: مريم. أخرجه البزار في "مسنده" (برقم ١٢٣) والحاكم في "المستدرك" (٢/ ٣٧٥). فالعفو هنا في معنى الرحمة في الحديث السابق، وكلها تدل على قصد التوسعة والتيسير على هذه الأمة. وذلك يتمثل في أمرين:

١. ترك النص على بعض الأحكام، أو (السكوت عنها) بتعبير الحديث الشريف وترك ذلك للعقول المسلمة لتجتهد في فهمه في ضوء المنصوص على حكمه.

٢. صياغة ما نص عليه من الأحكام في غالب الأمر صياغة مرنة بحيث تتسع لتعدد الأفهام، وتنوع الآراء والاجتهادات.

ولهذا اجتهد الصحابة واختلفوا في أمور جزئية كثيرة، ولم يضيقوا ذرعا بذلك. بل نجد خليفة راشدا من أئمة الهدى وهو عمر بن عبد العزيز يرى بما أوتي من علم وبصيرة، في اختلاف الصحابة سعة ورحمة فيقول: ما يسرني أن أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يختلفوا، لأنهم لو لم يختلفوا لم يكن لنا رخصة. يعني أنهم باختلافهم أتاحوا لنا فرصة الاختيار من أقوالهم واجتهاداتهم. كما أنهم سنوا لنا سنة الاختلاف في القضايا الاجتهادية، وظلوا معها أخوة متحابين. ويروى ذلك عن القاسم بن محمد أيضا أحد الفقهاء السبعة المشهورين في عهد التابعين بالمدينة، فقد سئل عن القراءة خلف الإمام فيما لم يجهر فيه، فقال: إن قرأت فلك في رجال من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم أسوة، وإذا لم تقرأ فلك في رجال من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم أسوة.

وروى ابن عبد البر النمري بسنده إلى يحيى بن سعيد قال: ما برح أولو الفتوى يفتون، فيحل هذا، ويحرم هذا، فلا يرى المحرم أن المحل هلك لتحليله، ولا يرى المحل أن المحرم هلك لتحريمه. وذلك أن الاجتهاد مشروع، واختلاف الرأي لازم، والشرع لم يحرم المجتهد المخطئ من الأجر، وكل يعمل بما ترجح له، وهذا هو معنى التوسعة والرحمة هنا وليس معناه أن جميع الأقوال وإن تناقضت ـ صواب، بل الصواب أحدهما، ولكن الجميع محمودون مأجورون، كما قال تعالى: (فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ وَكُلًّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا) (الأنبياء: ٧٩).

وقد استقر هذا المعنى واشتهر (أن الاختلاف توسعة ورحمة) عند المتقدمين والمتأخرين. فالإمام الخطابي (ت ٣٤٠هـ) ذكر حديث "اختلاف أمتي رحمة" مستطردا، وقال: اعترض على الحديث رجلان: أحدهما ماجن والآخر ملحد، وقالا جميعا: لو كان الاختلاف رحمة لكان الاتفاق عذابا! تم رد كلامهما. ومن المتأخرين نجد من يؤلف كتابا يسميه (رحمة الأمة باختلاف الأئمة). ويذكر العلامة الشيخ مرعي الحنبلي في تنوير بصائر المقلدين: أن اختلاف المذاهب في هذه الملة رحمة كبيرة، وفضيلة عظيمة، وله سر لطيف أدركه العالمون، وعمي عنه الجاهلون، فاختلافهما خصيصة لهذه الأمة، وتوسيع في هذه الشريعة السمحة السهلة.

النظرة الثالثة: المختلفون في الفروع من أهل الرحمة:

على أن للإمام الشاطبي في كتابه (الاعتصام) تحقيقا نافعا في هذا الأمر وردا قويا على هذه الدعوى لخصته في حينه. ويحسن بنا هنا أن نذكره من مصدره بلفظ الشاطبي. قال رضي الله عنه، بعد أن ذكر اختلاف أهل الملل السابقة، واتفاق أهل الحق من أمة الإسلام: "ثم إن هؤلاء المتفقين قد يعرض لهم الاختلاف بحسب القصد الثاني، لا بالقصد الأول، فإن الله تعالى حكم بحكمته أن تكون فروع هذه الملة قابلة للأنظار ومجالا للظنون، وقد ثبت عند النظار أن النظريات لا يمكن الاتفاق فيها عادة فالظنيات عريقة في إمكان الاختلاف فيها، لكن في الفروع دون الأصول، وفي الجزئيات دون الكليات، فلذلك لا يضر هذا الاختلاف.

وقد نقل المفسرون عن الحسن في هذه الآية أنه قال: أما أهل رحمة الله فإنهم لا يختلفون اختلافا يضرهم، يعني لأنه في مسائل الاجتهاد التي لا نص فيها يقطع العذر، بل لهم فيه أعظم العذر. ومع أن الشارع لما علم أن هذا النوع من الاختلاف واقع، أتى فيه بأصل يرجع إليه. وهو قول الله تعالى: (فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآَخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا (٥٩)) سورة: النساء.

فكل اختلاف من هذا القبيل حكم الله فيه أن يرد إلى الله، وذلك رده إلى كتابه، وإلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وذلك رده: إليه إذا كان حيا وإلى سنته بعد موته، وكذلك فعل العلماء رضي الله عنهم.

إلا أن لقائل أن يقول: هل هم داخلون تحت قوله تعالى: (ولا يزالون مختلفين) أم لا؟

والجواب: أنه لا يصح أن يدخل تحت مقتضاها أهل هذا الاختلاف من أوجه.

(أحدهما): أن الآية اقتضت أن أهل الاختلاف المذكورين مباينون لأهل الرحمة لقوله: (ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك) فإنها اقتضت قسمين: أهل الاختلاف والمرحومين، فظاهر التقسيم أن أهل الرحمة ليسوا من أهل الاختلاف، وإلا كان قسم الشيء قسيما له، ولم يستقم معنى الاستثناء.

(والثاني): أنه قال فيها: ولا يزالون مختلفين، فظاهر هذا أن وصف الاختلاف لازم لهم، حتى أطلق عليهم لفظ اسم الفاعل المشعر بالثبوت، وأهل الرحمة مبرؤون من ذلك، لأن وصف الرحمة ينافي الثبوت على المخالفة، بل إن خالف أحدهم في مسألة فإنما يخالف فيها تحريا لقصد الشارع فيها، حتى إذا تبين له الخطأ فيها راجع نفسه، وتلافى أمره، فخلافه في المسألة بالعرض لا بالقصد الأول، فلم يكن وصف الاختلاف لازما ولا ثابتا، فكان التعبير عنه بالفعل الذي يقتضي العلاج والانقطاع أليق في الموضع.

(والثالث): أنا نقطع بأن الخلاف في مسائل الاجتهاد واقع ممن حصل له محض الرحمة، وهم الصحابة ومن اتبعهم بإحسان رضي الله عنهم، بحيث لا يصلح إدخالهم في قسم المختلفين بوجه، فلو كان المخالف منهم في بعض المسائل معدودا من أهل الاختلاف ـ ولو بوجه ما ـ لم يصح إطلاق القول في حقه: أنه من أهل الرحمة، وذلك باطل بإجماع أهل السنة.

(والرابع): أن الجماعة من السلف الصالح جعلوا اختلاف الأمة في الفروع ضربا من ضروب الرحمة، وإذا كان من جملة الرحمة، فلا يمكن أن يكون صاحبه خارجا من قسم أهل الرحمة.

وبيان كون الاختلاف المذكور رحمة: ما روي عن القاسم بن محمد قال: لقد نفع الله باختلاف أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم، في العمل، لا يعمل العامل بعمل رجل منهم إلا رأى أنه في سعة، وعن ضمرة بن رجاء قال: اجتمع عمر بن عبد العزيز والقاسم بن محمد فجعلا يتذاكران الحديث، قال: فجعل عمر يجئ بالشيء يخالف فيه القاسم، قال: وجعل القاسم يشق ذلك عليه حتى تبين فيه فقال له عمر: لا تفعل! فما يسرني باختلافهم حمر النعم. وروى ابن وهب عن القاسم أيضا قال: لقد أعجبني قول عمر بن عبد العزيز: ما أحب أن أصحاب محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم لا يختلفون، لأنه لو كان قولا واحدا لكان الناس في ضيق وإنهم أئمة يقتدى بهم، فلو أخذ رجل بقول أحدهم كان في سعة.

ومعنى هذا أنهم فتحوا للناس باب الاجتهاد وجواز الاختلاف فيه، لأنهم لو لم يفتحوه لكان المجتهدون في ضيق، لأن مجال الاجتهاد ومجالات الظنون لا تتفق عادة ـ كما تقدم ـ فيصير أهل الاجتهاد مع تكليفهم باتباع ما غلب على ظنونهم مكلفين باتباع خلافه، وهو نوع من تكليف ما لا يطاق، وذلك من أعظم الضيق، فوسع الله على الأمة بوجود الخلاف الفروعي فيهم، فكان فتح باب للأمة، للدخول في هذه الرحمة، فكيف لا يدخلون في قسم "من رحم ربك؟!" فاختلافهم في الفروع كاتفاقهم فيها، والحمد لله".

المبحث الثاني: الاختلاف ضرورة شرعية

النظرة الأولى: يكون الاختلاف ضرورة شرعية باتباع المنهج الوسط وترك التنطع في الدين.

ومما ينبغي الحرص عليه لتوحيد صف الداعين إلى الإسلام، أو على الأقل تقريب الشقة، وإزالة الجفوة بينهم: اتباع المنهج الوسط، الذي يتجلى فيه التوازن والاعتدال، بعيدا عن طرفي الغلو والتفريط، فهذه الأمة أمة وسط في كل شيء، قال تعالى: ((وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا)) البقرة: ١٤٣. ودين الله يتناوله أهله بين الغالي فيه والجافي عنه وهذا مخالف لمنهج الوسط.

فالوسط هو مركز الدائرة التي ترجع إليه الأطراف المتباعدة عن يمين وشمال. وهو يمثل الصراط المستقيم، الذي علمنا الله تعالى أن نسأله الهداية إليه كلما قرأنا فاتحة الكتاب في صلواتنا اليومية أو خارجها (اهدنا الصراط المستقيم). وهو الذي جاء فيه قوله تعالى: (وهذا صراط ربك مستقيما) (سورة الأنعام: ١٢٦).

وهو الذي أوصانا الله تعالى أن نتبعه فتتوحد كلمتنا، ولا نتبع السبل والمناهج التي يدعو إليها شياطين الإنس والجن، مما صدر عن الغرب أو الشرق ومال إلى اليمين أو اليسار، قال تعالى في ختام الوصايا العشر من سورة الأنعام: (وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه، ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون) (سورة الأنعام: ١٥٣).

روى الإمام أحمد في مسنده عن ابن مسعود رضي الله عنه، قال: خط رسول الله صلى الله عليه وسلم خطا بيده، ثم قال: هذا سبيل الله مستقيما. ثم خط بيمينه وشماله، ثم قال: هذه السبل، ليس منها سبيل إلا عليه شيطان يدعو إليه، ثم قرأ: (وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل). فالصراط المستقيم، هو الخط الوسط بين الخطوط الأخرى عن اليمين وعن الشمال.

وقد جاء في حديث آخر رواه أحمد وابن ماجه عن جابر أنه صلى الله عليه وسلم وضع يده في (الخط الوسط) ثم تلا الآية. ذكر العلامة ابن كثير عن ابن عباس في قوله تعالى: (ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله) وفي قوله: (أن أقيموا الدين ولا تتفرقوا فيه) (سورة الشورى: ١٣).

ونحو هذا في القرآن، قال: أمر الله المؤمنين بالجماعة، ونهاهم عن الاختلاف والتفرقة، وأخبرهم أنه إنما هلك من قبلهم بالمراء والخصومات في دين الله. قال: ونحو هذا قاله مجاهد وغير واحد.

هلك المتنطعون؟

ومما يلزم مما ذكرناه من اتباع المنهج الوسط، ويعتبر أيضا من أهم أسباب الوفاق والتقارب بين العاملين للإسلام: تجنب التنطع في الدين، وهو ما أنذر النبي أصحابه بالهلاك، فيما رواه عنه ابن مسعود رضي الله عنه قال: "هلك المتنطعون" قالها ثلاثا، سواء كان القول إخبارا عن هلاكهم أم دعاء عليهم.

والمتنطعون ـ كما قال الإمام النووي ـ المتعمقون الغالون المجاوزون الحدود في أقوالهم وأفعالهم. وقال ابن الأثير: المتعمقون المغالون، في الكلام، المتكلمون بأقصى حلوقهم ـ مأخوذ من النطع، وهو الغار الأعلى من الفم ـ ثم استعمل في كل تعمق قولا أو فعلا. ومنه حديث عمر: "لن تزالوا بخير ما عجلتم الفطر، ولم تنطعوا تنطع أهل العراق" أي تتكلفوا القول والعمل. ومنه حديث ابن مسعود: "إياكم والتنطع والاختلاف..." أراد النهي عن الملاحاة في القراءات المختلفة، وأن مرجعها كلها إلى وجه واحد من الصواب.

وقال غيره: المراد بالمتنطعين: الغالون في عبادتهم بحيث يخرج عن قوانين الشريعة، ويسترسل مع الشيطان في الوسوسة.وقيل: المتعنتون في السؤال عن عويص المسائل التي يندر وقوعها. ومنه: الإكثار من التقريع على مسألة لا أصل لها في كتاب ولا سنة، ولا إجماع، وهي نادرة الوقوع، فيصرف فيها زمنا كان صرفه في غيرها أولى سيما إن لزم منه إغفاله التوسع في بيان ما يكثر وقوعه.

وأشد منه: البحث عن أمور معينة، ورد الشرع بالإيمان بها مع ترك كيفيتها، ومنه ما لا يكون له شاهد في عالم الحس كالسؤال عن الساعة، والروح ومدة هذه الأمة، إلى أمثال ذلك، مما لا يعرف إلا بالنقل الصرف. وأكثر من ذلك لم يثبت فيه شيء فيجب الإيمان به بغير بحث. وقال بعضهم: مثال التنطع إكثار السؤال حتى يفضي بالمسئول الجواب بالمنع، بعد أن يفتي بالإذن. وكل هذا من الحرج الذي نفاه الله عن هذا الدين القائم على التيسير لا التعسير والتبشير لا التنفير.

وروى ابن عباس عنه صلى الله عليه وسلم: "إياكم والغلو في الدين، فإنما هلك من كان قبلكم بالغلو في الدين". ولا ريب أن التنطع والتعمق والغلو في الدين يدفع إلى التشديد في الأمور الصغيرة، والضيق بكل مخالف فيها، على حين تكون السماحة واليسر من أسباب التقارب والوفاق.

النظرة الثانية: تيسير الصحابة والسلف وإنكارهم على المتنطعين:

وهذه الروح هي التي جعلت الصحابة ومن تبعهم بإحسان يتسامحون في الفروع الجزئية، ولا تضيق صدورهم بالخلاف فيها. بل كانوا ينكرون على من يجعل البحث عن هذه الأمور شغله الشاغل، ولا يرحبون بهذا النوع من السؤال، الذي لا يأتي من ورائه إلا التشديد. والقرآن نفسه نبه على هذا الأصل حين قال: (يأيها الذين آمنوا لا تسألوا عن

أشياء إن تبد لكم تسؤكم، وإن تسألوا عنها حين ينزل القرآن تبد لكم عفا الله عنها والله غفور حليم) (سورة المائدة: ١٠١).

والنبي صلى الله عليه وسلم يحذر من كثرة الأسئلة التي تنتهي بالتشديد على المسلمين، وذلك حين يقول: "إن أعظم المسلمين جرما رجل سأل عن شيء لم يحرم، فحرم من أجل مسألته". وقال: "ذروني ما تركتكم، فإنما هلك من كان قبلكم بكثرة سؤالهم واختلافهم على أنبيائهم فإذا أمرتكم بشيء فأتوا منه ما استطعتم، وإذا نهيتكم عن شيء فدعوه". وهو يشير هنا إلى بني إسرائيل وتنطعهم مع موسى في قصة ذبح البقرة وسؤالهم مرة بعد مرة: ما هي؟ ما لونها؟ ما هي؟ ولو ذهبوا بعد الأمر الأول إلى أي بقرة فذبحوها لأجزأتهم، ولكن شددوا فشدد الله عليهم.

وروى أنس قال: سألوا رسول الله صلى الله عليه وسلم، حتى أحفوه المسألة (أي استقصوا في السؤال) فغضب، فصعد المنبر، فقال: "لا تسألوني اليوم عن شيء إلا بينته لكم"، قال: فجعلت انظر يمينا وشمالا، فإذا كل رجل لاف رأسه في ثوبه يبكي.. ثم انشأ عمر فقال: رضينا بالله ربا وبالإسلام دينا، وبمحمد صلى الله عليه وسلم رسولا، نعوذ بالله من الفتن. وكان هذا درسا بليغا جعل الصحابة بعد ذلك لا يسألون إلا فيما لا بد لهم منه، ولا يكثرون السؤال فيما لا حاجة لهم إليه. ويبدو هذا مما سجله لهم القرآن من الأسئلة التي وجهوها إلى النبي الكريم، فلم تزد على ثلاثة عشر سؤالا، يتعلق معظمها بأمور عملية. وكذلك كانت أجوبتهم لمن سألهم، فهم ييسرون ولا يعسرون، ويبشرون ولا ينفرون، كما أمرهم رسولهم العظيم صلى الله عليه وسلم.

والمنهج العام للصحابة رضي الله عنهم هو التسهيل، والمسامحة في فروع المسائل، والبعد عن التعمق والتدقيق فيها، حتى لا يخرجوا من اليسر إلى العسر، ومن السعة إلى الحرج، وهو منفي في دين الله، كما قال تعالى: (وما جعل عليكم في الدين من حرج) (سورة الحج: ٧٨). روى البخاري بسنده إلى يوسف بن ماهك قال: إني عند عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها، إذ جاءها عراقي، فقال: أي الكفن خير؟ قالت: ويحك! وما يضرك؟ قال: يا أم المؤمنين أريني مصحفك. قالت: لم؟ قال: لعلي أؤلف القرآن عليه، فإنه يقرأ غير مؤلف (يعني غير مرتب) قالت: وما يضرك أية قرأت قبل! قال الحافظ في "الفتح": لعل هذا العراقي كان يسمع حديث سمرة المرفوع: "لبسوا من ثيابكم البياض، وكفنوا فيها موتاكم، فإنها أطهر وأطيب".. وهو عند الترمذي مصححا، وأخرجه أيضا عن ابن عباس. فلعل العراقي سمعه، فأراد أن يستثبت عائشة في ذلك، وكان أهل العراق اشتهروا بالتعنت في السؤال، فلهذا قالت له عائشة: وما يضرك؟! تعني: أي كفن كفنت فيه أجزأ. وقول ابن عمر للذي سأله عن دم البعوض مشهور، حيث قال: انظروا إلى أهل العراق، يسألون عن دم البعوض، وقد قتلوا ابن بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وأما طلبه مصحف أم المؤمنين ليرتب القرآن، أو يؤلفه. على حد تعبيره. على أساسه، فيظهر أن سؤاله عن ترتيب السور، وأن مصحفه لم يكن مرتبا وفق المصحف العثماني، بل ربما كان مرتبا على وفق مصحف ابن

مسعود، وكان تأليفه مغايرا لتأليف مصحف عثمان، ولم تر عائشة في هذا الأمر خطرا كبيرا، بل قالت له: وما يضرك أية قرأت قبل؟. وقد بين العلامة الدهلوي في كتابه القيم (حجة الله البالغة) ما كان عليه الحال في عصر النبوة والصحابة من السهولة واليسر، في فهم الدين والعمل به، وبعدهم عن التعمق والتعقيد والتشديد، بخلاف ما صار إليه من بعدهم قال: أما رسول الله صلى الله عليه وسلم فكان يتوضأ فيرى الصحابة وضوءه فيأخذون به من غير أن يبين أن هذا ركن وذلك أدب، وكان يصلي فيرون كما رأوه يصلي، وحج فرمق الناس حجه ففعلوا كما فعل، فهذا كان غالب حاله صلى الله عليه وسلم ولم يبين أن فروض الوضوء ستة أو أربعة، ولم يفرض أنه يحتمل أن يتوضأ إنسان بغير موالاة، حتى يحكم عليه بالصحة أو الفساد، إلا ما شاء الله، وقلما كانوا يسألونه عن هذه الأشياء.

عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: ما رأيت قوما كانوا خيرا من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم، ما سألوه إلا عن ثلاث عشرة مسألة حتى قبض كلهن في القرآن، منهن (يسألونك عن الشهر الحرام قتال فيه، قل قتال فيه كبير) (ويسألونك عن المحيض) قال: ما كانوا يسألون إلا عما ينفعهم.

وقال ابن عمر: لا تسأل عما لم يكن، فإني سمعت عمر بن الخطاب يلعن من سأل عما لم يكن. وقال القاسم: إنكم تسألون عن أشياء ما كنا نسأل عنها وتنقرون عن أشياء ما كنا ننقر عنها. تسألون عن أشياء ما أدري ما هي ولو علمناها ما حل لنا أن نكتمها. وعن عمر بن اسحاق قال: لمن أدركت من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم أكثر ممن سبقني منهم فما رأيت قوما أيسر سيرة ولا أقل تشديدا منهم.

وعن عبادة بن نسي الكندي، وسئل عن امرأة ماتت مع قوم ليس لها ولي، فقال: أدركت أقواما ما كانوا يشددون تشديدكم، ولا يسألون مسائلكم. أخرج هذه الآثار الدارمي.

النظرة الثالثة: ضرورة الاطلاع على اختلاف العلماء.

ومما يساعد على التسامح وتبادل العذر فيما اختلف فيه: الاطلاع على اختلاف العلماء، ليعرف منه تعدد المذاهب، وتنوع المآخذ والمشارب، وأن لكل منهم وجهته، وأدلته التي يستند إليها، ويعول عليها، وكلهم يغترف من بحر الشريعة، وما أوسعه.

ومن أجل ذلك أكد علماؤنا فيما أكدوه، وجوب العلم باختلاف الفقهاء، كوجوب العلم بما أجمعوا عليه، فإن اختلافهم رحمة، واتفاقهم حجة. وفي هذا قالوا: من لم يعرف اختلاف العلماء، فليس بعالم. من لم يعرف اختلاف الفقهاء لم تشم أنفه رائحة الفقه!

وآفة كثير من الدخلاء على العلم أنهم لا يعرفون إلا رأيا واحدا، ووجهة واحدة أخذوا من شيخ واحد، أو انحصروا في مدرسة واحدة، ولم يتيحوا لأنفسهم أن يسمعوا رأيا آخر، أو يناقشوا وجهة نظر مخالفة، أو يحيلوا أنظارهم في أفكار المدارس الأخرى.

والعجيب في أمر هؤلاء أنهم ينهون عن التقليد، وهم في الواقع مقلدون، رفضوا تقليد الأئمة القدامى، وقلدوا بعض المعاصرين. وأنهم ينكرون المذاهب وقد جعلوا من آرائهم مذهبا خامسا، يقاتلون دونه وينكرون على من خالفه! وأنهم ينكرون علم الكلام القديم وما فيه من جدليات وتزيدات، وقد أنشئوا بأقاويلهم علم كلام جديد، لا يهتم بغرس اليقين في القلوب، بقدر ما يغرس في العقول حب الجدل في أمور العقيدة.

إن موقف هؤلاء من الحقيقة موقف العميان من الفيل، في القصة الهندية المشهورة فهم لا يعرفون إلا ما وقعت عليه أيديهم. ولو وسعوا آفاقهم لعرفوا أن الأمر يتسع لأكثر من رأي، وأن الآراء المتعددة يمكن أن تتعايش، وإن اختلفت وتعارضت. المهم هو الإنصاف وترك التعصب، والاستماع إلى الآخرين، فقد يكونون أصوب قولا، وأصح فهما.

وكم من دارس منصف رجع عن تعصبه وغلوائه، حين عرف أن في المسائل أقوالا عدة لعلماء معتبرين. خذ مثلا قضية رمي الجمار في الحج، وما قاله بعضهم من أن من رمى قبل الزوال فحجة باطل! لأنه خالف السنة. قال جابر: رمى رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ يوم النحر ضحى، ورمى بعد ذلك بعد الزوال.

وعن وبرة قال: سألت ابن عمر رضي الله عنهما: متى أرمي الجمار؟ قال: إذا رمى أمامك فارمه.. فأعدت عليه المسألة، قال: كنا نتحين، فإذا زالت الشمس رمينا. قال في (الفتح): وفيه دليل على أن السنة يرمي الجمار ـ في غير يوم الأضحى ـ بعد الزوال. وبه قال الجمهور. وخالف فيه عطاء وطاووس فقالا: يجوز قبل الزوال مطلقا. ورخص الحنفية في الرمي قبل الزوال في يوم النفر، أي يوم النزول من منى، وكذلك روي عن إسحاق.

وهذه هي المسألة التي اختلف فيها الشيخ عبد الله بن زيد المحمود مع علماء الرياض منذ أكثر من ثلاثين عاما. وكتب فيها رسالة (يسر الإسلام)، واشتد المشايخ هناك في الرد عليه، مع أن جواب ابن عمر لمن سأله ـ رغم تشدده في الاتباع ـ يدل على سهولة الأمر عنده، وحسب المسلم في ذلك أن يتبع أمير الحجيج، قدم أو أخر. وقد اختلف الفقهاء في حكم الرمي نفسه، كما في (الفتح). فالجمهور على أنه واجب يجبر تركه بدم.

وعند المالكية: أنه سنة مؤكدة. وعندهم رواية: أن رمي جمرة العقبة ركن يبطل الحج بتركه. ومقابله: قول بعضهم: إنما شرع الرمي حفظا للتكبير، فإن تركه وكبر أجزأه، حكاه ابن جرير عن عائشة وغيرها. ويقول بعض الأخوة: إن الرأي الذي ينفرد به فقيه أو اثنان خلافا لجمهور الأمة، يجب أن لا يعتد به ولا يعول عليه.

وقال غيرهم: إن ما خالف المذاهب الأربعة التي تلقتها الأمة، بالقبول، يجب أن يرفض ولا يقام له اعتبار. والحق أن هذا كله لا يقو عليه دليل من كتاب أو سنة. فالإجماع الذي هو حجة ـ على ما قيل فيه ـ هو اتفاق جميع المجتهدين على حكم شرعي، ولم يقل أحد: إنه اتفاق الأكثرية، أو الجمهور فالأمر ليس أمر تصويت بالعدد. صحيح أن لرأي الجمهور وزنا يجعلنا نمعن النظر فيما خالفه، ولا نخرج عنه إلا لاعتبارات أقوى منه، ولكنه ليس معصوما على كل حال.

وكم من صحابي انفرد عن سائر الصحابة برأي لم يوافق عليه سائرهم، ولا يضره ذلك. وكم من فقهاء التابعين من كان له رأي خالفه آراء الآخرين. ولم يسقط ذلك قوله. فالمدار على الحجة لا على الكثرة. وكم من الأئمة الأربعة من انفرد عن الثلاثة بآراء وأقوال، مضى عليها اتباع مذهبه، مؤيدين ومصححين.

ومذهب أحمد بن حنبل ـ وهو مذهب المشهور باتباع الأثر ـ قد عرف بـ (مفرداته) التي نظمها من نظم، وألف فيها من ألف، وغدا من المألوف أن يقرأ الباحث فيه هذه العبارة: وهذا من مفردات المذهب. والمذاهب الأربعة ـ على مالها من اعتبار وتقدير لدى جمهور الأمة ـ ليست حجة في دين الله، إنما الحجة ما تستند إليه من أدلة شرعية، منقولة أو معقولة.

وما يقال عن بعض الآراء: إنها شاذة أو مهجورة أو ضعيفة، فهذا لا يؤخذ على إطلاقه وعمومه، فكم من رأي مهجور أصبح مشهورا، وكم من قول ضعيف في عصر جاء من قواه ونصره، وكم من قول شاذ في وقت هيأ الله له من عرف به وصححه وأقام عليه الأدلة، حتى غدا هو عمدة الفتوى.

وحسبنا هنا آراء شيخ الإسلام ابن تيمية، التي لقي من أجلها ما لقي في حياته، وظلت بعد وفاته قرونا، وظل من العلماء من يعتبرها خرقا للإجماع، حتى جاء عصرنا التي وجد فيها سفينة الإنقاذ للأسرة المسلمة من الدمار والانهيار.

وآفة بعض (الحرفيين) ـ ممن أسميهم (الظاهرية الجدد) ـ أنهم يحسبون أن باستطاعتهم حذف الخلاف في المسائل الشرعية الاجتهادية فرعية أو أصلية، يجمع الناس على ما يرونه حقا وصوابا، ورفض ما عداه مما يعتبرونه باطلا وخطأ. ونسي هؤلاء أن الإعجاب بالرأي أحد (المهلكات) وأن بحسب المرء من الشر أن يحقر أخاه المسلم، ومن ذلك أن يحقر رأيه.

إن عيب (الظاهرية الجدد) أنهم يعتبرون وجود حديث نبوي، في موضوع الخلاف قد حسم النزاع، والمخالف لهم، حينئذ مخالف للحديث، ومعارض السنة. وهم في هذا جد مخطئين، لجملة أسباب: فقد يعتمدون هم تصحيح الحديث تقليدا لبعض العلماء السابقين، أو المعاصرين من المشتغلين بالحديث، ولكن غيرهم لا يسلم لهم بذلك.

هذا أمر معروف من قديم بين كبار علماء الأمة، وفقهاء السلف، يصحح هذا حديثا،، وغيره يضعفه، لأنه يشترط في ثبوت الحديث عنده ما لا يشترط الآخر، إما بصفة عامة، أو فيما تعم به البلوى، وينتشر بين الناس، وإما لاختلافهم في توثيق الرواة، وتجريحهم. فهذا يعدل روايا، وآخر يعتبره مجروحا.وقد يقوي أحدهم الحديث بتعدد الطرق الضعيفة التي يروى بها، ولا يسلم غيره له بذلك.

وقد يرى أحدهم الاحتجاج بالمرسل، ولا يرى آخرون ما يراه، وهكذا.. انظر إلى أحاديث مثل الأحاديث التي وردت في تحريم الذهب على النساء، فقد صححها بعض العلماء وضعفها آخرون، والذين صححوها ذهب بعضهم إلى أنها منسوخة، وبعضهم إلى أنها متأولة، وذلك لإجماع الأمة بجميع مذاهبها على إباحة التحلي بالذهب للنساء، وهو ما استقر عليه عمل الأمة بالفعل طوال أربعة عشر قرنا من الزمان.

وقد ينازعهم المخالفون على افتراض صحة الحديث الذي يعتمدون عليه، بأن الحديث ليس في أمر تشريعي، بل في أمر عادي من أمور الدنيا، مثل حمل العصا في الخطبة أو الأكل باليد، أو على الأرض، ومثل قوله عليه السلام: "عليكم بالإثمد (نوع من الكحل)، فإنه يجلو البصر، وينبت الشعر"، فالمسلم إذا لم يعارض بهذا، وعمل بتوصية طبيب العيون المختص، لم يكن مخالفا لنص، ولا معارضا لسنة.

وقد يكون الحديث في أمر تشريعي، ولكنه تشريع مما ثبت للرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ بصفة الإمامة والرئاسة، لا بصفة التبليغ والفتوى عن الله عز وجل كما قال ابن القيم في حديث "من قتل قتيلا فله صلبه". وقد يكون الحديث في أمر تشريعي عام دائم، ولكن الخلاف واقع، في دلالته على الحكم، كما إذا اشتمل على أمر أو نهي، فهل الأمر للوجوب، أم للاستحباب أم للإرشاد؟ وهل النهي للتحريم أم للكراهة، وهل الكراهة تحريمية أم تنزيهية؟ هذه الاحتمالات كلها قائمة، وهي أقوال وآراء لعلماء الأصول في دلالة الأمر والنهي، ولكل قول منها دليله ووجهته. وفي كل من دلالة الأمر والنهي سبعة أقوال على ما ذكر الأصوليون في مبحثي الأمر والنهي.

وقد رأينا الصحابة يسمعون من الرسول صلى الله عليه وسلم، أوامر، ومع هذا يترخصون في تركها، لعلمهم أنها لم تكن عازمة جازمة، فإذا ثبت لهم ذلك باللفظ، أو بالقرينة، كانوا أسرع الناس إلى تنفيذها. وفي أحد الأسفار للغزو، كانوا صائمين في رمضان، فأمرهم بالإفطار، فأفطر بعضهم وصام بعضهم، متأولين أنه إنما أراد الرفق بهم، ولم يكن في الأمر ما يدل على الإلزام الجازم، فلما اقتربوا من التلاحم مع العدو، قال لهم: "إنكم مصبحوا عدوكم، والفطر أقوى لكم، فأفطروا" فكانت عزمة، فأفطروا.

ورأيناهم في حديث "إن اليهود والنصارى لا يصبغون فخالفوهم وأصبغوا" يرون الأمر هنا لمجرد الإرشاد أو الاستحباب، فلهذا امتثل بعضهم وصبغ، وبعضهم لم يصبغ، ومنهم من صبغ بالحناء، وبغيرها، ومنهم من صبغ بالسواد. وكذلك حديث: لا تسم ابنك ولا غلامك، نافعا ولا يسارا ولا رباحا..الخ، رأيناهم يسمون نافعا ويسارا،

كما هو ثابت في أسماء التابعين، مثل نافع مولى ابن عمر، وسليمان بن يسار، وعطاء بن رباح، وغيرهم. ولهذا رأينا إماما مثل ابن تيمية، يحمل حديث "من مس فرجه فليتوضأ" على الاستحباب. وكذلك الوضوء من أكل لحوم الإبل، يراه للاستحباب لا للوجوب، خلافا لمذهب إمامه أحمد في المثالين.

المبحث الثالث: الاختلاف حاجة بشرية

نتناول هذا المبحث من خلال نظرات ثلاث:

النظرة الأولى: كيف تكمن حاجة البشرية في الاختلاف؟

تمهيد:

إن مما يدمي القلوب ما نلاحظه أن بعض الفصائل التي تنتسب إلى الصحوة الإسلامية، أو العمل الإسلامي، مهتمة أكبر الاهتمام بالمسائل الخلافية، فهو شغلها بالنهار، وحلمها بالليل. حولها يتركز البحث، ولها تقام الدروس، وفيها يدور الجدل، ومن أجلها تحمى معارك الكلام والخصام. وأنا لا أكره أن يبحث الناس في المسائل الخلافية، بحثا علميا مقارنا يرجح أحد الرأيين أو الآراء، إذا قام بذلك أهل الاختصاص، من العلماء القادرين المؤهلين لمثل هذا العمل العلمي الرصين، الجامعين بين الفقه والورع والاعتدال.

ولكن الذي أكرهه: أن يصبح البحث في المسائل الخلافية أكبر همنا، ومبلغ علمنا، وأن نضخمها حتى تأكل أوقاتنا وجهودنا وطاقاتنا، التي يجب أن نوجهها لبناء ما تداعى أو تهدم من بنياننا الديني والثقافي والحضاري. وأن يكون هذا الاهتمام والاشتغال على حساب القضايا التي لا خلاف عليها. إنني أود لو أن رجال المسلمين جميعا حرصوا على إطلاق لحاهم، فأحيوا هذه السنة من سنن الفطرة، وخرجوا من خلاف من أوجبها من الأئمة، وتميزوا عن غيرهم من الأمم، وفوتوا الفرصة على رجال المباحث الذين يعتبرون اللحية دليل اتهام! ومع هذا لا أود أن نشغل الناس بهذا، وأن نفسق من لا يعفيها، فهذا أمر عمت به البلوى، ولهذا أسفت حقا حين ذكر لي بعض الثقات من الشباب أن أحد المولعين بالخلافيات ألقى تسع محاضرات في وجوب إعفاء اللحية، وتحريم أخذ شيء منها. كما أسفت لأن أحدهم ألف رسالة سماها (نهي الصحبة عن النزول على الركبة) وهو أمر يتعلق بهيئة الصلاة، وفيه أخذ ورد.. وأن آخر كتب رسالة أيضا بعنوان: (الواحة في جلسة الاستراحة) إلى غير ذلك من الرسائل، والمقالات، والمحاضرات التي تدور حول هذه الأمور، التي اختلف فيها الأئمة، بين مثبت وناف، وسيظل الناس يختلفون فيها إلى ما شاء الله.

وسر أسفي هنا هو: التركيز على الأمور الخلافية، والشدة على المخالفين، فيما يجوز التساهل فيه، على خلاف ما كان عليه سلف الأمة. إن أي مراقب لأوضاع الأمة الإسلامية اليوم، يوقن تمام اليقين: أن مشكلتها ليست في ترجيح أحد الرأيين، أو الآراء في القضايا المختلف فيها، بناء على اجتهاد أو تقليد. فالواقع أن الخطأ في هذه القضايا يدور بين الأجر والأجرين، لمن تحرى واجتهد، كما هو معلوم ومبسوط في مواضعه. ولكن مشكلة الأمة حقا في تضييع الأمور المتفق عليها من جميع مذاهبها ومدارسها.

إن مشكلة المسلمين ليست في الذي يؤول آيات الصفات وأحاديثها . وإن كان مذهب السلف أسلم وأرجح . بل في الذي ينكر الذات والصفات جميعا، من عبيد الفكر المستورد من الغرب أو الشرق.

إن مشكلة المسلمين ليست فيمن يقول: استوى على العرش بمعنى (استولى) أو كناية عن عظمة سلطانه تعالى، بل فيمن يجحد العرش ورب العرش معا.

إن مشكلة المسلمين ليست فيمن يجهر بالبسملة أو يخفضها أو لا يقرؤها في الصلاة. ولا فيمن يرسل يديه في الصلاة أو يقبضهما، ومن يرفع يديه عند الركوع أو الرفع منه أو لا يرفعهما، إلى آخر هذه المسائل الخلافية الكثيرة المعروفة. إنما مشكلة المسلمين فيمن لا ينحني يوما لله راكعا، ولا يخفض جبهته لله ساجدا، ولا يعرف المسجد ولا يعرفه.

إن مشكلة المسلمين ليست فيمن يأخذ بأحد المذاهب المعتبرة في إثبات هلال رمضان أو شوال، بل فيمن يمر عليه رمضان كما مر عليه شعبان، وكما يمر عليه شوال، لا يعرف صياما ولا قياما، بل يفطر عمدا جهارا ونهارا، بلا خشية ولا حياء.

إن مشكلة المسلمين ليست في عدم تغطية الوجه بالنقاب، واليدين بالقفازين، كما هو رأي البعض، بل في تعرية الرؤوس والنحور، والظهور، ولبس القصير الفاضح، والشفاف الوصاف.. إلى آخر ما نعرف مما يندى له الجبين. إن المشكلة حقا هي وهن العقيدة، وتعطيل الشريعة، وانهيار الأخلاق وإضاعة الصلوات، ومنع الزكوات، واتباع الشهوات، وشيوع الفاحشة انتشار الرشوة، وخراب الذمم، وسوء الإدارة، وترك الفرائض الأصلية وارتكاب المحرمات القطعية، وموالاة أعداء الله ورسوله والمؤمنين.

إن مشكلة المسلمين، إنما تتمثل في إلغاء العقل، وتجميد الفكر، وتخدير الإرادة، وقتل الحرية، وإماتة الحقوق، ونسيان الواجبات، وفشو الأنانية وإهمال سنن الله في الكون والمجتمع، وإعلاء الحكام على الشعوب، والقوة على الحق، والمنفعة على الواجب. إن مشكلة الأمة المسلمة الحقيقية نراها واضحة كالشمس في إضاعة أركان الإسلام ودعائم الإيمان، وقواعد الإحسان، وهي الثلاثة التي سأل عنها جبريل رسول الله صلى الله عليه وسلم في الحديث الصحيح

المشهور. وفي آخر الحديث قال لهم النبي الكريم: هذا جبريل أتاكم يعلمكم دينكم. وهو لم يكن منه إلا السؤال، ولكن السؤال الحسن لون من التعليم، وهنا أسئلة ثلاثة شملت أسس الدين كله: عقيدة، وعملا، ظاهرا وباطنا.

ومن هنا كان الواجب على دعاة الإسلام الواعين أن ينبهوا على التركيز على مواطن الاتفاق قبل كل شيء، وأن يرفعوا شعار (التعاون فيما نتفق عليه) فإن هذا التعاون فريضة وضرورة، فريضة يوجبها الدين، وضرورة يحتمها الواقع. وأعتقد أن ما نتفق عليه ليس بالشيء الهين ولا القليل، إنه يحتاج منا إلى جهود لا تتوقف، وعمل لا يكل، وإرادة لا تعرف الوهن، يحتاج منا إلى عقول ذكية، وعزائم قوية، وأنفس أبية، وطاقات بناءة. ألسنا متفقين على أن القرآن كلام الله، وأن محمدا رسول الله؟ ألسنا متفقين على الإيمان بالله الواحد الأحد، الذي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفوا أحد؟ ألسنا متفقين على أنه تعالى متصف بكل كمال، منزه عن كل نقص؟ ألسنا متفقين على كل ما يوصف به القرآن الرب الأعلى جل جلاله من الأسماء الحسنى؟ فلنتعاون على غرس معاني الإيمان القرآني الجملي في أنفس الناشئة والشباب بعيدا عما أدخله الجدل الفلسفي والكلامي في علم العقائد، وما أورثه الاختلاط بالملل والنحل الأخرى من خلافات فرقت الأمة شيعا. ألسنا متفقين على أن الإلحاد أعظم خطر يهدد البشرية، في أعز مقدساتها؟ فلنتعاون على تحصين الشباب من وباء الإلحاد، ومقدماته من الشكوك والشبهات التي تزعزع العقيدة، وتلوث الفكر، ولنضيء شموع الإيمان بأعظم حقائق الوجود وأجلاها، وهي:

وجود الرب الأعلى، الذي خلق فسوى. والذي قدر فهدى، مستفيدين من بحوث العلم الحديث، الذي يكاد يجعلك ترى الله جهرة في إبداع خلقه. ألسنا متفقين على أن الإيمان بالدار الآخرة، وعدالة الجزاء فيها، وقيام سوق الجنة والنار، ركن في كل دين، وخصوصا في دين الإسلام؟ فهو ـ مع الإيمان بالله تعالى ـ ينشئ في الإنسان الوازع الذاتي الداخلي الذي يحفز على كل خير، ويردع عن كل شر، ويقوي الإرادة في مواطن الضعف ويمنح الأمل عند هجوم اليأس. فلنتعاون ـ إذن ـ على تقوية الإيمان بالآخرة، واليقين بالجزاء، ولنطارد الشبهات التي تحاول أن تشكك في هذه العقيدة العظيمة، أو الشهوات التي تشغل الناس عنها بمتاع قليل.

ألسنا متفقين على أركان الإسلام العملية الخمسة، فلماذا لا نتعاون على حسن تعليمها للمسلمين، واتخاذ أحسن الأساليب لدعوتهم إليها وترغيبهم فيها، وتذكيرهم بها، مستفيدين من الوسائل السمعية والبصرية المعاصرة؟ أولسنا متفقين على دعائم الإيمان الست من الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، فلماذا لا نتعاون على تجليتها وتثبيتها، وإيصالها إلى عقول المسلمين وقلوبهم بلغة سهلة، تلائم يسر الإسلام، ووضوح القرآن، وتقدم العصر في وسائل البيان والإيضاح، دون أن ندخل في معارك الجدل والخلاف التي أثارها القدماء، أو يثيرها المحدثون وحسبنا أن نثبت ما أثبته القرآن، وننفي ما نفاه القرآن؟!

ألسنا متفقين على مكارم الأخلاق التي بعث الرسول ليتممها، والتي كانت سيرته صلى الله عليه وسلم تجسيما حيا لها، سواء كانت أخلاقا ربانية، كالتوكل على الله، والشكر لنعمائه، والصبر على بلائه، والرضا بقضائه، والرجاء في رحمته، والخشية من عذابه، والإخلاص له، والشوق إليه، والمحبة له، والأنس بذكره..الخ. أم أخلاقا إنسانية كالصدق والأمانة، وإنجاز الوعد، والوفاء بالعهد، والشجاعة والسخاء، والحياء والتواضع والنظام والتعاون..الخ.

فلنتعاون إذن على إشاعة هذه الفضائل، وترسيخ هذه القيم، حتى يشب عليها الصغير، ويهرم عليها الكبير، ولنطارد الرذائل المضادة لها، المدمرة للفرد، والمحطمة لكيان الجماعة، التي سماها الإمام الغزالي (المهلكات) وهو تعبير اقتبسه من الحديث النبوي؟! ألسنا متفقين على مجموعة طيبة من الأحكام الشرعية القطعية الثابتة بمحكم القرآن والسنة، والتي أجمعت عليها الأمة فغدت تجسد وحدتها الفكرية والشعورية والسلوكية؟ فلنتعاون على رعايتها والعمل على حسن تطبيقها، وحمايتها من عبث الذين يريدون أن يحولوا القطعيات إلى ظنيات، والمحكمات إلى متشابهات وأن يجعلوا الدين كله عجينة طرية في أيدي المتلاعبين يشكلونها كما تشاء لهم أهواؤهم المتسلطة، أو عقولهم القاصرة، أو كما تملي عليهم نزوات السلاطين، أو نزغات الشياطين.

ألسنا متفقين على أن الصهيونية اليوم خطر داهم: خطر ديني، وخطر عسكري، وخطر اقتصادي، وخطر سياسي، وخطر اجتماعي، وخطر أخلاقي وثقافي وحضاري، وأنها تريد هدم الأقصى، وبناء هيكلهم عليه، وأنها تطمح في المدينة وخيبر، وأنها تخطط وتعمل، وتصل في النهاية إلى ما تريد،وأنها حققت أحلاما كان يعتبرها المغرق في الخيال مستحيلات.. فاغتصبت الأرض وشردت أهلها، ولا زالت مستمرة في عدوانها.. وأنها تحاربنا من منطلق ديني، تستثير به إيمان اليهود بتوراتهم وتلمودهم، ونبوءات أنبيائهم؟

فلماذا لا نتعاون على أن نحاربهم بمثل ما يحاربونا به: نحارب يهوديتهم المنسوخة بإسلامنا الخالد، ونحارب توراتهم المحرفة بقرآننا المحفوظ، ونحارب تلمودهم المحشو بالأباطيل بمواريثنا من السنة، الحافلة بالحقائق؟ لماذا لا نتعاون على أن نقف في وجه اليهودية الماكرة الزاحفة على إفريقيا وآسيا، ومنها بلاد إسلامية أو ذات أغلبية إسلامية ـ بألوان من الكيد ـ يجب أن نتنبه لها، ونجتهد في إبطال سحرها وأثرها؟ ألسنا متفقين على أن الغرب لم يتحرر حتى اليوم من روح الحروب الصليبية وأن هذه الروح لا زالت تحكم كثيرا من تصرفاته، كما يظهر ذلك بين الحين والحين، في وقائع شتى؟ برز ذلك في موقف دول الغرب من قضية المرتد سلمان رشدي، ومن قضية حجاب الطالبات المسلمات في فرنسا ومن التشكيك والتحريض على الصحوة الإسلامية، أو ما يسمونه (الأصولية الإسلامية) وهو ما صرحت به أجهزتهم الإعلامية، وامتلأت به تقاريرهم السرية؟ فلنتعاون إذن على التصدي لهذه الحرب الصليبية الجديدة، بأسلحتها الجديدة، وإمكاناتها الهائلة.

ألسنا متفقين على أن التنصير، يغزو عالمنا الإسلامي بما يملك من وسائل متطورة، وطاقات جبارة، ويغزو كذلك الأقليات الإسلامية، المتناثرة في العالم ويستغل حالات الفقر والجهل والمرض والجوع المنتشرة . للأسف . بين أبناء أمتنا في إفريقيا وآسيا، ويرصد لذلك مئات الملايين، بل آلافها، لنزع عن الأمة لباسها، بل ليسلخها من جلدها، ويحولها عن عقيدتها. وهو ما نجح فيه في كثير من الأقطار، وإن كان يعلن غير ذلك، استدرارا لمزيد من المدد المادي والبشري، وتخديرا للفريسة، حتى لا تفكر في مقاومة جادة ؟ فلنتعاون كلنا على الوقوف في وجه هذا الغزو الديني الموجه إلى دين هذه الأمة وصميم عقيدتها، ولنبذل لنصرة حقنا، كما يبذلون لنصرة باطلهم، بل يكفي أن نبذل بعض ما يبذلونه.

ألسنا متفقين على أن الشيوعية تحاربنا في العقيدة، وتحاربنا في الفكر، وتحاربنا في الأرض، ولم يكفها ما اقتطعته من فلذات غالية من دار الإسلام ضمتها إلى دار الشيوعية (بخارى، سمرقند، وطشقند، وأزبكستان وغيرها) حتى أرادت ضم قطع أخرى، آخرها أفغانستان المجاهدة الصامدة، التي دوخت قوات الروس البرية والجوية عشر سنوات، ثم أجبرتها على الانسحاب؟ فلنتعاون جميعا على أن نقاوم الغزو الماركسي الشيوعي، الغزو العقدي الفكري، والغزو السياسي العسكري، ولنحم أبناءنا وديارنا من هذا الزحف الأحمر الذي يمثل خطرا على عقائدنا وشرائعنا وأخلاقنا وتقاليدنا ووجودنا المادي، والأدبي، ولا سيما أن الشيوعية قد بدأت تتراجع عن مبادئها وأفكارها الأساسية في عقر دارها، كما نرى ذلك في أوروبا الشرقية، بل كما نرى ذلك في داخل روسيا ذاتها في عهد ميخائيل جورباتشوف. ألسنا متفقين على أن مئات الملايين من المسلمين في أنحاء العالم يجهلون أوليات الإسلام المتفق على فرضيتها وضروريتها، ولا يكادون يعرفون من الإسلام إلا اسمه، ولا من القرآن إلا رسمه، وهذا الجهل أو الفراغ هو الذي أطمع الغزو التنصيري، والغزو الماركسي كليهما، أن ينشرا ظلاليهما بين هذه الشعوب المحسوبة على أمة الإسلام؟ فلنتعاون على تعليم هذه الشعوب ألف باء الإسلام، والأركان الأساسية للدين من العقائد والعبادات والأخلاق، والآداب، التي لا تختلف فيها المذاهب، ولا تتعدد الأقوال، وهذا يستغرق منا جهودا لا حدود لها، تنسينا ما نتجادل فيه من مسائل هيهات أن ينتهي فيها الخلاف في يوم من الأيام.

ألسنا متفقين على أن المليارات الأربعة من سكان هذه الكرة لا يعرف أكثرهم عن الإسلام شيئا يذكر، وإذا عرف بعضهم عنه، عن طريق القراءة، أو السماع فإنما يعرف صورة مبتورة أو مشوهة، عن حقيقة هذا الدين، لا تحفز على النظر فيه، ولا تشوق إلى استكمال المعرفة به. فهؤلاء في الواقع لم تبلغهم الدعوة بلوغا حقيقيا. ونحن مسئولون عن إيصال صوت الدعوة الإسلامية إلى قارات الدنيا الست وأن نخاطب كل قوم بلسانهم لنبين لهم، ونقيم الحجة عليهم، ونزيح التعللات والأعذار عنهم، بدفع الشبهات، ورد المفتريات، وبيان حقائق الإسلام، وكشف أباطيل خصومه. فلماذا لا نتعاون على هذا العمل الكبير، ونجند له من الرجال والأموال ما هو جدير به، وما يعادل أهميته؟ إذا كان اليهود يعملون متعاونين لدينهم حتى أقاموا له دولة في قلب ديارنا العربية الإسلامية، والنصارى يعملون متعاونين

لتنصير العالم، بدءا بالعالم الإسلامي ذاته، فلماذا لا نعمل متعاونين لنشر الإسلام وتعريف العالم به تعريفا على مستوى الإسلام، ومستوى العصر، ومستوى ما يصنعه الآخرون؟

إن النصارى نشروا الإنجيل بمئات اللغات، وآلاف اللهجات، ونحن عجزنا أن نهيئ بعض ترجمات صحيحة مؤتمنة، وموثقة، لمعاني القرآن الكريم، بأشهر لغات العالم، فكيف بغيرها؟! ألسنا متفقين على أن القوى العلمانية تبذل جهودا مستميتة ـ يتعاون في ذلك يمينها ويسارها ـ لإيقاف تطبيق الشريعة الإسلامية، وتعويق الدعوة إليها، وتشويه صورتها في المجتمعات الإسلامية، التي تتعالى صيحاتها يوما بعد يوم للمطالبة بها، وضرورة الاحتكام إليها كما فرض الله تعالى. وأصبح ذلك مطلبا شعبيا عاما اجتمعت عليه الجماهير العريضة في عدد كبير من الأقطار المسلمة؟ فلماذا لا يتعاون الإسلاميون بمختلف مدارسهم وفصائلهم للوقوف صفا واحدا أمام هذا التكتل العلماني المؤيد والمعان من كل القوى المعادية للإسلام غربية وشرقية؟

وأخيرا: لماذا لا يتناسى الإسلاميون خلافاتهم الجزئية في المسائل الاجتهادية، والأمور الفرعية، لتتضام جهودهم، وتلتئم صفوفهم، وتتوحد جبهتهم، في مواجهة القوى الضخمة المعادية لهم، والمتربصة بهم، والكائدة لهم، والتي تختلف فيما بينها وتتفق عليهم؟ إن المتفق عليه ليس بهين ولا قليل، وهو يحتاج من الجبهة الإسلامية العريضة إلى جهود وجهود، تشغل كل تفكيرهم، وكل أوقاتهم، وكل إمكاناتهم، ومع هذا لا تكفي لملء الفراغ، وتحقيق الآمال، وإصابة الهدف المنشود. حرام على الجبهة الإسلامية أن تعترك فيما بينها على اللحية والثوب، والنقاب والحجاب، والسدل والقبض، والتأويل والتفويض، وتحريك الأصبع في التشهد وتدع تلك الثغرات الهائلة دون أن تسدها بكتائب المؤمنين الصادقين.

النظرة الثانية: التسامح في المختلف فيه والتعاون في المتفق عليه.

التسامح في المختلف فيه:

وإذا كان التعاون في المتفق عليه واجبا، فأوجب منه هو التسامح في المختلف فيه.

وبهذا تكتمل القاعدة الذهبية بشقيها، وهي القاعدة التي صاغها العلامة المجدد السيد/ محمد رشيد رضا ـ رحمه الله ـ صاحب (مجلة المنار) و(تفسير المنار).

وهي القاعدة التي تقول: **"نتعاون فيما اتفقنا عليه ويعذر بعضنا بعضا فيما اختلفنا فيه"**.

وكان الإمام الشهيد حسن البنا رحمه الله، حفيا بهذه القاعدة، حريصا على الالتزام بها فكرا وعملا، حتى حسب كثير من تلامذته واتباعه أنه واضعها. والمقصود بالتسامح هنا: أن لا نتعصب لرأي ضد رأي آخر في المسائل الخلافية ولا لمذهب ضد مذهب، ولا لإمام ضد إمام، بل نرفع شعار التسامح الذي عبر عنه صاحب المنار رحمه

الله بقوله: "يعذر بعضنا بعضا فيما اختلفنا فيه". **وهذا التسامح المنشود يقوم على احترام الرأي الآخر**، ومن الدعائم المهمة هنا لتقريب الشقة، وتقليل حدة الخلاف: احترام الرأي المخالف، وتقدير وجهات نظر الآخرين، وإعطاء آرائهم الاجتهادية حقها من الاعتبار والاهتمام.

وذلك مبني على أصل مهم، وهو: أن كل ما ليس قطعيا من الأحكام، هو أمر قابل للاجتهاد، وإذا كان يقبل الاجتهاد، فهو يقبل الاختلاف.

الذي لا يقبل الاجتهاد هو (القطعيات) التي قلنا في غير موضع إنها تجسم الوحدة الفكرية والشعورية والعملية للأمة، وهي التي لا ينبغي أن يسمح بتحويلها إلى ظنيات يجادل فيها المجادلون، ويشكك المشككون، ومن المعروف أن هذه القطعيات تمثل مساحة قليلة جدا من الأحكام العملية، وجل الأحكام تقع في منطقة (الظنيات) القابلة للاجتهاد.

ولا ريب أن هذه رحمة من الله تعالى بعباده، وتوسعة عليهم، ولو شاء سبحانه لأغلق علينا باب الاجتهاد كله بالنص على كل حكم نصا قطعيا لا يحتمل إلا وجها واحدا. ولكنه سبحانه، رحمنا ووسع علينا، فسكت عن أشياء كثيرة لم ينص على حكمها في كتاب ولا سنة، رحمة بنا غير نسيان، فما كان ربنا نسيا. وما نص عليه جعل معظمه قابلا لتعدد الأفهام، واختلاف التفسيرات والاستنباطات، حتى يتسع للأصناف المتباينة من الناس، ما بين آخذ بظاهر النص وحرفيته، وآخذ بروحه وفحواه، وما بين مضيق متشدد وموسع مرخص.

وإذا كان من حقي أن اجتهد في فهم النصوص، أو فيما لا نص فيه، فلا بد أن أعطي غيري الحق الذي لي. وإلا فما الذي يميزني عن غيري؟

وما دام من حق غيري أن يجتهد، فمن شأن الأمور الاجتهادية أن تختلف فيها الآراء والأفهام، وإلا لم تكن اجتهادية.

سواء رأينا أن الصواب مع أحد الرأيين أو الآراء وإن لم يعرف هو بعينه، فإن حكم الله واحد في المسألة، وفق إليه بعضهم، وإن لم نتيقن من هو، وأخطأه غيره، وإن لم نتأكد من هو أيضا، إلا أن الإثم مرفوع عن الجميع، بل المخطئ مأجور أيضا على اجتهاده أجرا واحدا، كما صح في الحديث، فإن فاته أجر الإصابة فلم يفته أجر الاجتهاد.

وهنا أقص ما يقوله المجتهد عن نفسه في الأحكام الجزئية، والفروع العملية ما روي عن الإمام الشافعي، رضي الله عنه، أنه قال: رأيي صواب يحتمل الخطأ ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب.

وهذا الاحتمال من الجانبين ـ احتمال الخطأ في رأي المجتهد، واحتمال الصواب في رأي غيره ـ هو الذي يقرب المسافة بين الطرفين. وهذا من إنصاف الشافعي رضي الله عنه، وسعة علمه، ورحابة أفقه.

أم أخذنا بالقول الذي يرى أن الآراء الاجتهادية ـ ما دامت صادرة عن أهل الاجتهاد ـ كلها صواب، وإن حكم الله في المسألة يمكن أن يتعدد، فيكون الصواب فيها هو ما انتهى إليه اجتهاد كل مجتهد، وهو ما نتحدث عنه في الفقرة التالية.

النظرة الثالثة: إمكان تعدد الصواب.

مما يعين على التسامح في الخلافيات واحترام الرأي الآخر: الاعتقاد بإمكان تعدد الصواب.

وهنا سؤال يطرح ويحتاج إلى إجابة، وهو: هل يمكن أن يتعدد الصواب في الأمر الواحد، أم أن الصواب لا يكون إلا وجها واحدا دائما وأبدا، لا يحتمل التعدد بحال؟

والجواب: أن في الأصوليين من يرى أن الصواب يتعدد في أحكام الفروع، وأن الصواب في كل مسألة ما انتهى إليه حكم المجتهد فيها، وإن اختلفت الاجتهادات ونتائجها، اختلاف تضاد، لا مجرد اختلاف تنوع، بأن رأى أحدهم حل هذا الشيء والآخر حرمته، أو رأى أحدهم وجوبه، ورأى غيره عدمه.

وهؤلاء هم المعروفون في علم الأصول باسم (المصوبة) ولهم أدلتهم واعتباراتهم ولمخالفيهم أدلتهم وردودهم عليهم.

بل نقل عن بعض علماء السلف من طرد ذلك في المسائل الاعتقادية غير الأساسية التي اختلف فيها طوائف الأمة، لعدم وجود نصوص قطعية الثبوت والدلالة فيها مثل أفعال العباد، وإرادة المعاصي، ونحوها، فقد نقل عن عبيد الله بن الحسن العنبري أنه قال عن المختلفين في هذه الأمور: هؤلاء قوم عظموا الله، وهؤلاء قوم نزهوا الله!

وهذا مقبول في المسائل الدقيقة التي حار فيها البشر من قديم، والمجتهد فيها مأجور إن شاء الله، وإن أخطأ، كما قرره ابن تيمية وابن القيم وغيرهما.

وأما من لا يرى تصويب كل المجتهدين بإطلاق، وهم جمهور علماء الأمة، وأن المجتهد قد يخطئ وقد يصيب، وهو ما تشهد له ظواهر النصوص من القرآن والسنة، وتؤيده الأدلة، فعندهم يمكن أن يتعدد الصواب أيضا في حالات معينة.

فهناك أشياء أراد الشارع نفسه أن تكون على أوجه مختلفة، وأقرها كلها ولم يقصر الصواب على وجه واحد منها.

ومن أوضح الأمثلة على ذلك تعدد أوجه القراءة للقرآن الكريم، الذي ثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم، من طرق بلغت حد التواتر القطعي، وغدونا نرى أثره في القراءات السبع أو العشر المعروفة، والتي يسمعها المسلمون في كل مكان ويرون اختلافها، ولا يجدون فيه أي حرج في دينهم، ومن آثارها طبع مصاحف تختلف باختلاف هذه

القراءات، مثل مصاحف المشارقة المطبوعة على أساس رواية حفص عن عاصم، ومصاحف المغاربة المطبوعة على أساس رواية ورش عن نافع.

وأصل هذا ما أقرأه النبي صلى الله عليه وسلم لأصحابه، فأقرأهم على أكثر من وجه أو أكثر من حرف، حتى إن بعضهم في أول الأمر أنكر على بعض قراءته المخالفة لما تلقاه، ثم عرفوا أنهم جميعا مصيبون، وأن هذا أمر مقصود من النبي عليه الصلاة والسلام ولهذا قال لابن مسعود ومن خالفه: "كلاكما محسن" كما تقدم.

هناك قضايا يمكن أن يتعدد فيها الصواب بقيود معينة.

على أن معنى أن يكون الصواب مع هذا المجتهد في زمان، ومع مخالفه في زمان آخر.

وكذلك يكون صواب المجتهد في قضية إذا نظر إلى المكان والبيئة والمحيط فيكون صوابا بالنسبة له، وإن لم يكن صوابا بالنسبة لغيره، فدار الإسلام غير دار الكفر، ودار السنة غير دار البدعة، والبادية غير الحضر.

وكذلك يكون الصواب مع المجتهد في حال معينة، ويكون مع غيره في حال أخرى. فحال الضعف غير حال القوة، وحال الاستضعاف غير حال التمكين، وحال السعة غير حال الضرورة، وحال الحديث العهد بالإسلام، غير حال العريق في الإسلام الناشئ في أحضانه.

وهذا هو ما اعتمده المحققون في القول بتغير الفتوى بتغير الزمان والمكان والحال والعرف وغيرهما من موجبات التغيير.

وهي قاعدة مشهورة، وقد وفقني الله لإقامة الأدلة عليها من القرآن العزيز والسنة المشرفة، وهدي الصحابة، وعمل الأئمة، وذلك في دراستي عن (عوامل السعة والمرونة في الشريعة الإسلامية) في تعدد الصواب بسبب تغير الزمان، رأينا الصحابة يقرون أحكاما لم تكن في عهد النبي صلى الله عليه وسلم، اقتضاها تغير الزمان، مثل رفض عمر تقسيم سواد العراق بين الفاتحين، خلافا لما فعله النبي صلى الله عليه وسلم في خيبر. ومثل كتابة عثمان المصاحف وجمعه الناس عليها، وإحراقه ما عداها، خشية اختلاف الكلمة.

ومثل تضمين علي الصناع إذا هلك ما تحت أيديهم من متاع، على خلاف ما كان متبعا من قبل، لما تغير الناس وخيف على أموال الناس. ولما سئل في ذلك قال رضي الله عنه: لا يصلح للناس إلا ذاك. ورأينا أصحاب الأئمة يخالفون شيوخهم لاختلاف زمانهم عن زمن من قبلهم، وهذا ما سجله تاريخ الفقه بوضوح، كما قيل في بعض الخلاف بين أبي حنيفة وصاحبيه أبي يوسف ومحمد: إنه اختلاف عصر وزمان وليس اختلاف حجة وبرهان.

وهو الذي جعل إماما مثل ابن أبي زيد القيرواني صاحب (الرسالة) المشهورة في المذهب المالكي يقتني كلبا للحراسة مخالفا ما أثر عن مالك من كراهية ذلك. فلما لامه من لامه على مخالفته لإمام المذهب قال: لو كان مالك في زماننا لاتخذ أسدا ضاريا!!

وكذلك يتعدد الصواب باعتبار تغير المكان وتأثيره في تكوين الرأي وتحديد الحكم، وهو ما جعل الفقهاء يقررون أحكاما لدار الإسلام، وأخرى لدار الحرب أو دار العهد، حتى أجاز أبو حنيفة التعامل بالعقود الفاسدة، ومنها الربا، خارج دار الإسلام، ما دام ذلك بالتراضي، ودون غدر ولا خيانة.

وهي التي جعلت الفقهاء يقررون أن من أنكر الفرائض، أو المحرمات المعلومة من الدين بالضرورة، يحكم عليه بالردة، إلا أن يكون ناشئا ببادية بعيدة عن أمصار الإسلام ومواطن العلم، فيعذر لبداوته، ويعطي فرصة ليتعلم ويتفقه.

وفي تعدد الصواب، وتغير الحكم بتغير الأحوال، سواء كانت أحوال الفرد أم أحوال الجماعة، نجد أمثلة كثيرة، وأحكاما شتى.

وهو ما جعل الرسول صلى الله عليه وسلم يعطي أجوبة مختلفة للسؤال الواحد مراعيا أحوال السائلين، كالطبيب يختلف وصفه للدواء باختلاف أحوال المرضى. وهو أيضا ما جعله يقبل من بعض الناس ما لا يمكن أن يقبله من غيرهم.. مثل موقفه من الأعرابي الذي بال في المسجد على مرأى من الناس، وهم الصحابة به، ورفق الرسول به، وأمر الصحابة أن يقدروا ظروف بداوته، وأنه لم يتأدب بعد بأدب الإسلام، فقال لهم: لا تزرموه (أي لا تقطعوا عليه البول) وصبوا عليه ذنوبا من ماء، فإنما بعثتم ميسرين، ولم تبعثوا معسرين.

ولهذا كانت فتوى النبي صلى الله عليه وسلم في الوقائع الشخصية لا يؤخذ منها ـ بالضرورة ـ حكم عام، لجواز أن تكون الخصوصية مراعاة فيها، ومن هنا قال الفقهاء والأصوليون: وقائع الأحوال أو الأعيان لا عموم لها.

كما وجدنا الصحابة ينظرون إلى هذا التغير في أحوال الناس، فيعالجونه بما يناسبه من الأحكام.

وهذا سر تغيير أحكامهم في قضية مثل عقوبة شارب الخمر، فأبو بكر يجلد أربعين، وعمر يجلد ثمانين، حين رأى الناس تمادوا في الشرب فرأى الزيادة في العقوبة ردعا وزجرا.

وقال عمر بن عبد العزيز: تحدث للناس أقضية بقدر ما أحدثوا من فجور. ورفض مبدأ الهدية له ولولاته، ولما قيل له: إن رسول الله صلى الله عليه وسلم، قبل الهدية، قال: كانت له ـ صلى الله عليه وسلم ـ هدية، وهي لنا رشوة!!

ومن أوضح الأمثلة التي تذكر في هذا المقام ما حكاه الإمام ابن القيم عن شيخ الإسلام ابن تيمية حين مر بقوم من التتار في دمشق، سكارى من شرب الخمر، فأنكر عليهم بعض أصحابه لاقترافهم هذا المنكر، ولكن الشيخ رضي

الله نه بنور بصيرته، وسعة أفقه، وعمق فقهه القائم على الموازنة بين المصالح والمفاسد، قال لهم: دعوهم في سكرهم وشربهم، فإنما حرم الله الخمر، لأنها تصد عن ذكر الله وعن الصلاة وهؤلاء تصدهم الخمر عن سفك الدماء ونهب الأموال!

وهذا هو الفقه الحقيقي الذي لا يجمد بالحكم على حال واحدة، بل ينظر إلى العلل والمقاصد، ويدير عليها الأحكام.

وهذا كما يقال في القضايا الفقهية، يقال في القضايا السياسية والاجتماعية أيضا، وقضايا الإصلاح والتغيير، وما يتخذ له من وسائل وأدوات.

فقد يحسن في بلد ما المشاركة في الانتخابات، والدخول إلى المجالس النيابية محاولة للتأثير في السلطة التي أصبح بيدها التشريع والتقنين في الدول الديمقراطية، أو على الأقل، لإسماع صوت الإسلام عاليا، وإقامة الحجة وقطع الأعذار.

على حين يكون ذلك في بلد آخر عبثا لا طائل تحته، ولا جدوى منه، وربما كان مشاركة في تضليل الأمة عن الاستبداد الذي يحكمها ويتسلط عليها.

خاتمة

كان الحديث في هذا البحث الذي فتح نافذة على فقه أدب الاختلاف، فيما يخص أمور الدين، وثبت بما لا يدع مجالا للشك، أن الله تعالى خلق بني آدم بقدرات بدنية وذهنية ونفسية متفاوتة كما وكيفا، ولا يزالون مختلفين، وهذا طبيعي ليكون بعضنا لبعض مكملا، وليسدد بعضنا لبعض ما يعجز عنه، فليس كل الناس سواء في الخلق والمهارات، وإلا لما وجدنا الإبداع والتقدم والرقي والتطور الصناعي والعلمي في كل المجالات، وتوصل البحث بعد ذلك إلى حقيقة أن الاختلاف فوق أنه طبيعي ونافع، فهو من عوامل التيسير والسعة في الرأي والعلم والعمل، فاختلاف التنوع مفيد، ليس كاختلاف التضاد، ومن الحكمة أن تجد لكل إنسان خصائص تميزه عن غيره، وبهذا التنوع يحدث الثراء المعرفي والعملي.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

القرضاوي، يوسف، ٢٠٠٨، الصحوة الإسلامية بين الاختلاف المشروع والتفرق المذموم، الدوحة: قطر.

ابن منظور، ١٤١٤ هـ، لسان العرب، نشر: موقع الباحث العربي

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. ١٩٦٤ الجامع لأحكام القرآن. نشر: دار الكتب المصرية – القاهرة.

البصري، أبو عمرو خليفة بن خياط بن خليفة الشيباني العصفري. ١٩٨٥.مسند خليفة بن خياط، دراسة وتحقيق: الدكتور أكرم ضياء العمري، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الطوسي، أبو علي قوام الدين نظام الملك، الحسن بن علي بن إسحاق. (د.ت). مجلسان من أمالي نظام الملك، حققه وخرج أحاديثه: أبو إسحاق الحويني الأثري، الناشر: مكتبة ابن تيمية، القاهرة، مكتبة العلم، جدَّة: السعودية.

ابن مهدي، الخطيب البغدادي أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد. ١٣٥٣ هـ. الكفاية في علم الرواية، تحقيق: أبو عبدالله السورقي، وإبراهيم حمدي المدني،طبعة المكتبة العلمية – المدينة المنورة: السعودية.

فضائل سُوَرة الحاقة وخَوَاصُّها: دراسةٌ حديثيةٌ تحليليةٌ

د عدنان بن محمد عبدالله شلش

محاضر، كلية دراسات القرآن والسنة، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية dradnanshalash@usim.edu.my

ملخص البحث

هي إحدى سور القرآن الكريم المكيَّة، وقد سُمِّيَت سورة الحاقة بهذا الاسم بسبب مطلعها الذي بدأت به، حيث تدور حول الإخبار عن أهوال يوم القيامة العظيمة التي ستحلُّ بالسموات والأرض في ذلك اليوم المشهود، وتتحدَّثُ عن أحوال الكفَّار الذينَ لم يؤمنوا بالرسالات التي أنزلها الله تعالى على رسله وأنبيائه وتبيِّنُ العذاب والعقاب الذي سيحيقُ بهم، كما تشير آيات سورة الحاقة إلى التغيُّرات التي ستضربُ الكون بأكمله وتغيِّرُ من معالمه، ومن مقاصد سورة الحاقة أنَّها تتناول أحوال الكافرين والمؤمنين يوم القيامة عند الحساب، فتصوّر المؤمنين في نعيم دائم وسعادة بالغة لا حصر لها، والكافرين في شقاء وعذاب مخيف لا يخفَّف عنهم ولا هم عنه يُصرفون. وفي هذا المقال سيدور الحديث حول مقاصد سورة الحاقة وسبب نزولها وفضلها ومعنى اسم الحاقة وأسماء يوم القيامة وستدرس الأحاديث التي جاءت بصددها حسب الصنعة الحديثية.

كلمات مفتاحية: فضائل، مقاصد، خصائص، التوقيفية، الاجتهادية.

Abstract:

Hadith method Analytical study:The virtues of Surat Al-Haqqa and its properties

It is one of the Meccan suras of the Noble Qur'an, that is, the one that was revealed to the Messenger of Allah - may Allah bless him and grant him peace - in Makkah Al-Mukarramah or before the migration to Medina, and Surah Al-Haaqah was named by this name because of its beginning with which it began. The great resurrection that will befall the heavens and the earth on that witnessed day, and it talks about the conditions of the unbelievers who did not believe in the messages that Allah Almighty sent down to His messengers and prophets, and it shows the torment and punishment that will befall them. As the verses of Surat Al-Haqqah refer to the changes that will strike the entire universe and change its features, and one of the purposes of Surat Al-Haqqah is that it deals with the conditions of the unbelievers and the believers on the Day of Resurrection at the time of reckoning, so it depicts the believers in permanent bliss and infinite happiness, and the unbelievers are in misery and terrifying torment that neither they nor they are relieved. They are turned away from him. In this article, the discussion will revolve around the purposes of Surat Al-Haqqah, the reason for its revelation, its virtues, the meaning of the name Al-Haqqah, and the names of the Day of Resurrection. And we will study the prophetic effects that came about according to the art of hadith science.

Keywords: virtues, purposes, characteristics, discretionary.

مقدمة:

جاء الإسلام لينشئ عقيدة جديدة تتناقض تناقضاً جذرياً مع المعتقدات الوثنية السائدة. ولم يكن إنشاء هذه العقيدة أمراً ميسوراً وإنما كان في غاية الصعوبة. وإذا أردنا أن ندرك هذه الصعوبة علينا أن نحاول انتزاع أنفسنا من واقعها إلى واقع هؤلاء الوثنيين الذين نظروا إلى فساد معتقداتهم نظرة عادية أليفة تراه الكمال كل الكمال! وترى كل ما عداه فاسداً وشاذاً ومستنكراً. وكما ننظر نحن الآن إلى إنسان وثني. كانوا ينظرون إلى من يدعو إلى عبادة إله واحد ونبذ الإشراك به.

وعندما نريد بيان صعوبة المهمة التي تكفل القرآن بحملها حينما أراد إرساء عقيدة الوحدانية في النفوس. يجب أن نتخيل عقول العرب وقد عشَّشت فيها العقائد الفاسدة وملأتها الأوهام الباطلة فأصموا آذانهم وعموا عن الحق الواضح المبين.

وإزاء هذا الوضع لم يكتف القرآن الكريم في دحض عقائدهم بالعقل والمنطق، لأن العقل البشري ليس إلا باباً واحداً من الأبواب العديدة إلى يمكن الوصول منها إلى تغيير النفس البشرية. ولذلك استعان بكل وسيلة تحركها وتساعد على إقناعها. من تنبيه للحواس وإثارة للوجدان، وتحريك للمشاعر.

وقد سحر القرآن العرب منذ اللحظة الأولى. وكان وراء إيمان كثير منهم يوم أن كان محمد صلى الله عليه وسلم وحيداً في مكة وقبل أن يكون للإسلام حول ولا طول بتأثير هذا السحر آمن الفاروق عمر وكاد يهدي الوليد بن المغيرة، لولا أن أعرض وأمعن في ضلاله ((إنه فكر وقدر، فقتل! كيف قدر؟ ثم قتل! كيف قدر؟ ثم نظر. ثم عبس وبسر. ثم أدبر واستكبر. فقال: إن هذا إلا سحر يؤثر)) متناسياً أن قوله هذا عن القرآن أدل على سحره وتأثيره من قول المؤمنين!

(ولا يقل عن ذلك دلالة على هذا السحر ما حكاه القرآن عن قول بعض الكفار ﴿لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ﴾ [فصلت: ٢٦] فإن هذا ليدل على الذعر الذي كان يضطرب في نفوسهم من تأثير هذا القرآن فيهم وفي أتباعهم. وهم يرون هؤلاء الأتباع يسحرون بين عشية وضحاها... ولم يقل رؤساء قريش لأتباعهم هذه المقالة وهم في نجوة من سحر القرآن؛ فلولا أنهم أحسوا في أعماقهم هزة روعتهم ما أمروا أتباعهم هذا الأمر، وما أشاعوا في قومهم هذا التحذير، الذي هو أدل من كل قول على عمق التأثير) [١٥٩].

وقد أجهد الباحثون أنفسهم قديماً وحديثاً لبيان منبع السحر في القرآن الكريم وبيان أوجه إعجازه التي آمن بها المصدقون؛ ولم يمارِ فيها المكذبون. ولكن يظل لأسلوب القرآن وطريقته في التعبير أثر بارز في هذا الإعجاز. ويظل جماله الفني عنصراً مستقلاً بجوهره، خالداً في القرآن بذاته.

[١٥٩] الأستاذ سيد قطب: التصوير الفني في القرآن. دار الشروق (بدون تاريخ) ص١١، ١٢.

والتصوير هو الأداة المفضلة في أسلوب القرآن فهو يعبر بالصورة المحسة المتخيلة عن المعنى الذهني والحالة النفسية. وعن الحادث المحسوس والمشهد المنظور. وعن النموذج الإنساني والطبيعة البشرية.

ثم يرتقي بالصورة التي يرسمها فيمنحها الحياة الشاخصة أو الحركة المتجددة. وأداة التصوير هي الألفاظ الجامدة لا ألوان المصورة ولا الشخوص المعبرة وهذا يزيدنا إعجاباً بروعة هذا الإعجاز....

ويجب أن نتوسع في معنى التصوير حتى ندرك آفاق التصوير الفني في القرآن فهو تصوير باللون وتصوير بالحركة وتصوير بالتخيل كما أنه تصوير بالنغمة تقوم مقام اللون في التمثيل. وكثيراً ما يشترك الوصف والحوار. وجرس الكلمات. ونغم العبارات. وموسيقا السياق. وفي إبراز صورة من الصور تتملّاها العين والأذن والحس، والخيال، والفكر والوجدان. وهو تصوير حي منتزع من عالم الأحياء لا ألوان مجردة وخطوط جامدة. تصوير تقاس الأبعاد فيه والمساحات بالمشاعر والوجدانات [١٦٠].

ونمضي مع الأستاذ سيد قطب ليبين لنا فضل طريقة التصوير على غيرها من الطرق التي تنقل المعاني والحالات النفسية في صورتها الذهنية التجريدية، وتنقل الحوادث والقصص أخباراً مروية، وتعبر عن المشاهد والمناظر تعبيراً لفظياً، لا تصويرياً تخييلياً – بقوله [١٦١]: يكفي لبيان هذا الفضل أن نتصور هذه المعاني كلها في صورتها التجريدية وأن نتصورها بعد ذلك في الهيئة الأخرى التشخيصية: إن المعاني في الطريقة الأولى تخاطب الذهن والوعي، وتصل إليهما مجردة من ظلالها الجميلة. وفي الطريقة الثانية تخاطب الحس والوجدان.

وتصل إلى النفس من منافذ شتى: من الحواس بالتخييل ومن الحس عن طريق الحواس. ومن الوجدان المنفعل بالأصداء والأضواء. ويكون الذهن منفذاً واحداً من منافذها الكثيرة إلى النفس. لا منفذها المفرد الوحيد. ولهذه الطريقة فضلها ولا شك في الدعوة لكل عقيدة.

ولكننا ننظر إليها هنا من الوجهة الفنية البحتة. وإن لها من هذه الوجهة لشأناً؛ فوظيفة الفن الأولى هي إثارة الانفعالات الواجدنية وإشاعة اللذة الفنية بهذه الإثارة وإجاشة الحياة الكاملة بهذه الانفعالات. تغذية الخيال بالصور لتحقيق هذا جميعه...وكل أولئك تكلفه طريقة التصوير والتشخيص للفن الجميل.

من هذا المنطلق ستكون نظرتنا إلى الحاقة. حيث يتركز اهتمامنا على الأسلوب القرآني المعجز الذي يؤلف بين الغرض الديني والغرض الفني فيما يعرضه من الصور والمشاهد. ((بل يجعل الجمال الفني أداة مقصودة للتأثير الوجداني. فيخاطب حاسة الوجدان الدينية بلغة الجمال الفنية. والفن والدين صنوان في أعماق النفس وقرارة الحس. وإدراك الجمال الفني دليل استعداد لتلقي التأثير الديني. حين يرتفع الفن إلى هذا المستوى الرفيع. وحين تصفو النفس لتلقي رسالة الجمال)) [١٦٢].

---

[١٦٠] الأستاذ سيد قطب: التصوير الفني في القرآن. ص٣٢، ٣٣.

[١٦١] المصدر السابق ١٩٤، ١٩٥.

[١٦٢] التصوير الفني في القرآن ١١٧، ١١٨.

وإذن فالإعجاز الباهر للقرآن الكريم كما يعود إلى مضمونه يعود بنفس القدر إلى طريقة عرض هذا المضمون بوسيلته المفضلة وهو التصوير بمفهومه الشامل الذي أشرنا إليه.

مجمل محتويات السورة:

سورة الحاقة من السور المكية التي نزلت – على أصح الأقوال – في العهد المكي قبل الهجرة. وهناك فروق عديدة بين السور المكية والسور المدنية، يهمنا منها هنا ما يتصل بالأسلوب، ذلك أن الهدف من كل منهما قد حدد الأسلوب الذي يحققه. وهدف السور المكية هو إرساء دعائم العقيدة الجديدة، وترسيخها في النفس محل العقائد الوثنية الباطلة. والتركيز على أخطر قضيتين دهش لهما المشركون: قضية التوحيد ((أجعل الآلهة إلهاً واحداً؟ إن هذا لشيء عجاب!!)) وقضية السمعيات التي تشمل الأمور الغيبية: من بدء للخلق، ونهاية له، وبعث وحساب... إلخ. ولذلك وجدنا أسلوب السور المكية يميل غالباً إلى الإيجاز والتركيز والاتجاه إلى هدم عقائد المشركين الفاسدة وإزالة أنقاضها وتسوية الأرض لتشييد العقيدة الجديدة. وهو يواجه أفكاراً بأفكار، وعقيدة بعقيدة، ومفاهيم للحياة بمفاهيم أخرى جديدة.

والسور المكية بعد هذا منها سور يهدف أسلوبها إلى هز السامع وإثارة وجدانه وتحركه، وليتدبر ويفهم وينقاد. ويستعين الأسلوب لتحقيق ذلك بكل الإمكانات اللغوية من ألفاظ ذات جرس شديد أو صور رهيبة، أو إيقاع عنيف، وغير ذلك مما يوقظ العقل ويحرك القلب وهناك نوع آخر من هذه السور تميل إلى مجادلة المشركين وتفنيد دعاواهم الباطلة وتفصيل القصص لاستنباط العبرة. ولذلك اختلف أسلوبها عن النوع الأول الذي يشمل سورة الحاقة.

أما السور المدنية التي نزلت بعد أن عم نور الإسلام فقد كان هدفها أن تفصل الحديث عن علاقة المسلمين بعضهم ببعض وعلاقتهم بغيرهم، وترشدهم على العموم إلى كيفية إقامة المجتمع المسلم المبشر بانتشاره وسيادته. ولذلك اختلف أسلوبها اختلافاً يتفق واختلاف أهدافها عن السور المكية. وكان تركيزها على التشريعات الجديدة التي تضمن بناء الإنسان المسلم. وإقامة المجتمع المسلم.

هذه السورة تعد مثالاً رائعاً للسور المكية المتفقة معها في الهدف والأسلوب. فهي جميعاً تهدف إلى بيان جدية العقيدة الجديدة التي يحملها محمد صلى الله عليه وسلم، بحيث إنها لا تحتمل هذا العبث الصبياني من المشركين لأن الله سبحانه وتعالى قد أراد أن يتم البناء العقدي للبشرية. فيكمل محمد صلى الله عليه وسلم ما بدأه إخوانه من الرسل السابقين، ويختم رسالات السماء إلى الأرض.

ولذلك وجدنا التهديد والتعنيف يظللان جو السورة في البدء والختام ويمهدان لترسيخ العقيدة الجديدة. وإزالة الأوهام المعششة في عقول المشركين.

وقد وجدنا هذا كله يتضح من طريقة بدء السورة بالحديث عن النهاية بتلك الطريقة المدهشة: آيات قصيرة متدرجة، تبدأ بكلمة واحدة تحمل تسمية جديدة ليوم القيامة، وبعد أن تقرعهم السورة بهذا الحديث المركز، تعرج على مصارع المكذبين الذين حادوا عن الصواب وهزأوا برسل السماء إليهم. فتعرضها السورة عرضاً سريعاً قوياً. يشد الذهن إلى تذكر المصير الرهيب لمن يهزأ حيث لا مجال للهزء. ويكذب حيث يطلب منه التصديق والخضوع.

ثم تعود السورة مرة ثانية إلى الحديث عن النهاية. خلال قفزة واسعة من الماضي السحيق إلى المستقبل البعيد. وما فيه من نهاية رهيبة للكون. ومشهد جليل للحساب. فنظام الكون الرتيب يصيبه الاختلال، إذ تتفتت الأرض والجبال. وتنشق السماء وتنفرط نجومها، وتتجلى العظمة الإلهية مستوية على العرش الذي تحمله الملائكة، ((لمن الملك اليوم؟ لله الواحد القهار!)) ويكون الحساب لكل ما قدمت يد الإنسان، لا تخفى منه خافية. ويشهد على الناس ألسنتهم وأيديهم وأرجلهم.

وهنا تبرز مسئولية الإنسان عن إعماله وضرورة استعداده لتحمل نتيجة هذه المسئولية. وبعد الحساب نلمس ذلك التناقض في المصير بين المصدقين والمكذبين. وموجبات هذا المصير لكل منهما. ثم تتعرض السورة لجلاء قضية الوحي. تقرير أنه من عند الله سبحانه تعالى. بيان سخافة الافتراءات التي ألصقوها بالرسول. ممهدة لذلك كله بقسم تخشع له النفوس تهتز له القلوب. ﴿ فَلَا أُقْسِمُ بِمَا تُبْصِرُونَ * وَمَا لَا تُبْصِرُونَ * إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ﴾ [الحاقة: ٣٨ – ٤٠] ثم تنفي عنه صلى الله عليه وسلم صفة الكهانة والشعر وتؤكد هذا المعنى بطريقة تبين فظاعة افترائهم وشناعته. وتقرعهم غاية التقريع. عندما تفترض فرضاً يستحيل حدوثه، وترتب عليه جزاء خطيراً وعنيفاً ﴿وَلَوْ تَقَوَّلَ عَلَيْنَا بَعْضَ الْأَقَاوِيلِ * لَأَخَذْنَا مِنْهُ بِالْيَمِينِ﴾ [الحاقة: ٤٤، ٤٥]. فهم في النهاية هم المقصودون بهذا الأخذ الحاسم والتهديد الجازم، لأنهم هم المفترون وهم المكذبون. ثم تختتم السورة بتقرير حاسم وجازم فيه القول الفصل في تلك القضايا.

أما وأن السورة الكريمة قد احتشدت لبيان خطورة العقيدة وجديتها وزلزلة هؤلاء المكذبين. واستنقاذهم من باطلهم الذي هم فيه يعمهون، وزجرهم بتجسيد المصير الفاجع الذي ينتظرهم في الآخرة. بعد أن علموا طرفاً منه مما لحق بأسلافهم الضالين، أما وأن السورة قد احتشدت لهذا كله فقد تكفل معجمها اللفظي وإيقاعها وأسلوبها وصورها في الإقناع بذلك كله.

المبحث الأول: مكان نُزُولِ السُّورةِ وعددُ آياتِها وكلماتِها وحروفِها ومقَاصِدُها وخَصَائِصُها وأسماؤها:

المطلب الأول: مقدّمةُ السُّوْرَة:

"سُورة الحاقة" هي السُّورة التاسعة والستون في ترتيب المصحَفِ، وقد عُدَّت هذه السورة السابعة والسبعين في عِداد ترتيبِ النُّزولِ، نزلتْ بعد سُورةِ تبارك وقبل سُورةِ المعارج، ومقتضى الخبر المذكور عن عمر بن الخطاب أنها نزلت في

السنة الخامسة قبل الهجرة، فإن عمر أسلم بعد هجرة المهاجرين إلى الحبشة، وكانت الهجرة إلى الحبشة سنة خمس قبل الهجرة إلى المدينة[١٦٣].

المطلب الثاني: مكان نُزُول السُّورة:

قال السيوطي: سُورة الحاقة مَكِّيّةٌ وآياتها اثنتانِ وخَمْسُونَ، أخرج ابْن الضريس، والنحاس وابن مردويه والبيهقي، عن ابن عبَّاسٍ قالَ: "نزلت سورة الحاقة بمكة"، وأخرج ابن مردويه عن ابن الزبير مثله[١٦٤].

قال البقاعي: سورة الحاقة مَكّيةٌ إجماعاً[١٦٥]، قال شرف الدين: سُورةُ الحاقة سُورة مَكّيّة، نَزلتْ بعد سُورة الملك، هي نموذج للسورة المكية، التي تستولي على القلوب، بأهوالها ومشاهدها، وأفكارها المتتابعة، وفواصلها القصيرة[١٦٦].

قال القرطبي: سُورَةُ الحاقة مَكِّيةٌ في قولِ الجميع[١٦٧]. قال ابن عاشور: وهي مَكِّيةٌ بالاتفاق، ومقتضى الخبر المذكور عن عمر بن الخطاب أنها نزلت في السنة الخامسة قبل الهجرة، فإنَّ عُمر أسلم بعد هجرة المهاجرين إلى الحبشة، وكانت الهجرة إلى الحبشة سنة خمسٍ قبل الهجرة إلى المدنية[١٦٨].

وفي التفسير الوسيط: سُّورة الحاقة من السُور المكية الخالصة، وكان نزولها بعد سُورة الملك، وقبل سورة المعارج[١٦٩]، قال الآلوسي: سورة الحاقة مكية بلا خلاف، ويدل على مَكِّيَّتِهَا ما أخرجه الإمام أحمد[١٧٠]، عن عمر بن الخطاب قال: "خرجت أتعرض لرسول الله ﷺ قبل أن أسلمَ، فوجدته قد سبقني إلى المسجد، فوقفتُ خلفه، فاستفتح بسورة الحاقة، فجعلتُ أعجب من تأليف القرآن، فقلت -أي في نفسي-: هذا والله شاعر، فقرأ وما هو بقول شاعرٍ قليلاً ما تُؤمنُونَ، فقلتُ: كاهن، فقرأ ولا بقولِ كاهِنٍ قليلاً ما تَذَكَّرونَ تَنزيلٌ من رَبِّ العالمينَ، إلى آخر

---

[١٦٣] ابن عاشور، التحرير والتنوير، (١١١/٢٩).

[١٦٤] السيوطي، في الدر المنثور في التفسير بالمأثور، (٢٦٣/٨).

[١٦٥] برهان الدين البقاعي، مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، (١١٥/٣).

[١٦٦] جعفر شرف الدين، الموسوعة القرآنية خصائص السور، (١١٩/١٠).

[١٦٧] القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، (٢٥٦/١٨).

[١٦٨] ابن عاشور، التحرير والتنوير، (١١١/٢٩). الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني، فتح القدير، بيروت، دمشق: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، ط الأولى، ١٤١٤هـ، (٣١٨/٥).

[١٦٩] الطنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، (٦٥/١٥).

[١٧٠] أخرجه الإمام أحمد بن حنبل، في المسند، مسند الخلفاء الراشدين، مسند عمر بن الخطاب رضي الله عنه، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وعادل مرشد، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط الأولى، ٢٠٠١م، (٢٦٢/١)، رقم (١٠٧). قال شيخنا المحقق العلامة شعيب الأرناؤوط- رحمه الله -: والحديث ضعيف، لانقطاعه، شريح بن عبيد لم يُدرك عمر.

السُّورة، فوقع الإسلام في قلبي كل موقع"[١٧١]، وعلى هذا الحديث يكون نزولها في السنة الرابعة أو الخامسة من البعثة؛ لأن إسلام عمر رضي الله عنه كان في ذلك الوقت تقريباً[١٧٢].

المطلب الثالث: عددُ آيات السُّورة وكلماتها وحروفها:

(أ) عددُ آياتِ السُّوْرَة:

قال الإمام الطبري: سُورة الحاقةِ مكِّيةٌ، وآياتُهَا ثنتان وخمسون آية، وزاد الجرجاني فقال في غير عدد أهل الشام والبصرة[١٧٣]، قال البقاعي: عدد آياتها إحدى وخمسون آيةً في البصري والشامي، واثنتان في عدد الباقين، واختلافها: (الحاقة) الأولى، عدها الكوفي ولم يعدها الباقون، وأما (الحاقة) فهي آيةٌ بالاتفاقِ، قاله السخاوي، وقوله: (كتابه بشماله)، عدها المدنيان والمكي، ولم يعدها الباقون، وفيها مشبه الفاصلة، ثلاثة مواضع: (حسوماً)، (صرعى)، (بيمينه)، قال أبو عمر الداني: وقيل: إن البصري يعد (حسوماً)، وليس بصحيح[١٧٤].

قال الآلوسي: سورة الحاقة آيها إحدى وخمسون آيةً بلا خلاف[١٧٥]، قال ابن عاشور: واتفق العادُّونَ من أهل الأمصار على عَدَّ آيِهَا إحدى وخمسينَ آيةً، والسُّورة محكمةٌ خاليةٌ عن النَّاسخ والمنسوخ [١٧٦]، قال ابن حزم: سورة الحاقة: مَكِّيةٌ، لا ناسخ فيها ولا منسوخ[١٧٧].

وفي التفسير الوسيط: سُّورة الحاقةِ عدد آياتها إحدى وخمسون آية، وعند بعضهم اثنتان وخمسون آيةً[١٧٨]، قال الفيروز آبادي: سُّورة الحاقة مكِّيةٌ، آياتها إحدى وخمسون في عَدِّ البصرة والشام، واثنتان في عَدِّ الباقين[١٧٩].

(ب) عددُ كلماتِ السُّوْرَة:

تشتمل هذا السورة على: مائتين وخمس وخمسين كلمة[١٨٠].

---

[١٧١] الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، (٤٥/١٥).

[١٧٢] الطنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، (٦٥/١٥).

[١٧٣] الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، (١٤٠/٢٣). والجرجاني، درج الدُّرر في تفسير الآي والسور، (٥٥٥/٤).

[١٧٤] برهان الدين البقاعي، مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، (١١٥/٣).

[١٧٥] الألوسي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، (٤٥/١٥).

[١٧٦] ابن عاشور، التحرير والتنوير، سورة القلم، (١١١/٢٩).

[١٧٧] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن حزم الأندلسي القرطبي، كتاب الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم، بيروت: دار الكتب العلمية، ط الأولى، ١٩٨٦م، ص ٦٢.

[١٧٨] الطنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، (٦٥/١٥).

[١٧٩] الفيروز آبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، (٤٧٨/١).

[١٨٠] الفيروز آبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، (٤٧٨/١).

(ت) عددُ حروفِ السُّوْرَة:

تشتمل هذه السورة على: ألف وأربعمائة وثمانين حرفاً، والمختلف فيها آيتان: (الحاقة)، الأُولى (بشماله)، مجموع فواصل آياتها (نم له)، على اللاَّم منها آية واحدة: (بعض الأقاويل)[١٨١].

المطلب الرابع: مَقَاصِدُ السُّوْرَةِ:

ومن مقاصد وأغراض "سُورة الحاقة":

قال الفيروز آبادي: معظم مقصود السُّورة: الخبر عن صعوبة القيامة، والإشارة بإهلاك القرون الماضية، وذكر نَفْخة الصُّور، وانشقاق السماوات، وحال السّعداءِ والأَشقياءِ وقت قراءة الكتب، وذلّ الكفار مقهورين في أيدي الرّبانية، ووصف الكفار القرآن بأنَّه كِهانة وشعر، وبيان أَنَّ القرآن تذكرةٌ للمؤمنين، وحسرة للكافرينَ، والأمر بتسبيح الرّكوع، في قوله: فَسَبِّحۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلۡعَظِيمِ٥٢[١٨٢].

قال ابن عاشور: وأَغراضُها اشتملتْ هذه السُّورةُ على تهويل يوم القيامة، وتهديد المكذبين بوقوعهِ، وتذكيرهم بما حَلَّ بالأُمم التي كَذَّبتْ به من عذابٍ في الدنيا، ثم عذاب الآخرة وتهديد المكذِّبينَ لرُسُلِ اللهِ تعالى بالأُمم التي أَشركتْ وكَذَّبتْ، وأُدمجَ في ذلك أَنَّ الله نَجَّى المؤمنين من العذاب، وفي ذلك تذكير بنعمة الله على البشر إذْ أَبقى نوعهم بالإنجاءِ من الطُّوفانِ، ووصفِ أهوالٍ من الجزاءِ وتفاوت الناس يومئذٍ فيه، ووصفِ فَظَاعةِ حال العِقابِ على الكفر وعلى نبذ شريعة الإسلام، والتَّنويهِ بالقرآنِ، وتنزيهِ الرسول ﷺوعن أن يكون غير رسولٍ، وتنزيهِ الله تعالى عن أن يُقِرَّ من يتقوَّلُ عليه، وتثبيتِ الرسول ﷺ، وإنذار المشركين بتحقيق الوعيد الذي في القرآنِ[١٨٣].

قال شرف الدين: الغرض من هذه السُّورة إثبات يوم القيامة، وبيان ما فيه من ثواب وعقاب، وبهذا يكون سياقها في سياق الإنذار الذي جاء في السُّورة السابقة، وهذا هو وجه المناسبة بين السورتين[١٨٤].

قال البقاعي(٨٨٥هـ): مقصودها تنزيه الخلق ببعث الخلائق، لإحقاق الحق، وإزهاق الباطل، بالكشف التام بشمول العلم للكليات والجزئيات، وكمال القدرة على العلويات والسفليات، وإظهار العدل بين سائر المخلوقات، فيميز المسلم من المجرم بالمَلَذِّذ والمؤلم، وتسميتها بالحاقة في غاية الوضوح في ذلك، وهو أدل ما فيها عليه[١٨٥].

---

[١٨١] الفيروز آبادي، المرجع السابق، (٤٧٨/١).

[١٨٢] الفيروز آبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، (٤٧٨/١).

[١٨٣] ابن عاشور، التحرير والتنوير، سورة القلم، أغراض السورة، (١١١/٢٩).

[١٨٤] جعفر شرف الدين، الموسوعة القرآنية خصائص السور، (١٢٥/١٠).

[١٨٥] برهان الدين البقاعي، مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، (١١٦/٣).

المطلب الخامس: خصائصُ السُّوْرَةِ:

ومن خصائص "سُورة الحاقة" أَنَّ فيها:

١- بيان بأَنَّ الحاقة اسم من أسماء يوم القيامة، فالقيامة حاقة لأنها تُحاقُ كل محاقٍ في دين الله تعالى بالباطل وتخاصم كل مخاصمٍ، قال تعالى: ٱلۡحَآقَّةُ١ مَا ٱلۡحَآقَّةُ٢ وَمَآ أَدۡرَىٰكَ مَا ٱلۡحَآقَّةُ٣

٢- بيان عِظمِ شأن يوم القيامة وما جاء به المرسلون من أخبار، يجب التصديق به وتذكير بما حلَّ بالأمم التي كذبت به من عذابٍ في الدنيا والآخرة، لقوله تعالى: كَذَّبَتۡ ثَمُودُ وَعَادُۢ بِٱلۡقَارِعَةِ٤ فَأَمَّا ثَمُودُ فَأُهۡلِكُواْ بِٱلطَّاغِيَةِ٥ وَأَمَّا عَادٞ فَأُهۡلِكُواْ بِرِيحٖ صَرۡصَرٍ عَاتِيَةٖ٦

٣- ذكر ضلال مَنْ جاء بعدهم مِنْ الأمم الذين طغوا على أنبيائهم بالكذب والظلم والعلو، كفرعون مصر وقوم لوط بالكفر والفواحش والفسوق، وقوم نوح الذين عصوا فأغرقهم الله في اليم، لقوله تعالى: وَجَآءَ فِرۡعَوۡنُ وَمَن قَبۡلَهُۥ وَٱلۡمُؤۡتَفِكَٰتُ بِٱلۡخَاطِئَةِ٩ فَعَصَوۡاْ رَسُولَ رَبِّهِمۡ فَأَخَذَهُمۡ أَخۡذَةٗ رَّابِيَةً١٠ إِنَّا لَمَّا طَغَا ٱلۡمَآءُ حَمَلۡنَٰكُمۡ فِي ٱلۡجَارِيَةِ١١ لِنَجۡعَلَهَا لَكُمۡ تَذۡكِرَةٗ وَتَعِيَهَآ أُذُنٞ وَٰعِيَةٞ١٢

٤- فيه بيان حال الأرض والسماوات بعد النفخ في الصور، وأنَّ الله يحشر العباد حفاة عراة غرلاً في أرض مستوية، يسمعهم الداعي، وينفذهم البصر، فحينئذٍ يجازيهم بما عملوا، لقوله تعالى: فَإِذَا نُفِخَ فِي ٱلصُّورِ نَفۡخَةٞ وَٰحِدَةٞ١٣ إلى قوله: كُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ هَنِيٓـَٔۢا بِمَآ أَسۡلَفۡتُمۡ فِي ٱلۡأَيَّامِ ٱلۡخَالِيَةِ٢٤

٥- وصف يوم القيامة وحال المشركين في تمنيهم الموت، وأنَّه لم يكن في الدنيا شيء عندهم أكره من الموت لمرارةِ ما وجدوا من ترك التوحيد والعبادات، وذلك في قوله تعالى: وَأَمَّا مَنۡ أُوتِيَ كِتَٰبَهُۥ بِشِمَالِهِۦ فَيَقُولُ يَٰلَيۡتَنِي لَمۡ أُوتَ كِتَٰبِيَهۡ٢٥

٦- بيان أنَّ الله تعالى له أن يقسم بالأشياء كلها بما شاء سبحانه، والإقسام بغير الله إنما نهى عنه في حقنا، وأنَّ ما جاء به النبي ρ منزلٌ من رب العالمين يجب اتباعه والتزام طريقه، قوله تعالى: فَلَآ أُقۡسِمُ بِمَا تُبۡصِرُونَ٣٨ وَمَا لَا تُبۡصِرُونَ٣٩ [186].

المطلب السادس: أسماءُ السُّوْرَةِ التوقيفية والاجتهادية ووُجُوهُ التسميةِ بها:

(أ) الأسماء التوقيفية:

الاسم الأول: سورة الحاقة:

اشتهرتْ تسمية هذه السورة بسورة الحاقة في عهد النَّبيّ ﷺ، وباسمِ الحاقَّة عُنْونتْ في المصاحفِ وكُتبِ السُّنة وكُتُبِ التفسير، كما في حديث عمر بن الخطاب، قال: "فاستفتح سُورة الحاقة فجعلت أَعجبُ من تأليف

[186] القنوجي، فتح البيان في مقاصد القرآن، (١٤/ ٣٠٠). والسعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط الأولى، ٢٠٠٠م، ص ٣٨٤.

القُرآن"[١٨٧]، قال السيوطي: أخرج ابْن الضريس، والنحاس وابن مردويه والبيهقي، عن ابن عبَّاسٍ قالَ: "نزلت سورة الحاقة بمكة"، وأخرج ابن مردويه عن ابن الزبير مثله، وأخرج الطبراني عن أبي برزة: "أنَّ النَّبيّ ﷺ كان يقرأ في الفجر بالحاقة ونحوها"[١٨٨].

وجه التسمية:

قال ابن عاشور: ووجه تسميتها "سُورة الحاقة"، وُقُوعُ هذه الكلمةِ في أولها ولم تقع في غيرها من سُور القرآنِ[١٨٩]، قال صديق حسن خان: قال الكسائي والمؤرخ، سُمِّيَتْ بذلك لأن كل إنسان فيها حقيق بأن يجزى بعمله، وقيل سميت بذلك؛ لأنها أحقت لقوم النار، وأحقت لقوم الجنة[١٩٠]، قال الجرجاني: هي الساعة، وسُمِّيت حاقة؛ لأنها تحقّ لا محالة، وسُمِّيّت الحاقة بالقارعةُ؛ لأنها تقرع الجبابرة[١٩١]، وقال الزجاج: الحاقَّةُ الساعةُ والقيامةُ، وسميّت الحاقَّة؛ لأنها تحق كل شيءٍ يعمله إنسان من خير أو شر[١٩٢].

(ب) الأسماء الاجتهادية:

الاسم الأول: سُورة السلسلة:

قال الفيروز آبادي: سُورة الحاقةِ لها اسمانِ: الحاقة لمفتتحها، وسُورة السِّلسلة؛ لقوله تعالى: ثُمَّ فِي سِلْسِلَةٍ ذَرْعُهَا سَبْعُونَ ذِرَاعًا فَاسْلُكُوهُ٣٢[١٩٣]، قال ابن عاشور: ولم أَرَ لهُ سلفاً في هذه التَّسميةِ[١٩٤]، ولم يردْ في هذا الاسم حديث أو أثر عن الصحابة صحيح، والله أعلم.

الاسم الثاني: سورة الواعية:

وسُمِّيت السُّورة بسُّورة (الواعية)، سمَّاهَا الجعربي في منظومته في ترتيب نُزُول السُّور "الواعية"، ولعلَّهُ أَخذهُ من وُقُوع قولهِ: ... وَتَعِيَهَآ أُذُنٌ وَٰعِيَةٌ١٢ ، قال ابن عاشور: ولم أَرَ لهُ سلفاً في هذه التَّسميةِ[١٩٥].

---

[١٨٧] ابن عاشور، التحرير والتنوير، سورة القلم، (١١٠/٢٩).

[١٨٨] السيوطي، في الدر المنثور في التفسير بالمأثور، (٢٦٣/٨).

[١٨٩] ابن عاشور، التحرير والتنوير، سورة القلم، (١١١/٢٩).

[١٩٠] القنوجي، فتح البيان في مقاصد القرآن، (١٤/ ٢٨٣).

[١٩١] الجرجاني، درج الدُّرر في تفسير الآي والسور، (٥٥٨/٢).

[١٩٢] الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، (٢١٣/٥).

[١٩٣] الفيروز آبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، (٤٧٨/١).

[١٩٤] ابن عاشور، التحرير والتنوير، سورة القلم، (١١٠/٢٩).

[١٩٥] ابن عاشور، التحرير والتنوير، سورة القلم، (١١٠/٢٩).

المبحث الثاني: الأحاديث الواردة في فضائل "سُوْرَة الحاقة" من الصِّحَاح والضِّعَاف والموضوعات:

المطلب الأول: الأحاديث الصِّحَاح الواردة في فضائل "سُوْرَة الحاقة:

١- عن عَلقمةَ والأَسودِ قالاَ، أَنَّ رجلاً جَاءَ إلى ابن مسعودٍ – رضي الله عنه –فقالَ: إِنِّي قَرَأْتُ المفصَّلَ الليلةَ كلَّهُ في ركعةٍ، فقالَ عبد اللهِ: هَذًّا كَهَذِّ الشعر؟ فقالَ: "لَقَدْ عَرفتُ النَظائرَ التي كانَ رَسُول الله ﷺ يَقْرُنُ بينهُنَّ، قالَ: فذكر عشرين سُورةً مِن المفَصَّل، سُورَتَينِ في كل ركعة –وذكر منها: واقتربتْ والحَاقَّة في ركعةٍ"[١٩٦].

الحديث دليل على أنَّ هذه السُّورة الكريمة من سُورِ المفَصَّل كانت مِن السُور النظائر التي كان النَّبيّ ﷺ يقرأُ بها في الليل، والذي فضّل الله به نبيه محمد ﷺ على سائر الأنبياء والمرسلين عليهم الصلاة والسلام، وبيان ما في هذه السُورة الكريمةِ من المقاصد العظيمة، وما اشتملت عليه من المعاني الجليلة، وتذكير الناس بيوم القيامة، وما فيه من الأهوال الشدائد، قال ابن كثير: وخص هذه السُور بالذكر؛ لاشتمالها على ذكر أحوال القيامة وأهواله، ففي قراءتها عبرة وعِظة، وتخويف من هذه الأهوال؛ ليرجع العبد إلى ربه، ويعمل للنجاة من هذا اليوم[١٩٧].

المطلب الثاني: الأحاديث الضعيفة الواردة في فضائل "سُوْرَة الحاقة:

١- رُوي عن شُريح بن عُبيدٍ، قال: قال عمر بن الخطاب: "خرجت أَتعرضُ لرسول الله ﷺ قبل أن أُسلِمَ، فَوَجدتهُ قد سبقني إلى المسجدِ، فوقفتُ خَلْفَهُ، فَاستَفْتحَ سُورة الحاقَّةِ، فَجَعلتُ أَعجَبُ من تَأليفِ القرآن، فقلت – أي في نفسي–: هذا والله شَاعرٌ كما قالتْ قُريشٌ، فَقرأَ: (إِنَّهُ لَقولُ رَسُولٍ كريمٍ وَمَا هُو بِقولِ شَاعرٍ قليلاً مَّا تُؤمنُونَ)، فقلتُ: كَاهنٌ، فَقرأَ: (وَلَا بِقولِ كَاهِنٍ قليلاً مَّا تَذَكَّرونَ تَنزيلٌ من رَبِّ العَالمينَ)، إلى آخر السُّورةِ، قالَ: فَوَقعَ الإِسْلامُ في قلبي كُلَّ مَوْقعٍ. أخرجه الإمام أحمد[١٩٨].

المطلب الثالث: الأحاديث الموضوعة في فضائل "سُوْرَة الحاقة:

---

[١٩٦] أخرجه البخاري، في صحيحه، كتاب الأذان، باب: الجمع بين السورتين في الركعة والقراءة، (١/١٥٥)، رقم (٧٧٥). ومسلم، في صحيحه، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب: ترتيل القراءة واجتناب الهذّ وهو الإفراط في السرعة، (١/٥٦٥)، رقم (٨٢٢).

[١٩٧] ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، (١٤/٢٩٩). راجع: الهويمل، خواص القرآن الكريم، ص ٦١٩.

[١٩٨] أخرجه الإمام أحمد بن حنبل، في المسند، مسند الخلفاء الراشدين، مسند عمر بن الخطاب رضي الله عنه، تحقيق شيخنا العلامة المحدث شعيب الأرناؤوط وعادل مرشد، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط الأولى، ٢٠٠١م، (١/٢٦٢)، رقم (١٠٧). قال المحقق: والحديث ضعيف، لانقطاعه، شريح بن عبيد لم يُدرك عمر. قال الهيثمي، في مجمع الزوائد، (٩/٦٢): رجاله ثقات إلا إن شريح بن عبيد لم يدرك عمر.

١- رُوي عن أُبي بن كعبٍ قالَ: قالَ رسولُ اللهِ ﷺ:"مَنْ قَرأَ سُورة الحَاقَّةِ حاسبه الله حساباً يسيراً، ولَمْ تَكْتُبْهُ المِلائِكةُ مِنْ الغاوينَ"[١٩٩].

[١٩٩] أخرجه الزيلعي، جمال الدين عبد الله بن يوسف، في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في تفسير الكشاف للزمخشري، تحقيق: عبد الله السعد، الرياض: دار ابن خزيمة، ط الأولى، ١٤١٤هـ، ج ٢، ص ٤٣. رقم (٥١٨). وقال: رواه الثعلبي، والواحدي، في التفسير الوسيط، بيروت: دار الكتب العلمية، ط الأولى، ١٩٩٤م، (٣١٧/٤). وابن مردويه في تفسيره. والحديث موضوع. وقد اطلعت على نسخة أخرى بتحقيق آخر، وهي للأستاذ المحقق عبد الرزاق المهدي – محقق الكشاف وجامع أحاديثه ومُخّرجها – حيث قال في تقديمه لتفسير الكشاف – للزمخشري – (ج١/ص-٧-٩) ما نصه: "فقد بين جلّة العلماء- نقاد الحديث – أن كل ما قيل عن اختصاص كل سورة بفضل وثواب خاصّيْن بها – هو كلام منسوب إلى المعصوم، ولم يقلْهُ، وإنما قاله- جماعة من المتصوفة – رأوا أن الناس أعرضوا عن القرآن المجيد – فوضعوا أحاديث لكل سورة، تجعل لكل سورة ثواباً خاصّاً بها " اهـ.

وأورده ابن الجوزي، جمال الدين عبد الرحمن بن علي، في الموضوعات، تحقيق: عبد الرحمن محمد، المدينة المنورة: المكتبة السلفية، ط الأولى، ١٩٦٦م، (٢٤٠/١). وقال: حديث فضائل السور مصنوع بلا شك، في سنده بديع وهو متروك؛ كما قال عنه الدارقطني، وفيه مخلد بن عبد الواحد منكر الحديث. وكذلك صنع ابن عدي في الكامل (٢٥٨٨/٧)، ، والعقيلي في الضعفاء(١٧٥/١)، والعجلوني في كشف الخفاء (٤١٩/٢)، يقول أبو المنذر –كان الله له -: وأجمع وأوفى من ألف ومحص وكشف عن هذا الحديث المصنوع ما سطره الأخ الزميل الدكتور ناصر بن محمد المنيع، االأستاذ المشارك بقسم الثقافة الإسلامية بجامعة الملك سعود بالرياض، وذلك في مصنف عال وزين استوعب كل الروايات والطرق نقدا وتمحيصا حسب الصنعة الحديثية ، وأسماه: " حديث أبي بن كعب في فضائل السور وموقف المفسرين منه"، نشر مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية ٢٠٠٨م ١٤٢٩هـ، المملكة العربية السعودية. حيث يعرض الكتاب حديثَ أُبي بن كعب رضي الله عنه في فضائل سور القرآن سورةً سورة، بطرقه ورواياته، ويذكر المصادر التي خرَّجَته. وبعد النظر فيه تبيَّن من خلال التخريج ودراسة الأسانيد أنه حديثٌ موضوعٌ، بل قد اعترفَ واضِعُه بوضعِه كما نقل عنه، كما يشهَد متنُه بما فيه من ركاكة الألفاظ، والمخالفة للحسِّ والعقل والشرع بالوضع. قلت: انظره لزاما يا رعاك الله.

كذلك وقفتُ على تخريج ممتاز مميز للحديث الطويل قام به الدكتور أحمد بن فارس السلوم في مقالٍ له بعنوان حديث نوح بن أبي مريم الموضوع في فضائل القرآن وهو منشور على الشبكة العنكبوتية فلينظره طالب العلم في:

http://www.ahlalhdeeth.com/vb/showthread.php?t=18324

كما ووجدت جهدا مشكورا أيضاً للأخ الفاضل أبو إسحاق البوكانوني في مقال له بعنوان الحديث الطويل المكذوب في فضائل السور، وستجده ها هنا: http://majles.alukah.net/showthread.... B3%D9%88%D8%B1

ونحن طلبة العلم –في تخريج هذا الحديث المصنوع وتتبع طرقه وأسانيده والحكم على رواته – عيال في التحقيق بعد هؤلاء الأماجد الثلاثة الذين حكموا بوضعه ولم يتركوا شاردة او واردة إلا وأعطوها حقها من البيان والتعليق، ومن قال غير ذلك فقد أبعد النجعة وتلبس بالغرور الكاذب.

٢- ورُوي عن أُبي بن كعبٍ قالَ: قالَ رسولُ الله ﷺ: "مَنْ قَرَأَ سُّورةَ الحَاقّةِ كُتبَ له بها في اللَّوحِ المحْفُوظِ حَسَنةٌ، وَمُحيَ عنه سَيِّئةٌ، ورُفِعَ لهُ درجةٌ في الجنّةِ"[٢٠٠].

٣- كما ورُوي عن عليّ بن أَبي طالبٍ: "أنَّ النَّبيَّ ﷺ قال لهُ: يا عليّ مَنْ قَرأَهَا، ثم مات من يوم قرأَهَا إلى آخر السنةِ، مات شهيداً، وَلهُ بكلِّ آيةٍ قَرأَهَا مثل ثواب صالحٍ النَّبيّ عليه السلام"[٢٠١].

المبحث الثالث: خواصُّ "سورة الحاقة":

المطلب الأول: ما ذُكِرَ في خواصِها في الأحاديث الصحيحة:

١- تظهر خاصية هذه السُورة الكريمة في كونها من سور المفصل التي فضَّل الله عز وجل بها نبيه محمداً ﷺ، على سائر الأنبياء -عليهم السلام-.

٢- وتظهر خاصية السورة الكريمة في كونها من السور النظائر التي كان النبي ﷺ يقرأ بها في الليل.

٣- هذه السورة عظيمة حيث تذكر بيوم القيامة وأحواله، وأحوال الناس فيه، ومن ثم تدفع بالنفس وتحثها على الاستعداد لذلك اليوم، وطلب الأمان والنجاة فيه؛ وذلك بفعل الصالحات وترك السيئات.

المطلب الثاني: ما ذُكِرَ في خواصِها في الموضوعات والأباطيل والخرافات:

٤- قال اليافعي في خواص هذه السورة الكريمة، في خواص سورة (الحاقة)، تعلق على الحامل لحفظ الجنين، وإذا سقي المولود ماءها ساعة ولادته، كانت له ذكاء، وسلَّمه الله من كل ما يصيب الأطفال، وإذا قرئت على زيت ودهن به المولود نفعه من الحشرات، وكافة أوجاع البدن، أورد اليافعي جملة من

---

[٢٠٠] أورده ابن الأحنف اليمني، أحمد بن أبي بكر الجبلي، في كتاب البستان في إعراب مشكلات القرآن، تحقيق: أحمد الجندي، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث، ط الأولى، ٢٠١٨م، (١٩٣/٤)، قال المحقق: لَمْ أَعثر له على تخريج. وحكم عليه بالوضع أبو الفرج بن الجوزي في الموضوعات (١/ ٢٣٩-٢٤٢)، وأورده الجلال السيوطي في اللآلىء المصنوعة (٢٢٦/١) وحكم ببطلانه من جميع طرقه، ومن شاء الاستزادة فلينظر إلى لمحات الأنوار ونفحات الأزهار وري الظمآن لمعرفة ما ورد من الآثار في ثواب قارئ القرآن، محمد بن عبد الواحد بن إبراهيم الغافقي، تحقيق: الدكتور رفعت فوزي عبد المطلب، دار البشائر الإسلامية، الطبعة الأولى ١٤١٨ هـ — ١٩٩٧ م، حديث رقم ٦٧١ (ج٢/ص٥٤٩-٥٥١)، فالحديث موضوع باطل.

[٢٠١] أخرجه الفيروز آبادي، في بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، (٤٩٤/١). وقال: حديث ساقط. قلتُ: لم أجد من خَرَّج هذا الحديث، والله اعلم.

الأحاديث والآثار، وما يلحق بها من تجارب باطلة، التي لا تخلو من ضعف أو وضع، كما نبَّه أهل العلم وبينوه في كتب الموضوعات في خواص السور والآيات القرآنية [٢٠٢].

٥- وعن عليّ: يا عليّ من قرأها ثم مات من يوم قرأها إلى آخر السنة، مات شهيداً، وله بكل آية قرأها مثل ثواب صالح النبي عليه السلام[٢٠٣].

يقول أبو المنذر- غفر الله له ولوالديه -: وليعلم أن كل ذلك من ترهات المارقين وأكاذيب الجهلة المبطلين، أولي الأهواء المريضة والنفوس الزائغة، فهذه الخصائص المفبركة والممجوجة مما تأباه العقول النيرة ذات الفطرة السليمة، المستضيئة بنور السنة النبوية الشريفة الصحيحة، كيف لا؟ وقد ثبت وهاء أسانيد تلكم الأحاديث المصطنعة وكذب حامليها ونكارة متنها وذهاب بهائها!

خاتمة:

بجملتها تلقي سورة الحاقة بكل قوة، وعمق إحساساً، واحداً بمعنى، واحد! أن هذا الأمر، أمر الدين والعقيدة، جد خالص حازم جازم، جد كله لا هزل فيه. ولا مجال فيه للهزل. جد في الدنيا وجد في الآخرة، وجد في ميزان الله وحسابه جد لا يحتمل التلفت منه هنا أو هناك كثيراً ولا قليلاً.

يبرز هذا المعنى في اسم القيامة في هذه السورة (الحاقة) وهي بلفظها وجرسها ومعناها تلقي في الحس معنى الجد، والصرامة، والحق، والاستقرار. وإيقاع اللفظ بذاته أشبه شيء يرفع الثقل طويلاً، ثم استقرار مكيناً. رفعه في مدة الحاء بالألف، وجده في تشديد القاف بعدها، واستقراره بالانتهاء بالتاء المربوطة التي تنطق هذه ساكنة.

لقد برهنت السورة على صدق القرآن وأنه تذكرة للمتقين وأنه حق اليقين، وأنّ التكذيب والتصديق أمر قديم في الأمم، وأنّ وعد الله حق واقع فيهم لا ريب فيه، قد وعينا دليله في الدنيا بهلاك من سبق من المكذبين ونجاة من آمن منهم، ثم علمنا بعده نبأ إحقاق الحق والجزاء على الأعمال في الآخرة. وقد سبقتها على نفس السياق سورة الملك: بأن الله خلق هذه الحياة الدنيا ليختبر الناس بأعمالهم، فمن حسُن عمله فقد فاز ومن أساء عوقب في الدنيا والآخرة، وكذلك في سورة القلم: نزّهت النبي صلى الله عليه وسلّم عن قبيح قولهم، وبيّنت أنه بنعمة القرآن والنبوّة غير مجنون، بل هو على خلق عظيم ويستحق الأجر من ربه (والمؤمنون كذلك)، وفي المقابل أفاضت بذكر سوء خُلق وهوان

---

[٢٠٢] الهويمل، خواص القرآن الكريم، ص ٦٢٢.

[٢٠٣] برهان الدين البقاعي، مصاعد النظر، (١١٧/٣). والفيروز آبادي، بصائر التمييز، (٤٧٩/١). واليافعي، الدر النظيم في خواص القرآن العظيم، ص ١٢٩. وانظر: الهويمل، خواص القرآن الكريم، ص ٦٢٢.

المكذبين وحسدهم وعداوتهم وعقاب الله لهم في الدنيا والآخرة، وأنه من غير المعقول أن يتساوى المؤمنون والمكذبون في الجزاء على الأعمال.

ثم أُتبعت بثلاث سور متناسبة معها في مقصدها، وهي المعارج: عن حسن تدبير الله الأمر، تعرج الملائكة والروح بأمره ووحيه وتقديره ورسالته وتدبيره الأمر من السماء إلى الأرض، فمن أطاع واتبع فاز وأفلح، ومن عصى وأعرض خسر وعذّب؛ ثمّ نوح: عن استنفاذ الدعوة إلى الإيمان كل الوسائل والسّبل وتكرارها وطول مدّتها، لكن أكثرهم أعرضوا وعصوا وضلّوا وأضلّوا فاستحقوا العذاب في الدنيا والآخرة؛ ثمّ الجن: عن سهولة القرآن وقربه من العباد، وبساطة تذكيره الهادي إلى الرشد الناهي عن الباطل، بدليل استجابة الجن وتصديقهم مقابل تكذيب أكثر الإنس لنبيّ من جنسهم وبلسانهم مع أنهم أولى بالتصديق والاستجابة.

أهم النتائج والدروس المستفادة من سورة الحاقة:

- الإيمان بحتميّة البعث ووجود الآخرة: فالآيات تتحدث عن حتمية وجود يوم القيامة، وأن كافة البشر سوف يبعثون لينالوا جزاء أفعالهم.
- من ينكر الآخرة سوف يعاقب: حيث أشارت سورة الحاقة، أن الأمم التي كذبت بالأخرة قد أهلكهم الله في الحياة الدنيا، وأنه سوف يعيدهم يوم القيامة لينالوا عذاب الآخرة، وأن الله قد أبقى على آثارهم ومساكنهم المهجورة في الدنيا لتكون عبرة ولنتعظ، وهذا يعتبر إشارة على استمرار سنة الله في إهلاك المكذبين في الحياة.
- ضرورة الاستعداد ليوم العرض "يوم القيامة": حيث بينت السورة الكريمة بعض تفاصيل وأهوال يوم القيامة، حين يتم النفخ في الصور، وانشقاق السماء، ودك للجبال، وأن جميع الخلائق سوف تعرض على الله، لا يخفى من أسرارنا شيء، ولذا وجب الاستعداد لهذا اليوم عن طريق اتباع أوامر الله وإطاعته مع اجتناب نواهيه.
- الدنيا ماهي الا دار للاختبار والابتلاء، حيث إن سبب وجودنا في هذه الحياة هو إطاعة الله سبحانه وتعالى مع الصبر عند البلاء والشدائد والشكر عند المنح والعطاء، ومن هنا سيتم التفريق بين المؤمن الحق، وضعيف الايمان، والكافر، حيث إنه لن يكون هناك مساواة بين من أصلح ومن أفسد، بل لكل كتاب، إما عن يمين فيدخل صاحبه الجنة وإما عن شماله فيدخله النار.
- ضرورة الاتعاظ من الأمم السابقة، فكما ذكرنا أن الله قد أهلك من عاند رسوله وكذب بآياته، وأبقى لنا على آثارهم وسيرتهم وذلك حتى نتعلم مما حدث لهم، وإلا وقعنا فيما وقعوا فيه من تكذيب وحتى

نتجنب أخطائهم، وأن نتخذهم عبرة في كل مرة توسوس نفوسنا فيها أن نعصي الله، وألا نتكبر ايضا على أوامر الله.

- القرآن كلام الله، فمن أهم الدروس المستفادة من هذه السورة ، أن القرآن هو كلام الله المنزل لخلقه، حيث أوحى به لنبيه عن طريق رسول الوحي جبريل ، فأقسم الله في سورة الحاقة بما يبصر الكفار وبما لا يبصروا بأنه منزل من عنده ، ووضع الله فيه التذكرة لنا ، لأن مهمتنا التي خلقنا الله لها ، هي الإيمان به واتباع ما جاء في آيات كتابه من عمل الخير ، كالإنفاق في سبيله والرفق بالمساكين ، وإقامة الصلاة والحفاظ عليها ، واتباع سنة نبيه، وهذا واجب على جميع البشر لأننا كلنا سواسيه كأسنان المشط وشركاء في نعم الله وخيراته الموجودة على الارض ، فالمحتكرين المكنزين لنعم الله والمانعين حق المساكين هم من سيخسرون وسينالون وعيد الله ، لذا لزم التدبر لآيات الله وما فيها من حق مع التمعن في سنة نبيه وذلك حتى نفوز بالحياة الدنيا وننعم في الدار الآخرة.
- تؤكدُ السورة على صدق دعوة الرسول –صلى الله عليه وسلم– وصدق الرسالة التي يحملها إلى البشر، وتوجِّهُ ردًّا قاسيًا إلى الكافرين الذين يدعون أنَّ القرآن كلام شعر أو كهانة، وتثبتُ الآيات الكريمة في سورة الحاقة كذبهم وبطلان اتهاماتهم، وتعظِّمُ من شأنِ ومكانة القرآن الكريم في النهاية.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم، مصحف المدينة النبوية، 1420هـ – المدينة المنورة –المملكة العربية السعودية.

التحرير والتنوير، ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، تونس :الدار التونسية للنشر، د .ط،1984 م.

التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، الشيخ الدكتور وهبة محمد الزحيلي (١٤١٨)، الطبعة الثانية، دمشق: دار الفكر، سوريا.

التفسير الوسيط، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد الواحدي، تحقيق :مجموعة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية :عمادة البحث العلمي، ط الأولى،1430 هـ.

الجامع لأحكام القرآن، لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي671) هـ(، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة –بيروت – لبنان، الطبعة الأولى،2006 م.

خواص القرآن الكريم، لتركي بن سعد بن فهيد، المملكة العربية السعودية :دار ابن الجوزي، ط الأولى، 1429هـ.

الدر المنثور في التفسير بالمأثور، للإمام السيوطي عبد الرحمن بن أبي بكر، بيروت، لبنان :دار الفكر للطباعة والنشر، د .ط،2011 م.

روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، للإمام شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، تحقيق :علي عبد الباري، بيروت :دار الكتب العلمية، ط الأولى،1415 هـ.

صحيح البخاري، للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، باهتمام عبد المالك مجاهد، دار السلام للنشر والتوزيع، الرياض، من إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى،1997 م.

صحيح مسلم، للإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، باهتمام عبد المالك مجاهد، دار السلام للنشر والتوزيع، الرياض، من إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية،2000 م.

كتاب تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في تفسير الكشاف للزمخشري، للإمام الزيلعي، جمال الدين عبد الله بن يوسف، تحقيق :عبد الله السعد، الرياض :دار ابن خزيمة، ط الأولى،1414 هـ.

الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري، بيروت :دار الكتاب العربي، ط الثالثة،1407 هـ.

لمحات الأنوار ونفحات الأزهار وري الظمآن لمعرفة ما ورد من الآثار في ثواب قارئ القرآن، محمد بن عبد الواحد بن إبراهيم الغافقي، تحقيق: الدكتور رفعت فوزي عبد المطلب، دار البشائر الإسلامية، الطبعة الأولى ١٤١٨ هـ – ١٩٩٧ م.

بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، للإمام الفيروز آبادي مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، تحقيق :محمد النجار، القاهرة :المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، د .ط،1996 م.

المحرر الوجيز في عد آي الكتاب العزيز أرجوزة العلامة الشيخ محمد المتولي، عبد الرزاق علي إبراهيم موسى، الرياض :مكتبة المعارف، ط الأولى،1988 م.

مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور ويسمى بالمقصد الأسمى، للإمام برهان الدين البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط، الرياض :مكتبة المعارف، ط الأولى،1987 م.

مقاصد القرآن الكريم ومحتوياته وخصائص سوره وفوائدها، للشيخ عبد الله التليدي، د .ط، د .س.

الموسوعة القرآنية خصائص السور، جعفر شرف الدين، تحقيق :عبد العزيز التويجري، بيروت :دار التقريب بين المذاهب الإسلامية، ط الأولى،1420 هـ.

الموضوعات، لجمال الدين عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، تحقيق :عبد الرحمن محمد، المدينة المنورة :المكتبة السلفية، ط الأولى،1966 م.

* النكت والعيون –المعروف بتفسير الماوردي–الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد حبيب البصري البغدادي، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود، بيروت: دار الكتب العلمية، د. ط، د. س.

نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، للإمام برهان الدين البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبي بكر، القاهرة، مصر :دار الكتاب الإسلامي، د .ط،1984 م.

الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو الحسن علي بن أحمد النيسابوري الواحدي، تحقيق :صفوان عدنان، دمشق، بيروت :دار القلم، ط الأولى،1415 هـ.

المؤتمر العلمي الدولي السادس

حول الإسلام والعلوم

(بحوث المؤتمر)

يهدف هذا الكتاب الإلكتروني إلى نشر وتسليط الضوء على الأوراق التي كتبها الأكاديميون والباحثون، والتي تمت مراجعتها من قبل علماء ذوي خبرة في هذا الموضوع الشامل الذي اختاره المؤتمر العلمي الدولي السادس حول الإسلام والعلوم 2023م. هذا ويجدر بنا أن نشير إلى تماشي هذا المؤتمر مع رسالة جامعة العلوم الإسلامية الماليزية التي تركّز على تكامل المعرفة النقلية والعقلية. هذا ويأمل موضوع المؤتمر العلمي الدولي السادس "رواد العلوم الإسلامية على الساحة العالمية" تقديم مناقشة مثمرة بين الأكاديميين من خلال تبادل الخبرات في مجالات العلوم والتكنولوجيا والطب والعلوم الصحية وطب الأسنان والهندسة والهندسة المعمارية، بالإضافة إلى مجالات أخرى كالشريعة والقانون والقرآن والسنّة والقيادة والإدارة واللغات الرئيسة والاقتصاد والمعاملات والحضارة والأفكار.

USIM | Penerbit USIM PRESS

pkausim
Persatuan Kakitangan Akademik Universiti Sains Islam Malaysia

USIM | IFFAH
INSTITUT FATWA DAN HALAL
INSTITUTE OF FATWA AND HALAL
مجمع الفتوى والحلال

eISSN 3036-0102
9 773036 010008