Centre for Scientific and Technical Research
on Arabic Language Development

Research Unit-The state and development
of linguistic studies in Arab countries - Tlemcen - ALGERIA

KNOWLEDGE Prospects Journal

آفاق معرفيّة

A peer-reviewed academic journal dedicated to linguistics and the cognitive sciences."

المجلد 04 العدد 02
ديسمبر 2025

Vol 04 Issue 2
December 2025

مجلّة آفاق معرفيّة

مجلّة علميّة محكّمة نصف سنويّة تُعنى باللّسانيات والعلوم اللّغويّة والمعرفية.

تصدر عن وحدة البحث واقع اللّسانيات وتطوّر الدّراسات في البلدان العربيّة تلمسان

التّرقيم الدّوليّ:ISSN 2992-0817

الرقم الإلكتروني:2992-1635

المجلّد 04 العدد02 ديسمبر2025

مدير المجلّة

أ.د نزهة خلفاوي

مدير وحدة البحث واقع اللّسانيات وتطوّر الدّراسات في البلدان العربيّة تلمسان

رئيس التّحرير

أ.د آمنة شنتوف

وحدة البحث واقع اللِّسانيات وتطوير الدِّراسات اللُّغويَّة في البلدان العربيّة تلمسان ،التّابعة لـ(م ب ع ت ت ل ع) الجزائر

نائب رئيس التحرير

أ.دسعاد عبّاسي

وحدة البحث واقع اللِّسانيات وتطوير الدِّراسات اللُّغويَّة في البلدان العربيّة تلمسان ،التّابعة لـ(م ب ع ت ت ل ع) الجزائر

تخلي هيئة تحرير المجلّة مسؤوليّتها عن أيّ انتهاك لحقوق الملكيّة الفكريّة.

لا تعبّر الآراء الواردة في البحوث المنشورة بالضّرورة عن رأي المجلّة.

يخضع ترتيب الموضوعات بالمجلّة لاعتبارات فنيّة لا ترتبط برتبة الباحث ولا مكانته العلميّة.

فريق التّحرير

د.إبراهيم قاسم	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم الجزائر
أ.د. أحلام نعمة لفته	جامعة المستنصريّة العراق
أ.د. أحمد رشراش	جامعة طرابلس ليبيا
أ.د.إيمان بلقاسم	جامعة أبي بكربلقايد تلمسان الجزائر
أ.د. بشير إبرير	جامعة باجي مختارعنابة
أ.د. تاج الدّين المنّاني	جامعة كيرالا الهند
د.جميلة غريب	جامعة باجي مختارعنابة
أ.د حسنيّة عزّاز	جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعبّاس الجزائر
د. حلومة بوسعدة	المعهد العالي للتّربية تونس
أ.د. حليمة عمايرة	جامعة البلقاء الأردن
أ.د. رحمة بنت أحمد	الجامعة الإسلاميّة ماليزيا
د. رضا الأبيض	جامعة قابس تونس
أ.د رمضان حينوني	جامعة الحاج موسى أق أخموك تامنغاست الجزائر
أ.د. رياض مصطفى عثمان	الجامعة اللّبنانية لبنان
د. سعاد بلعبّاس	وحدة البحث واقع اللِّسانيات وتطور الدِّراسات اللُّغويَّة في البلدان العربية تلمسان ،التابعة لـ(م ب ع ت ت ل ع) الجزائر
د.سميرة جداين	جامعة أبو بكربلقايد تلمسان الجزائر
د.سميرة وعزيب	المجمع الجزائري للغة العربية الجزائر
أ.د. سناء حميد البياتي	جامعة مالمو السويد
أ.د صباح صليبي مصطفى الرّاوي	جامعة جرش الأردن
أ.د.عاشور سرقمة	جامعة غرداية الجزائر
أ.د. عبد القادر بوشيبة	المركز الجامعي مغنية الجزائر
أ.د.عبد الحفيظ مولاي طالبي	مركز التّعليم المستمّر جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة
أد.عبد اللطيف صمود	جامعة أبو بكربلقايد تلمسان الجزائر
د.عبد الله بوحسون	وحدة البحث واقع اللِّسانيات وتطور الدِّراسات اللُّغويَّة في البلدان العربية تلمسان ،التابعة لـ(م ب ع ت ت ل ع) الجزائر

د. علي البوجديدي	المعهد العالي بمدنين تونس
أ.د .عماد عبد اللطيف	جامعة جورج تاون قطر
د. غزلان هاشمي	جامعة محمد الشريف مساعدية سوق هراس الجزائر
أ.د. فاطمة لواتي	وحدة البحث واقع اللِّسانيات وتطور الدِّراسات اللُّغويَّة في البلدان العربية تلمسان ،التابعة لـ(م ب ع ت ت ل ع) الجزائر
د.فايزة عيشور	جامعة محمد لمين دباغين سطيف الجزائر
د.فراح ديدوح	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر
د.ليلى يمينة موساوي	وحدة البحث واقع اللِّسانيات وتطور الدِّراسات اللُّغويَّة في البلدان العربية تلمسان ،التابعة لـ(م ب ع ت ت ل ع) الجزائر
أ.د. محمد الصالح بوضياف	المركز الجامعي بالنعامة الجزائر
د. محمود قادوم	جامعة بارتن الجمهورية التركية
د.مطيع أحمد مالك الطيب	جامعة أم درمان الإسلامية السودان
أ.د. مهدية بن عيسى	وحدة البحث واقع اللِّسانيات وتطور الدِّراسات اللُّغويَّة في البلدان العربية تلمسان ،التابعة لـ(م ب ع ت ت ل ع) الجزائر
أ.د. نادية بولقدام	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر
أ.د. هدى صلاح رشيد	جامعة تكريت العراق

أعضاء اللجنتين العلمية و الاستشارية

د.إبراهيم محمد أحمد صفي	جامعة القرآن الكريم والعلوم الأكاديميّة الجمهوريّة اليمنيّة.
أ.د.أحمد عزّوز	جامعة أحمد بن بلّة وهران الجزائر
أ.د.آسيا بومعراف	مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة الجزائر
أ.د .إنعام بيوض	مديرة المعهد العالي العربي للترّجمة الجزائر
د.بن أحمد بن علي	جامعة أحمد زبانة غليزان الجزائر
د. بن الدّين بخولة	المركز الجامعي أفلو الجزائر
أ.د . جيلالي بن يشو	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم الجزائر
أ.د. ذهبيّة حمو الحاج	جامعة مولود معمري تيزي وزو الجزائر
أ.د زاهر بدر بن علي الغسيني	جامعة قابوس سلطنة عمان
أ.د. الزبير دراقي	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر
أ.د. زهيرة بوزيدي	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصّوف ميلة الجزائر.
أ.د زهيرة بولفوس	جامعة محمد بن صديق بن يحي جيجل الجزائر

أ.د. سعاد بسناسي	جامعة أحمد بن بلّة وهران الجزائر
أ.د سليمان العميرات	جامعة قطر
أ.د شريف مريبعي	المجمع الجزائري للغة العربية الجزائر
أ.د.طاهر لوصيف	المجمع الجزائري للغة العربية الجزائر
أ.د. عبد الجليل مصطفاوي	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر
أ.د.عبدالمجيد سالمي	المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر
أ.د. عدلي علي سليم الهواري	جامعة بريطانيا
أ.د.علي الحوري	الهيئة الملكية للجبيل وينبع السعودية
أ.د. كهينة لطاد	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية الجزائر
أ.د. مختارية بن قبلية	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم الجزائر
د. محمد الأمين بركات	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم الجزائر
أ.د .مصطفى الضّبع	الجامعة الأمريكية الجمهورية المصرية
أ.د. وليد العنّاتي	جامعة الأنروا الأردن
د. ياسين بوراس	جامعة محمد بوضياف المسيلة الجزائر

التدقيق اللّغوي:

د.سعدي فاطمة

تصميم وتنسيق:

هشام درفوف

وحدة البحث واقع اللِّسانيات وتطور الدِّراسات اللُّغويَّة في البلدان العربية تلمسان ،

التابعة لـ (م ب ع ت ت ل ع) الجزائر

أمانة المجلة :

د.مريم زاوي

د.فتيحة عبّاس

وحدة البحث واقع اللِّسانيات وتطور الدِّراسات اللُّغويَّة في البلدان العربية تلمسان ،

التابعة لـ (م ب ع ت ت ل ع) الجزائر

الاتّصال بالمجلّة :

البريد الإلكتروني

afakmaarifiya.tlm@gmail.com

الموقع الالكتروني للمجلة:

https://afakmaarifiyatlm.wixsite.com/website

محتوى مجلة آفاق معرفية مرسخ للمجتمع العلمي بموجب رخصة المشاع العلمي:

معلومات عن المجلّة:

مجلة آفاق معرفيّة هي مجلّة علميّة أ محكّمة نصف سنويّة تصدر عن وحدة البحث واقع اللّسانيات وتطوّر الدّراسات في البلدان العربيّة تلمسان .

تُعنى باللّسانيات والعلوم اللّغويّة والمعرفيّة، وأهمّ الميادين الّتي تهتم بها المجلة: اللّسانيات العامّة؛ اللسانيات التطبيقية؛ الصوتيات، الفونولوجيا، المعجميات

و المصطلحية، التراكيبية والنحو، اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، التداولية، ، تعليمية اللغة العربية الترجميات، علم النفس اللساني المعرفي، اللسانيات الحاسوبية، العلاج الآلي للكلام.

تصدر ورقيا وبانتظام منذ تأسيسها جوان 2022م وإلى يومنا هذا.

تحرّر المقالات باللغة العربية أو الانجليزية أو الفرنسية .

أهداف المجلّة:

- الوقوف على مستجدات البحث اللساني، وعلى آليات التنظير و التجريب والتطبيق للنظريات اللسانية العربية و الغربية .
- خدمة اللغة العربية من خلال تعزيز النشر العلمي للبحوث الأكاديمية المعالجة لمختلف ظواهرها ، وقضاياها الراهنة .
- توفير منصة للباحثين على اختلاف تخصصاتهم اللغوية من أجل المساهمة في البحث المبتكر ببحوث رصينة تتماشى مع المناهج العلمية.

قالب المجلة

شروط النَّشْر

–يقوم الباحث بتنسيق البحث حسب شروط النشر المذكورة أدناه أو حسب قالب المجلة

–يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد،

–يجب أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، مع العناية بما يلحق به من خصوصيات الضبط والرسم والأشكال.

–يجب أن لا يكون البحث منشورا سابقاً.

–يتمّ تحكيم البحث بواسطة اثنين من المحكمين أو ثلاثة محكّمين.

–يتم إبلاغ الباحث بالقبول المبدئي للدراسة أو الرفض.

–يتم إرسال ملاحظات التحكيم الى الباحث.

– يقوم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة وإرسال البحث المعدل، فسيمنح أمام المؤلف 15 يوماً للمراجعة الطفيفة، و30 يوماً للمراجعات الرئيسية

-يتم تنسيق الورقة على (قياس A4)، بحيث يكون نوع وحجم الخط وفق شروط النشر المحددةفي قالب المجلة وهي الكتابة بنمط sakkalMajalla 14وحجم 12 عند كتابة الإحالات في المقالات المكتوبة باللغة العربية ،وبنمطTimes New Romanحجم14 والهوامش بحجم 12 للمقال المكتوب باللغة الأجنبية. مع ذكر العنوان الرئيسي باللغات الثلات كما ورد في القالب .

- مصطلح Citation نكتب تهميش المقال نفسه بنظام APAمثال: (شنتوف، 2023، الصفحات 592-603)

يتم كتابة الملخصين باللغة الأجنبية بنمط Times New Romanحجم 12

-اعتماد التوثيق بنظام الجمعية علم النفس الأمريكية (APA)

-الأشكال والمخططات بصيغة صورة *Sous forme d'image*يجب أن تكون *habillage devant le texte*.ويجب أن يكون الشكل متوسط الصفحة (Centrer) وتجميع المخططات والأشكال المركبة.

-يشترط الدِّقَّة في كتابة المراجع ، وكل توثيق غير صحيح يرفض فيهاالمقال.

-عدم الالتزام بقواعد النشر المتبعة في مجلة آفاق معرفية قد يعرض المقال بكل أسف للرفض قبل عرضه على لجنة المحكمين، مهما كانت قيمته العلمية.

-المؤلف (المؤلفون) مسؤولون عن دقة أسمائهم وانتماءاتهم وعن جميع المعلومات (البيانات) والبيانات الواردة في المقال، ولا تتحمل المجلة أي خطأ وارد من أصحاب المقال. ولا يمكن إضافتها بعد نشر المقال.

-رونمة المراجع مع كتابة سيرة ذاتية مختصرة للمؤلف .

مجلة آفاق معرفية

KNOWLEDGE Prospects Journal

Afakmaarifiya

مجلّة علميّة محكّمة نصف سنويّة تُعنى باللّسانيات والعلوم اللّغويّة والمعرفية.

Volume04 Issue02/December2025

Table of Contant

Presentation(in Arabic)----------10

Amina CHENTOUF

1. **أسلوب السّخرية الإنشائي في البلاغة العربيّة في قصّة موسى وفرعون، دراسة تحليليّة تطبيقيّة بلاغيّة.**

(The Vocative in Arabic Rhetoric in the Story of Moses and Pharaoh: The Satirical Style – An Analytical Study----------11-23
ABOU KA (Isslamic Institute of Dakar .Senegal)

2. **بناء الحوارات الواقعيّة في تعليم المحادثة العربيّة للمتعلّمين الأتراك اعتمادًا على أسلوب السّؤال والجواب في الحديث النّبويّ.**

(Constructing Realistic Dialogues in Teaching Arabic Conversation to Turkish Learners Based on the Question-and-Answer Style in Prophetic Hadith) ----------24-43
Mahmoud HARIRI(TURKEY, MARDIN).

3. **انهماك تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في تعلّم اللّغة الإنجليزيّة.**

(Primary School Students' Engagement in Learning English)----------44-55
BELARBI Abderrahman,Mostaganem, ALGERIA

4. **الرحلة الرّقميّة والجوانب المُشرِقة في التّاريخ الإسلاميّ وحياة المسلمين: قناة محمد عيد أنموذجًا- دراسة وصفيّة تحليليّة-**

(The Digital Journey and the Bright Sides of Islamic History and Muslim Life: Mohammed Eid Channel as a Model A Descriptive and Analytical Study)----------56-90

Majdi bin Eid bin Ali Al-Ahmadi(, *College of Education and Arts, Tabuk University, Kingdom of Saudi Arabia)*

5. التّكرار الصّوتي في القرآن الكريم وأثره في الدّلالة.

(Phonetic repetition in the Holy Quran and its impact on meaning)-----91-100

Mahdia Benaissa (Scientific and Technical Research Center for the Development of the Arabic Language - Tlemcen Unit, Algeria)

6. تأثير التّصنيفات العالمية للجامعات على الهويّة المؤسسيّة للجامعات اليمنيّة.

(The impact of global university rankings on the institutional identity of Yemeni universities.)----------101-142

Nasser Mohammed Ahmed Al-K'adany, Daif allah Hussein Mohammed Al-Doraib
(Sana'a University –Yemen)

7. الاستشراق والصناعة المعجمية العربية، مدّ القاموس للين نموذجا.

(The Orientalism and the Arabic lexical industry, texts Arabic English Lexicon by Lyn as sample.)

Ghiat hanane**(** ***University Centre of Maghni Algeria*** ***----------143-153)***

8. الأمثال الشّعبيّة في الجنوب الشّرقي التّونسي بين الوظائف والدّلالات.

(Popular proverbs in southeastern Tunisia: between functions and meanings.)

Abdessalem fitouri (Republic of Tunisia)----------154-166

الافتتاحيّة

بسم الله الرّحمن الرّحيم

يصدر العدد الثّاني من المجلّد الرّابع لمجلّة آفاق معرفيّة الّتي تصدر بانتظام عن وحدة البحث تلمسان، وقد ضمّ هذا العدد مجموعة من المقالات الأكاديميّة الهادفة في مجال التّعليميّة والصّوتيّات والدّراسات القرآنيّة والأدب والمعجميّة وغيرها من المجالات بأقلام أساتيذ من خارج الوطن وداخله غايتهم منها الإسهام في نشر كلّ ما له قيمة وإضافة للبحث العلميّ.

ويعود الفضل في إصدار هذا العدد للّجنة العلميّة والهيئة الاستشاريّة الّذين لم يتوانوا في بذل جهودهم الفكرية و أرائهم البنّاءة للارتقاء بالمجلة قُدُما .

.

رئيس التّحرير

أد.آمنة شنتوف

Afakmaarifiya
ISSN : 2992-0817 ; EISSN : 2992-1635
Volume 04Issue 02/December2025 pp. 154-166

Popular proverbs in southeastern Tunisia: between functions and meanings

Dr Abdessalem fitouri[1*]
Republic of Tunisia

abdo-fitouri@hotmail.fr . (https://orcid.org/)

Received: 11/12/2025
Accepted: 20/12/2025
Published:31 /12/2025

*Corresponding author:
Abdessalem fitouri

Citation: الأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي ، 2025، الصفحات 154-166)

© 2022 KNOWLEDGE Prospects / Published by Research Unit- Tlemcen, Algeria. (CRSTDLA).

This is an open access article under the CC BY-ND 4.0 license.

ABSTRACT: *Popular proverbs in southeastern Tunisia represent an important part of the oral cultural heritage. They serve as a mirror reflecting the Bedouin community's view of life, popular song constitutes a fundamental pillar of our culture and a living page that reflects the features of our customs and traditions while carrying the collective memory. It is not merely a means of entertainment or a musical rhythm; rather, it embodies the vision through which human beings perceive the world, expressing their emotions, concerns,and aspirations across generations. Popular song distinguishes itself from other forms of oral literature by its ability to accompany individuals in all moments of their lives. It is sometimes linked to festive occasions, yet it goes beyond this framework to become a daily voice that conveys people's experiences and lived realities through expressions that are both simple and profound. The article addressed this dimension in greater detail, highlighting the characteristics and forms that popular song takes within prisons, where it transforms from a simple artistic medium into a free space that allows inmates to express their stifled hopes, ambitions, and dreams of freedom. Thus, behind bars, the popular song becomes a psychological refuge and a window open onto a wider world, through which the prisoner regains a sense of humanity and belonging.*

KEYWORDS: *Popular Proverbs – Functions and Meanings – Southeastern Tunisia*:

Les proverbes po
significations

Afakmaarifiya
Volume 04Issue 02/ December2025

RÉSUMÉ : *La chanson populaire constitue un pilier essentiel de notre culture et une page vivante qui reflète les traits de nos coutumes et traditions tout en portant la mémoire collective. Elle n'est pas seulement un moyen de divertissement ou un rythme musical, mais elle incarne la vision que l'homme porte sur le monde, exprimant ses émotions, ses préoccupations et ses aspirations à travers les générations. La chanson populaire se distingue des autres formes d'expression de la littérature orale par sa capacité à accompagner l'être humain dans tous les moments de sa vie ; elle est parfois liée aux occasions festives, mais elle dépasse ce cadre pour devenir une voix quotidienne qui traduit ses expériences et son vécu avec des expressions à la fois simples et profondes.*
L'article a abordé cette dimension de manière plus détaillée, en mettant en lumière les caractéristiques et les formes que prend la chanson populaire au sein des prisons, où elle se transforme d'un simple moyen artistique en un espace libre permettant aux détenus d'exprimer leurs espoirs étouffés, leurs ambitions et leurs rêves de liberté. Ainsi, derrière les barreaux, la chanson populaire devient un refuge psychologique et une fenêtre ouverte sur un monde plus vaste, à travers laquelle le prisonnier retrouve son sentiment d'humanité et d'appartenance.

MOTS-CLÉS : *Les proverbes populaires – Fonctions et significations – Sud-Est tunisien*

(2025 ،fitouri)

الملخص : تمثل الأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي جزءًا هامًا من الموروث الثقافي الشفوي، فيها بمثابة مرآة تعكس نظرة المجتمع البدوي إلى الحياة، والقيم، والعلاقات الاجتماعية. وتتنوع هذه الأمثلة الشعبية من حيث مضامينها ووظائفها، فهي تؤدي أدوارا تواصليَّة وتربويَّة، و كذلك تنقل لنا تجارب الأجداد وتجاربهم بأسلوب بسيط ومختصر. كما تُستخدم أيضا لأغراض تعليمية وتوجيهية، حيث تُستعمل لتبرير السلوكات أو نقدها، أو لحثّ الأفراد على تبنّي مواقف معينة . وعلى المستوى الدلالي، تحمل الأمثلة الشعبية مضامين رمزية تعبّر عن البيئة المحلية، والعلاقات الأسرية، وأدوار الأفراد، والمكانة الاجتماعية. وتعكس هذه الأمثال أيضًا تصورات أفراد المجتمع عن قيم العمل، الشرف، الفقر، والمصير. وهي غالبًا ما تستخدم بلغة مجازية وتراكيب بلاغية تجعلها سهلة التذكّر وفعّالة في الإقناع .كما تُظهر الأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي قدرة المجتمع المحلي على تأويل واقعه والتفاعل معه بأساليب فنية مختزلة. فهي ليست مجرد أقوال تقليدية، بل أدوات فكرية وثقافية تنقل خلاصة تجربة جماعية، وتُسهم في بناء الهوية الثقافية لمجتمع الجنوب الشرقي التونسي. ومن خلال تحليل وظائفها ودلالاتها، يمكن فهم جوانب عميقة من البنية الثقافية والاجتماعية للجنوب الشرقي.

الكلمات المفتاحية : الأمثال الشعبية-الوظائف والدلالات- الجنوب الشرقي التونسي

مقدمة

يحظى التراث الإنساني، بمختلف تجلياته: الشعبي، والأسطوري، والتاريخي، والأدبي، باهتمام متزايد من قبل الباحثين، لما له من أثر بالغ في تشكيل البنية الفكرية والجمالية للأدب بشقيه الشعري والنثري. ولم يعد مفهوم التراث مقتصرًا على ما خلفه السلف للخلف، بل بات يشمل أنماط السلوك البشري، ويعكس مظاهر الحياة الحضارية للأفراد والمجتمعات. "وقد أصبح هذا التراث خزّانًا غنيًّا يستلهم منه الأدباء والشعراء عناصر تعبيرهم، لتغذية تجاربهم الفنية والوجدانية.فالتراث الشعبي، بوجه خاص، يمثل مخزونًا ثقافيًا زاخرًا بمختلف أشكال التعبير الجمعي، مثل الأمثال، والأغاني، والعادات، والتقاليد، التي تعبّر عن هوية الشعوب وواقعها. (حسن ،عبد المجيد 1993،ص116) وهو نتاج ذاكرة جمعية تختزن أنماط السلوك،

وتشكل مرجعية أخلاقية وثقافية تقوم بدور المراقب غير المرئي على الأفراد، من خلال تداولها الشفهي وانتقالها بين الأجيال. فهذا الموروث الثقافي هو نتاج تلك الذاكرة التي "تختزن في مدلولاتها صورا عن سلوكيات البشر تجاه ذواتهم وتجاه الآخرين، فالذاكرة الشعبية تقوم مقام الرقيب على سلوك الأفراد في استعمالها وتداولها (إبراهيم،نبيلة 1981).

ويُعدّ التراث بمفهومه الشامل—بما يحتويه من عناصر مادية وغير ماديةكيانًا حيًّا يتجسد في ممارسات الحياة اليومية، ويظهر في الرقص والغناء والمعتقدات، ضمن سياقات الاحتفالات والطقوس الشعبية. لذا، فقد أصبح هذا التراث مرجعًا رئيسًا للكتاب والمفكرين الذين يوظفونه في كتاباتهم، ويمنحونه رموزًا حضارية واجتماعية واقتصادية، تُسقط على الواقع المعاصر، وتُلبس بحُلّة شعبية تضم مختلف أشكال الفنون والتعبيرات.وفي هذا السياق، أصبح التراث الشعبي مادة خصبة للدراسات الأكاديمية الحديثة، حيث تنوعت زوايا تناول الباحثين له، محمّلين إياه دلالات فكرية ومعرفية تتجاوز النظرة التراثية التقليدية. فلم يعد يُنظر إليه على أنه مجرد رواسب من الماضي، بل يُعدّ مكوّنًا حيًّا من مكوّنات الثقافة، يتضمن الدين، واللغة، والعقل، والأدب، والفن، والعادات، والقيم.

ويُعدّ التراث الشعبي "الذاكرة الحية والمتحركة" للمجتمع، حيث يُتناقل شفهيًا ويُحفظ في الوعي الجمعي، ما يضمن استمراريته وخلوده. وهو مرآة تعكس الواقع الاجتماعي، والثقافة الأصيلة، وتفاوتات البنى الاقتصادية والدينية داخل المجتمع. ومن خلال الأدب الشعبي، يمكن استقراء الواقع المعيشي ورصد تفاصيل الحياة اليومية، لأن هذه المأثورات تنبثق من تجربة جماعية صادقة تحمل رموزًا ودلالات ذات جذور شعبية.إنّ هذا التراث، بما يحمله من أغانٍ، ورقصات، وحكايات، وأساطير، يُعد من أثمن ما ورّثه لنا الأجداد، إذ يشكّل رصيدًا حضاريًا يمكّن الإنسان من التعبير عن ذاته وتجربته، في تفاعل متبادل مع الحضارات الأخرى. وهو بذلك يرسم لوحة فسيفسائية تتلوّن بتجليات التراث، وتحتفظ بأصدائها في وجدان الشعوب.

وعليه، فإنّ المأثورات الشعبية تمثل كشفًا عن "اللاوعي الجمعي"، وتتيح قراءة الحالة النفسية والاجتماعية للفرد والجماعة معًا. ولم تعد الأشكال الشفوية من أمثال وأغانٍ مجرد مظاهر فلكلورية، بل باتت تشكّل مدخلًا لفهم الذات الجمعية، وعلاقات الأفراد بعضهم ببعض. ومن هذا المنطلق، يكتسب الفنّ—بوصفه تعبيرًا عن جوهر الإنسان—وظيفة محورية، ترتبط وجوديًا بالإنسان، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.ويبرز من خلال ذلك أهمية "الأمثال الشعبية بوصفها وحدة ثقافية متكاملة، تتجاوز حدود الزمن، وترتبط حلقاتها ببعضها رغم ما قد يطرأ عليها من تحوير أو تغيير. وفي ضوء ما سبق، سيتناول هذا البحث تحليل عدد من الجوانب المتعلّقة بالأمثال الشعبية في منطقة الجنوب الشرقي، بغرض إبراز مكوناتها الدلالية، والرمزية، والاجتماعية، وإيضاح مضامينها الفكرية في سياقها الثقافي الخاص(عانق بن غيث، البلادي 1977).

فكيف تجاوزت الأمثلة الشعبية كونها مجرد ألوان أدبية شعبية لتعكس تلك الأنماط السلوكية المعاشة في المجتمع الشعبي؟

وما هي تلك الوظائف والدلالات الانتمائية والرمزية التي تضطلع باه الأمثلة الشعبية؟

I. الأمثلة الشعبية بين الثراء الفني وإبراز الأنماط السلوكية للمجتمع الشعبي

يُعدّ المثل الشعبي من أكثر الأشكال الأدبية شيوعًا وانتشارًا بين مختلف فئات المجتمع، إذ يعكس التجارب الحياتية ويعبّر عنها بصيغة موجزة تؤدي الغرض المطلوب بفعالية. ويؤدي المثل وظائف متعددة في حياة الفرد، تختلف باختلاف السياقات والمواقف التي يُستَخدم فيها.(محمد،عوض محمد،1985) فهو بمثابة أداة ضبط اجتماعي، يوجّه سلوك الأفراد وفقًا للقيم الأخلاقية والمعايير السائدة داخل الجماعة، سواء على المستوى الفردي أو في العلاقات الاجتماعية.ويمثل المثل الشعبي مكونًا تراثيًا غنيًا بالمضامين الأخلاقية والتربوية والاجتماعية، بحيث لو تم تحويله إلى أشكال أدبية أخرى كالشعر أو النثر أو التمثيل أو القصص، لأصبح من أقوى الوسائل التربوية في التنشئة الاجتماعية السليمة، لاسيما في مراحل الطفولة المبكرة. فالمثل ليس مجرد تعبير لغوي، بل هو حاوية لصور تعبيرية تلجأ إليها المجتمعات للتعبير الدقيق

عن مشاعرها وقيمها وتجاربها اليومية (الجوهري، لطيفة 2011، ص77) ومن هذا المنطلق، يُمكن اعتبار المثل الشعبي خلاصة للتجربة الإنسانية تجاه مواقف معينة، إذ يُجسّد موقفًا اجتماعيًا محددًا ويُعبّر عن رؤية الجماعة إزاءه، كما يُسهم في المحافظة على العادات والتقاليد من خلال ترسيخ القيم العليا والأخلاق المتجذرة في الثقافة الشعبية.

تُعَدّ الأمثال الشعبية في الجنوب التونسي جزءًا لا يتجزأ من التراث الثقافي الشفوي، ولعل من أهم العوامل التي جعلت هذه الأمثال تبقى محفورة في الأذهان هو ما تمتاز به من مرونة، الأمر الذي مكّنها من الصمود في الذاكرة الشعبية والتكيّف مع تحولات الحياة الاجتماعية. (محرر ،شبر ماجد 2005)كما يمكن القول إن الأمثال الشعبية، وباعتبارها أحد ألوان التعبير الشفوي، تختص بمجموعة من الخصائص على مستوى الشكل والمضمون، مما يسهم في ترسيخها في وجدان المجتمع. هكذا تم الحفاظ على قسط مهم من حضارتنا وضمان استمراريته عبر العصور، من جيل إلى آخر، بفضل الذاكرة الجماعية. وقد أسهمت الشفوية بدورها في نقل هذا الإرث الثري، بما تحمله من كمّ هائل من الأحداث والتجارب الاجتماعية والثقافية.ولم تقتصر وظيفة الأمثال على التسلية أو الإرشاد، بل كانت أيضًا أداة للتعليم والتوجيه الأخلاقي. كما أنها شكّلت وسيلة لفهم طبيعة المجتمع وعلاقاته، حيث تعكس المثل رؤية الناس لأنفسهم وللعالم من حولهم. ولا شكّ أن استحضار الأمثال في الحياة اليومية يرسّخ مفاهيم الهوية والانتماء. ولهذا تبقى هذه الأمثال، رغم مرور الزمن، حاضرة في الخطاب الشعبي، تعبّر عن حكمة الأجداد وتُغني الحاضر بتجارب الماضي.

لذلك كانت الأمثلة الشعبية أداة لرصد خصائص ومميزات وأهم ممارسات المجتمع البدوي، في مرحلة أولي ليشمل فيما بعد الخوض في كل ما هو في علاقة بالمرأة البدوية. فالأمثلة الشعبية تطرقت لكل الممارسات والنشاطات الأعمال في البادية، وتنوعت الأغراض بين الفرح والحزن وبين الحكمة والموعظة كذلك يمكن القول أيضا يمتاز المثل الشعبي كغيره من الأشكال التعبيرية الشعبية الأخرى بالعديد من الخصائص والمميزات التي اختلف الباحثون كل واحد يعرضها حسب كل منطق لديه.يُعتبر المثل الشعبي من أبرز أشكال الأدب الشفهي وأكثرها انتشارًا وتداولًا بين مختلف فئات المجتمع، نظرًا لقدرته على اختزال التجربة الإنسانية في صياغة لغوية موجزة تحمل دلالات عميقة ومعانٍ متعددة. يؤدي هذا النمط التعبيري وظائف متنوعة، منها التوجيه السلوكي والتقويم الأخلاقي، حيث يُعتبر أداة لضبط سلوك الفرد بما يتماشى مع القيم الاجتماعية السائدة. كما يعكس المثل الشعبي البنية الثقافية والاجتماعية للمجتمع، ويُعبّر بصدق عن مواقفه ومعتقداته، دون خضوع لسلطة سياسية أو نقد اجتماعي. "تمتاز الأمثال الشعبية بالإيجاز والدقة في التصوير، وجمالية التشبيه، مما يمنحها صفة الاستمرارية والتداول الواسع عبر الأجيال. وهي بذلك تمثل مرآة حقيقية لثقافة الشعوب على اختلاف طبقاتها ومستوياتها المعرفية.(الخولي، عبد الحميد 1999)

وفي السياق التونسي، وتحديدًا في الجنوب الشرقي، يُجسد المثل الشعبي تجارب متراكمة اختزلها المجتمع في عبارات قصيرة تعبر عن مواقف حياتية محددة. فهو لا يكتفي بوصف الواقع وإنما يسعى أيضًا إلى الحفاظ على الإرث الثقافي والعادات الاجتماعية من التآكل أو الاندثار. يظهر هذا النوع من الخطاب الشعبي وعيًا جماعيًا متجذرًا في البيئة المحلية، قادرًا على مقاومة التغيير القيمي غير المرغوب فيه. كما أنه يحمل في طياته سخرية نقدية قد تُمارس دون خوف، ما يجعله وسيلة غير مباشرة لمواجهة السلطة أو الانحرافات المجتمعية. استخدم الباحثون، مثل الباحث مصطفي ابراهيم الأمثال الشعبية كمصدر هام لفهم البنية النفسية والاجتماعية للفرد والجماعة في آنٍ واحد، لما لها من قدرة فريدة على النفاذ إلى جوهر التجربة الإنسانية. (مصطفي إبراهيم،1990 ص203)

فالأمثلة الشعبية تعتبر جزءًا من التراث الثقافي، حيث ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالحياة الاجتماعية وتمثل جزءًا أساسيًا من الهوية الجماعية. فهي نتاج البيئة المحلية، وتنبثق من تفاصيل الحياة اليومية التي يعيشها الناس في مجتمعاتهم. من خلال هذه الأمثلة، يعبر الشعب عن تجربته ومعرفته، وقد حافظ عليها عبر الزمن بفضل قوتها الرمزية وقدرتها على الصمود أمام عوامل التغيير. وفي منطقة الجنوب الشرقي التونسي،

تبرز الأمثلة الشعبية بما تحمله من معانٍ ودلالات تعكس واقع الحياة البدوية، مما يجعلها وعاءً ثقافيًا يعبر عن أصالة المجتمع وهويته الحضارية. هذه الأمثلة تعتبر شاهدًا على مسار تطور الحضارة الشعبية، وتبقى حيّة في الذاكرة الجماعية للأجيال المختلفة. ومن خلال دراستنا الميدانية، تبين لنا أن هذه الأمثلة لا تزال حاضرة في العديد من المناسبات والعروض الاجتماعية، مما يعكس استمراريتها وتأثيرها العميق في الثقافة المحلية.علي غرار الشاعر والمؤدي (**الهاشمي جنات من شعراء الجنوب الشرقي التونسي)**"

يَاْ قَلْبْ مْتْكَنْدَرْشَكْتْ اَلدَّاخْلْ لْتْظْهَرْ كَلاَمْ الْعِيبَ تْقْعُدْ وَاْحْلْ
كْتَيَّتْمَاكْتْ الْجَمْلْ بْحَمْلُهْ اَنَا نْفَرغْلْكْ يَا قَلْبَ وانْتْ تْمْـــلِّي
رَاْحتْ اَيْام الْبادِيْةْ وْعَرَبْهاْ وْمْعاَدْمْنْ يْنَشَدْ عَلْيَ مْضْرَبْهْـاْ

ويعد المثل الشعبي أكثر الأنواع الأدبيةالشعبية انتشارا، فهو يتداولو يستعمل ببن فئات اجتماعية مختلفة، نظرا لخصائصه ومميزاته التي يتمتع بها لذلك فان الانسان البدوي الي اليوم يستعمله في حياتهاليومية وفي تعاملاته مع الآخرين، وكذلك يوظف الأمثال بكثرة، إما لخصائصها الفنية السلسة واما احيانا دعما لقوله او اقناعا لغيرهبأهمية ما يقول. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن المجتمع الذي يحمل في تراثـه هذا اللون من الأدب الشعبي هو مجتمع يزخر بتراث عريق، يبرز مستوى ذكـائه وفكره، و حكمته وحريته في التعبير . وبهذا فان الأمثال الشعبية تعتبر كوصفات اجتماعية جاهزة تعالج مواقف الحداةالاجتماعية في صيغ مختصرة، فالأمثال الشعبية بمثابة وصفات جاهزة تنطلق من تجارب معيشة وواقعية مشابهة للمواقف التي ترافقها، وبالتالي فإن تداولها واستخدامها يساهم في حفظ الكيان التراثي للمجتمع الذي ينتجها ويتبناها. (الفاسي ،عبد الهادي ،2004).

فالمثل الشعبي في الجنوب الشرقي التونسي يعبر بصدق عن حالة الفرد والمجتمع، حيث يقدم تصويرًا صريحًا للواقع دون خوف من السلطة أو الحاكم. إننا نعيش جزءًا من تجاربنا في عالم الأمثال الشعبية، مما يفسر اتساع أشكال الأدب الشعبي الأخرى مثل الأسطورة والحكاية الشعبية والألغاز، التي تُعتبر بمثابة ملاذ هادئ نلجأ إليه عندما نرغب في تجنب التفكير العميق في نتائج تجاربنا. بالإضافة إلى ذلك، لا تقتصر الأمثال الشعبية على كونها مجرد أقوال للترفيه أو التسلية، بل تعد جزءًا من أساسيات الحياة الاجتماعية التي صاغها الإنسان من خلال تفاعلاته مع محيطه. ومن هنا، تكتسب الأمثال أهمية تربوية كبرى؛ فهي ليست مجرد كلمات تُقال في المناسبات المختلفة، بل تشكل وسيلة فعالة للتوجيه والتذكير والوعظ، بما تحمله من زجر وتشجيع على تقدير القيم والمبادئ السامية فالأمثلة الشعبية بسيطة لأنها تعبر عن عقلية الشعب ومزاجه البسيط الذي يهتمبالنتيجة لا بالوسائل المعقدة.

إذن فالأمثال الشعبية ارتبطت بواقع الإنسان اليومي وجعلت منه منطلقا لها كما عبرت عن أحاسيس الشعوب ومكنوناتها. كذلك يمكن القول إنالأمثلة الشعبية انطلاقتها الأولى كانت نفسية، تعبر عن هموم الإنسان السياسية والاجتماعية، وما يعانيه من ويلات الظلم والفقر و الاضطهاد، محاولا بذلك التخلص من هذه المعاناة متسترا بقناع الأمثلة الشعبية في قالب جميل وبأسلوب فني يجمع بين الحكمة وترسيخ قيم ومبادئ المجتمع الشعبي الذي يقوم علي الكرم والشجاعة والكرامة والاعتزاز بالقبيلة وهذا يظهر في عديد الأمثلة الشعبية المتداولة عند أهل الجنوب التونسي من خلال بعض الأدباء الشعبين منهم (الأديب **الأمير محي الدين الاطرش)** الذي يصوغ بعض الأمثلة الشعبية التي تحمل في طياتها أبعادا ودلالات رمزية تتجاوز البعد الفني والأدبي حيث يقول

اِصْبُرْ عْلَيْ الْشْدَةْ وْمُاتِمْلُسَ وْارْفْعْ رْاْسْكْ مْاْ تْذْلْشَ
يَا طْالْبِيْنْ الْوْدْ لِيكُمْ وِدِّي وْيَاْ نْاوِينْ الْشْرْ زْيْدْوَ غْادْيَ

وهنا يؤكد الأديب علي قيمة الصبر في المجتمع البدوي الذي تقوم حياته علي الترحال والتنقل وذلك بحثا علي المرعي فالمثل الشعبي يحضر بقوة في كل حيثيات الحياة في المجتمع الشعبي انطلاقا مما تعيشه الأسر من مناسبات وظروف معيشية مختلفة ، فتنوعت الأمثال عن الأسـرة ، الزواج، الجار، الصداقة الدين، والأمثلة الشعبية حاملة في طياتها دلالات ومعاني تكشف طبيعة عيش المجتمع البدوي لذلك فالمثل الشعبي يمكن القول انه بمثابة ووعاء صادق معبر عن أصالة الشعوب، وهويتها، وشهادة عن سيرة

حضارتها ليصبح المنبع الذي تستقي منه الأجيال وتحفظه الذاكرة ولئن ارتبطتالأمثلة الشعبية بمعاني وقيم ومبادئ اجتماعية وهو تعبير عن وجدان الجمعات الشعبية. وهو بالتالي يتحسس هواجسها وهمومها وطموحاتها وكذلك فان "الأمثلة الشعبية تحمل في طياتها وظائف اجتماعية وتربوية وثقافية تجعل منها معبرة عن تلك عن الحالة النفسية والاجتماعية للفرد أو الجماعة (أيوب،عبد الرحمان،1998،ص32.)

II. وظائف الأمثلة الشعبية

يُعتبر المثل الشعبي من أكثر الأنواع الأدبية الشعبية انتشارًا، حيث يُستخدم ويتداول بين مختلف الفئات الاجتماعية، وذلك بفضل خصائصه ومميزاته التي تجعله وسيلة فعّالة في التواصل. في الحياة اليومية، يُوظف الإنسان الأمثال بكثرة؛ إما لجمالها الفني أو لتدعيم أقواله وإقناع الآخرين بأهمية ما يقول. لكن المجتمع لا يقبل تداول أي مثل، بل يشترط أن يكون متوافقًا مع عاداته وتقاليده وأعرافه وديانات‌ه، إذ يُعد المثل أداة ضابطة توجه سلوك الأفراد بشكل اختياري وليس إلزاميًا.وقد حددت طبيعة المثل الشعبي وظيفته كأداة تواصلية، حيث يقوم بعدد من الوظائف التي تعتمد على الموضوع الذي يتناوله، والذي غالبًا ما يعكس واقع الحياة اليومية للإنسان. من أبرز الوظائف التي يؤديها المثل الشعبي هي: الوظيفة الاتصالية، الوظيفة الأخلاقية، والوظيفة التربوية. (محمد الامين،الشنقيطي،2008).

1. الموظفةالاتصالية:

الأمثال الشعبية، مثلها مثل غيرها من فنون التعبير في الأدب الشعبي، تمثل وسيلة أساسية للتواصل بين الأفراد والمجتمعات. فهي تتيح نقل تجارب وخبرات الأجيال السابقة، مما يعكس التراث الثقافي والاجتماعي للمجتمع. يُظهر العديد من الأمثال الشعبية هذه الوظيفة التواصليّة، حيث يتم نقل تجارب متوارثة عبر الأجيال. كما أن المثل يتمتع بالإبداع الفني والجمالي، ويعد أداة تواصلية فنية ذات طابع جمالي وترفيهي في الوقت نفسه. بالإضافة إلى ذلك، يشكل المثل مصدرًا مهمًا من مصادر المعرفة والثقافة، ويسهم في الحفاظ على تجارب الشعوب من الاندثار، مما يعزز الوعي بالثقافة السائدة في المجتمع. ومن خلال هذه الأمثال، تتجسد العادات والتقاليد التي تحفظها الجماعات الشعبية، مما يساهم في استدامة الموروث الثقافي والاجتماعي وانتشاره بين الأفراد. وهذه الوظيفة الاتصالية للأمثال تتجلى بوضوح في العديد من الأمثال الشعبية المتداولة في الجنوب الشرقي التونسي. (عبد الرحمان،محمود، 2011) ،

يّا طّالْبيّنْ الْوْدّ لِيكّمْ وِدّي وّياْ نّاوِينُ الْشْرّ زْيدّوَ غّادْيً
كّاسْ الْتّاْيّ بِلاْ الأحباب غِيْرُ خَسْارّةِ كّلْ مّانْزّيدّهْ الْسْكّرْ يّزيْدّ مّرارْةً

تؤكد هذه الأمثلة الشعبية علي أهمية الود والاتصال بين الأحباب والتواصل وبين أفراد أهل البادية وذلك في تأكيد علي ترسيخ مبادئ المجتمع البدوي التي تعلي من قيم القبيلة والعشيرة وتقوية روابط الاتصال بينهم.

2. الوظيفةالأخلاقية:

يُعدّ المثل الشعبي أداة ضبط اجتماعي فاعلة، إذ يوجّه سلوك الفرد وفق المنظومة القيمية التي تعتمدها الجماعة، سواء في علاقته بذاته أو بغيره داخل المجتمع الذي ينتمي إليه. وتكتسب الأمثال مكانتها من كونها شكلاً تراثيًا مكثفًا يستوعب خبرات إنسانية طويلة، صيغت في قالب لغوي وجمالي موجز يجعلها قابلة للتداول والتأثير. ولو أُعيد تقديم هذه المضامين بشكل أدبي محكم شعراً أو نثراً أو سردًا قصصيًا لأصبحت إحدى أهم الوسائل في تحقيق الضبط الاجتماعي الضروري لتنشئة الأفراد منذ الطفولة تنشئةً سليمة ومنسجمة مع القيم العامة للمجتمع.

ويظهر المثل الشعبي بوصفه خلاصة تجربة إنسانية تمثّل رؤية المجتمع لمواقف وسلوكيات معينة يحاول المثل معالجتها بأسلوب فني موجز، وهو بذلك يسهم في حماية العادات والتقاليد من الاندثار من خلال ترسيخ القيم العليا التي تؤمن بها الجماعة. ومن خلال المثل، يمكن استكشاف البنية الثقافية للمجتمع والوظيفة الأخلاقية التي يؤديها، باعتباره محددًا لمجالات الحياة الإنسانية وضابطًا لمعايير السلوك ومقاومًا لأي انحراف أخلاقي. (المنصف الهادي، 2006، ص98).

وتتجسد هذه الوظيفة بوضوح في العديد من الأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي، ولاسيما لدى مجتمع البادية، إذ تعكس الأمثال المتداولة هناك حرصًا على تثبيت قيم النخوة والشرف والالتزام بالأعراف، وهي قيم شكلت أساس السلوك الاجتماعي داخل تلك البيئة.

ٱلْأَصْحَابْ فِيْ وَقْتَ ٱلْوَسْعْ مَاْ مَنْهُمْ وَفِيَ ٱلْضِيْقْ مَاْتْلَقْاش وُاْحَدْ مَنْهُمَ
حْبِيْبْ حَاْبَكْ يْقَسْمْ مَعْاَكْ ٱلسْيَةْ وَٱللِّيْ كَاْرَهْكْ سْقَمْكْ يْرْدَهْ لِيَاْ

لذلك يمكننا القول إن الأمثلة الشعبية ولئن عرفت انها محددة للقيم والمبادئ الاجتماعية الخيرة فإنها كانت تحمل في طياتها عديد الوظائف الأخرى ومنها الوظيفة التعليمية التربوية

3. الوظيفة التعليمية

وهي تحمل نفس معنى الوظيفةالأخلاقيةتقريبا، لأنها تسعى إلى تهذيب النفس وتقويم الخلق، وتعليم الفرد طرق وسبل العيش في ظل التجربة التي يتضمنها المثل، فالأمثال تعد مدرسة يتعلم من خلالها الفرد يُنظر إلى المثل الشعبي باعتباره أحد الوسائل الثقافية التي تسهم في توجيه الفرد نحو السلوك القويم والاتجاه السليم في حياته اليومية، بما يضمن له اكتساب تنشئة اجتماعية سوية ومنسجمة مع قيم الجماعة. وإذا كانت التشريعات القانونية قد اتُّخذت مصدرًا رسميًا لتنظيم العلاقات الإنسانية، فإن الأمثال الشعبية بدورها مثّلت مرجعًا غير مكتوب لتشريع العادات وتشكيلها وفق الحاجات الاجتماعية. فالمثل الشعبي، بصفته خلاصة حكمة الجماعة وتجربتها الحياتية، يسعى إلى ترسيخ مقومات الهوية الثقافية، وإلى غرس العادات والمعتقدات في الأفراد بوصفها ركائز للسلوك داخل المجتمع. (عمود بوثينة،2010)

وتكمن أهمية المثل في أنه لا يقدم نصائح مباشرة فحسب، بل يمنح أيضًا العبرة والموعظة، ويقدّم المواساة لمن يفتقرون إلى الخبرة أو يمرون بتجارب حياتية صعبة، فيوجههم ويمنحهم تصورًا أوسع لفهم ما يواجهونه. كما يعدّ المثل منبرًا للكشف عن السلوكيات غير الأخلاقية وذمّها، مع تقديم بدائل إيجابية تحافظ على الانسجام الاجتماعي. ومن هنا يمكن اعتبار المثل الشعبي مرآة تعكس الثقافة الجمعية للمجتمع وفلسفته في الحياة، مما يجعل دراسته بحثًا ذا أبعاد اجتماعية وتربوية وثقافية متداخلة.

ويظهر دور المثل أكثر وضوحًا من خلال ما يعكسه من تجارب الأفراد وسلوكهم وعلاقاتهم الاجتماعية داخل الجماعة، فهو يكشف رؤيتهم إلى الحياة ونظرتهم إلى أنماط السلوك السائدة. وينطبق هذا بوجه خاص على الأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي، إذ تمثل سجلاً حيًا لعادات المجتمع وتقاليده، كما تعكس مختلف المواقف الحياتية التي يواجهها أفراده، وتهدف إلى تهذيب السلوك من خلال تقديم النصيحة أو الحل المناسب، وبث الصبر في مواجهة الشدائد. كما تكشف هذه الأمثال عن الجوانب الإيجابية والسلبية في المجتمع على حد سواء، مما يجعلها شاهدًا على أصالته وقيمه الأخلاقية والثقافية. (صالح الغرياني،2003).

لذلك يمكننا القول إنالأمثلة الشعبية تعد أكثر أنواع الأدب الشعبي قدرة على حفظ وحمل وترجمة أفكار وذهنيات أفراد المجتمع ، وكذا عادته وتقاليده، وأعرافه ومعتقداته الاجتماعية، بمعنى أنها تعد وعاء تصب فبه ثقافة المجتمع الذي أنتجها، وحافظ عليها بالتداول والتناقل مشافهة جبلا بعد جيل، فالأمثال الشعبية تعبر عن فلسفة المجتمع وأحلامه وآماله في الحياة.

كذلك يمكن القول أن الأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي تعد جزءًا أساسيًا من التراث الثقافي المحلي، حيث تعكس تجارب المجتمع وحكمته في التعامل مع مختلف القضايا الحياتية. تتميز هذه الأمثال بقدرتها على تلخيص مفاهيم وأفكار معقدة في صور بسيطة وسهلة الفهم، مما يجعلها أداة فعالة في نقل المعرفة والتجارب عبر الأجيال. تكمن الوظيفة الأساسية للأمثال في توجيه الأفراد نحو السلوكيات والقرارات الصائبة، فهي تعد بمثابة إطار مرجعي اجتماعي يساعد في تحديد القيم الأخلاقية والسلوكيات المتوافقة مع المعايير المجتمعية(الدوسي، عبدالرحمان،2004.).

من جهة أخرى، تلعب الأمثال الشعبية دورًا مهمًا في الحفاظ على الهوية الثقافية المحلية، حيث تتداخل فيها المفاهيم الاجتماعية والتاريخية التي تحكم سلوك الأفراد داخل المجتمع. فهي تسهم في تعزيز التواصل بين أفراد المجتمع وتعمل على توحيدهم حول معايير وقيم مشتركة. علاوة على ذلك، تعتبر

الأمثال وسيلة لنقل المعرفة حول مفاهيم الحياة اليومية ومهارات التكيف مع المتغيرات، مما يعزز قدرة الأفراد على فهم الظروف المحيطة بهم والاستجابة لها بطرق عقلانية وفعالة.
على الرغم من تطور وسائل التواصل الاجتماعي وانتشار المعلومات عبر الإنترنت، تظل الأمثال الشعبية تمثل جزءًا لا غنى عنه من الثقافة المحلية، وذلك بفضل قدرتها على اختزال الحِكم والتجارب في عبارات مألوفة تظل صالحة للاستخدام عبر مختلف الأزمان والظروف.

III. الأمثلة الشعبية التقليدية ورهانات الواقع اليوم

تُعَدُّ الأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي من أبرز عناصر التراث الشفوي، حيث تعكس تجارب الأجداد ورؤيتهم للحياة، وتُجسِّد القيم والمبادئ الاجتماعية السائدة في المجتمع. تشكّلت هذه الأمثال عبر الأجيال، وارتبطت بالسياق الجغرافي والثقافي الخاص بالمنطقة، مثل الطبيعة الصحراوية، والعلاقات القبلية، وظروف العيش القاسية، ما جعلها تحمل بُعدًا خاصًّا في دلالاتها. فمثلًا، يُقال "اللي ما يعرفك يجهلك"، للدلالة على أهمية الفهم المتبادل في مجتمعات ذات انتماءات عائلية متجذّرة.رغم أن هذه الأمثال ظلّت حاضرة في الذاكرة الجماعية، إلا أنّها تواجه اليوم تحديات كبيرة بسبب تغير نمط الحياة، والعولمة، وهيمنة وسائل الإعلام الحديثة التي تُروّج لقيم مغايرة. الشباب، على وجه الخصوص، باتوا أقل استخدامًا لهذه الأمثال، ما يُهدد استمرارية هذا الموروث الثقافي. كما أن التحول في البنية الاجتماعية والاقتصادية قلل من فاعلية بعض الأمثال في التعبير عن واقع اليوم، مما يجعلها تبدو أحيانًا قديمة أو غير ملائمة.
يمكن القول إنّ المثل الشعبي يُعدّ من أكثر الأنواع الأدبية الشعبية انتشارًا، إذ يتداوله الناس ويستعملونه على نطاق واسع بين مختلف الفئات الاجتماعية، نظرًا لما يتميز به من خصائص فنية ودلالية. فالإنسان، في حياته اليومية وتعاملاته مع الآخرين، يوظّف الأمثال بكثرة، إما لما تحمله من بلاغة وقوة في التعبير، أو لتعزيز وجهة نظره وإقناع الغير بما يقول. ويتميّز المثل الشعبي في الجنوب الشرقي التونسي بصدقه وواقعيته في التعبير عن التجارب والمعاني الحياتية.فهو ينقل حالة الفرد والجماعة بصدق و، دون خوف من قوة الرئيس أو صاحب السلطة لذلك فأننا نعيش جزءا من مصائرنا في عالم الأمثال ولعل ما يفسر لنا اتساع الأنواع الأدبية الشعبية الأخرى مثل الأسطورة والحكاية الشعبية والألغاز وغير ذلك، فالأمثال الشعبية.بالنسبة لنا عالم هادئ نركن إليه حينما نود أن نتجنب التفكير الطويل في نتائج تجربتنا كذلك يمكن القول أنالأمثال الشعبية تتجاوز كونها مجرد أقول لغاية الترفيه والمراوحة بل تعتبر من مستلزمات الحياة الاجتماعية التي صنعها الإنسان بتفاعلاته مع أبناء جنسه لذا: فللأمثال أهمية تربوية كبيرة فهي ليست مجرد أقوال تحكي في المناسبات المختلفة دون أن يكون لها أثر على السامعين وقد تبين أن الأمثال الشعبية تعد وسيلة تربوية بمـــا فيها من التذكير والوعظ والزجر وتقدير المعالي. (ابراهيم ،مصطفي،1190،ص203).
والمثل الشعبي في الجنوب الشرقي التونسي يقدم تجربة جاهزة عن موقف معينٍ، أو هو بمثابة خلاصة التجربة الإنسانية ويعكس المستوى الاجتماعي للمجتمع من خلال التعرض لبعض المواقف أو التصرفات التي يحاول المثل معالجتها فهو يحاول حماية عادات وتقاليد المجتمع من الزوال من خلال تكريس مثلهم العليا وأخلاقهم "ويعد المثل الشعبي أكثر الأنواع الأدبيةالشعبية انتشارا، فهو يتم تداوله واستعماله ببن فئات اجتماعية مختلفة، نظرا لخصائصه ومميزاته الفنية. (رشدي،احمد صالح، 1971). فالأمثال ذات طابع شعبي، متصلة بالحياة الاجتماعية، فهي تمتاز بألفة شعبية لأنها نابعة من صميم البيئة، تبناها الشعب وحافظ عليها من عوامل الزوال والاندثار، وتحضر الأمثلة الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي حاملة في طياتها دلالات ومعاني تكشف طبيعة عيش المجتمع البدوي فالمثل الشعبي يمكن القول انه بمثابة ووعاء صادق معبر عن أصالة الشعوب، وهويتها، وشهادة عن سيرة حضارتها ليصبح المنبع الذي تستقي منه الأجيال وتحفظه الذاكرة الجماعية وهذا هو السبب الذي ضمن خلوده بين فئات المجتمع وبتالي تشهد الأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي تحوّلًا لافتًا في سياقات تداولها ودلالاتها الرمزية، نتيجة التغيرات السوسيو-ثقافية والاقتصادية المتسارعة التي عرفها المجتمع المحلي خلال العقود الأخيرة. فقد انتقلت هذه الأمثال من كونها أدوات لضبط السلوك الجماعي وتكريس السلطة الرمزية للأعراف، إلى

أنماط لغوية محمّلة بإشكاليات الهوية والانتماء، تُستحضر أحيانًا بنَفَس نقدي أو تهكمي، خاصة في أوساط الشباب. ويتجلى هذا التحوّل في المفارقة بين الثبات الصيغي للمثل بوصفه خطابًا مقتضبًا ومتوارثًا وبين الديناميكية الدلالية التي يفرضها السياق الحديث، حيث تبرز قضايا مثل النوع الاجتماعي، والهجرة، والبطالة، بوصفها عوامل جديدة تعيد تشكيل العلاقة مع الموروث. "هكذا، لم يعد المثل الشعبي يُستقبل بوصفه حقيقة مطلقة، بل كأثر ثقافي قابل للتفاوض والتأويل، ما يفتح مجالًا لإعادة قراءته كوثيقة اجتماعية تُجسّد الصراع بين التقليد والتحديث في الفضاءات الريفية وشبه الحضرية للجنوب الشرقي التونسي(المرزوقي ، محمد ،1967).

وفي ضوء هذا التحوّل، تُصبح الأمثال الشعبية أكثر من مجرد عناصر فولكلورية؛ إنها مفاتيح لفهم البنية الذهنية للمجتمع المحلي في لحظة انتقالية، حيث تتداخل الذاكرة الجماعية مع واقع جديد يفرض إعادة تعريف للمفاهيم والقيم. لذا، فإن دراسة الأمثال في سياقها الراهن لا تكتفي برصد تطوّر لغوي أو تغيّر في المضمون، بل تكشف عن عمق التحوّلات الاجتماعية التي يشهدها الجنوب الشرقي التونسي، وتجعل من الموروث الشفوي أداة تحليلية لفهم ديناميات التفاوض بين الماضي والمستقبل.وعلى ذلك نشير إلي أن هذه الأمثلة الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي وعلي الرغم من كل تلك التغيرات التي طرأت عليها فإنها تعتبر ذلك ، المخزون الثقافي والمتوارث من قبل الأجداد، والمشتمل على القيم الدينية والتاريخية والحضارية والشعبية، بما فيها من عادات وتقاليد سواء كانت هذه القيم مدونة في التراث أم (مرسي ،احمد ،1991،ص85). بين سطورها، أو متوارثة أو مكتسبة بمرور الزمن وبعبارة أكثر وضوحا: إنه يمكن القول إن هذه الأدوات التراثية هي "بمثابة ذلك التراث هو روح الماضي وروح الحاضر وروح المستقبل بالنسبة للإنسان الذي يحيا، وتموت شخصية وهويته إذا ابتعد عنه، سواء فيأقواله أو أفعاله. فالأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي تجاوزت تلك الأبعاد الفنية لتصبح بمثابة مرآة تعكس طبيعة عيش المجتمع البدوي.

الخاتمة

لقد قدمت الأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي فكرة شاملة عن ثقافة الإنسان الشعبي، واحتوت نظرته إلى الحياة بشكل واضح، والبحث في المثل الشعبي إنما هو بحث في حياة العامة من الناس على اختلاف نشاطهم وسلوكهم، وأخلاقهم، وعاداتهم، لأن المثل من خلال الجزئيات الدقيقة كما أن المثل الشعبي يغذي الفكر السائد في الطبقات المكونة للمجتمع من خلال الخبرات والتجارب التي مرت بها، وصاغتها في تلك العبارات القصيرة التي تلخص حدثا أو تجربة، كما تحمل موقف الإنسان من هذا الحدث أو هذه التجربة في أسلوب مجرد يأخذ شكل الحكمة التي تبنى على خبرة أو تجربة مشتركة.

تكتسي دراسة الأدب الشعبي عمومًا، والأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي على وجه الخصوص، أهمية علمية وثقافية بالغة، إذ تسهم في ترسيخ الصلة بين ماضي الجماعة الوطنية وحاضرها، فضلاً عن دورها في توجيه هذا الحاضر نحو آفاق مستقبلية قائمة على الوعي والتحليل. فالاعتماد على الممارسة التلقائية للتراث الشعبي، دون إخضاعه للدراسة المنهجية، لا يكفي لضمان استمراريته وحيويته، بل قد يؤدي أحيانًا إلى فهم قاصر أو مشوَّه يختزل قيمته الرمزية والاجتماعية. وتبرز هذه الإشكالية لدى من يستهين بالتراث الشعبي رغم حضوره العميق في تفاصيل حياته اليومية، بصرف النظر عن طبقته الاجتماعية، إذ إن صفة "الشعبية" لا تُختزل في فئة اجتماعية دون غيرها، بل تمثل رصيدًا ثقافيًا مشتركًا يتقاسمه المجتمع بأسره..

لذلك تعبر الأمثال الشعبية بشكل واضح عن ثقافة المجتمع وأفكاره، وإدراكه للمظاهر، والظواهر بشكل جماعي، لكنه مبني على التجارب الفردية التي تعمم، ويتم قبولها في المجتمع لأنها نابعة من ثقافته وضميره الجمعي.تلعب الأمثال الشعبية دورًا مهمًا في نقل القيم والمبادئ الأخلاقية، وتعزيز الروابط الاجتماعية بين أفراد المجتمع.كما تُستخدم كوسيلة لتعليم الأجيال الجديدة دروسًا حياتية، وتوجيههم نحو

السلوكيات الإيجابية.ومع تطور الزمن، لا تزال هذه الأمثال حاضرة في حياتنا اليومية، تُستخدم في الأحاديث والمواقف المختلفة، مما يدل على استمراريتها وأهميتها.
في ختام هذه الدراسة حول الأمثال الشعبية في الجنوب الشرقي التونسي، نجد أن هذه الأمثال تشكل جزءًا أساسيًا من التراث الثقافي للمنطقة، حيث تعكس حكمة الأجيال السابقة وتجاربهم الحياتية.تتميز هذه الأمثال ببلاغتها واختصارها، مما يسهل تداولها وفهمها عبر الأزمان والأجيال.لذلك، من الضروري الحفاظ على هذا الموروث الشعبي، والعمل على توثيقه ونقله للأجيال القادمة، لضمان استمراريته وتعزيز فهمهم لثقافتهم وهويتهم.

قائمة المصادر والمراجع

إبراهيم نبيلة. (1981). أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، (د.ت) القاهرة مصر العربية ،
أيوب، **عبد الرحمان**. (*1998*) *الذاكرة واللهجات* ،*سلسلة الفنون والتقاليد الشعبية*، العدد 12، تونس،
البلادي، عانق بن غيث.(1977). الأدب الشعبي في الحجاز، مكتبة دار البيان الطبعة الأولي، ،
بوثنية، عمود.(2010).الأمثال *الشعبية الجزائرية: دراسة سيميائية في القيم والرموز*.الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب،
الجوهري، لطيفة (2011).*الأمثال الشعبية: رؤى سوسيولوجية وأنثروبولوجية* .بيروت: دار الفارابي، ،
الخولي، عبد الحميد.(1999) *الأمثال في التراث العربي: دراسة في المعنى والدلالة*.القاهرة: دار المعارف، ،
الدوسي، عبد الرحمن(2088).*العادات والتقاليد الشعبية العربية: دراسة سوسيولوجية*.بيروت: دار الفارابي،
رشدي ،أحمد صالح.(1971) الأدب الشعبي، ملتزمة الطبع والنشر الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، لأصحابها حسن محمد وأولاده 9 شارع عدلي باشا القاهرة،
شبر، ماجد محرر (1995)،*الأدب الشعبي العراقي*.*الطبعة الأولى*، بيروت: دار كوفان للنشر بالتعاون مع دار الكنوز الأدبية،
الشنقيطي، محمد الأمين.(2008). *الأمثال العربية القديمة: دراسة تاريخية ولغوية*.عمان: دار المدار الإسلامي، ،
عبد المجيد ،حسن. (1993).الفلكلور والفنون الشعبية من منظور علم الاجتماع، محطة الرمل، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث،
عوض،محمد عوض .(1985).*الأمثال الشعبية: دراسة في الموروث الثقافي العربي*.القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، ط1،
الغرياني، صالح(2003).*الأمثال الشعبية الليبية والتراث الشفوي*.طرابلس: مركز جهاد الليبي للدراسات،
الفاسي،عبد الهادي(2004).*الأمثال الشعبية المغربية بين المجتمع والهوية*.الرباط: منشورات كلية الآداب، جامعة محمد الخامس،
محمود، عبد الرحيم(2017).*الأمثال الشعبية في صعيد مصر: بحث في الثقافة الشفهية*.القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ،
المرزوقي محمد،.(1967). الأدب الشعبي، دار التونسية للنشر، الطبعة الخامسة تونس.
مرسي، أحمد.(1991) مقدمة في الفولكلور: دراسة في التراث الشعبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الثانية، القاهرة،
مصطفى، إبراهيم(1990).*دراسات في الأدب الشعبي*.بيروت: دار النهضة العربية،
الهادي،المنصف(2006).*الأمثال الشعبية التونسية: قراءة ثقافية وتاريخية* .تونس: دار سراس للنشر،

قائمة المصادر والمراجع مرومنة

Ibrahim, Nabila. (1981). Ashkāl al-ta'bīr fī al-adab al-sha'bī, Dār Nahdat Miṣr li-l-ṭab' wa-l-nashr, (s.d.), al-Qāhira, Miṣr al-'Arabiyya.

Ayyoub, 'Abd al-Raḥmān. (1998). Al-dhākira wa al-lahajāt. Silsilat al-funūn wa al-taqālīd al-sha'biyya, no. 12, Tūnis.

Al-Balaadī, 'Ānaq b. Ghayth. (1977). Al-adab al-sha'bī fī al-Ḥijāz, Maktabat Dār al-Bayān, al-ṭab'a al-ūlā.

Bouthina, 'Amoud. (2010). Al-amthāl al-sha'biyya al-jazā'iriyya: dirāsa sīmiyā'iyya fī al-qiyam wa-l-rumūz. Al-Jazā'ir: al-Mu'assasa al-waṭaniyya li-l-kitāb.

Al-Jawharī, Laṭīfa. (2011). Al-amthāl al-sha'biyya: ru'an sūsyūlūjiyya wa anthrūbūlūjiyya. Bayrūt: Dār al-Farābī.

Al-Khūlī, 'Abd al-Ḥamīd. (1999). Al-amthāl fī al-turāth al-'Arabī: dirāsa fī al-ma'nā wa-l-dalāla. Al-Qāhira: Dār al-Ma'ārif.

Al-Dawsī, 'Abd al-Raḥmān. (2008). Al-'ādāt wa-l-taqālīd al-sha'biyya al-'Arabiyya: dirāsa sūsyūlūjiyya. Bayrūt: Dār al-Farābī.

Rushdī, Aḥmad Ṣāliḥ. (1971). Al-adab al-sha'bī, al-ṭab'a al-thālitha, Maktabat al-Nahḍa al-Miṣriyya, 9 shāri' 'Adlī Bāshā, al-Qāhira.

Shubbar, Mājid (éd.). (1995). Al-adab al-sha'bī al-'Irāqī. Al-ṭab'a al-ūlā, Bayrūt: Dār Kūfān li-l-nashr bi-ta'āwun ma'a Dār al-kunūz al-adabiyya.

Al-Shinqīṭī, Muḥammad al-Amīn. (2008). Al-amthāl al-'Arabiyya al-qadīma: dirāsa tārīkhiyya wa-lughawiyya. 'Ammān: Dār al-Madār al-Islāmī.

'Abd al-Majīd, Ḥasan. (1993). Al-fūklūr wa-l-funūn al-sha'biyya min manẓūr 'ilm al-ijtimā', al-Maktab al-jāmi'ī al-ḥadīth, al-Iskandariyya.

'Awaḍ, Muḥammad 'Awaḍ. (1985). Al-amthāl al-sha'biyya: dirāsa fī al-mawrūth al-thaqāfī al-'Arabī. Al-Qāhira: al-Dār al-Miṣriyya li-l-ta'līf wa-l-tarjama, ṭ1.

Al-Gharyānī, Ṣāliḥ. (2003). Al-amthāl al-sha'biyya al-Lībiyya wa-l-turāth al-shafahī. Ṭarābulus: Markaz Jihād al-Lībī li-l-dirāsāt.

Al-Fāsī, 'Abd al-Hādī. (2004). Al-amthāl al-sha'biyya al-maghribiyya bayna al-mujtama' wa-l-hawiyya. Al-Ribāṭ: Manshūrāt Kulliyat al-Ādāb, Jāmi'at Muḥammad al-Khāmis.

Maḥmūd, 'Abd al-Raḥīm. (2017). Al-amthāl al-sha'biyya fī Ṣa'īd Miṣr: baḥth fī al-thaqāfa al-shafahiyya. Al-Qāhira: al-Hay'a al-Miṣriyya al-'Āmma li-l-kitāb.

Al-Marzūqī, Muḥammad. (1967). Al-adab al-sha'bī, al-ṭab'a al-khāmisa, al-Dār al-Tūnisiyya li-l-nashr, Tūnis.

Marsī, Aḥmad. (1991). Muqaddima fī al-fūklūr: dirāsa fī al-turāth al-sha'bī, al-Ṭab'a al-thāniya, al-Hay'a al-Miṣriyya al-'Āmma li-l-kitāb, al-Qāhira.

Muṣṭafā, Ibrāhīm. (1990). Dirāsāt fī al-adab al-sha'bī. Bayrūt: Dār al-Nahḍa al-'Arabiyya.

Al-Hādī, al-Munṣif. (2006). Al-amthāl al-sha'biyya al-tūnisiyya: qirā'a thaqāfiyya wa-tārīkhiyya. Tūnis: Dār Sarās li-l-nashr.

السير الذاتية للمؤلف:
-الاستاذ الدكتور عبد السلام الفيتوري :دكتور وباحث في التاريخ والاثار والتراث استاذ متعاقد في المعهد العالي للفنون والحرف بتطاوين- قسم الانتربولوجيا جامعة قابس –الجمهورية التونسية

Afakmaarifiya
ISSN : 2992-0817 ; EISSN : 2992-1635
Volume 04Issue 02/ December2025 pp. 143-153

The Orientalism and the Arabic lexical industry, textsArabic English Lexicon by Lyn as sample.

Ghiat hanane[1*]

University Centre of Maghnia Algeria

h.ghiat@cu-maghnia.dz. ORCID iD Link https://orcid.org/0009-0004-8386-2067

Received: 26/11/2025
Accepted:12 /12/2025
Published: 31/12/2025

*Corresponding author:
Ghiat hanane
Citation: (hanane, 2025, pp. 143-153)

© 2022 KNOWLEDGE Prospects / Published by Research Unit- Tlemcen, Algeria. (CRSTDLA).

This is an open access article under the CC BY-ND 4.0 license.

ABSTRACT: *The Arabic lexical industry in its different types has known a great deal by the Arab researchers as well as those of occidental.*
This industry has well studied and analyzed most of the dictionaries but has marginalized those built up by some orientalist.
*This research aims at expliciting the efforts made by some orientalist within Arabic lexical industry. Especially those not well known dictionaries as that of "**Med El Kamous**" by the German orientalist "**Lyn**".*
This dictionary is so special in the field of the lexical industry in its bilingualism method. This search then would answer a so vital problematic that is: what is the methodology applied in this dictionary (bilingual)? What is its position within the others made by orientalist?
KEYWORDS: Orientalism – Edward William Lyn – the Arabic lexical industry – Med El Kamous.

"L'orientalisme et la lexicographie arabe : le « Mad al-Qamus » de Lien comme modèle

RÉSUMÉ : *La lexicographie arabes sous toutes ses formes et types a retenu l'attention des chercheurs arabes et occidentaux, et les lexicographes ont excellé dans leur domaine. La réalisation de dictionnaires a accompagné l'étude et l'analyse de ces dictionnaires. Et ces œuvres conçus par les Arabes ont eu l'intérêt qui se doit de par l'étude et l'analyse. Par contre, certains dictionnaires qui ont été réalisés par certains orientalistes sont encore marginalisés et n'ont pas eu leur part d'intérêt et d'étude. Cette recherche vise à montrer les efforts des orientalistes dans la conception des dictionnaires arabes, et éclaire en particulier ceux dont les études et les recherches se font rares ou quasiment absentes, comme le dictionnaire « medd el kamous » de l'orientaliste allemand Lane. Le dictionnaire «medd el kamous» est unique dans le domaine des études lexicographiques, raison pour laquelle on cherche à le tirer au clair et ceci en répondant à une problématique importante: Quelle est l'approche de Lane quant à la confection d'un dictionnaire bilingue ? Quel est le statut de ce dictionnaire parmi les dictionnaires des orientalistes ?*

MOTS-CLÉS : orientalisme, Edward William Lane, lexicographie arabe, « medd el kamous », lexicographie.

الاستشراق والصناعة المعجمية العربية، مدّ القاموس للين نموذجا.

الملخص : لقد حظيت صناعة المعاجم العربية بكل أشكالها وأنواعها باهتمام الباحثين العرب والغرب على حد سواء، وتفنّن صنّاع المعاجم اللغوية في إنتاجها وصناعتها، ورافقت صناعة المعاجم دراسة تلك المعاجم وتحليلها، ولقد استُوفيت المعاجم المصنوعة بأيدي العرب من حيث الدرس والتحليل، إلّا أنّ بعض المعاجم التي أُنتجت بأيادي استشراقية لاتزال تعاني التهميش ولا نكاد نسمع عنها شيئا.
هذا البحث يسعى إلى تبيان جهود المستشرقين في صناعة المعاجم العربية، ويلقي الضوء بالخصوص على تلك المعاجم المغمورة التي لم تحض بالدراسة كمعجم مد القاموس للمستشرق الألماني لين.
معجم مدّ القاموس هو معجم فريد من نوعه في الصناعة المعجمية الثنائية اللغة، وهذا البحث يتناوله ويحاول الإجابة عن إشكالية مهمة وهي: ماهو منهج لين في صناعته لمعجم ثنائي اللغة؟ وما منزلة هذا المعجم من بين معاجم المستشرقين؟

الكلمات المفتاحية : الاستشراق، إدوارد وليام لين، معاجم المستشرقين، الصناعة المعجمية العربيّة، مدّ القاموس.

1.مقدمة

لطالما كانت اللغة العربية محط أنظار أبنائها والدخلاء عليها، فهي لغة القرآن الكريم وبفهمها وفهم مفرداتها نفهم قرآننا وتعاليم ديننا الحنيف، وما السبيل إلى فهم المفردات إلّا بإنشاء معاجم وقواميس تجمع الألفاظ و تتفحّص المعاني، وفي هذا الصدد سال حبر الكثير وتفنّن اللغويون العرب أيّما تفنن، حتى غدا صنّاع المعاجم في العصر الحديث يتباهون ببراعة العرب القدامى في هذا المجال سواء من ناحية الكم أومن ناحية الكيف.
وبعد عصر الصناعة المعجمية العربية بأيدي أبنائها، جاء دور الغرب للإدلاء بدلوهم، فقاموا بدراسة المعاجم العربية كما استفادوا من تجاربهم المعجمية الغربية، فامتزجت معاجمهم بالثقافتين، وأخرجوا معاجم لها قيمتها ووزنها في مجال الصناعة المعجمية العربية، وهي ما نحاول أن نلقي الضوء عليه في هذا البحث حيث نسعى إلى تبيان مدى مساهمة المستشرقين في صناعة المعاجم العربية باختلاف

أصنافها؟ فما هو منهج المستشرق لين في صناعته لمعجم مدّ القاموس؟ وماهي منزلة هذا المعجم من بين معاجم المستشرقين؟
ومن أجل الإجابة عن الإشكالية يتبع البحث في مساره المنهج الوصفي التحليلي فهو يصف تجارب السابقين عن "لين" في صناعة المعاجم، ثم يتطرق لتجربة لين في معجم "مدّ القاموس".

2. المستشرقون وصناعة المعاجم:

1.2 . مفهوم الاستشراق:

إنّ الاستشراق هو تلك الأبحاث الّتي قام به الغربيون بُغية التعرّف على حضارة العرب وأعمالهم ولغتهم وسائر علومه الأدبيّة واللغويّة، إضافة إلى البحث في معتقداتهم وأساطيرهم، بيد أنّ هذا المفهوم ليس هو نفسه في العصر الوسيط، حيث كان يُفهم من الاستشراق بأنّه بحث في اللغة العربيّة من أجل أنّها ذات علاقة مباشرة بالعلوم، فالعرب في ذلك الوقت كان أهل العلم بينما كان الغرب غارقا في الجهل و الجموح (الزيات، د ت، صفحة 234).
فالاستشراق إذن يعتبر دراست اللغة العربيّة بأيدي باحثين غير عرب وسمّو بذلك لأنّهم يشتغلون بلدراسة لغات الشرق وكل معتقداتهم وحضارات أممهم وتصوّراتهم أثرهم في تطور ا الحضارات كلها (مراد، 2004، صفحة 13).
وإذا كان الاستشراق يستقطب هذه الصبغة فالمستشرق بهذا الاعتبار هو الغربي الذي يدرس تراث الشرق، وكل ما يتعلق بتأريخه، ولغاته، وآدابه، وفنونه وعلومه وتقاليده، وعاداته.
ولا بدّ لدراسة هذا التراث من أداة توصله إلى ثماره المنشودة وهذه الأداة التي يجب أن يتحصّن بها المستشرق : هي إتقان لغة الشّرق ، والتخصّص بأبرزها آثارا في التأريخ والفنون والآداب والعلوم ، وهي اللغة العربية لا ريب (الصغير، دت، صفحة 11).
ولقد تعددت ميادين اشتغال المستشرقين في علوم العربية ولعلّ أهم ما بحثه المستشرقون في الدراسات اللغوية وأبرزها مجال صناعة المعاجم باختلاف أصنافها وأنواعها.

2.2 مفهوم صناعة المعاجم:

إنّ صناعة المعاجم هو ذلك العلم الذي يعنى بدراسة الألفاظ وترتيبها في نسق معين، ولقد تعدّدت وجهات النّظر في تحديد مفهومها وحدودها عند الغربيين؛ حيث نجد مثلا "هارتمانHartmann" يرى في صناعة المعاجم أنّها تقوم على شيئين، أحدهما نظري يتناول المبادئ والأسس النّظريّة للعمل المعجمي، وشقّ تطبيقي يتناول طريقة صناعة وتأليف المعاجم (Hartman, 1983, p. 3).
في حين أنّنا نجد "موسوعة اللغة واللسانيات" تقصر مفهومه على أنّ فنّ فقط وليس علما، وهو ذلك الفنّ الّذي يُعنى بكتابة القواميس (R.E.asher, 1994, p. 2174) .
ولم يقتصر مصطلح Lexicographyعلى فن صناعة المعاجم، حيث نجد من يوسع من هذا المفهوم فيدخل في دائرة المعاجم، المكانز والمسارد والفهارس، فبالنّظر إلى تعريف "سفنسن BoSevensén" للصناعة المعجمية نجده قد وسّع في حدودها؛ حيث أضاف إلى دائرتها كلّ الأعمال التي أُلِفت عن المعاجم وليس فقط التأليف فيها، فنجده قد أدخل حتّى النظريات والمناهج التي تعدّ الأساس لهذا النشاط في مجال وحدود الصناعة المعجميّة. (Sevensén, 1993, p. 201).
ومن هنا نلاحظ أنّ مفهوم الصناعة المعجمية في الدرس الغربي قد تأرجح في مفهومه وحدوده، بين قَصْرِه على إنتاجيّة المعاجم وصنعها، وعلى التأليف في كلّ الأعمال المرتّبة على المداخل، بل وحتى على الكتابة عن تلك المعاجم نفسها. ويشير هذا التعدّد في التصورات إلى وجود تباين واضح في تحديد هذا المفهوم وضبط حدوده المعرفية.
وإذا كان مفهوم الصناعة المعجميّة عند الغرب يثير هذه الإشكالات فإنّ جهود العرب في ضبط مفهوم المصطلح وحدوده بيّنة؛ فقد اتّجه الباحثون للتنظير لهذا المصطلح وتناولوه من حيث حدوده وموضوعه، ومن بين هؤلاء نجد:

الباحث التّونسي "محمد رشاد الحمزاوي" وهو باحث في مجال المعجميّة، وله العديد من المؤلّفات التي تتعرّض لقضايا الصناعة المعجمية، والتي حدّد فيها مفهوم هذه الصناعة بأنّها: عبارة عن اتّجاه يستند على أسس نظرية وتطبيقه من أجل وضع تصور لنية المعجم. (الحمزاوي، 2004، صفحة 71)، وهو إذ يحاول ترجمة المصطلح فإنّه يصطلح عليه باسم "المَعْجَمِيَّة" (بفتح الميم)، فيرى أنّها؛ تُعنى بصناعة المعجم من ناحيت جمع المادّة، وانتقاء المحتواه، واختيار المداخل وترتيبها، وكذا ضبط موادّ المعجم، بالإضافةً إلى تحديد وظيفته العلمية والتطبيقية. وهي بذلك تُعدّ أداة معرفية يُستفاد منها في المجالات التربوية والتعليمية، وفي الجوانب الحضارية والاقتصادية والاجتماعي(الحمزاوي، 2004، صفحة 275). فالمَعجميّة بمفهوم رشاد الحمزاوي هي تقنيّة في جمع الوحدات المعجميّة وتنظيمها من أجل إخراجها في شكل معجم أو قاموس.

وإذا اتّجهنا إلى اجتهادات "حلمي خليل" في تعريفه لصناعة المعاجم فإنّنا نجده يتناولها تحت مصطلح "فن صناعة المعجم" أو "المعجم التطبيقي"، ويعرّفها بأنّها الفنّ الّذي يُعنى بإنتاج المعاجم من ناحيتي الجمع والوضع، أي يبحث في اختيار الوحدات المعجميّة، ثمّ في كيفيّة ترتيب المداخل المعجميّة، وطريقة وضع الشروحات والتعريفات، والصور والنماذج المصاحبة لها وكلّ العمليات الّتي يمرّ بها المعجم إلى غاية إخراجه في شكله النّهائي. (خليل، مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، 1997، صفحة 13) (خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، 1998، صفحة 12).

ومن هنا فإنّ فن صناعة المعاجم في نظر حلمي خليل هي كلّ العمليّات الّتي يقوم بها صانع المعجم من أجل نشر القاموس.

في حين نجد "محند الركيك" قد تبنّى وجهة مخالفة في وضع مصطلح مقابل لمصطلح Lexicographyحيث ترجمه إلى القاموسيّة ذلك أنّ كما رأى أقرب مصطلح للتّرجمة، ورأى أنّ هذه القاموسيّة تتّجه إلى البحث في الاتّجاه التّطبيقي والتّقني للقاموس، لأنّها تقنية وصناعة هدفها الأساس إنتاج القواميس(الركيك، 2000، صفحة 06).

فمحند الركيك مصطلح "القاموسية" يُعادِل عند ما يُسمّى عند سابقيه بـــ "صناعة المعاجم"، وهي تُعنى بالقضايا التي تؤدّي إلى بناء المعاجم وإنتاجها.

3.2 . أهم معاجم المستشرقين:

من بين أشهر المستشرقين المعجميين الذين قدموا معاجم نوعية للصناعة المعجمية العربية نجد:

- _ **دوزي"-Dozy** لا يمكن إنكار جهود المستشرقين في دراسة اللغة العربية والتأليف في مختلف فنونها، فقد كان صنيعهم من باب إغناء المكتبة العربية بأعمال قيّمة وكتب بالغة الأهميّة مهما كانت غاياتهم أو مقاصدهم من تلك الدّراسات. وكان للمعجمية حظ ونصيب كبير من اهتمامهم، خاصّة فيما يتعلّق بصناعة المعجم التاريخي. حيث تُعدّ من أوائل المبادرات في هذا المجال ما وجدناه من عمل قام به رينهارت دوزي *Reinhart Dozy*في منتصف القرن التاسع عشر من خلال معجمه الشهير «*تكملة المعاجم العربية*.» (الحمزاوي، تاريخ المعجم التاريخي العربي في نطاق العربية المبادرات الرائدة، 1989-1990، صفحة 18).

فقد رأى دوزي أنّ المعجم التّاريخي يبيّن لنا بوضوح دقة المعنى للألفاظ مع اهتمامه بتبيين أصل استعمال الألفاظ، وكلّ الدلالات التي حدثت لها في رحلتها من جزيرة العرب وبلاد فارس والشام وغيرها؛ فهو معجم يعبر كلّ الأمصار التي ساهمت في بناء الألفاظ وامتدّت ما بين بلاد الهند والحدود الفرنسية،...إذن المعجم التاريخي من وجهت دوزي معجم، في رأيه يوضّح حدود التاريخ لكل لفظة وعبارة، ويميز بين المعاني الخاصة بكل لفظ في عصرٍ معين، وتلك التي اكتسبها في عصور لاحقة، ويبين اختلاف مدلول كل لفظ عند الشعراء ومدلوله عند النّاثرين. (خليفة، 2003، صفحة 11).

نجد دوزي في مقدمته يؤكّد أنّ حلم إخراج هذا المعجم قد راوده منذ شبابه، فقد جاء ثمرة أربعين سنة من الكدّ في جمع نصوصه، فقد استغرقت عملية تنسيقه وتحريره نحو ثماني سنوات من العمل الدّؤوب. وكان هدفه الأوّل هو الوصول إلى مادّة معجميّة جديدة تجاهلتها المعاجم العربية القديمة، لأنّ تلك المعاجم

اقتصر نطاقها على حدود زمنية ومكانية معينة، فقد أراد دوزي تسجيل الألفاظ التي فرضها تطور الحضارة ورقي العلوم، والتي استعملها مؤلفو العصور الوسطى ومن جاء بعدهم من مؤرخين، قصاص، جغرافيين، نباتيين، أطباء وفلكيين، وغيرهم، والذين أهملتهم المعاجم السابقة.
وقد استمد دوزي كثيرًا من مواد معجمه من مجموعات الألفاظ التي جمعها المستعربون فيما نشروا أو ترجموا من كتب عربية مختلفة، وكذلك من المعاجم العربية التي ألفها المستعربون بلغات متعددة: عربية-لاتينية، أو إسبانية، أو إيطالية، أو إنجليزية، أو فرنسية، إضافة إلى الألفاظ الواردة في كتب الرحالة الغربيين باللاتينية، الفرنسية، الإنجليزية، والألمانية. غير أن دوزي لم يسع لتسجيل كل الألفاظ الواردة في هذه المصادر، إذ تعمد إغفال ألفاظ المتصوفة، والمصطلحات الدينية والعلوم العربية التقليدية، وكذلك بعض مصطلحات العلوم الأخرى .(دوزي، 1920، الصفحات 2-9؛ دوزي، 1920).
ولقد استعان دوزي بعدد من المعاجم الأوروبيّة وبعض المعاجم العربية الحديثة إضافة إلى مدوّنة جُمعت من مصنفات المؤرخين، وكتب التراجم، والجغرافيين والرحالة (دوزي، 1920، صفحة 25).

- **فيشر:**Fischer ":

"يُعدّ "أوجست فيشر" من المعجميين الّذين قدّموا خدمات جليلة للغة العربيّة، فقد اهتم بالمعجم العربي منذ أواخر القرن العشرين ، وقد عمل عليه نحو خمسين عامًا. وكان المعجم الانجليزي معجم "أكسفورد التاريخي" هو النموذج بالنسبة، حيث حاول تطبيق منهجه في الصناعة المعجميّة على صناعة معجم للغة العربية. وقد قضى فيشر لذلك وقتًا طويلًا يجمع المدوّنة ليستخلص منها دلالات الألفاظ والتراكيب، متتبعًا إياها عبر مختلف العصور والبيئات، وصولًا إلى نهاية القرن الثالث الهجري. (فيشر، د.ت، صفحة 03).
وقد حاول منذ 1912م و1924م التعريف بمشروعه حيث نجده قد اتّجه في اجتماع اللغويين والمدرّسين الألمان لعرض فكرته على الأكاديميات الأوروبية، ثم عرضها في المؤتمرين الأمميين للمستشرقين الذين عقدا في كوبنهاغن سنة 1908م، وفي أثينا سنة 1912م، وكلّ جهوده وسعيه ضُرِبت عرض الحائط، إلى أن وجد ظالّته في مصر سنة 1936م، حينما رحّبت الحكومة المصرية بالمشروع وتبنّته. (ضيف، 1984، الصفحات 151-153).
وعمل مجمع اللغة العربية بالقاهرة على إنجاز المعجم اللغوي التاريخي للغة العربيّة، واجتهد في توفير كل المستلزمات المادية والمعنوية، إجلالا لهذا الصّنيع الذّي يعتبر أداة علمية لأي تأليف معجمي لاحق. وقد حدّد "فيشر" منهجه للعمل في هذا المعجم، وبدأ فعليًا منذ عام 1935م، أي بعد عام من قرار المجمع بوضع هذا المشروع، واستمر في العمل نحو أربع سنوات تقريبًا. غير أن اندلاع الحرب العالمية الثانية أبعده عن المجمع ومنعه من الاستمرار في العمل على المعجم داخل مصر، لكنه واصل جهوده وهو في ألمانيا. وما إن انتهت الحرب حتى حال المرض دون عودته، وتوفي عام 1949م والمعجم لم يكن بعدُ قد اكتمل. (العربية، .2004، صفحة 22).
وسعى مجمع اللغة العربية إلى جمع ما تفرّق من مواد المعجم بين البلدين؛ مصر وألمانيا، إلا أنه لم يتمكّن من ذلك، فبعد أربعين عامًا من الجهود المتواصلة، إلّا أنّه لم يحصل إلّا على جذاذات غير مكتملة. ولم يهملها المجمع بل حرص على ترتيب هذه المواد ووضعها تحت تصرف الباحثين، ولكنه لم يتمكّن من وضع معجم تاريخي للغة العربية كما أراده فيشر، فقدّم للقرّاء نموذج صغير من المواد ابتداءً حرف الهمزة حتى كلمة "أبد" ومقدمة فقط، كان قد سبق لـ"فيشر" أن أعدّهما في صورة تقرير عن المعاجم العربية القديمة والدعوة إلى إعداد معجم تاريخي. (زفنكي، 2007، صفحة 79).
وقد شكلت مقدّمة معجم "فيشر" مرجعًا هامّا للباحثين في مجال إعداد المعاجم التاريخيّة للغة العربية. فقد ألهمت هذه المقدّمة العديد من الباحثين لإنشاء معجم تاريخي عربي في ضوء المبادئ والأسس التي وضعها "فيشر"، والتي تؤكد أن المعجم التاريخي يجب أن يشمل كل كلمة في اللغة، مع عرضها وفق سبع وجهات نظر هي: التاريخية، والاشتقاقية، والتصريفية، والتعبيرية، والنحوية، والبيانية، والأسلوبية. (فيشر، د.ت، صفحة 20، 22).

ورغم المرور الزّمني إلّا أنّ معجم فيشر التاريخي لا يزال محلّ اهتمام الباحثين سعيًا منهم إلى إتمام أجزائه وفهم منطق صناعة المعاجم التّاريخيّة.
وبالتالي فهو الأساس في صناعة المعاجم العربيّة التاريخية والّذي انطلقت من فكرته ووجهته جهود معتبرة في صناعة هذا النّوع من المعاجم.

.مدّالقاموس لإدوارد ويليام لين:

1.3 التعريف بإدورد ويليام لين (: 1801-1872 Edward William Lane :

مستشرق إنجليزي كبير اشتهر بمعجمه الفريد من نوعه، درس في المدارس الإنجليزيّة"، ثم التحق بجامعة كمبريدج ليصبح فيما بعد قسيسا. وبعد فترة نجده يلتحق بقسم الدراسات الشرقيّة الإسلاميّة فيسافر ويحاول إتقان اللّغة العربية واللهجة المصرية إتقانا تاما (بدوي، 1993، صفحة 583).
نبغ في الرياضيات صغيرا إلاّ أن ضعف بنيته حال بينه وبين جامعة كمبردج فعزم على دراسة حضارة قدماء المصريين بعد أن ألم بالعربية، فقصد مصر عام 1825 ولقي في سفره بالبحر الأهوال. من عاصفة هبت على السفينة فترك له ربانها دفتيها فأنقذها لمعرفته بالرياضيات، إلى تمرد كان يقضي عليها فيما بعد. وبلغ القاهرة وأقام فيها متزييا بالزي العربي مصليا في الجوامع متسميا باسم منصور أفندي. وقد وجد في حياة المسلمين متعة صرفته عن قدماء المصريين إلى التصنيف في معاصريه، فأتقن العربية كتابة وخطابة، ودرس شؤون مصر دراسة وافية، ثم رجع إلى إنجلترا لتأليف كتابه، إلاّ أنّ ميله الشديد إلى الدقة العلمية حمله على العودة إلى مصر، ولما رجع إلى إنجلترا أصدر كتابه عن المصريين المعاصرين. ثم انصرف إلى ترجمة ألف ليلة وليلة. وفي أثناء ذلك كان يعد العدّة لوضع معجم عربي شامل. وفي سبيل إخراجه على النسق الأوروبي إلى مصر للمرة الثالثة1842، كان لين يعمل في معجمه بمعدل اثنتي عشرة إلى أربعة عشر ساعة يوميًا، مستثمرًا كل وقته وجهده في جمع المواد وتنظيمها. وبعد ذلك أفرغ الخمس والعشرين سنة المتبقية من حياته في إتمامه، حتى أصبح من بين أبرز المستشرقين في عصره. وقد خلدت الجمعيات العلمية ذكراه واحتفت بمؤلفاته وترجماته. (العقيقي، 1964، صفحة 480).

2.3 آثاره:

ترك «لين» مجموعة من المؤلفات البارزة، أهمّها كتابه "أخلاق وعادات المصريين المعاصرين"، والذي صدر في مجلدين ويقع في 552 صفحة، وقد اشتمل هذا الكتاب على وصف حياة سكان القاهرة وأخلاقهم وعاداتهم، مع تضمين أغاني العامة بلفظها العربي وترجمتها إلى الإنجليزية، فأصبح بذلك مرجعًا مهمًا للأدب الإنجليزي والمهتمين بتاريخ مصر. كما قام بترجمة **"ألف ليلة وليلة "**إلى الإنجليزية، مصحوبة بالشروحات والتفاسير والحواشي الإضافية حول العادات الإسلامية في العصور الوسطى، والتي أعيد نشرها لاحقًا بعنوان "الحياة العربية في القرون الوسطى ."وإلى جانب ذلك، نجده قد نشر مجموعة من المقالات حول القرآن الكريم، والآداب الإسلامية، والأخلاق، وله كذلك محاولة في صناعة المعاجم وذلك حينما أصدر معجم "مد القاموس "الذي نحن بصدد التعريف به. (العقيقي، 1964، صفحة 481).

3.3 . التعريف بمعجم مد القاموس:

أدخل هو عبارة عن معجم ثنائي اللغة عربي-إنجليزي، على النسق الأروبي عنوانه الكامل على صفحة الغلاف هو: "مدّ القاموس،AN ARABIC- ENGLISH LEXICON" يقع في ثمانية أجزاء نشر حفيده "لين بول" الثلاثة الأخيرة منها مع مقدمة وترجمة للمؤلف وكان موت لين قد حال بينه وبين إصداره.
يشمل الكتاب جميع الألفاظ القياسية ومشتقاتها وأساليب استعمالاتها. وقد استغرق تأليفه نيّفا وثلاثين سنة (لين، د.ت).
بلغ عدد صفحات المعجم حوالي 3064 صفحة، قدّم شرحه من خلال ثلاث أعمدة في كلّ صفحة على النّهج الذي نجده في معجم لسان العرب.

استهلّ معجمه بمقدمة طويلة تحدّث فيها عن مصادره وعن الأوزان العربية وجدول المصطلحات المعجمية والنحوية المستخدمة (لين، د.ت، صفحة xxxvii)

Table of Lexicological and Grammatical Terms c. used in
. Table of the conjugations of arabicverbs ، the following work

3. 4. منزلة "مد القاموس" بين المعاجم: لقد لاقى معجم مد القاموس استحسانا كبيرا من قبل اللغويين عامة والمعجميين بصفة خاصة، فهو في هندسته لا يشبه الصناعة المعجمية الثنائية اللغة، وإنّما يقترب كثيرا إلى المعاجم العربية في نصوصها المعجمية من تعاريف واستشهادات وغيرها، ويضيف عليها تقنية الازدواجية اللغوية في الشرح والتعريف والتعليق.

ومن بين الّذين أثنوا على معجم مد القاموس نجد: "بادجر" في تعريف له بمعجم لين، يقول: "إنّ هذا العمل الرائع في شموله وغناه، في بحثه العميق ودقّته، وفي بساطة ترتيبه، ليفوق إلى حدّ بعيد أيّ معجم كان، في أيّة لغة في العالم" (لين، د.ت).

ويثني المعجمي "فيشر" على لين وعلى معجمه قائلا: "لين أعلم المستشرقين بالمعجمات العربية" (فيشر، د.ت، صفحة 18).

وأثنى عليه رئيس قسم الدراسات الشرقية بجامعة كامبردج "آربري" قائلا: "يعد هذا المعجم أكثر خدمة قدمها أوروبي للغة العربية" (الفرج، 1966، صفحة 173).

ويقول العقيقي: إنّ معجم لين "أصبح قاعدة بنيت عليها معظم المعاجم العربية الأحدث عهدا باللغات الأوروبية، ومازال من أجود المعاجم المتداولة" (العقيقي، 1964، صفحة 480).

3. 5.مصادر مد القاموس:

أما عن مصادر لين فكانت المعجمات العربية التي ألفها العرب سواء المطبوعة منها والمخطوطة وما اتفق له الحصول عليها، واعتمد أكثر ما اعتمد منها كما ورد في المقدمة على العباب للصاغاني والتهذيب للأزهري (لين، د.ت، صفحة مقدمة) ، وكذلك على تاج العروس للزبيدي (الفرج، المعاجم العربية في ضوء الدراسات المعجمية الحديثة، صفحة 173).

ويقول "العقيقي" عن مدوّنته أنه جمع لأول مرة في تاريخ اللغة العربية المفردات من أمهات كتب الأدب مما لم يرد في المعاجم القديمة أو معجمي جوليوس وفرايتاج ومنتخبات من القرآن الكريم بحيث أصبح قاعدة بنيت عليها معظم المعاجم العربية الأحدث عهدا باللغات الأوروبية (العقيقي، 1964، صفحة 481).

3. 6.منهجه:

لقد حذا إدوارد وليم لين في معجمه حذو العرب في صناعة معاجمهم،فقد اعتمد في معجمه على معاجم العرب، وأثنى على ما قاموا به من جهود في سبيل حفظ لغتهم بعد فشوّ اللحن، وأشار إلى أنّ النتيجة من تلك الجهود لم تكن لتحصل للغةٍ أخرى دبّ فيها الفساد والخلل كما وقع للعربيّة.

كان تأليف لين لمعجمه اتّباعاً للمعجميّين العرب، فلم يقدّم نظريّة جديدة في المعجم مثلما فعل دوزي وفيشر وغيرهما، ولذا فمع القيمة الكبيرة لمعجمه (٠مدّ القاموس) عند المستشرقين، إلاّ أنّ خطوات صنعه كانت واضحة أمامه، فلم يبتدع فيه طريقاً خاصّاً، وإنما سلك مسلك سابقيه

مثل جوليوس وفريتاج في ترجمة المعاجم العربيّة، مع تجنبه الهفوات التي وقعوا فيها.

إذا نظرنا في معجم لين يتبيّن لنا ما يلي:

1_بدأ بترجمة المعاجم إلى الإنجليزيّة مستعيناً بمجموعة من المعاجم العربية أهمها تاج العروس للزبيدي ومعجم لسان العرب لابن منظور.

وقد جعل من التاج العروس أساساً لمعجمه، فاستقى منه أغلب محتوياته، وكان يقابل ما في التاج على ما في اللسان، فإذا اتّفقا جعل اللسان مرجعه.

2-استعان بعشرةٍ تقريباً من المعاجم العربيّة القديمة مع تاج العروس.

3- بعد اعتماده على تاج العروس، جعل هدفه الأوّل الحصول على نسخة كاملة صحيحة منه، فاستفاد من ست نسخ للتاج في إخراج نسخة كاملة، ومن النسخ ما هو كامل ومنها ما يحوي أجزاء، وذكر أنّ مدة نسخه استغرقت أكثر من ثلاثة عشر عاماً.

3. 7.نموذج من نص معجمي جاء في معجم لين:

أَبَطَهُ i_qهَبَطَهُ q n:Said of god.

تأبّطَهُ He put it beneat his إبط

تَأَبَّطَ شَرًّا the surname of thabit the son of Jàbir(s,k) El_Fahamee (s) :

السيف إباطّ لي The snord is beneathe my إبط(or armpit) ,, ,the hudhalee(STA);

el mutanakhkhil describing wather to wich the came to drink, (ta) says,(s,ta) accord ; to the Deewan , but some ascribe the words to Taàbbatà_sharrà,(TA)

شَرِبْتُ بِجَمِّهِ وَصَدَرْتُ عَنْهُ

وَأَبْيَضُ صَارِمُ دَكر إبَاطِي (لين، د.ت، صفحة 6).

4. خاتمة:

وفي نهاية هذا البحث توصلنا إلى مجموعة من النتائج نجملها فيما يلي:

1-يعد معجم مد القاموس معجما لغويا فريدا من نوعه، استفاد منه صاحبه من خبرات سابقة في صناعة المعاجم العربية، ثم أضفى عليه لمسة استشراقية.

2-لم يقدّم لين جديدا في معجمه، لكنّه بعمله هذا استطاع أن يطلع الغرب على المعاجم العربية بلغتهم فكان ذا قيمة كبيرة في نقل الثقافة المعجمية العربية.

3-إنّ الجديد في معجم لين هو ترجمة المعاجم العربية بتقنية لم يعتمدها أحد من المستشرقين قبله في صناعة معاجمهم، فقد قدّم معجما إنجليزيا لألفاظ اللغة العربية من خلال ترجمته لمعاجم عربية، وإبقائه على الشواهد بلغتها الأصلية العربية.

6. قائمة المراجع:

1. Hartman, R. (1983). Theory & practice in dictionary-making, In Lexicography: Principles & Pratice. p3. ed by R.R.K Hartman, Academic press.
2. R.E.asher. (1994). The encyclopedia of language linguistics. p2174. pergoman press.
3. Sevensén, B. (1993). Practical Lexicography. p201. English translation, Oxford University Press.
4. أحمد حسن الزيات. (د ت). *تاريخ الأدب العربي* (المجلد ط 4). القاهرة، مصر: دار نهضة مصر.
5. إدوارد وليام لين. (د.ت). *مد القاموس* (المجلد د.ط). (كلمة الناشر، المترجمون) لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
6. أوغست فيشر. (د.ت). *المعجم اللغوي التاريخي* (المجلد ط1). ((تصدير إبراهيم مذكور).، المترجمون) القاهرة: منشورات مجمع اللغة العربية.
7. حلمي خليل. (1997). *مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي* (المجلد ط1). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
8. حلمي خليل. (1998). *دراسات في اللغة والمعاجم* (المجلد ط1). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

9. رينهارت دوزي. (1920). *تكملة المعاجم العربية*. (تر. دمحم سليم النعيمي، المترجمون) دار الرشيد للنشر.
10. شوقي ضيف. (1984). *مجمع اللغة العربية في خمسين عاما، 1934-1984* (المجلد ط1). مجمع اللغة العربية.
11. صافية زفنكي. (2007). *التطورات المعجمية والمعجمات اللغوية العامة العربية الحديثة* (المجلد دط). دمشق، سوريا: منشورات الثقافة.
12. عبد الرحمان بدوي. (1993). *موسوعة المستشرقين* (المجلد ط3). لبنان: دار العلم للملايين.
13. عبد الكريم خليفة. (2003). نحو المعجم التاريخي للغة العربية. (العدد 99)، صفحة ص11.
14. مجمع اللغة العربية. (.2004). *المعجم الوسيط*، (المجلد ط4،). (مقدمة الطبعة الأولى، المترجمون) القاهرة، مصر: دار الشروق.
15. محمد أحمد أبو الفرج. (1966). *المعاجم العربية في ضوء الدراسات المعجمية الحديثة* (المجلد ط1). دار النهضة العربية.
16. محمد أحمد أبو الفرج. (بلا تاريخ). *المعاجم العربية في ضوء الدراسات المعجمية الحديثة*.
17. محمد حسين علي الصغير. (دت). *المستشرقون والدراسات القرآنية* (المجلد دت). بيروت، لبنان: دار المؤرخ العربي.
18. محمد رشاد الحمزاوي. (1990-1989). تاريخ المعجم التاريخي العربي في نطاق العربية المبادرات الرائدة. (العدد5-6، 1990).
19. محمد رشاد الحمزاوي. (2004). *المعجمية مقاربة نظرية ومطبقة*. تونس: مركز النشر الجامعي.
20. محند الركيك. (2000). *المعجمية التفسيرية* (المجلد دط). فاس، المغرب: مطبعة فاس.
21. نجيب العقيقي. (1964). *المستشرقون* (المجلد ط3). مصر: دار المعارف.
22. يحي مراد. (2004). *افتراءات المستشرقين على الإسلام والرد عليها* (المجلد ط1). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

.1Hartman, R. (1983). Theory & practice in dictionary-making, In Lexicography: Principles & Pratice. p3. ed by R.R.K Hartman, Academic press.

2 .R.E.asher. (1994). The encyclopedia of language linguistics. p2174. pergoman press.

.3Sevensén, B. (1993). Practical Lexicography. p201. English translation, Oxford University Press

4. Aḥmad Ḥasan al-Zayyāt. (D t). Tārīkh al-adab al-ʻArabī (al-mujallad Ṭ 4). al-Qāhirah, Miṣr : Dār NahḍatMiṣr.
5 .Idwārd Wilyām Limīn. (D. t). Madd al-Qāmūs (al-mujallad D. Ṭ). (Kalimah al-Nāshir, al-Mutarjimūn) Lubnān : Maktabat Lubnān Nāshirūn.
6.Ūghust Fischer. (D. t). al-Muʻjam al-lughawī al-tārīkhī (al-mujallad Ṭ1). ((taṣdīr Ibrāhīm Madhkūr)., al- Mutarjimūn) al-Qāhirah : Manshūrāt Majmaʻ al-lughah al-ʻArabīyah.
7. Ḥilmī Khalīl. (1997). muqaddimah li-Dirāsat al-Turāth al-muʻjamī al-ʻArabī (al-mujallad Ṭ1). Bayrūt, Lubnān : Dār al-Nahḍah al-ʻArabīyah.
8. Ḥilmī Khalīl. (1998). Dirāsāt fī al-lughah wa-al-maʻājim (al-mujallad Ṭ1). Bayrūt, Lubnān : Dār al-Nahḍah al-ʻArabīyah.

9. rynhārt dwzy. (1920). Takmilat al-maʿājim al-ʻArabīyah. (tara. dmḥm Salīm al-Nuʿaymī, al-Mutarjimūn) Dār al-Rashīd lil-Nashr.
10. Shawqī Ḍayf. (1984). Majmaʿ al-lughah al-ʻArabīyah fī khamsīn ʻāman, 1934-1984 (al-mujallad Ṭ1). Majmaʿ al-lughah al-ʻArabīyah.
11. Ṣāfīyah Zafinkī. (2007). al-taṭawwurāt al-muʿjamīyah wa-al-muʿjamāt al-lughawīyah al-ʻĀmmah al-ʻArabīyah al-ḥadīthah (al-mujallad dṭ). Dimashq, Sūriyā : Manshūrāt al-Thaqāfah.
12. ʻAbd al-Raḥmān Badawī. (1993). Mawsūʿat al-mustashriqīn (al-mujallad ṭ3). Lubnān : Dār al-ʻIlm lil-Malāyīn.
13. ʻAbd al-Karīm Khalīfah. (2003). Naḥwa al-Muʿjam al-tārīkhī lil-lughah al-ʻArabīyah. (al-ʻadad 99), ṣafḥah ṣ11.
14. Majmaʿ al-lughah al-ʻArabīyah. (. 2004). al-Muʿjam al-Wasīṭ, (al-mujallad ṭ4,). (muqaddimah al-Ṭabʿah al-ūlá, al-Mutarjimūn) al-Qāhirah, Miṣr : Dār al-Shurūq.
15. Muḥammad Aḥmad Abū al-Faraj. (1966). al-maʿājim al-ʻArabīyah fī ḍawʾ al-Dirāsāt al-muʿjamīyah al-ḥadīthah (al-mujallad Ṭ1). Dār al-Nahḍah al-ʻArabīyah.
16. Muḥammad Aḥmad Abū al-Faraj. (bi-lā Tārīkh). al-maʿājim al-ʻArabīyah fī ḍawʾ al-Dirāsāt al-muʿjamīyah al-ḥadīthah.
17. Muḥammad Ḥusayn ʻAlī al-Ṣaghīr. (dt). al-Mustashriqūn wa-al-Dirāsāt al-Qurʾānīyah (al-mujallad dt). Bayrūt, Lubnān : Dār al-Muʾarrikh al-ʻArabī.
18. Muḥammad Rashād al-Ḥamzāwī. (1989-1990). Tārīkh al-Muʿjam al-tārīkhī al-ʻArabī fī niṭāq al-ʻArabīyah al-Mubādarāt al-rāʾidah. (alʿdd5-6, 1990).
19. Muḥammad Rashād al-Ḥamzāwī. (2004). al-muʿjamīyah muqārabah Naẓarīyat wa-muṭabbaqah. Tūnis : Markaz al-Nashr al-Jāmiʿī.
20. Muḥannad alrkyk. (2000). al-muʿjamīyah al-tafsīrīyah (al-mujallad dṭ). Fās, al-Maghrib : Maṭbaʿat Fās.
21. Najīb al-ʻAqīqī. (1964). al-Mustashriqūn (al-mujallad ṭ3). Miṣr : Dār al-Maʿārif.
22. Yaḥyá Murād. (2004). iftirāʾāt al-mustashriqīn ʻalá al-Islām wa-al-radd ʻalayhā (al-mujallad Ṭ1). Bayrūt, Lubnān : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

Authors' Biographies (in English)

Ghiat Hanan, Lecturer B at the University Center of Maghnia, holds a **PhD in Linguistics**, with a specialization in **Lexicography and Dictionary Studies**. She has published numerous scientific articles in indexed journals and has participated in several national and international conferences, contributing to the development of lexicological and linguistic research.

السير الذاتية للمؤلفين (بالعربية)

غياط حنان، أستاذة محاضرة ب بالمركز الجامعي مغنية، متحصّلة على شهادة دكتوراه علوم في مجال علوم اللغة، تخصص **معجمية وصناعة المعاجم** . لها العديد من المقالات العلمية المنشورة في مجلات مصنفة، وشاركت في عدة ملتقيات وطنية ودولية، مساهمةً في تطوير البحث المعجمي واللساني.

Afakmaarifiya
ISSN : 2992-0817 ; EISSN : 2992-1635
Volume 04Issue 02/ December2025 pp. 101-142

The impact of global university rankings on the institutional identity of Yemeni universities

Nasser Mohammed Ahmed Al-K'adany [1*]***, Daif allah Hussein Mohammed Al-Doraib*** [2]

[1] *Nasser Mohammed Ahmed Al-K'adany*
Researcher -Department of educational administration and planning.
Faculty of education - Sana'a University -Yemen
n.m.a.alkaadani@su.edu.ye
[2] *Daif allah Hussein Mohammed Al-Doraib*
Researcher -Department of educational administration and planning.
Faculty of education - Sana'a University -Yemen

Received: 26/11/2025
Accepted: 20/12/2025
Published: 31/12/2025

*Corresponding author:
Nasser Mohammed Ahmed Al-K'adany, Daif allah Hussein Mohammed Al-Doraib

Citation: (Daif allah Hussein Mohammed Al-Doraib Nasser Mohammed Ahmed Al-K'adany,, 2025, pp. 101-142)

© 2022 KNOWLEDGE Prospects / Published by Research Unit- Tlemcen, Algeria. (CRSTDLA).

This is an open access article under the CC BY-ND 4.0 license.

ABSTRACT: *The study aimed to identify the level of influence of international university rankings on the institutional identity of Yemeni universities. To achieve the study's objective, the researchers used the questionnaire as a tool to collect information according to the descriptive analytical approach. It was applied to a deliberate sample of Yemeni universities, numbering (4) universities. Including two government universities (Sana'a University and Aden University) and two private universities (University of Science and Technology and Al-Razi University). The sample size was (400) individuals from academic and administrative leaders, faculty members and The results graduate students, who were randomly selected. of the study showed that the overall impact of global rankings on the institutional identity of Yemeni universities from the point of view of the sample members is a high impact with an arithmetic mean of (3.73) points, and a small standard deviation of (0.367) points, and the academic and research identity was the most affected by global rankings with an arithmetic mean of (3.71) points, corresponding to a "high" degree with a standard The administrative and organizational deviation of (0.570). identity was the least affected by the global rankings with an arithmetic mean of (3.04) points, corresponding to an "average" score with a standard deviation of (.675). The results also showed differences in the average responses for all areas attributable to the study variables. The study*

concluded that Yemeni universities face a strategic choice: either passively integrate into global ranking criteria at the expense of their identity, or adopt a critical and proactive approach that transforms the challenge into an opportunity for reform. The study recommended adopting the second path through: preserving the essence (identity), openness to the world (globality), reforming the internal structure (quality and governance), and unifying efforts (exploiting homogeneity in visions).

KEYWORDS: Global rankings - Corporate identity - Yemeni universities

L'impact des classements universitaires mondiaux sur l'identité institutionnelle des universités yéménites

RÉSUMÉ : l*'étude visait à identifier le niveau d'influence des classements universitaires internationaux sur l'identité institutionnelle des universités yéménites. Pour atteindre cet objectif, les chercheurs ont utilisé le questionnaire comme outil de collecte d'informations selon l'approche descriptive et analytique. Il a été appliqué à un échantillon délibéré d'universités yéménites, comprenant (4) universités : deux universités publiques (Université de Sanaa et Université d'Aden) et deux universités privées (Université des Sciences et de la Technologie et Université Al-Razi). La taille de l'échantillon était de (400) personnes parmi les dirigeants académiques et administratifs, les membres du corps enseignant et les étudiants diplômés, sélectionnés aléatoirement.*

Les résultats de l'étude ont montré que l'impact global des classements mondiaux sur l'identité institutionnelle des universités yéménites, du point de vue des membres de l'échantillon, est un impact élevé, avec une moyenne arithmétique de (3,73) points et un faible écart-type de (0,367) points. L'identité académique et de recherche a été la plus affectée par les classements mondiaux, avec une moyenne arithmétique de (3,71) points, correspondant à un degré « élevé », et un écart-type de (0,570). L'identité administrative et organisationnelle a été la moins affectée par les classements mondiaux, avec une moyenne arithmétique de (3,04) points, correspondant à un score « moyen », et un écart-type de (0,675).

Les résultats ont également montré des différences dans les réponses moyennes pour tous les domaines, attribuables aux variables de l'étude. L'étude a conclu que les universités yéménites font face à un choix stratégique : soit s'intégrer passivement aux critères des classements mondiaux au détriment de leur identité, soit adopter une approche critique et proactive qui transforme le défi en opportunité de réforme. L'étude a recommandé d'adopter la deuxième voie en : préservant l'essence (identité), s'ouvrant au monde (globalité), réformant la structure interne (qualité et gouvernance) et unifiant les efforts (exploiter l'homogénéité des visions)

MOTS-CLÉS : Classements mondiaux – Identité institutionnelle – Universités yéménites

تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية

الملخص : هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان الاستبانة أداةً لجمع المعلومات وفقًا للمنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة قصدية من الجامعات اليمنية بلغ عددها (4) جَامعات منها جَامعتان حكوميتان (جامعة صنعاء، وجامعة عدن)، وجامعتان أهليتان هما (جامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة الرازي)، وبلغ حجم العينة (400) فردًا من القيادات الأكاديمية والإدارية وأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، تم اختيارهم عشوائيًّا. وأظهرت نتائج الدراسة أن التأثير الكلي للتصنيفات العالمية على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية من وجهة نظر أفراد العينة هو تأثير مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.73) درجة، وانحراف معياري صغير بلغ (.367) درجة، وكانت الهوية الأكاديمية والبحثية هي الأكثر تأثرًا بالتصنيفات العالمية بمتوسط حسابي بلغ (3.71) درجَة، ويقَابل درجة "عَالية" بِانحراف معياري بلغ (.570)، وكَانت الهويَّة الإدارية والتنظيمية هي الأقل تأثرًا بالتصنيفات العالمية بمتوسط حسابي بلغ (3.04) درجة، ويقابل درجة "متوسطة" بانحراف معياري بلغ (.675). كما أظهرت النتائج وجود فروق في متوسط الاستجابات لجميع المجالات تُعزَى لمتغيرات الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات اليمنية أمام خيار إستراتيجي: إما الاندماج السلبي في معايير التصنيف العالمية على حساب هويتها، أو التبني النقدي والاستباقي الذي يحول التحدي إلى فرصة للإصلاح. وأوصت الدراسة بتبني المسار الثاني من خلال: الحفاظ على الجوهر (الهُويَّة)، والانفتاح على العالم (العَالمية)، وإصلاح البنية الداخلية (الجودة والحوكمة)، وتوحيد الجهود (استغلال التجانس في الرؤى).

الكلمات المفتاحية : التصنيفات العالمية – الهوية المؤسسية - الجامعات اليمنية.

مقدمة:

في ظل العولمة المتسارعة وتزايد التنافسية في مجال التعليم العالي، برزت التصنيفات العالمية للجامعات كأداة محورية لتقييم أداء المؤسسات الأكاديمية وترتيبها وفق معايير محددة. وتُعَد هذه التصنيفات بمثابة مرآة تعكس جودة التعليم والبحث العلمي وسمعة الجامعات على المستوى الدولي، مما يجعلها عامل جذب للطلاب والباحثين وشركاء التعاون الدولي. وتسعى الجامعات في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء إلى تحسين مواقعها في هذه التصنيفات.

والهوية المؤسسية لا تُختزل في السمعة الأكاديمية فحسب، بل تشمل القيم والرسالة التعليمية والثقافية، وارتباطها باحتياجات المجتمع، وسوق العمل. وتعرف الهوية المؤسسية بأنها: "مجموعة القيم والأهداف والخصائص التي تميز الجامعة عن غيرها وتُشكّل أساس قراراتها الإستراتيجية(Jeroen,2021,75).

وتشير الأدبيات إلى أن التصنيفات العالمية تعتمد معاييرَ كميةً مثل عدد الأبحاث المنشورة في مجلات مفهرسة دوليًا، ونسبة الطلاب الدوليين، مما قد يحوّل تركيز الجامعات عن أدوارها المجتمعية والتنموية (Altbac,2007,345 .). ففي حين تُعتبر هذه المعايير مؤشراتٍ على الجودة العالمية، فإنها قد تُهمِّش الهوية المحلية للجامعات التي تعمل في بيئات مضطربة وغير مستقرة كاليمن مثلاً ، حيث تُعَد الأولوية لتلبية احتياجات التعليم الأساسي وخدمة المجتمع(Al-Aghbari,2020,5).

والجامعات اليمنية تواجه تحديات جسيمة ناتجة عن الأزمات السياسية والاقتصادية والأمنية التي تعصف بالبلاد منذ سنوات، والسعي لتحسين المراكز في هذه التصنيفات يفرض على الجامعات تحديات تتعلق بمواءمة سياساتها وهياكلها مع معايير قد لا تتوافق بالضرورة مع أولوياتها المحلية أو هويتها المؤسسية. هذا الواقع يثير تساؤلات حول كيفية تأثير هذه التصنيفات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية، وما التحديات والفرص التي تطرحها في هذا الصدد، وكيف يمكن لهذه الجامعات تحقيق التوازن بين متطلبات التصنيفات العالمية والحفاظ على هويتها المحلية. وتكمن المفارقة في أن الجامعات اليمنية، التي تعمل في بيئة تعاني من نقص الموارد وعدم الاستقرار، تُواجَه بضغوط غير مباشرة لتبني معايير عالمية قد لا تكون متوافقة مع واقعها أو أولوياتها التنموية.

وتأتي أهمية هذه الدراسة من خلال ندرة الأبحاث التي تناولت تأثير التصنيفات العالمية على الهوية المؤسسية للجامعات في الدول النامية، والمضطربة سياسيًّا وأمنيًّا، كاليمن، وسوريا، وليبيا، والسودان، و...إلخ، حيث تتفاعل العوامل الداخلية والخارجية بشكل معقد.

مشكلة الدراسة:

تتأثر الهُوِيَّةُ المؤسسيةُ للجامعات بشكل كبير بظاهرة التصنيفات العالمية للجامعات، التي أصبحت مؤشرًا رئيسًا لجودة التعليم العالي وسمعة المؤسسات الأكاديمية على المستوى الدولي. ومع تزايد الاهتمام بهذه التصنيفات، تواجه الجامعات اليمنية تحديات في الحفاظ على هويتها المؤسسية المميزة، حيث قد تدفعها الضغوط لتبني معايير وممارسات قد لا تتوافق مع سياقها المحلي ورسالتها الأكاديمية والاجتماعية. وهنا تبرز إشكالية الدراسة حول مدى تأثير هذه التصنيفات على الهوية المؤسسية للجامعات. ويمكن بلورة المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

تساؤلات الدراسة:

1. ما درجة تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (5%) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزَى إلى متغيرات الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى فهم تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهُوِيَّة المؤسسية للجامعات اليمنية، وتحديد التحديات والفرص التي تطرحها هذه التصنيفات، وصولاً إلى تقديم توصيات تساعد الجامعات اليمنية على الحفاظ على هويتها المؤسسية مع تحسين مكانتها في التصنيفات العالمية. ويمكن إبراز أهداف الدراسة في الآتي:

1. التعرف على مستوى تأثير التصنيفات العالمية للجامعات في الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
2. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزَى لمتغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية علمية وعملية كبيرة، حيث تسهم في إثراء المعرفة الأكاديمية وتدعم الجامعات اليمنية في مواجهة التحديات التي تفرضها التصنيفات العالمية، مع الحفاظ على هويتها المؤسسية المتميزة. ويمكن إبراز أهمية الدراسة في جانبين:

أ. الأهمية العلمية:

1. تقدم هذه الدراسة إضافة نوعية إلى الأدبيات المتعلقة بتأثير التصنيفات العالمية على الهوية المؤسسية للجامعات، خاصة في سياق الدول النامية مثل اليمن، حيث تندر الدراسات التي تتناول هذه القضية.

2. تسهم الدراسة في فهم كيفية تفاعل الجامعات في البيئات المحلية مع معايير العولمة الممثلة في التصنيفات العالمية، وكيفية تأثير ذلك على هويتها المؤسسية.

3. يمكن أن توفر الدراسة إطارًا نظريًّا لفهم العلاقة بين التصنيفات العالمية والهوية المؤسسية، مما يفتح المجال لدراسات مقارنة في دول أخرى ذات ظروف مماثلة.

4. تسلط الدراسة الضوء على الفجوات المعرفية في كيفية تعامل الجامعات اليمنية مع التصنيفات العالمية، مما يشكّل أساسًا لدراسات مستقبلية.

ب. الأهمية العملية:

1. توفر الدراسة رؤى عملية لصناع القرار في الجامعات اليمنية حول كيفية التعامل مع التصنيفات العالمية دون التضحية بالهوية المحلية، مما يساعد في وضع إستراتيجيات متوازنة.
2. تساعد الدراسة الجامعات اليمنية على تحديد العناصر الأساسية لهويتها المؤسسية وكيفية الحفاظ عليها في ظل الضغوط الخارجية.
3. من خلال فهم تأثير التصنيفات العالمية، يمكن للجامعات اليمنية تحسين جودة التعليم والبحث العلمي بشكل يتوافق مع معايير عالمية دون إهمال السياق المحلي.
4. قد تسهم الدراسة في توعية أعضاء المجتمع الأكاديمي (أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، الإداريين) بأهمية الحفاظ على الهوية المؤسسية في ظل التحديات العالمية.
5. تساعد الدراسة الجامعات اليمنية على تحديد الفرص التي توفرها التصنيفات العالمية لتحسين مكانتها الدولية مع الحفاظ على هويتها المحلية.
6. تسهم الدراسة في تقديم توصيات عملية للجامعات اليمنية حول كيفية تحقيق التوازن بين متطلبات التصنيفات العالمية والحفاظ على هويتها المؤسسية، مما يسهم في تعزيز استدامتها الأكاديمية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: تقتصر الدراسة الحالية على دراسة: مفهوم التصنيفات العالمية وأهميتها، معايير التصنيفات العالمية، تأثير التصنيفات العالمية على الجامعات، التصنيفات العالمية والجامعات اليمنية، الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية
- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025-2026م
- **الحدود المكانية**: جامعة صنعاء، جامعة عدن، جامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة الرازي
- **الحدود البشرية**: القيادات الأكاديمية، القيادات الإدارية، أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدراسات العليا

مصطلحات الدراسة:

1. التصنيفات العالمية للجامعات:

تُعرَّف "التصنيفات العالمية للجامعات" بأنها أنظمة تقييم ترتب المؤسسات التعليمية وفق مؤشرات محددة، مثل: جودة البحث العلمي، والسمعة الأكاديمية، ونسبة الطلاب الدوليين. (Hazelkorn 2011).

2. الهُوية المؤسسية:

تشير الهُوية المؤسسية إلى القيم الأساسية، والرؤية، والأدوار المجتمعية التي تميز الجامعة عن غيرها، والتي تُبنى غالبًا على السياق الثقافي والاجتماعي المحلي (Altbach 2012). وتُعرف بأنها: "مجموعة القيم والرؤى التي تميز المؤسسة وتوجه قراراتها"(Cornelissen,2014,5).

الإطار النظري :

المحور الأول: التصنيفات العالمية:

يشتمل هذا المحور على مفهوم التصنيفات العالمية للجامعات ونشأتها، وأهميتها، وأنواعها ومعاييرها، وتأثيراتها على الجامعات، وموقع الجامعات اليمنية منها، والتحديات والحلول المقترحة للتغلب عليها وعلى النحو الآتي:

أولاً: مفهوم التصنيفات ونشأتها:

تعد التصنيفات العالمية للجامعات وسيلة مهمة لتقييم جودة التعليم والبحث العلمي والمستوى الأكاديمي الذي تقدمه تلك الجامعات، بمعنى آخر يمكننا التعرف على أفضل جامعات العالم من خلال التصنيفات العالمية التي تقوم بالحكم على المستوى الأكاديمي والبحثي للمؤسسات التابعة لقطاع التعليم العالي، وفقًا

لضوابط ومعايير يتم تحديدها تبعًا لكل تصنيف، ومن ثَمَّ توضيح النتائج التي تشمل ترتيب الجامعات سنويًّا على مستوى العالم، لبيان مدى التطور الذي يحدث خلال مسيرتها العلمية.

وتعود الإرهاصات الأولى لفكرة تصنيف الجامعات البحثية إلى بداية القرن التاسع عشر، وبالتحديد إلى "ويلهيلم فون هومبولت (Wilhelm von Humboldt)" أحد مؤسسي جامعة برلين، وقد كانت الوظائف الأساسية للجامعات قبل ذلك تنحصر في التعليم وإعداد المهنيين في مجالات، مثل: القانون، والطب، وعلم اللاهوت. أما تصنيف الجامعات فيعود تاريخه إلى أواخر القرن التاسع عشر، وكان هذا التصنيف يهدف بشكل خاص إلى معرفة الجامعات التي تخرج ألمع الشخصيات.

وفي سنة 1890م نشر "أليك ماكلين (Alick Maclean)"، دراسة بعنوان: **"من أين نحصل على أفضل رجالنا؟"** (Where we Get Our Best Men?)، ركزت هذه الدراسة على خصائص الشخصيات البارزة في ذلك الزمان، من ضمنها: العائلة، مكان الولادة، والجامعة التي ارتادوها، ونشر على ظهر الكتاب تصنيفًا للجامعات بناء على عدد خريجيها من هذه الشخصيات البارزة، ثم تطورت بعد ذلك منهجية تصنيف الجامعات، ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية، لتشكل مع مطلع القرن الحادي والعشرين ظاهرة عالمية، ولاسيما بعد سنة 2003م عند صدور النسخة الأولى من التصنيف الذي تشرف عليه جامعة شنغهاي (عيسى وسابق، 2019، 144-145).

يعرف التصنيف من ناحية علمية بأنه أسلوب لتنظيم مجموعة محددة من الأشياء التي قومت من خلال معايير مختلفة مما يوفر وضع أكثر شمولية للأشياء ويجعل تنظيمها من الأفضل إلى الأسوأ مهمة أكثر سهولة(siwinski & waldemar ,2002)، في: عيسى وسابق، 2019، 144).

ويعرف التصنيف في إطار التعليم الجامعي بِأنَّه طريقة جمع المعلومات لتقويم الجامعات والبرامج والدراسة والنشاطات العلمية لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفة، مثل: الطلبة الذين أنهوا دراستهم المدرسية ويريدون الالتحاق بِالجامعة، أو الطلبة الذين يُريدون تغيير تخصصاتهم أو جامعاتهم، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوتهم وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي (في: عيسى وسابق، 2019، 144).

ثانياً: التصنيفات العالمية: المعايير والمنهجيات

هناك العديد من التصنيفات العالمية من أبرز هذه التصنيفات: تصنيف تايمز للتعليم العالي(THE) ، وتصنيف كيو إس العالمي(QS) ، وتصنيف شنغهاي الصيني(ARWU) .

1. تصنيف جامعة جياو جونغ شنغهاي ARWU:

وهو تصنيف من إصدار جامعة جياو تونغ شنغهاي الصينية ويعرف بالتصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية (Academic Ranking of World Universities ARWU)، وقد صدر أول تصنيف سنة 2003م من معهد التعليم العالي بالجامعة، وكان الهدف من إصداره معرفة موقع الجامعات الصينية بين الجامعات العالمية من حيث الأداء الأكاديمي والبحث العلمي، ويستند هذا التصنيف إلى معايير موضوعية جعلته مرجعًا تتنافس الجامعات العالمية على أن تحتل موقعًا بارزًا فيه وتشير إليه كأحد أهم التصنيفات العالمية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ويقوم هذا التصنيف على فحص (2000) جامعة في العالم من أصل قرابة (10000) جامعة مسجلة في اليونسكو امتلكت المؤهلات الأولية للمنافسة، ويعتمد التصنيف على معدل الإنتاج العلمي للجامعة، وعلى مدى حصولها على جائزة نوبل أو أوسمه فيلدز للرياضيات، وتقوم طريقة التصنيف على أساس أربعة معايير رئيسة (جودة التعليم - نوعية (جودة) أعضاء هيئة التدريس - الإنتاج الدراسي - الإنجاز الأكاديمي مقارنة بحجم المؤسسة العلمية).

وتنشر هذه الجامعة قائمة بأفضل (500) جامعة في شهر سبتمبر من كل عام. وتتضمن طريقة التصنيف أربعة معايير رئيسة تتلخص والأوزان لكل منها كما في الجدول الآتي:

أولاً: تصنيف جامعة جايو تونج شانغهاي Shanghai Jiao Tong University		
المعيار	**الوصف**	**النسبة%**
جودة التعليم	**الخريجون الفائزون بجائزة نوبل أو جوائز فيلد للرياضيات**	**%10**
نوعية أعضاء هيئ التدريس	**أعضاء هيئة التدريس الفائزون بجائزة نوبل أو جوائز فيلد للرياضيات**	**%20**
	كثرة الرجوع أو الاستشهاد بأبحاثهم	**%20**
مخرجات البحث العلمي	**الأبحاث المنشورة في أفضل مجلات الطبيعة والعلوم**	**%20**
	الأبحاث المذكورة في كشاف العلوم الاجتماعية والكشاف المرجع للعلوم الموسع	**%20**
حجم الجامعة	**أداء الجامعة بالنسبة لحجمها**	**%10**

ثانيًا: تصنيف THES-QSللجامعات العالمية THES_QS World University Rankings			
المعيار	**المؤشر**	**الوصف**	**النسبة%**
جودة الدراسة	**تقويم النظير**	**تعتمد الدرجة المعطاة لهذا المعيار على حكم المثيل**	**%40**
		معدل النشر لكل عضو هيئة تدريس	**%20**
توظيف الخريجين	**تقويم جهات التوظيف**	**تتعمد الدرجة على استطلاع آراء جهات التوظيف من خلا الاستبانات**	**%10**
النظرة العالمية للجامعة	**أعضاء هيئة التدريس الأجانب**	**نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب للعدد الكلي**	**%5**
	الطلبة الأجانب	**نسبة الطلبة الأجانب لمجموع الطلبة**	**%5**
جودة التعليم	**معدل أستاذ طالب**	**يعتمد مجموع النقاط على معدل أستاذ طالب**	**%20**

ثالثًا: تصنيف ويبومتركس Webometrics			
ويعتمد على قياس أداء الجامعات من خلال مواقعها الإلكترونية ضمن المعايير الآتية:			
المعيار	**المؤشر**	**الوصف**	**النسبة%**
الحجم	**حجم الموقع**		**%20**
مخرجات الدراسة	**الملفات الثرية**		**%15**
	علماء جوجل		**%15**
الأثر	**الرؤية للرابط**		**50%**

2. تصنيف ويب ما تركس:

تصنيف ويب ما تركس الإسباني لتقييم الجامعات والمعاهد Webometrics CSIC

http://www.webometrics.info/

ويقوم على إعداد هذا التصنيف معمل (Cyber metrics Lab, CCHS) وهو وحدة في المركز الوطني للبحوث (National Research Council, CSIC) بمدريد في أسبانيا، ويعرف بتصنيف الويبومتركس (Universities Web metrics Ranking of World)، بدأ هذا التصنيف سنة 2004م بتصنيف (16000) جامعة، يهدف هذا التصنيف بالدرجة الأولى إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مستواها العلمي المتميز على الإنترنت وليس ترتيبًا أو تصنيفًا للجامعات، بل ترتيبًا لموقع الجامعة (Ranking Web). ويتم عمل هذا التصنيف في شهر يناير ويوليو من كل سنة، ويعتمد على قياس أداء الجامعات من خلال مواقعها الإلكترونية ضمن المعايير الآتية: (الحجم - الإشارة إلى الأبحاث - الأثر العام).

أما التعاريف لهذا التصنيف فهي موضحة في الجدول الآتي:

جدول تعاريف معايير الويبومتركس لتصنيف الجامعات	
المتغير	**التعريف**
حجم الموقع Size	**هو حجم مجموعة من الصفحات المرتبطة آليًا في موقع واحد، وذلك وفق م يصدر من تقارير دورية لمحركات الدراسة الأربعة وهي (جوجل، ياهو اكساليد، لايف).**
الملفات الغنية Rich Files	**هي ملفات لوثائق ومعلومات نصية، حيث يتم حساب عدد الملفات بأنواعه المختلفة التي تكون في محرك الدراسة وتنتمي لموقع الجامعة.**
علماء جوجل Google scientists	**هو الدراسة الممكن في Google عن المادة العلمية بما في ذلك الأبحاث المحكمة والرسائل والمستلات والملخصات والتقارير التقنية والعلمية في الموضوعات المختلفة. والصوروالأفلام والخرائط وغيرها المنشور إلكترونيًا تحت نطاق موقع الجامعة.**
الروابط والظهور Visibility & Links	**الروابط الزرقاء التي تقود متابعها إلى موقع على شبكة الانترنت أو الظهور ويتم الحصول على هذه المعلومات من محركات الدراسة المشهورة (Engines Search) والتصفح (Browsing).**

3. التصنيف الدولي للموقع الإليكتروني للجامعات والكليات على الشبكة العالمية ICUs4
http://www.4icu.org/

وهو تصنيف عالمي أسترالي، يشبه تصنيف **"الويب ما تركس الإسباني"** ولكن يهتم بقياس مدى شهرة المواقع الإليكترونية للجامعات التي نالت الاعتراف أو الاعتماد الأكاديمي من منظمات أو هيئات دولية، ويعلن ذلك التصنيف كل ستة أشهر، ويطلب من كل الكليات والجامعات المشاركة في التصنيف إضَافَة وتحدِيث بَيَانَاتها شهريًا، ويحتوي هَذا التصنيف على (9000) كلية وجامعة يتم تصنيفها وفقًا لشهرة موقعها الإلكتروني على شبكة الإنترنت لدى (200) دولة، ويهدف هذا التصنيف إلى ترتيب الكليات والجامعات العالمية وفق شهرة وجماهيرية الموقع الإلكتروني للجامعات بشكل تقريبي، وهو لا يصنف مؤسسات التعليم العالي بناء على جودة التعليم أو مستوى الخدمات المقدمة، ويعتمد التصنيف على ثلاثة مقاييس موضوعية ومستقلة على شبكة الإنترنت مستخلصة من ثلاث محركات بحث وهي (تصنيف صفحة الجوجل - الروابط الداخلية بالياهو- تصنيف مرور اليكسا).

وبالنظر إلى معايير التصنيف أعلاه، يمكن القول بشكل قاطع إنه لا مكان للجامعات غير البحثية في قائمة أفضل خمسمائة جامعة عالمية.

ثالثاً: تأثير التصنيفات العالمية على الجامعات:

تُعد التصنيفات العالمية للجامعات مؤشرات مهمة تؤثر على سياسات وإستراتيجيات الجامعات، خاصة في سياق الدول النامية مثل اليمن. بالاستناد إلى معايير مُعيَّنة، تعكس هذه التصنيفات جودة التعليم والدراسة، مما يُحفز الجامعات على تحسين أدائها. وفيما يأتي تفصيل للأثر الذي تُحدثه التصنيفات على إستراتيجيات الجامعات اليمنية:

1. تحسين جودة التعليم:

تدفع التصنيفات العالمية الجامعات إلى التركيز على تحسين جودة التعليم من خلال تطوير المناهج الدراسية وتحديثها بما يتماشى مع المعايير العالمية؛ وهذا يتطلب استثمارات في تدريب الأساتذة وتوفير موارد تعليمية حديثة، مما ينعكس إيجابًا على مخرجات التعليم.

2. تعزيز البحث العلمي:

تُعد التصنيفات العالمية عنصرًا محفزًا للجامعات اليمنية لتعزيز البحث العلمي؛ ويتطلب تحقيق تصنيف عالٍ زيادة في عدد الأبحاث المنشورة، مما يحفز الجامعات على إنشاء مراكز بحثية ودعم المشاريع الدراسية. كما يمكن أن يؤدي ذلك إلى جذب المزيد من التمويل الخارجي.

3. تطوير الشراكات الدولية:

تسعى الجامعات إلى بناء شراكات إستراتيجية مع مؤسسات تعليمية وبحثية عالمية؛ لتحقيق تصنيفات أفضل، وهذه الشراكات تُسهم في تبادل المعرفة والخبرات، وتساعد في تطوير البرامج الأكاديمية؛ مما يُعزز مكانة الجامعات اليمنية على الساحة العالمية.

4. زيادة التنافسية:

تؤدي التصنيفات إلى زيادة التنافسية بين الجامعات، حيث تُجبر الجامعات على تحسين خدماتها والبنية التحتية لتحقيق نتائج أفضل، وهذا التنافس يُحفز الإدارة الجامعية على الابتكار وتبني إستراتيجيات جديدة لجذب الطلبة والأساتذة المتميزين.

5. التأثير على التمويل والموارد:

تُؤثر التصنيفات أيضًا على مصادر التمويل، فالجامعات ذات التصنيف العالي تميل إلى جذب المزيد من التمويل من الحكومة والمستثمرين والجهات المانحة؛ وهذا التمويل يمكن أن يُستخدم لتحسين المرافق الأكاديمية والبحثية، وبالتالي تعزيز الهوية المؤسسية للجامعة.

6. توجهات توظيف الطلاب:

تؤثر التصنيفات على قرارات الطلاب عند اختيار الجامعة، فالجامعات التي تُحقق تصنيفات عالية تُصبح وجهة مفضلة للطلاب المحليين والدوليين، مما يُزيد من التنافس على قبول الطلاب، ويعزز من سمعة المؤسسة.

7. تحديات التحسين المستمر:

على الرغم من الفوائد، تواجه الجامعات اليمنية تحديات في فهم المعايير المستخدمة في التصنيفات العالمية وتطبيقها بشكل فعّال؛ وذلك يتطلب إستراتيجيات مستدامة لتحسين الأداء، بما في ذلك تطوير الكفاءات الإدارية والأكاديمية.

8. التركيز على الهوية المؤسسية:

تؤدي التصنيفات إلى تعزيز الهوية المؤسسية للجامعات، حيث تُصبح هذه الهوية مرتبطة بالمعايير العالمية؛ ويمكن أن يكون لذلك تأثير إيجابي على الصورة العامة للجامعة، مما يعزز من ولاء الطلاب والخريجين.

وبناء على ما سبق يمكن القول: إن تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على إستراتيجيات الجامعات اليمنية يتجاوز مجرد تحسين الأداء الأكاديمي. إذ إنه يدفع الجامعات نحو الابتكار والتطوير المستمر، مما يُسهم في تعزيز الهوية المؤسسية وزيادة التنافسية. ولتحقيق ذلك، يجب على الجامعات اليمنية تبني إستراتيجيات شاملة تتضمن تحسين الجودة الأكاديمية، ودعم البحث العلمي، وبناء شراكات فعّالة مع المؤسسات الدولية، وهذه هي الفرص التي توفرها التصنيفات العالمية للجامعات.

رابعًا: واقع الجامعات اليمنية في التصنيفات العالمية:

لا تظهر أيَّة جامعة يمنية في التصنيفات العالمية المرموقة مثل: QS World University Rankings أو Times Higher Education (THE) أو Academic Ranking of World Universities (ARWU)؛ ويُعزَى هذا الغياب إلى: ضعف البنية البحثية، انخفاض إنتاجية البحوث العلمية المنشورة في قواعد بيانات دولية مثل: Scopus أو Web of Science، نتيجة نقص التمويل

وانهيار البنية التحتية البحثية بسبب الحرب (Al-Zubayri 2021, 75). وأيضًا عدم الاستقرار السياسي والأمني؛ حيث أدت الحرب المستمرة منذ 2015م إلى تدمير المختبرات والمكتبات، وهجرة الكفاءات الأكاديمية (UNDP 2020, 15).

وعلى الرغم من ذلك فقد حققت بعض الجامعات اليمنية ظهورًا محدودًا في تصنيفات إقليمية غير معتمدة دوليًّا، مثل تصنيف الجامعات العربية، لكنها تحتل مراكز متأخرة. على سبيل المثال، جاءت جامعة صنعاء في المرتبة 120+ في تصنيف UI GreenMetric العالمي (المتعلق بالاستدامة) لسنة 2022م، وهو ما يعكس ضعف الاستثمار في البنية التحتية الخضراء (Yemeni Ministry of Higher Education 2022, 22). وتصدرت جامعتا صنعاء وتعز الجامعات اليمنية وحازتا على المرتبة الأولى والثانية على الترتيب، وفق تصنيف مؤشر سكوبس العالمي SCIMAGO لسنة 2020م.

ويعدSCIMAGO مؤشرًا ذا موثوقية عالية على مستوى العالم، ويعتمد على الأداء البحثي ومخرجات الابتكار والتأثير المجتمعي لتصنيف (3897) جامعة من مختلف دول العالم. وجاءت جامعة صنعاء أيضًا في المرتبة (54) بين أفضل (185) جامعة على مستوى الوطن العربي والمرتبة (102) بين أفضل (396) جامعة في منطقة الشرق الأوسط (وهي المرتبة (118) بين أفضل (456) مؤسسة بحثية في الشرق الأوسط). والجدير بالذكر أن جامعة تعز أيضًا قد جاءت في المرتبة الثانية على مستوى الجامعات اليمنية والمرتبة (72) على مستوى الجامعات العربية والمرتبة (131) على مستوى الجامعات في الشرق الأوسط. ويمكن الاطلاع على تصنيف مؤشر سكوبس العالمي SCIMAGO للجامعات لسنة 2020م من خلال الرابط الآتي: https://www.scimagoir.com/rankings.php...

من خلال البيانات التي يعرضها الموقع لكل جامعة، جاء التأثير البحثي (النشر العلمي والاستشهادات البحثية) في المرتبة الأعلى لجامعة صنعاء حيث جاء ترتيبها ضمن الجامعات الـ54% الأوائل على مستوى العالم والجامعات الـ38% والـ29% الأوائل على مستوى الشرق الأوسط والعالم العربي. وتظهر البيانات أن التميز الأكبر للجامعة في البحث العلمي كان للأبحاث المنشورة في دورية The Lancet ويظهر ذلك من حجم الدائرة الأكبر لتأثير النشر في هذه المجلة العريقة على تصنيف الجامعة. ويظهر الموقع أيضًا مقارنة أداء جامعة صنعاء في المؤشرات الثلاثة (الأداء البحثي ومخرجات الابتكار والتأثير المجتمعي) ومجموع المقياس العام مع الجامعات الأخرى على مستوى العالم العربي والشرق الأوسط ثم على مستوى العالم. ويمكن الاطلاع على بيانات وإنجازات جامعة صنعاء التي تم التصنيف وفقًا لها على الرابط الآتي : https://www.scimagoir.com/institution.php?idp=9013...

خامساً: التحديات التي تواجه الجامعات في البلدان النامية :

من خلال اطِّلاع الباحثَيْنِ وجدا أن الجامعات في البلدان النامية تواجه مجموعة من التحديات الرئيسة أثناء محاولتها التوفيق بين الهُوية المحلية ومتطلبات التصنيفات العالمية، هذه التحديات تنبع من الطبيعة المعقدة للبيئة الأكاديمية العالمية والمحلية، ويمكن تلخيصها كما يأتي:

1. **نقص الموارد المالية والبشرية:** تعاني الجامعات الناشئة غالبًا من ضعف التمويل ومحدودية الموارد؛ مما يعيق قدرتها على الاستثمار في البنية التحتية البحثية، وتوظيف الكفاءات، أو تحسين جودة التعليم. كما تواجه هذه الجامعات تحدِيًا كبيرًا في الاحتفاظ بالمواهب الأكاديمية والإدارية نتيجة لهجرة العقول إلى الجامعات المرموقة عالميًّا.
2. **التحديات البحثية والعلمية:** معظم التصنيفات العالمية تعتمد بشكل كبير على الإنتاج البحثي وعدد الاقتباسات، وهو مجال غالبًا ما يكون فيه أداء الجامعات الناشئة ضعيفًا؛ بسبب نقص التمويل والخبرات. كما تعاني الجامعات الناشئة من صعوبة في نشر أبحاثها في مجلات علمية عالية التأثير، بسبب ضعف البنية التحتية البحثية وعدم وجود شبكات دولية قوية.
3. **عدم توافق التصنيفات مع السياقات المحلية:** غالبية التصنيفات العالمية تعتمد على معايير مثل: السمعة الأكاديمية، التي تتطلب تاريخًا طويلاً ومكانة عالمية، وهو ما تفتقر إليه الجامعات الناشئة. ما يعني أن المعايير العالمية غير ملائمة لهذه الجامعات الناشئة حيث التصنيفات تركز على

مؤشرات مثل: الدراسة والابتكار، بينما تكون الاحتياجات المحلية للجامعات الناشئة موجهة نحو التعليم المجتمعي والتنمية المحلية.

4. **غياب الاستقلالية المؤسسية:** العديد من الجامعات في البلدان النامية تعاني من تدخل الحكومات في قراراتها وسياساتها؛ مما يحد من قدرتها على تحقيق استقلالية أكاديمية وإدارية تُمكّنها من المنافسة عالميًّا. والأنظمة الإدارية المعقدة وغير المرنة تؤدي إلى تأخير تنفيذ إستراتيجيات تحسين الأداء الأكاديمي والإداري.
5. **ضعف الشراكات الدولية:** الجامعات الناشئة غالبًا ما تفتقر إلى شراكات قوية مع جامعات عالمية مرموقة؛ وذلك يحد من فرص التعاون البحثي والتبادل الأكاديمي الذي يمكن أن يعزز مكانتها الدولية. وغياب التعاون والدعم الدولي يجعل من الصعب على الجامعات الناشئة تحسين سمعتها أو الوصول إلى الموارد الدولية.
6. **ضغوط التصنيف على الهُوية المؤسسية:** السعي لتحقيق متطلبات التصنيفات العالمية يدفع الجامعات الناشئة أحيانًا إلى إهمال رسالتها المتعلقة بخدمة المجتمع المحلي، والتركيز على الأولويات العالمية. كما أنَّ التوجُّه نحو تقليد الجامعات المرمُوقَة عَالميًّا يؤدي إلى فقدان الجامعات الناشئة لهويتها الثقافية والأكاديمية.
7. **التحديات التقنية والبنية التحتية:** ضعف البنية التحتية ونقص المرافق البحثية والتكنولوجية يعيق التقدم الأكاديمي والبحثي. كما أن العديد من الجامعات النامية لا تمتلك بنية تحتية رقمية قوية؛ وذلك يحد من الوصول إلى مصادر المعرفة العالمية والتفاعل مع المجتمع الأكاديمي الدولي.
8. **الضغط لتحقيق نتائج سريعة:** الجامعات الناشئة غالبًا ما تواجه ضغوطًا من الحكومات والجهات المانحة لتحقيق نتائج فورية في التصنيفات العالمية؛ مما يؤدي إلى تجاهل التخطيط الإستراتيجي طويل الأمد. هذا الضغط يؤدي أحيانًا إلى تبني سياسات قصيرة المدى قد لا تكون مستدامة أو متوافقة مع احتياجات الجامعة المحلية.
9. **تحديات ثقافية واجتماعية:** بعض الجامعات تواجه مقاومة من داخلها، سواء من أعضاء هيئة التدريس أو الإداريين، تجاه التغييرات الضرورية للتكيف مع التصنيفات العالمية. وفي بعض الأحيان، تكون أولويات المجتمع المحلي (مثل: التعليم الأساسي، أو البرامج المهنية) مختلفة عن متطلبات التصنيفات العالمية التي تركز على الدراسة والابتكار.
10. **ضعف الاستدامة في المبادرات:** في محاولة لتحسين الأداء في التصنيفات، قد تطلق الجامعات مبادرات مؤقتة دون وجود خطط لضمان استمراريتها على المدى الطويل. والتركيز على أهداف قصيرة الأجل دون رؤية شاملة يؤدي إلى نتائج ضعيفة وغير مستدامة.

سادساً: الحلول المقترحة للتغلب على التحديات:

من خلال التحدِّيَات السَّابِقَة يرى الباحثان أنَّ الجامعات يمكنها التوفيق بين الحفاظ على هُويتها المحلية وتحقيق متطلبات التصنيفات العالمية من خلال اتخاذ مجموعة من الإستراتيجيات المدروسة التي توازن بين الالتزام بسياقها المحلي والسعي للتنافس على المستوى الدولي، وفيما يأتي بعض الطرق الرئيسة لتحقيق هذا الهدف:

1. **تطوير إستراتيجية متوازنة بين المحلي والعالمي:** يجب أن تتبنى الجامعات إستراتيجية مزدوجة تركز على تلبية احتياجات المجتمع المحلي مع الامتثال لبعض معايير التصنيفات العالمية. والتركيز على تقديم حلول للمشكلات المحلية التي تواجه المجتمع المحيط، مع تسليط الضوء على هذه الجهود في التقارير الدولية لتعزيز مكانة الجامعة عالميًّا.
2. **الاستثمار في التميز المحلي:** التركيز على نقاط القوة المحلية (مثل: الزراعة، الطاقة المتجددة، أو التراث الثقافي)، وتحويلها إلى مجالات تميز بحثي وأكاديمي. وبالتالي يمكن لهذه المجالات أن تصبح علامة مميزة للجامعة، مما يعزز هويتها المحلية ويسهم في تحقيق معايير التصنيفات.

3. **إعادة تعريف الجودة والاعتماد الأكاديمي:** يمكن للجامعات تطوير مؤشرات أداء محلية تعكس أولوياتها التنموية والاجتماعية، **و**تعزيز مفهوم "التأثير المحلي" كجزء من الهوية المؤسسية، وربط ذلك بمؤشرات يمكن قياسها عالميًّا، مثل: الاستدامة أو التأثير الاجتماعي، بدلاً من اتِّباع معايير التصنيفات العالمية بشكل أعمى
4. **بناء شراكات إستراتيجية دولية:** الدخول في شراكات تعاونية مع جامعات دولية مرموقة للإسهام في تحسين جودة الدراسة والتعليم محليًّا. واستخدام هذه الشراكات وسيلةً لزيادة الإنتاج البحثي والاقتباسات العلمية، وهي معايير مهمة في التصنيفات العالمية، دون التضحية بالهوية المحلية.
5. **تحسين جودة التعليم والدراسة مع التركيز على السياق المحلي:** تطوير برامج أكاديمية وبحثية تعالج قضايا محلية مع ضمان جودتها بما يتماشى مع المعايير الدولية. **و**توجيه الأبحاث العلمية نحو مشكلات محلية وإقليمية ملحَّة؛ مما يعزز قيمة الجامعة للمجتمع المحلي، ويزيد من قدرتها على المنافسة عالميًّا.
6. **تعزيز الحوكمة المؤسسية:** العمل على تحسين نظم الإدارة والحوكمة داخل الجامعة لضمان الكفاءة والشفافية، وهو ما يسهم في تحسين الأداء العام للجامعة في التصنيفات العالمية، والتركيز على بناء القدرات الإدارية والبشرية داخل الجامعة لتحقيق الأهداف الإستراتيجية.
7. **التوعية بأهمية الهُوية المحلية دوليًّا:** استخدام وسائل الإعلام والمنصات الدولية للترويج لإنجازات الجامعة التي ترتبط بالسياق المحلي، وإبراز الإسهامات التنموية والاجتماعية للجامعة في تحسين حياة المجتمعات المحيطة بها.
8. **تطوير تصنيفات بديلة وإقليمية:** التعاون مع جامعات أخرى في الدول النامية لتطوير تصنيفات بديلة تأخذ في الاعتبار الخصوصيات المحلية والإقليمية، وتشجيع إنشاء أنظمة تقييم تركز على التأثير المجتمعي والتنمية المستدامة بدلاً من المؤشرات التقليدية مثل: عدد الاقتباسات، أو السمعة الأكاديمية.

المحور الثاني: الهُوية المؤسسية

يشتمل هذا المحور على مفهوم الهوية المؤسسية وأهميتها وأبعادها، وعلاقتها بالتصنيفات العالمية للجامعات، والتحديات والحول المقترحة للتغلب عليها وعلى النحو الآتي:

أولاً: مفهوم الهُوية المؤسسية وأهميتها:

تُعد الهُوية المؤسسية أداةً لتمييز المؤسسة عن منافسيها، وتعزيز الثقة والاعتراف بعلامتها التجارية، وربطها بهوية متسقة داخليًّا وخارجيًّا. ويعتمد تعريف الهوية المؤسسية على التكامل بين الجوانب الإستراتيجية والبصرية والثقافية، مما يجعلها أداةً حاسمة في بناء السمعة والولاء للعلامة التجارية. ويؤكد والي (Wally,1989) أن: الهُوية المؤسسية ليست مجرد شعار أو لون، بل هي نظامٌ متكامل يعكس إستراتيجية المؤسسة وثقافتها، ويُترجمها إلى شكلٍ مرئيٍّ وملموس للجمهور(Wally,1989,15).

وتعرف الهوية المؤسسية بأنها الإطار الإستراتيجي الذي تعبر من خلاله المؤسسة عن جوهرها وقيمها ورسالتها ورؤيتها، عبر مجموعة من العناصر البصرية (كالشعارات، والألوان، والخطوط، والتصاميم) والرسائل التواصلية التي تُشكّل صورتَها الذهنية لدى الجمهور. وفقًا لـ "جون بالمر" و"ستيفن جرايزر"، تُعرَّف الهوية المؤسسية بأنها: "التعبير المرئي والرمزي عن الهويَّة الجوهريَّة للمؤسسة، الَّذي يَدمج بين قيمها الداخلية وإدراكها الخارجي، لخلق تماسكٍ بين ما تقوله المؤسسة وما تفعله(John,2003,33).

بناء على ما سبق يمكن تعريف الهوية المؤسسية للجامعات بأنها مجموعة العناصر البصرية والرمزية التي تميز مؤسسةً ما عن غيرها، وتشمل هذه العناصر الشعارات، والألوان، والخطوط، والتصاميم،

والرسائل التي تعبِّر عن قيم المؤسسة ورسالتها ورؤيتها. وتعكس الهوية المؤسسية شخصية المؤسسة وثقافتها، وتسهم في بناء صورة ذهنية إيجابية لدى الجمهور المستهدف.

والهوية المؤسسية للجامعات هي "روحها التي تتنفس من خلالها"، تحدد لماذا وُجِدَت، ولماذا يجب أن تستمر، وكيف تُخلِّدُ تأثيرها حتى عندما تتغير الظروف من حولها. ويمكن إبراز أهميتها في الآتي:

1. تمييز الجامعة: تجعلها غير قابلة للاستبدال في بيئة تنافسية.
2. جذب الشركاء: الجهات المانحة أو الطلاب ينجذبون لجامعة ذات رؤية واضحة.
3. الصمود في الأزمات: في السياق اليمني، ساعدت الهوية القوية بعض الجامعات على الحفاظ على استمراريتها رغم الحرب.

ثانياً: أبعاد الهوية المؤسسية للجامعات:

الهوية المؤسسية للجامعات هي البصمة الفريدة التي تميزها عن غيرها، والتي تتشكل من تفاعل مجموعة من العناصر المادية والرمزية والثقافية. إنها ليست مجرد شعار أو اسم أو مبانٍ أكاديمية، بل هي نسيج مركب يعكس:

1. **القيم والرسالة:** المبادئ التي تأسست عليها الجامعة (كالتعليم النوعي، العدالة الاجتماعية، الحفاظ على التراث، أو الابتكار التكنولوجي). وعلى سبيل المثال: جامعة صنعاء تأسست كصرح لحماية الهُوية العربية في جنوب الجزيرة العربية، بينما ركزت جامعة حضرموت على خدمة المجتمع المحلي في مجال التنمية المستدامة.
2. **التاريخ والتراكم الثقافي:** الأحداث التاريخية، الإنجازات، وحتى الصراعات التي مرت بها الجامعة. مثال: مكتبة جامعة عدن التي دُمرت جزئيًّا خلال الحرب، أصبحت رمزًا لمقاومة الجامعة للاندثار الثقافي.
3. **الارتباط بالمجتمع:** مدى اهتمام الجامعة بحل مشكلات محيطها (كالبحوث عن ندرة المياه في اليمن، أو برامج محو الأمية)، مثال: جامعة تعز كانت رائدة في أبحاث تحلية المياه قبل أن تُجبر على تركيز جهودها على مجالات "جاذبة للتمويل الدولي".
4. **الأولويات الأكاديمية:** التخصصات التي تُعَدُّ أساسية لهويتها (كالهندسة في جامعة ذات توجه تقني، أو الدراسات الإنسانية في جامعة تركز على التراث)، مثال: معهد المخطوطات في جامعة حضرموت كان جزءًا من هُويتها قبل إغلاقه بسبب ضغوط التمويل.
5. **الثقافة التنظيمية:** طريقة تفاعل الأفراد داخل الجامعة (العلاقة بين الأساتذة وطلابهم، الشفافية الإداريـة، وحتى طقوس التخرج)، مثال: في جامعة ذمار، تَعُدُّ "الندوات الشعبية" التي ينظمها الطلاب لمناقشة القضايا المحلية تقليدًا جامعيًّا يعزز الانتماء.

ثالثا: الهوية المؤسسية والتصنيفات العالمية:

تعمل التصنيفات كـ "أدوات عولمة" تفرض معايير موحَّدة تُهمِّش الخصوصيات المحلية، وتُعزِّز هذه التصنيفات أنموذجًا غربيًّا للتميز الأكاديمي، يركز على النشر في مجلات مفهرسة دوليًّا (مثل: Scopus وWeb of Science)، بينما تُهمل مؤشرات مثل المشاركة المجتمعية أو التعليم التطبيقي. **وبحسب نظرية ما بعد الاستعمار (Postcolonial Theory)**، أن التصنيفات تُعيد إنْتاج التبعية الثَقَافِيَّة، حيث تُفرض معايير غربية تُهمِّش المعرفة المحلية (Said 1978, 14). وتشير أبحاث هازلكورن (2011) إلى أن التصنيفات تعزز "النموذج الرأسمالي للمعرفة"، حيث تُهمّش الجامعات في الدول الفقيرة دورها في معالجة القضايا المجتمعية لصالح التنافسية العالمية(Ellen,2011,89). وبالنسبة للجامعات اليمنية، حيث تشكل الأزمات السياسية والاقتصادية عوائق رئيسة، يُفاقم هذا الاتجاه من أزمة الهوية المؤسسية(Abdulraqeb,2019,3).

وبحسب نظرية التشابه المؤسسي (Institutional Isomorphism): وفقًا لـ DiMaggio and Powell (1983)، تتبنى الجامعات سياسات مشابهة للجامعات المصنفة عالميًّا (مثل: اعتماد برامج باللغة الإنجليزية)؛ لتحقيق الشرعية الدولية، حتى لو كانت غير ملائمة للسياق المحلي. ما يعني أن

التصنيفات العالمية قد تدفع الجامعات اليمنية إلى تبني معايير، مثل: زيادة النشر الدولي أو جذب الطلاب الأجانب، حتى لو تعارضت مع احتياجات المجتمع المحلي(Paul,1983,48). وهذه الضغوطُ تدفع الجامعاتِ إلى تبني إستراتيجياتٍ لا تتوافقُ مع احتياجاتها، مثل: التركيز على البحوث النظرية باللغة الإنجليزية بدلاً من معالجة القضايا التنموية الملحَّة (Al-Aghbari and Al-Ward 2019, 45).

والجدير بالذكر أن الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية تتعرض لـ "ازدواجية معايير" فمثلاً على المستوى العالمي: تسعى الجامعات لتحسين ترتيبها عبر تقليد مؤسسات النخبة (مثل: توظيف باحثين دوليين)؛ مما يؤدي إلى "انحراف المهمة" كما يوضح(Hazelkorn, 2011). وعلى المستوى المحلي: تفقد الجامعات دورها كـ "حاضنات للهُوية الوطنية"، حيث تُهمَّش البرامج المرتبطة بالتراث اليمني أو القضايا الإنسانية نتيجة ندرة تمويلها مقارنة بالمجالات المرتبطة بالتصنيفات (UNDP, 2020, 12).

وهناك الكثير من الوقائع التي تؤكد هذه الضغوط، نذكر منها على سبيل المثال: جامعة حضرموت و"معهد التراث": قررت إدارة الجامعة إغلاق معهد متخصص في دراسة المخطوطات التاريخية بسبب نقص التمويل، بينما خصصت موارد جديدة لإنشاء مركز بحوث تكنولوجي كخطوة تهدف لجذب شراكات أجنبية، لكنها كلفتها جزءًا من روحها الثقافية.

رابعاً: التحديات التي تواجه الهُوية المؤسسية للجامعات اليمنية:

الهوية المؤسسية للجامعة ليست مجرد شعار أو رسالة مكتوبة على موقع إلكتروني، بل إنها نسيج من القيم، والتاريخ، والارتباط بالمجتمع، والأولويات الأكَاديمية. وفي اليمن، تُعد الجامعات ملاذًا للهُوية الوطنية وذاكرة الشعب، تبرز هذه الهوية من خلال التركيز على العلوم الإنسانية، ودراسات التراث، وحل المشكلات المحلية مثل: ندرة المياه والأمراض المزمنة. لكن التصنيفات العالمية تفرض معايير مختلفة: عدد الأبحاث المنشورة في دوريات أجنبية، ووجود شراكات دولية، وبنية تحتية تكنولوجية. هذه المعايير، رغم أهميتها، قد تدفع الجامعات إلى التخلي عن أولوياتها الأصلية لملاءمة "قوالب جاهزة". تقول نادية، طالبة دراسات عليا في جامعة عدن: "أستاذي يُنصح بنشر أبحاثه عن الزراعة في إفريقيا بدلاً من مشاكل اليمن، لأن ذلك يضمن له التمويل الدولي". وتتفاقم تأثيرات التصنيفات على الجامعات اليمنية بسبب(Al-Zubayri 2021, 78):

1. الضعف الهيكلي: تعاني الجامعات من نقص التمويل، وانهيار البنية التحتية جراء الحرب؛ مما يُعيق تبني إستراتيجيات فعالة للتنافسية العالمية
2. هجرة العقول: الباحثون اليمنيون المتميزون يُغْرَوْنَ بالعمل في جامعات خليجية أو غربية تقدم لهم موارد أفضل؛ مما يُضعف الكوادر المحلية.
3. أزمة الشرعية: عندما تُقاس جودة الجامعة بعدد الأبحاث باللغة الإنجليزية، يُهمَّش دورها في الحفاظ على الهوية العربية والإسلامية.
4. الضغوط الخارجية: كاشتراطات التمويل الدولي أو التصنيفات العالمية التي تفرض أولويات لا تتوافق مع الاحتياجات المحلية.
5. الضعف المادي: نقص الموارد قد يدفن الجامعة في صراع البقاء، فتتخلى عن هُويتها لتحصل على الدعم.
6. التهميش الثقافي: حين تُقيَّم الجامعة بمعايير "عالمية" تهمّش اللغة العربية أو البحوث التطبيقية المرتبطة بالواقع اليمني.
7. التبعية المعرفية: تُكرس التصنيفات هيمنة المراكز الدراسية الغربية، حيث تُقاس جودة الدراسة بـ "عدد الاستشهادات" في مجلات غربية، مما يُضعف إنتاج المعرفة المحلية (Altbach 2012, 28).

خامساً: تحقيق التوازن بين العالمية والمحلية

ويمكن للجامعات أن توازن بين الهوية والتصنيفات من خلال:
1. إعادة تعريف "الجودة": تطوير مؤشرات محلية لقياس تأثير الجامعة على المجتمع، مثل: عدد المشاريع التنموية أو حفظ المخطوطات.
2. الشراكات الذكية: التعاون مع جامعات عربية أو إفريقية لإنشاء تصنيفات إقليمية تراعي الأولويات المشتركة.
3. توثيق النجاحات المحلية: لو أنشأت جامعة يمنية برنامجًا لعلاج سوء التغذية، فليتم توثيق ذلك في تقاريرها الدولية كـ"أثر مجتمعي" يعادل الأبحاث المنشورة.
4. تمكين الأصوات المحلية: إشراك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في صناعة القرار، كتشكيل "لجنة هوية" تناقش أيَّ تغييرات في ضوء القيم المؤسسية.

الدراسات سابقة

فيما يأتي نستعرض الدراسات الأكثر استشهادًا حول تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات الناشئة في البلدان النامية، ثم نعقب عليها كما يأتي:

- **دراسة حكمي(2024). وهدفت** إلى الكشف عن الهوية المؤسسية في الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية في ضوء تصنيف ميلوّر. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وفقاً للمنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (130) من القيادات العليا والقيادات الأكاديمية بالجامعات الناشئة السعودية. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: أن الجامعات الناشئة تعمل على تطبيق قيمها في كافة ممارساتها التنظيمية، امتلاك جميع الجامعات الناشئة لهوية بصرية تتمثل في شعار الجامعة. كما أظهرت النتائج وجود ضعف في الثقافة التنظيمية بالجامعات السعودية. قصور الجامعات الناشئة في تفعيل هويتها البصرية وربطها بتوجهاتها الاستراتيجية، وتثقيف منسوبيها بمدلولاتها. وجود قصور من الجامعات في بناء الهوية المؤسسية لها. كما خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.
- **دراسة (Chowdhury, Anwar, and Fatima Begum,2021)**، وهدفت إلى استكشاف كيف تؤثر التصنيفات العالمية على الهوية المؤسسية للجامعات في البلدان النامية، مع تحديد استراتيجيات للتكيف مع هذا التأثير. واعتمدت على منهج استقصائي (Survey-Based Approach) مع تحليل إحصائي للبيانات. واستخدمت استبانة إلكترونية طُبِّقت على (500) من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعات ناشئة في جنوب آسيا وإفريقيا. وكان من أبرز نتائجها: هناك تأثير كبير للتصنيفات على إستراتيجيات الجامعات، حيث تسعى الجامعات لتحقيق التصنيفات على حساب رسالتها التعليمية والمجتمعية. والجامعات في البلدان النامية تعاني من نقص الموارد؛ مما يجعل التنافس في التصنيفات العالمية تحديًا كبيرًا. واقترحت الدراسة نموذجًا جديدًا للتصنيفات يأخذ في الاعتبار السياقات المحلية.
- **دراسة (Smith, John, and Maria Lopez,2020)**، وهدفت إلى: دراسة تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على تشكيل الهوية المؤسسية للجامعات الناشئة في البلدان النامية، مع التركيز على التحديات والفرص التي تواجهها هذه الجامعات. وتم استخدام منهجية مختلطة تجمع بين التحليل النوعي والكمي. واستخدمت استبانات موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس والإداريين، ومقابلات معمقة مع صناع القرار في الجامعات، كأداة لجمع المعلومات، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الجامعات الناشئة في بلدان نامية في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية. تم اختيار (20) جامعة كعينة تمثيلية بـاستخدام أسلوب العينة القصدية. وكان من أبرز نتائجها: الجامعات الناشئة تعتمد بشكل متزايد على

التصنيفات العالمية كمرجع لتشكيل إستراتيجياتها؛ مما يؤدي إلى تبني سياسات تركز على البحث العلمي على حساب التعليم والتواصل المجتمعي. والتصنيفات تؤثر سلبًا على الهُوية المؤسسية من خلال دفع الجامعات لتقليد الجامعات المرموقة بدلاً من تطوير هويتها المحلية. وهناك حاجة إلى تطوير تصنيفات بديلة تأخذ في الاعتبار السياقات المحلية للجامعات في البلدان النامية.

- **دراسة (Ahmed, Sarah, and James Peterson,2018)**، وهدفت إلى: تحليل التناقض بين متطلبات التصنيفات العالمية وواقع الجامعات الناشئة في الدول النامية، وتأثير ذلك على الهوية المؤسسية. واعتمدت على منهج دراسة حالة (Case Study) شملت خمس جامعات ناشئة في بلدان إفريقية وشرق أوسطية. واستخدمت تحليل الوثائق المؤسسية، ومقابلات شبه منظمة (Semi-Structured Interviews) كأداة لجمع المعلومات. شملت الدراسة (5) جامعات ناشئة، مع تحليل وثائقها وخططها الإستراتيجية، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع (30) شخصًا من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس. وكان من أبرز نتائجها: الجامعات تواجه ضغوطًا كبيرة لتكييف إستراتيجياتها مع معايير التصنيفات العالمية، مما يؤدي إلى إهمال الأولويات المحلية. ومحاولات تحسين التصنيف تخلق هوة بين الأهداف العالمية والمحلية. والهُوية المؤسسية تتأثر سلبًا؛ بسبب التركيز المفرط على مؤشرات التصنيفات العالمية مثل الإنتاج الدراسي وعدد الاقتباسات.
- **دراسة (Altbach, Philip G,2012)**، هدفت الدراسة إلى استكشاف تداعيات التصنيفات على الجامعات في البلدان النامية. واعتمدت على منهج دراسة الحالة، وكانت الأداة عبارة عن: مقابلات مع الإداريين، وتحليل نصوص لبيانات المهمة المؤسسية، وتقارير التمويل. وطبقت على جامعات في الهند والبرازيل وجنوب أفريقيا. وكان من أبرز نتائجها: ضغوط التصنيفات تدفع الجامعات إلى "التدويل" (مثل: استقطاب طلاب أجانب) دون مراعاة الأولويات المحلية. وانقسام الهُوية المؤسسية بين معايير التصنيف العالمية والمسؤوليات المحلية. وخطر فقدان الجامعات الناشئة لتميزها الثقافي لتحقيق متطلبات التصنيفات.
- **دراسة (Hazelkorn, Ellen,2011)** وهدَفَتْ إلى تحليل تَأثير التصنيفات العالمية على سياسات التعليم العالي وسلوكيات المؤسسات الجامعية، مع تركيز خاص على البلدان النامية. واعتمدت الدراسة على منهجية مختلطة (كيفية وكمية) تشمل دراسات حالة وتحليل السياسات، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة عبارة عن مقابلات مع قادة الجامعات، وتحليل الوثائق الإستراتيجية، ومؤشرات التصنيفات. وطبقت على (12) جامعة في (8) دول من آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية. وكان من أبرز نتائجها: تركيز الجامعات الناشئة على نشر الأبحاث باللغة الإنجليزية لتحسين التصنيف؛ مما يؤدي إلى إهمال دورها المجتمعي المحلي. وتحول الهُوية المؤسسية نحو تحقيق "الطموح العالمي"؛ مما يتسبب في "انحراف المهمة" (Mission Drift) وتقليص الخصوصية المحلية. وتعزيز التصنيفات للنموذج الغربي في التعليم العالي؛ مما يخلق توترًا بين المعايير العالمية والاحتياجات المحلية.
- **دراسة (Marginson, Simon, and Marijk van der Wende,2007)** وهدفت إلى معرفة دور التصنيفات العالمية في تشكيل إستراتيجيات الجامعات وهُويتها على مستوى العالم. واعتمدت على منهج التحليل المقارن عبر الدول. وكانت الأداة المستخدمة عبارة عن: بيانات إحصائية من تصنيفات (مثل: THE وQS)، واستطلاعات مؤسسية، ومراجعة السياسات. وطبقت على مؤسسات تعليمية في دول منظمة OECD والدول النامية. وكان من أبرز نتائجها: تعزيز التصنيفات للتسلسل الهرمي العالمي، مما يضع الجامعات الناشئة في موقع غير تنافسي. وتقليد الجامعات الناشئة لإستراتيجيات الجامعات المصنفة عالميًا (مثل: توظيف أعضاء هيئة تدريس دوليين)، مما يُفقدها هويتها الأصلية. وتحويل الموارد نحو مؤشرات التصنيف (كعدد الطلاب لكل عضو هيئة تدريس) على حساب القضايا التعليمية المحلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة على أن التصنيفات العالمية تؤثر بشكل كبير على الهُوية المؤسسية للجامعات الناشئة في البلدان النامية؛ حيث تدفعها لتبني سياسات لا تعكس أولوياتها المحلية. كما تدعو إلى ضرورة تطوير تصنيفات بديلة تتناسب مع سياقات هذه الجامعات.

كما اتفقت الدراسات السابقة على أن التصنيفات العالمية تعمق الفجوة بين "الهُوية العالمية" و"الهُويَّة المحلية" للجامعات الناشئة، مع تحذيرات من تأثيرها السلبي على التنوع الثقافي والأدوار المجتمعية.

المنهجية والإجراءات

يتناول هَذا الجزء إجراءات الدراسة الميدانية من حيث: المنهج، والمجتمع، والعينة، وطريقة اختيارها، وخصائصها، وأداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة، كما يأتي:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج المناسب لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية، حيث إنه يدرس الواقع، ويُعبِّر عنه كيفيًّا أو كميًّا (عبيدات، عَدس، عبد الحق، 2007، 180).

مجتمع الدراسة: تكوَّن مجتمع وعينة الدراسة من جميع القيادات الإدارية والأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية - باستثناء ثلاث جامعات وهي (جامعة عدن، جامعة حضرموت، وجامعة تعز) لم تتوافر الاحصائيات بسبب الظروف التي تعيشها البلاد - والبالغ عددهم (12,052) فردًا، منهم (272) قائدًا إداريًّا، و(960) قائدًا أكاديميًّا، و(6,492) عضو هيئة التدريس، و(4,328) طلبة دراسات عليا، بحسب النشرة الإحصائية الخاصة بقطاع التعليم العالي للعام (2024-2025م) الصادرة عن وحدة نظم المعلومات.

جدول (1): حصر أفراد مجتمع الدراسة في الجامعات اليمنية

	القيادات الإدارية	القيادات الأكاديمية	أعضاء هيئة التدريس	طلبة الدراسات العليا	المجموع
التكرار	272	960	6,492	4,328	12,052
النسبة%	%2.23	%7.97	%57.06	%35.91	%100

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة القصدية التي تتكوَّن من مفردات معيَّنة تمثِّل المجتمع الأصليَّ تمثيلاً سليمًا، فالباحث في هذا النوع من العيّنات قد يختار مناطق محدَّدة تمتاز بخصائص ومزايا إحصائيَّة تمثِّل المجتمع، وهذه تعطي نتائج أقرب ما تكون إلى النتائج التي يمكن أن يصل إليها الباحث بمسح مجتمع الدراسة كلِّه، وتقترب هذه العيّنة من العيّنة الطبقيَّة حيث يكون حجم المفردات المختارة متناسبًا مع العدد الكليِّ الذي له نفس الصفات في المجتمع الكليّ (الواصل، 1999، 55-56). وقد قام الباحثان باختيار جامعتي (صنعاء وعدن) كعينة قصدية ممثلة للمجتمع الأصلي المتمثل بالجامعات اليمنية الحكومية. وجامعتي (العلوم والتكنولوجيا، وجامعة الرازي) كعينة قصدية ممثلة للمجتمع الأصلي المتمثل بالجامعات الأهلية، وقد أرجع الباحثان اعتمادهما على العينة في اختيار جامعتي صنعاء وعدن إلى المبررات الآتية: قِدم الجامعتين وتَقاربهما من حيث عام التأسيس، حيث تأسست جامعة صنعاء عام

1970م، وجامعة عدن عام 1972م. واعتبار جامعتي صنعاء وعدن النواة الحقيقة والأولى لتوسع التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، وتأسست بقية الجامعات من فروع كليات كانت في الأصل تتبع إحدى الجامعتين محل الدراسة. بالإضافة الى تربع جامعة صنعاء وعدن على قائمة التصنيفات العالمية على المستوى المحلي وكذلك الحال بالنسبة لجامعتي (والعلوم والتكنولوجيا والرازي) كونهما من أقدم الجامعات الأهلية وتحتل جامعة العلوم والتكنولوجيا المركز الأول في التصنيفات العالمية على مستوى اليمن، كذلك جامعة الرازي تحقق تقدمًا ملحوظًا في قائمة التصنيفات. وقد تم تطبيق الدراسة عشوائية من هذه الجامعات المختارة حيث تم إعداد الاستبانة إلكترونيًّا وتم إرسالها إلى (قروبات) الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المختارة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (400) فرد يتوزعون بحسب المتغيرات الديمغرافية كما في الجدول (2):

جدول (2): خصائص عينة الدراسة

م	المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة%
1	الجنس	ذكر	276	69
		أنثى	124	31
		المجموع	400	100
2	ملكية الجامعة	حكومية	240	60
		أهلية	160	40
		المجموع	400	100
3	نوع الكلية	إنسانية	220	55
		تطبيقية	180	45
		المجموع	400	100
4	الجامعة	جامعة صنعاء	140	35
		جامعة عدن	100	25
		جامعة العلوم والتكنولوجيا	92	23
		جامعة الرازي	68	17
		المجموع	400	100
5	المؤهل	دكتوراه	268	67
		ماجستير	104	26
		بكالوريوس	28	7
		المجموع	400	100
6	العمل الحالي	القيادات الأكاديمية	104	26
		القيادات الإدارية	56	14
		أعضاء هيئة التدريس	160	40
		طلبة الدراسات العليا	80	20
		المجموع	400	100
7	الفئة العمرية	أقل من 30 سنة	12	3
		31-40 سنة	72	18
		41-50 سنة	176	44
		أكبر من 50 سنة	140	35
		المجموع	400	100

يتضح من الجدول (2): أن غالبية أفراد العينة هم من الذكور حيث بلغ عددهم (276) أي ما نسبته (69%) من إجمالي حجم العينة، حصلت الجامعات الحكومية على (240) فردًا ويمثلون ما نسبته (60%) من إجمالي عدد أفراد العينة وبالنسبة لمتغير الكلية فإن (55%) من أفراد العينة ينتمون للكليات الإنسانية و(45%) ينتمون للكليات التطبيقية.

وبالنسبة لمتغير مكان العمل فقد حصلت جامعة صنعاء على ثلث أفراد العينة تقريبًا حيث بلغ عددهم (140) فردًا ويمثلون ما نسبته (35%) من إجمالي حجم العينة، تليها جَامعة عَدَن (100) فردًا ويمثلون ما نسبته (25%) من إجمالي حجم العينة. وبالنسبة لمتغير العمل الحالي فإن أكثر من نصف أفراد العينة هم أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ عَددهم (160) فردًا ويمثلون مَا نسبته (40%) من إجمالي حجم العينة. وبالنسبة لمتغير العمل المؤهل فَإن ثلثي أفراد العينة هم حملة الدكتوراه حيث بلغ عددهم (268) فردًا ويمثلون ما نسبته (67%) من إجمالي حجم العينة. وبالنسبة لمتغير الفئة العمرية فإن الفئة العمرية (من 41- 50 سنة) قد حصلت على أعلى نسبة في العينة حيث بلغ أفراد هذه الفئة العمرية (176) فردًا ويمثلون ما نسبته (44%) من إجمالي حجم العينة.

أداة الدراسة وإجراءاتها: من خلال اطّلاع الباحثَيْنِ على ما كُتِبَ في موضوع الدراسة من دراسات وأبحاث وعلى بعض ما كتب في مناهج الدراسة التربوية ونظرًا لطبيعة أهداف الدراسة، تبين أن الاستبانة هي الأداة التي يمكن استخدامها لجمع البيانات والمعلومات التي تهدف إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد قام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على (7) مجالات بواقع (5) فقرات لكل مجال.

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها في صورتها الأولية مشتملة على (7) مجالاتٍ ضمت (35) فقرة، على مجموعة من الخبراء والمختصين في الإدارة التربوية والإدارة العامة وعلم النفس ومناهج الدراسة والإحصاء والقياس والتقويم واللغة العربية البالغ عددهم (10) محكمين؛ وذلك للتأكد من مدى صلاحيتها ومدى شموليتها للمجالات التي تغطيها ووضوح فقراتها ومدى ترابطها وصلتها بموضوع الدراسة، وقَد تمت الموافقة على جميع الفقرات مع تعديلات طفيفة لبعض الفقرات، ومن خلال توجيهاتهم ومقترحاتهم تمت صياغة الأداة في صورتها النهائية بعدد الفقرات والمجالات سالفة الذكر نفسها.

صدق (الاتساق الداخلي): لمعرفة الصدق الداخلي لأداة الدراسة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه من جهة، وبين درجة كل مجال والدرجة الكلية للأداة ككل، فكانت النتائج كما في الجدول (5) الآتي:

جدول (5): معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه من جهة وبين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.616**	6	.763**	11	.657**	16	.720**	21	.722**	26	.636**	31	.757**
2	.652**	7	.601**	12	.351**	17	.777**	22	.656**	27	.651**	32	.799**
3	.691**	8	.643**	13	.743**	18	.649**	23	.728**	28	.750**	33	.768**
4	.790**	9	.417**	14	.694**	19	.510**	24	.838**	29	.658**	34	.799**
5	.524**	10	.715**	15	.480**	20	.649**	25	.803**	30	.649**	35	.769**
المجال	.682**	المجال	.755**	المجال	.512**	المجال	.693**	المجال	.628**	المجال	0.64**	المجال	.750**

دالة عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتبين من الجدول (5): أن معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال الأول والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (**790. - **524.) وهي معاملات ارتباط ما بين متوسطة وقوية، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)، وأن معامل الارتباط بين المجال الأول والدرجة الكلية للأداة بلغت (**682.) وهي درجة ارتباط (قوية) دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)؛ وبذلك تعد فقرات هذا المجال والمجال ككل صادقة لما وُضعت لقياسه.

إن معَامِل الارتباط بين درجة كُل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية للمجال الَّذي تنتمي إليه، تراوحت بين (**763. - **601.) مَا عَدا الفقرة رقم (9) فقد بلغ معامل ارتباطها (**417.) وهي معاملات ارتباط وقوية، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دَلاَلَة أَقَل من (01.)، وأن معامل الارتِبَاط بين المجال الثاني والدرجة الكلية للأداة بلغت (**755.) وهي معاملات قوية ومتوسطة وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)؛ وبذلك تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

إن معامل الارتباط بين درجة كُل فقرة من فقرات المجال الثالث والدرجة الكلية للمجال الَّذي تنتمي إِلَيْه، تراوحت بين (**743. - **480.) مَا عَدا الفقرة رقم (12) فقد بلغ معَامِل ارتباطها بِالمجال (**351.)، وهي معاملات ارتباط ما بين متوسطة وقوية، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)، وأن معامل الارتباط بين المجال الثالث والدرجة الكلية للأداة بلغ (**512.) وهي معاملات ارتباط قوية ومتوسطة وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)؛ وبذلك تعد صادقة لما وُضِعَتْ لقياسه.

إن معَامِل الارتِبَاط بين درجَة كُل فقرة من فقرات المجال الرابع والـدرجة الكلية للمجال الَّذي تنتمي إليه، تراوحت بين (**777. - **510.) وهي معاملات ارتباط قوية، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)، وأن معَامِل الارتباط بين المجال الرابع والـدَّرَجَة الكلية للأداة بلغت (**693.) وهي قويَّة وجميعها دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)؛ وبذلك تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

إن معامل الارتِباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال الخامس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (**838.- **656.) وهي معاملات ارتباط قوية، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)، وأن معامل الارتباط بين المجال الخامس والدرجة الكلية للأداة بلغت (**628.) وهي قوية وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)؛ وبذلك تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

إن معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال السادس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (**750. - **636.) وهي معاملات ارتباط قوية، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)، وأن معامل الارتباط بين المجال السادس والدرجة الكلية للأداة بلغت (0.64) وهي قوية وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (01.)؛ وبذلك تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

إن معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المجال السابع والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (**799. - **757.) وهي معاملات ارتباط قوية، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)، وأن معامل الارتباط بين المجال السابع والدرجة الكلية للأداة بلغت (**750.)، وهي قوية وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (01.)؛ وبذلك تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة: وقد قام الباحثان بالتحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6):
معاملات ثبات فقرات الأداة ومجالاتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ

رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات
1	.833	**6**	.829	**11**	.843	**16**	.827	**21**	.830	**26**	.836	**31**	.836
2	.835	**7**	.830	**12**	.835	**17**	.833	**22**	.832	**27**	.839	**32**	.835
3	.830	**8**	.833	**13**	.837	**18**	.834	**23**	.832	**28**	.839	**33**	.837
4	.829	**9**	.840	**14**	.845	**19**	.839	**24**	.831	**29**	.839	**34**	.837
5	.837	**10**	.829	**15**	.828	**20**	.830	**25**	.835	**30**	.838	**35**	.834
معامل ثبات الأداة ككل						.839							

يتضح من الجدول (6): أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للأداة بوجه عام كانت (.839)، وهي قيمة ثبات عالية، وأن جميع الفقرات كان معامل الثبات (ألفا) في حالة حذفها أقل من أو تساوي قيمة ألفا للمقياس ككل، حيث تراوحَت معاملات الثبات لجميع الفقرات مَا بين (.839 - .830) مَا يعني أن جميع الفقرات مهمة، وغيابها يؤثر سلبًا على المقياس (الأداة)؛ أي: أنه عنصر ثابت، ويؤثر في ثبات المقياس (الأداة).

نتائج الدراسة الميدانية:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضًا لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات الخاصة بالدراسة، تم ترتيبه وفقًا لترتيب أسئلة الدراسة، كما يتناول مناقشة وتفسير أهم النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة، وقد استخدم الباحثان محكًّا قسمت فيه المتوسطات إلى خمس فئات متقاربة في الطول تقريبًا، كون المقياس خماسيًّا، وحدد مدى تلك المتوسطات لهذه الفئات، ودرجة الموافقة كما يأتي: المدى = الحد الأعلى – الحد الأدنى = (5-1=4). ومن ثم فإن طول الفئة بين الحدين تحددت من خلال العلاقة الآتية: طول الفئة لدرجة تحقق الفاعلية = الحد الأعلى لدرجة الموافقة / المدى = 5/4 = (0.80)

جدول (7):
توزيع درجات الموافق حسب المتوسطات الحسابية

قيمة البديل	الحدود الحقيقية للمتوسط الحسابي		درجة الموافقة
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	**1**	**1.80**	**عالية جدًّا**
2	**1.81**	**2.60**	**عالية**
3	**2.61**	**3.40**	**متوسطة**
4	**3.41**	**4.20**	**منخفضة**

5	4.21	5	منخفضة جدًّا

كما يتناول هذا الجزء دراسة الفروق في الآراء والاستجابات نحو مجالات الدراسة وقد قام الباحثان في سبيل تحقيق ذلك باستخدام الأسلوب الإحصائي المسمى بـ (تحليل التباين الأحادي واختبار (ت)). وفيما يَأتي عرض لهذه النتائج وتحليلها وتفسيرهَا مرتبة حسب تساؤلات الدراسة التي حددت في ضوء مشكلة الدراسة وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض وتحليل نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول نصه: **"ما تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟"** ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال وتحقيق هدف الدراسة من الإجابة عنه المتمثل في التعرف على **مستوى تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛** فقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب تقديرات أفراد العينة نحو درجة الموافقة على **مستوى تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة،** وفيما يَأتي عرض لهذه النتائج وتحليلها وتفسيرها مرتبة حسب درجة الموافقة كدرجة كلية على المجالات ككل ثم على مستوى كل فقرة وعلى النحو الآتي:

أ- عرض النتائج على مستوى المجالات:

يشير الجدول (8) إلى مجموعة من المجالات المكونة لمقياس **تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية، وآراء أفراد عينة الدراسة** (استجاباتهم) في الجامعات اليمنية نحوها، وقد اشتمل هذا المقياس على (7) مجالات تم ترتيبها بحسب متوسط درجة الموافقة من الأكبر إلى الأصغر وفي حال تساوي المتوسطات الحسابية تم الترتيب بحسب أقل انحراف معياري كما هي في الجدول (8):

جدول (8):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات(استجابات) أفراد عينة الدراسة نحو درجة الموافقة على مجالات تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية

رقم المجال	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
7	المجال السابع: الحلول والمقترحات	1	4.36	.570	عالية جدًّا
6	المجال السادس: التحديات والضغوط	2	4.32	.528	عالية جدًّا
1	المجال الأول: الوعي بالتصنيفات العالمية وأهميتها	3	3.89	.639	عالية
2	المجال الثاني: أثر التصنيفات على الهوية الأكاديمية والدراسية	4	3.71	.570	عالية
5	المجال الخامس: التوازن بين العالمية والمحلية	5	3.51	.751	عالية
3	المجال الثالث: أثر التصنيفات على الهوية الثقافية والاجتماعية	6	3.27	.619	متوسطة
4	المجال الرابع: أثر التصنيفات على الهوية الإدارية	7	3.04	.675	متوسطة

	والتنظيمية				
المتوسط العام للمجالات ككل مجتمعة		3.73	.367	عالية	

يتبين من الجدول (8): أن التأثير الكلي للتصنيفات العالمية على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية من وجهة نظر أفراد العينة هو تأثير مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (3.73) درجة، وانحراف معياري صغير بلغ (.367) درجة، ما يعني أن هناك إجماعًا لدى أفراد العينة على أن التصنيفات العالمية تؤثر على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية بشكل ملحوظ؛ وهذا ويدل على أن الضغوط والمتطلبات التي تفرضها هذه التصنيفات تشكّل قوة دافعة ومؤثرة حقيقية في فكر وممارسات الجامعات اليمنية، على الرغم من التحديات التي تواجهها. يظهر هذا جليًّا في حصول مجالي "الحلول والمقترحات" و"التحديات والضغوط" على أعلى متوسطين (4.36 و4.32 على التوالي)؛ مما يشير إلى حالة من الوعي بالمشكلة والرغبة في إيجاد حلول لها.

كما يتبين من الجدول أن أعلى متوسط حسابي بلغ (4.36)، ويقابل درجة "عالية جدًّا" على مقياس ليكرت الخماسي، وبانحراف معياري صغير بلغ (.570) وكان من صيب المجال السابع الخاص بـ "الحلول والمقترحات" الذي حصل على الترتيب الأول وهذا الترتيب يعكس حاجة ماسة ورغبة جماعية في التكيف مع التحديات، وليس مجرد الاستسلام لها. إنه مؤشر على "التفكير الاستباقي" لدى أفراد العينة. وكان أقل متوسط حسابي (3.04)، ويقابل درجة متوسطة بِانحراف معياري بلغ (.675)، وكان من نصيب المجال الرابع الخاص بـ"أثر التصنيفات على الهوية الإدارية والتنظيمية" الذي جاء في الترتيب الأخير؛ ما يعني أن التأثير على الهيكل والإدارة هو الأضعف، مما يشير إلى جمود أو عدم مرونة في النظام الإداري للجامعات اليمنية.

ب- عرض النتائج على مستوى الفقرات:

وحيث إن مقياس تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية قد ضم (7) مجالات هي: (المجال الأول: الوعي بالتصنيفات العالمية وأهميتها، المجال الثاني: تأثير التصنيفات العالمية على الهوية الأكاديمية والبحثية، المجال الثالث: أثر التصنيفات على الهُويَّة الثقافية والاجتماعية، المجال الرابع: أثر التصنيفات على الهويَّة الإداريَّة والتنظيميَّة، المجال الخامس: التوازن بين العالمية والمحلية، المجال السادس: التحديات والضغوط، المجال السابع: الحلول والمقترحات)، وقد تمت مناقشتها إجمالاً، وفيما يأتي عرض وتحليل وتفسير نتائج كل مجال على حدة مرتبة بحسب متوسط درجة الموافقة من الأكبر إلى الأصغر، وفي حال تساوي المتوسطات الحسابية تم الترتيب بحسب أقل انحراف معياري على النحو الآتي:

1. تحليل فقرات المجال السابع: الحلول والمقترحات:

يشير الجدول (9) إلى مجموعة من الفقرات التي تصف المجال الخاص بـ"الحلول والمقترحات" كجزء من مقياس تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية، وتقديرات أفراد عينة الدراسة (استجاباتهم) في الجامعات اليمنية نحوها وقد اشتمل هذا المجال على (5) فقرات، تم عرضها في الجدول الآتي مرتبة (ترتيبًا تنازليًّا) بحسب متوسط درجة الموافقة من الأكبر إلى الأصغر، وفي حال تساوي المتوسطات الحسابية تم الترتيب بحسب أقل انحراف معياري، كما يأتي:

جدول (9):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات(استجابات) أفراد عينة الدراسة نحو درجة الموافقة على فقرات المجال السابع: الحلول والمقترحات

رقم الفقرة	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
35	إنشاء تحالفات بين الجامعات المتشابهة ثقافيًا لمواجهة هيمنة التصنيفات الغربية.	1	4.48	.703	عالية جدًّا
33	تفعيل دور مجالس الاعتماد وضمان الجودة.	2	4.45	.609	عالية جدًّا
32	تعزيز الشفافية في معايير التقييم الداخلي.	3.5	4.38	.722	عالية جدًّا
34	إعادة تعريف مفهوم "الجودة التعليمية" ليشمل معايير ثقافية واجتماعية محلية.	3.5	4.38	.722	عالية جدًّا
31	تطوير تصنيفات محلية / إقليمية بديلة.	4	4.11	.909	عالية
المتوسط العام			4.36	.570	عالية جدًّا

يتبين من الجدول (9): أن المتوسط العام للمجال ككل بلغ (4.36) درجة، ويقابل درجة "عالية جدًّا" بانحراف معياري بلغ (.570). وأن أعلى متوسط حسابي بلغ (4.48)، بانحراف معياري بلغ (.703) درجة وكان من نصيب الفقرة رقم (35) ونصها: "إنشاء تحالفات بين الجامعات المتشابهة ثقافيًا لمواجهة هيمنة التصنيفات الغربية." وأقل متوسط حسابي بلغ (4.11) درجة، ويقابل درجة "عالية جدًّا" وبانحراف معياري بلغ (.909) درجة، وكان من نصيب الفقرة رقم (31) ونصها: "تطوير تصنيفات محلية / إقليمية بديلة"؛ ما يعني أن أفراد العينة يرون ضرورة إعادة تعريف قواعد ومعايير التصنيفات من خلال إنشاء تحالفات بديلة، وتطوير تصنيفات محلية، وهي محاولة لإعادة تعريف قواعد التصنيفات بدلاً من الخضوع الكامل للنموذج الغربي.

حصول الفقرتين رقم (32، 34) على نفس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونصهما: "تعزيز الشفافية في معايير التقييم الداخلي، إعادة تعريف "الجودة التعليمية" لتعكس القيم المحلية" بمتوسط حسابي بلغ (4.38) درجة ويقَابِل درجة عَالِيَة بِانحراف معياري بلغ (.722)؛ مما يدل على أن أفراد العينة يدركون أن القوة تبدأ من إصلاح البنية الداخلية، وأن إعَادة تعريف الجودة هو محاوَلَة لحمَايَة الهُويَّة من الانْدِثَار تحت وطأة المعايير الدولية الموحدة.

2. تحليل فقرات المجال السادس: التحديات والضغوط:

يشير الجدول (10) إلى مجموعة من الفقرات التي تصف المجال الخاص بـ"التحديات والضغوط" كجزء من مقياس تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية، وتقديرات أفراد عينة الدراسة (استجاباتهم) في الجامعات اليمنية نحوها وقد اشتمل هَذا المجال على (5) فقرات، تم عرضها في الجدول الآتي مرتَّبَة (ترتيبًا تَنَازُلِيًّا) بحسب متوسط درجة الموافقة من الأكبر إلى الأصغر، وفي حال تساوي المتوسطات الحسابية تم الترتيب بحسب أقل انحراف معياري، كما يأتي:

جدول (10):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات(استجابات) أفراد عينة الدراسة نحو درجة الموافقة على فقرات المجال السادس: التحديات والضغوط

رقم الفقرة	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
27	الصراعات السياسية تؤثر سلبًا على قدرة الجامعات	1	4.53	.627	عالية

	اليمنية على المنافسة عالميًّا.				جدًّا
30	تعاني الجامعات اليمنية من هجرة الكفاءات الأكاديمية الأعلى تصنيفًا.	2	4.50	.628	عالية جدًّا
28	تعاني الجامعات اليمنية من ضعف البنية التحتية البحثية التي تؤهلها لتحقيق متطلبات التصنيفات العالمية.	3	4.33	.829	عالية جدًّا
26	عدم توافر الموارد المالية يُعيق تحقيق متطلبات التصنيفات العالمية.	4	4.24	.878	عالية جدًّا
29	تعاني الجامعات اليمنية من صعوبة النشر في مجلات دولية.	5	3.99	.980	عالية
المتوسط العام			4.32	.528	عالية جدًّا

يتبين من الجدول (10): أن المتوسط العام للمجال ككل بلغ (4.32) درجة، ويقابل درجة "عالية جدًّا" بانحراف معياري بلغ (528.)؛ يؤكد هذا المجال أن البيئة المحيطة بالجامعات اليمنية هي العامل الحاسم في تعطيل قدرتها على المنافسة عالميًّا. التحديات هنا خارجية (سياسية، مالية) وهيكلية أكثر منها إدارية أو أكاديمية بحتة.

أعلى متوسط حسابي بلغ (4.53) ويقَابِل درجة عَالِيَة جدًّا، بِانحراف معياري بلغ (627.) درجة، وكان من نصيب الفقرة رقم (27) ونصها: "الصراعات السياسية تؤثر سلبًا على قدرة الجامعات اليمنية على المنافسة عالميًّا." وكان أقل متوسط حسابي بلغ (3.99) درجة، بانحراف معياري بلغ (980.) درجَة وكان من نصيب الفقرة رقم (29) ونصها: "تعاني الجامعات اليمنية من صعوبة النشر في مجلات دولية".

مَا يعني أن الصراعَات السياسية تمثل العائق الأكبر، مما يجعل الحديث عن التصنيفات العالمية في ظل انهيار البنى الأساسية ضربًا من الترف الفكري. يليها هجرة الكفاءات بمتوسط حسابي بلغ (4.50) في المرتبة الثانية، حيث تفقد الجامعات أهم أصولها لصالح جامعات مصنفة أعلى. وتأتي في المرتبة الثالثة: ضعف البنية التحتية بمتوسط حسابي (4.33) وعدم توافر الموارد المالية بمتوسط حسابي بلغ (4.24) هما التحديان اللذان يحولان دون تحقيق أيّ تقدم ملموس.

3. تحليل فقرات المجال الأول: الوعي بالتصنيفات العالمية وأهميتها:

يشير الجدول (11) إلى مجموعة من الفقرات التي تصف المجال الخاص بـ"الوعي بالتصنيفات العالمية وأهميتها" كجزء من مقياس تأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية، وتقديرات أفراد عينة الدراسة (استجاباتهم) في الجامعات اليمنية نحوها وقد اشتمل هذا المجال على (5) فقرات، تم عرضها في الجدول التالي مرتبة (ترتيبًا تنازليًّا) بحسب متوسط درجة الموافقة من الأكبر إلى الأصغر، وفي حال تساوي المتوسطات الحسابية تم الترتيب بحسب أقل انحراف معياري، كما يأتي:

جدول (11):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات(استجابات) أفراد عينة الدراسة نحو درجة الموافقة على فقرات المجال الأول: الوعي بالتصنيفات العالمية وأهميتها

رقم الفقرة	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
5	تُؤثر التصنيفات العالمية على سُمعة الجامعة محليًّا	1	4.33	.739	عالية

	وعالميًّا				جدًّا
2	تُعَدُّ التصنيفات العالمية مؤشرًا مهمًّا لمكانة الجامعة وجودتها.	2	4.17	.965	عالية
3	تضع جامعتي خططًا لتحسين ترتيبها في التصنيفات العالمية.	3	3.80	1.064	عالية
1	أتابع تصنيفات الجامعات العالمية (مثل: QS، Times Higher Education) بانتظام.	4	3.64	1.000	عالية
4	تُستخدم معايير التصنيفات العالمية كأداة لتقييم الأداء المؤسسي في جامعتي.	5	3.53	1.049	عالية
المتوسط العام			3.89	.639	عالية

يتبين من الجدول (11): أن المتوسط العام للمجال ككل بلغ (3.89) درجة، ويقابل درجة "عالية جدًّا" بانحراف معياري بلغ (639.).

أعلى متوسط حسابي بلغ (4.33)، بانحراف معياري بلغ (739.) درجة وكان من نصيب الفقرة رقم (5) ونصها: "تُؤثر التصنيفات العالمية على سُمعة الجامعة محليًّا وعالميًّا"، وكان أقل متوسط حسابي بلغ (3.53) درجة، بانحراف معياري بلغ (1.049) درجة وكان من نصيب الفقرة رقم (1) ونصها: "أتابع تصنيفات الجامعات العالمية (مثل: QS، Times Higher Education) بانتظام؛ ما يعني أن هناك وعيًا جيدًا بأهمية التصنيفات العالمية كأداة لقياس السمعة والمكانة، ويدرك الأكاديميون تأثيرها المباشر على سمعة الجامعة، وفي المقابل يبدو أن الوعي سلبيٌّ إلى حدٍّ ما، حيث إن متابعة التصنيفات بانتظام واستخدامها كأداة تقييم مؤسسي حصلتا على متوسطات أقل؛ وهذا يشير إلى أن الوعي قائم على "الإحساس بالتهديد" و"فقدان المكانة" أكثر من كونه قائمًا على فهم عملي لكيفية توظيف هذه التصنيفات للتطوير.

4. تحليل فقرات المجال الثاني: أثر التصنيفات على الهوية الأكاديمية والبحثية

يشير الجدول (12) إلى مجموعة من الفقرات التي تصف المجال الخاص بـ"أثر التصنيفات على الهُويَّة الأكَاديمية والبحثية" كجزء من مقياس تَأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية، وتقديرات أفراد عينة الدراسة (استجاباتهم) في الجامعات اليمنية نحوها، وقد اشتمل هذا المجال على (5) فقرات، تم عرضها في الجدول التالي مرتبة (ترتيبًا تنازليًّا) بحسب متوسط درجة الموافقة من الأكبر إلى الأصغر، وفي حال تساوي المتوسطات الحسابية تم الترتيب بحسب أقل انحراف معياري، كما يأتي:

جدول (12):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات(استجابات) أفراد عينة الدراسة نحو درجة الموافقة على فقرات المجال الثاني: أثر التصنيفات على الهوية الأكاديمية والبحثية

رقم الفقرة	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
8	تأثرت أولويات الدراسة العلمي بمعايير التصنيفات (مثل الاستشهادات البحثية).	1	4.02	.710	عالية
7	تُركِّز الجامعة على زيادة عدد الأبحاث المنشورة في مجلات عالمية لتحسين التصنيف.	2	3.95	.947	عالية
6	أدى السعي لتحسين التصنيف العالمي إلى تطوير البرامج الأكاديمية في جامعتي.	3	3.61	.973	عالية
9	تُهمل الجامعة التخصصات الإنسانية لصالح	4	3.57	.967	عالية

	التخصصات العلمية الأكثر تأثيرًا في التصنيفات.				
10	تحسَّنت جودة التدريس نتيجة الاهتمام بمعايير التصنيفات العالمية.	5	3.38	.951	متوسطة
المتوسط العام			3.71	.570	عالية

يتبين من الجدول (12): أن المتوسط العام للمجال ككل بلغ (3.71) درجة، ويقابل درجة "عالية جدًّا" بانحراف معياري بلغ (.570). أعلى متوسط حسابي بلغ (4.02)، بانحراف معياري بلغ (.710) درجة وكان من نصيب الفقرة رقم (8) ونصها: "تأثرت أولويات البحث العلمي بمعايير التصنيفات (مثل الاستشهادات البحثية). "، وكان أقل متوسط حسابي بلغ (3.38) درجة، ويقابل درجة "متوسطة" بانحراف معياري بلغ (.967) درجة وكان من نصيب الفقرة رقم (10) ونصها: "تحسَّنت جودة التدريس نتيجة الاهتمام بمعايير التصنيفات العالمية."؛ ما يعني أن التأثير هنا انتقائيٌّ وغير متوازن. التصنيفات تدفع نحو تحسين مرئيات الدراسة (عدد الأبحاث المنشورة عالميًّا، وأولويات الدراسة) على حساب جوانب أخرى. أي: أن هناك تأثيرًا سلبيًّا على التكامل الأكاديمي، حيث يتم إهمال التخصصات الإنسانية لصالح التخصصات العلمية الأكثر تأثيرًا في التصنيفات. كما أن تأثيرها على جودة التدريس كان الأضعف؛ مما يؤكد أن التصنيفات تركز على "الدراسة" على حساب "التعليم".

5. تحليل فقرات المجال الخامس: التوازن بين العالمية والمحلية

يشير الجدول (13) إلى مجموعة من الفقرات التي تصف المجال الخاص بـ"التوازن بين العالمية والمحلية" كجزء من مقياس تَأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهويَّة المؤسسية للجامعات اليمنية، وتقديرات أفراد عينة الدراسة (استجاباتهم) في الجامعات اليمنية نحوها، وقد اشتمل هذا المجال على (5) فقرات، تم عرضها في الجدول الآتي مرتَّبَة (ترتيبًا تنازليًّا) بحسب متوسط درجة الموافقة من الأكبر إلى الأصغر، وفي حال تساوي المتوسطات الحسابية تم الترتيب بحسب أقل انحراف معياري، كما يأتي:

جدول (13):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات(استجابات) أفراد عينة الدراسة نحو درجة الموافقة على فقرات المجال الخامس: التوازن بين العالمية والمحلية

رقم الفقرة	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
25	تقوم الجامعة بدمج القيم الثقافية في المناهج.	1	3.76	1.084	عالية
21	تتبنى الجامعة سياسات فاعلة للحفاظ على هويتها أمام ضغوط التصنيفات.	2	3.68	.886	عالية
24	تهتم الجامعة بالدراسة المحلي ذي الأولوية الوطنية.	3	3.50	1.096	عالية
22	تقوم الجامعة بتطوير مؤشرات هجينة تجمع بين المعايير الدولية والاحتياجات المحلية.	4	3.31	.895	متوسطة
23	تقوم الجامعة بتعزيز الشراكات مع جامعات عربية وإقليمية لمواجهة هيمنة التصنيفات الغربية.	5	3.28	1.016	متوسطة
المتوسط العام			3.51	.751	عالية

يتبين من الجدول (13): أن المتوسط العام للمجال ككل بلغ (3.51) درجة، ويقابل درجة "عالية جدًّا" بانحراف معياري بلغ (.751)؛ ما يعني وجود محاولات من قبل الجامعات للحفاظ على هويتها، لكنها تبدو غير كافية أو غير منهجية.

أعلى متوسط حسابي بلغ (3.76)، ويقابل درجة عالية، بانحراف معياري بلغ (1.084) درجة وكان من نصيب الفقرة رقم (5) ونصها: "تقوم الجامعة بدمج القيم الثقافية في المناهج."، وكان أقل متوسط

حسابي بلغ (3.28) درجة، ويقابل درجة متوسطة، بانحراف معياري بلغ (1.016) درجة وكان من نصيب الفقرة رقم (23) ونصها: "تقوم الجامعة بتعزيز الشراكات مع جامعات عربية وإقليمية لمواجهة هيمنة التصنيفات الغربية."؛ ما يعني أن الجامعات تظهر نشاطًا في دمج القيم الثقافية بمتوسط حسابي بلغ (3.76) ويقابل درجة عالية، وتبني سياسات للحفاظ على الهوية بمتوسط حسابي بلغ (3.68) ويقابل درجة عالية، لكن المحاولات الأكثر إستراتيجية مثل تطوير مؤشرات هجينة بمتوسط حسابي بلغ (3.31) ويقابل درجة متوسطة وتعزيز الشراكات الإقليمية بمتوسط حسابي بلغ (3.28) هي الأضعف؛ وهذا يشير إلى أن الجامعات تتعامل مع القضية بشكل سطحي وردود أفعال، وليس ضمن إستراتيجية شاملة ومتكاملة. نشاطًا في دمج القيم الثقافية (3.76) وتبني سياسات للحفاظ على الهوية (3.68)، فإن المحاولات الأكثر إستراتيجية مثل تطوير مؤشرات هجينة (3.31) وتعزيز الشراكات الإقليمية (3.28) هي الأضعف؛ وهذا يشير إلى أن الجامعات تتعامل مع القضية بشكل سطحي وردود أفعال، وليس ضمن إستراتيجية شاملة ومتكاملة.

6. تحليل فقرات المجال الثالث: أثر التصنيفات على الهوية الثقافية والاجتماعية:

يشير الجدول (14) إلى مجموعة من الفقرات التي تصف المجال الخاص بـ"أثر التصنيفات على الهويَّة الثقافية والاجتماعية" كجزء من مقياس تَأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية، وتقديرات أفراد عينة الدراسة (استجاباتهم) في الجامعات اليمنية نحوها، وقد اشتمل هذا المجال على (5) فقرات، تم عرضها في الجدول التالي مرتبة (ترتيبًا تنازليًّا) بحسب متوسط درجة الموافقة من الأكبر إلى الأصغر، وفي حال تساوي المتوسطات الحسابية تم الترتيب بحسب أقل انحراف معياري، كما يأتي:

جدول (14):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات(استجابات) أفراد عينة الدراسة نحو درجة الموافقة على فقرات المجال الثالث: أثر التصنيفات على الهوية الثقافية والاجتماعية

رقم الفقرة	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
12	تُعد التصنيفات العالمية حافزًا لتعزيز التعاون الدولي وتبادل الخبرات.	1	4.01	.870	عالية
15	أسهمت التصنيفات في زيادة جذب الطلاب إلى الجامعة.	2	3.41	.975	عالية
11	أدى التركيز على التصنيفات العالمية إلى إضعاف الهوية الثقافية المحلية للجامعة.	3	3.24	1.093	متوسطة
13	تأثرت القيم الاجتماعية والوطنية في سياسات الجامعة بسبب معايير التصنيف.	4	3.20	1.035	متوسطة
14	تُقدِّم الجامعة تنازلات في هويتها الإسلامية لتحقيق متطلبات التصنيفات.	5	2.47	1.201	منخفضة
المتوسط العام			3.27	.619	متوسطة

يتبين من الجدول (14): أن المتوسط العام للمجال ككل بلغ (3.27) درجة، ويقابل درجة "متوسطة" بانحراف معياري بلغ (619.). ويُعد هذا المجال نقطة التوتر الرئيسة بين الهوية المحلية والضغوط العالمية. التأثير هنا متوسط إلى منخفض؛ مما يشير إلى وجود مقاومة ثقافية واجتماعية.

أعلى متوسط حسابي بلغ (4.01)، بانحراف معياري بلغ (870.) درجة وكان من نصيب الفقرة رقم (12) ونصها: "تُعد التصنيفات العالمية حافزًا لتعزيز التعاون الدولي وتَبَادل الخبرات. "وكان أقل متوسط حسابي بلغ (2.47) درجة، بانحراف معياري بلغ (1.201) درجة وكان من نصيب الفقرة رقم (14)

ونصها: "تُقدِّم الجامعة تنازلات في هُويتها الإسلامية لتحقيق متطلبات التصنيفات."؛ ما يعني أن الجانب الإيجابي للتصنيفات كما يدرها أفراد عينة الدراسة هو أن التصنيفات كحافز للتعاون الدولي وجذب الطلاب. وهناك جانب سلبي يتمثل في إضعاف الهوية والتأثير على القيم، والأكثر أهمية هو: رفض أفراد العينة بشدة فكرة تقديم تنازلات في الهوية الإسلامية بمتوسط حسابي بلغ (2.47) ويقابل درجة منخفضة؛ مما يؤكد وجود خط أحمر في الهويَّة الثقافية والدينية لا يمكن تجاوزه، وهو مَا يشكّل حاجزًا أمَام العولمة الكاملة للنموذج التعليمي.

7. تحليل فقرات المجال الرابع: أثر التصنيفات على الهوية الإدارية والتنظيمية

يشير الجدول (15) إلى مجموعة من الفقرات التي تصف المجال الخاص بـ"أثر التصنيفات على الهويَّة الإداريَّة والتنظيمية" كجزء من مقياس تَأثير التصنيفات العالمية للجامعات على الهوية المؤسسية للجامعات اليمنية، وتقديرات أفراد عينة الدراسة (استجاباتهم) في الجامعات اليمنية نحوها، وقد اشتمل هذا المجال على (5) فقرات، تم عرضها في الجدول التالي مرتبة (ترتيبًا تنازليًّا) بحسب متوسط درجة الموافقة من الأكبر إلى الأصغر، وفي حال تساوي المتوسطات الحسابية تم الترتيب بحسب أقل انحراف معياري، كما يأتي:

جدول (15):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات(استجابات) أفراد عينة الدراسة نحو درجة الموافقة على فقرات المجال الرابع: أثر التصنيفات على الهوية الإدارية والتنظيمية

رقم الفقرة	نص الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
16	تغيرت رؤية ورسالة الجامعة في السنوات الأخيرة لمواءمة معايير التصنيفات العالمية.	1	3.46	.937	عالية
19	تُهمل البنية التحتية المحلية (كالمكتبات والمختبرات) لصالح مشاريع تعزز التصنيف.	2	3.04	1.063	متوسطة
17	تغير الهيكل الإداري للجامعة ليتوافق مع معايير التصنيفات العالمية.	3	2.92	.950	متوسطة
20	تحسنت شفافية الإدارة نتيجة الالتزام بمعايير التقييم العالمية.	4	2.92	1.032	متوسطة
18	تُخصِّص الجامعة ميزانية أكبر لدعم البحث العلمي والنشر الدولي.	5	2.87	1.152	متوسطة
المتوسط العام			3.04	.675	متوسطة

يتبين من الجدول (15): أن المتوسط العام للمجال ككل بلغ (3.04) درجة، ويقابل درجة "متوسطة" بانحراف معياري بلغ (675.)؛ مما يشير إلى جمود أو عدم مرونة في النظام الإداري للجامعات اليمنية.

أعلى متوسط حسابي بلغ (3.46) ويقابل درجة عالية، بانحراف معياري بلغ (937.) درجة وكان من نصيب الفقرة رقم (16) ونصها: "تغيرت رؤية ورسالة الجامعة في السنوات الأخيرة لمواءمة معايير التصنيفات العالمية."، وكان أقل متوسط حسابي بلغ (2.87) درجة، ويقَابل درجة متوسطة، بِانحراف معياري بلغ (1.152) درجة وكَان من نصيب الفقرة رقم (18) ونصها: "تُخصِّص الجامعة ميزانية أكبر لدعم البحث العلمي والنشر الدولي."؛ ما يعني أن التغييرات الإداريَّة لا تزال في بِدَايَاتها ومحدودة التأثير. تغيير الرؤيَّة والرسالة بمتوسط حسابي بلغ (3.46) ويقابل درجة "عالية" هو الأسهل كونه شكليًّا إلى حدٍّ ما، بينما التغييرات الهيكلية الحقيقية مثل تعديل الهيكل الإداري وتحسين الشفافية جاءت كلا الفقرتين بمتوسط حسابي بلغ (2.92) ويقابل درجة "متوسطة" وزيادة ميزانية الدراسة (2.87) لا تزال ضعيفة؛

وهذا يشير إلى أن الاسْتِجَابَة للإصلاح الإداري هي الأصعب في ظل الموارد المحدودة والبيئة غير المستقرة.

ثانيًا: عرض وتحليل ومناقشة نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، الذي نصه: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05%) في متوسط استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغيرات الدراسة؟** قام الباحثان بفحص الفروق في متوسط استجابات أفراد العينة بناءً على متغيرات ديموغرافية مختلفة (الجنس، نوع الجامعة، نوع الكلية). بِاستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمتغيرات (العمل الحالي، المؤهل العلمي، العمر، الجامعة)، وفيما يأتي تحليل مفصل للنتائج:

1. الجنس

يشير الجدول (16) إلى نتائج اختبار (T.TEST) لعينتين مستقلتين لِدَلاَلَة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (الجنس) كما يأتي:

جدول (16):
نتائج اختبار (T.TEST) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (الجنس)

	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المجالات ككل	ذكر	276	3.74	.362	.747	98	.457	غير دال
	أنثى	124	3.65	.416				

يتبين من الجدول (16): عدم وجود اختلاف جوهري (معنوي) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (الجنس)، حيث كانت قيمة الدلالة المحسوبة لهذه المجالات ككل مجتمعة هي (.457) أعلى من مستوى الدلالة(المعنوية) النظري والمحدد مسبقًا ($\alpha = 0.05$)؛ وهذا يشير إلى أن التصورات تجاه التصنيفات العالمية ليست مرتبطة بالخلفية الشخصية أو الأكاديمية للأفراد؛ وذلك لأن التحديات التي تفرضها التصنيفات العالمية تعد قضية عالمية تؤثر على الجميع بغض النظر عن موقعهم أو خبرتهم.

2. نوع الجامعة

يشير الجدول (17) إلى نتائج اختبار (T.TEST) لعينتين مستقلتين لِدَلاَلَة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (نوع الجامعة) كما يأتي:

جدول (17):
نتائج اختبار (T.TEST) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (نوع الجامعة)

	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المجالات ككل	حكومية	240	3.72	.365	-1.094	98	.277	غير دال
	أهلية	160	3.87	.379				

يتبين من الجدول (17): عدم وجود اختلاف جوهري(معنوي) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (نوع الجامعة)، حيث كانت قيمة الدلالة المحسوبة لهذه المجالات ككل مجتمعة هي (.277) أعلى من مستوى الدلالة (المعنوية) النظري المحدد مسبقًا ($\alpha = 0.05$) . وعدم وجود فروق بين الجامعات الحكومية والأهلية، وبين الكليات الإنسانية والتطبيقية، يدل على أن: التحديات تتجاوز الاختلافات بين أنواع الجامعات والكليات. والضغوط العالمية موحدة ولا تفرق بين التخصصات أو طبيعة المؤسسة. حتى الكليات الإنسانية - التي قد تتأثر سلبًا أكثر بالتصنيفات - تشارك الرؤية نفسها مع الكليات التطبيقية.

3. نوع الكلية

يشير الجدول (18) إلى نتائج اختبار (T.TEST) لعينتين مستقلتين لِدَلاَلَة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (نوع الكلية) كما يأتي:

جدول (18):
نتائج اختبار (T.TEST) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (نوع الكلية)

	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
المجالات ككل	إنسانية	220	3.75	.368	1.493	98	.139	غير دال
	تطبيقية	180	3.62	.351				

يتبين من الجدول (18): عدم وجود اختلاف جوهري (معنوي) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (نوع الكلية)، حيث كانت قيمة الدلالة المحسوبة لهذا للمجالات ككل مجتمعة هي (.139) أعلى من مستوى الدلالة (المعنوية) النظري المحدد مسبقًا ($\alpha =$ ٠05) . وعدم وجود فروق بين الجامعات الحكومية والأهلية، وبين الكليات الإنسانية والتطبيقية، يدل على أن: التحديات تتجاوز الاختلافات بين أنواع الجامعات والكليات. والضغوط العالمية موحدة ولا تفرق بين التخصصات أو طبيعة المؤسسة. حتى الكليات الإنسانية - التي قد تتأثر سلبًا أكثر بالتصنيفات - تشارك الرؤية مع الكليات التطبيقية نفسها.

4. مكان العمل

يشير الجدول (19) إلى نَتَائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (مكان العمل) كما يأتي:

جدول (19):
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (مكان العمل)

	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
المجالات ككل	جامعة صنعاء	140	3.76	.380	3	1.238	.300	غير دال
	جامعة عدن	100	3.62	.387				
	جامعة العلوم والتكنولوجيا	92	3.87	.379				
	جامعة الرازي	68	3.74	.327				
	المجموع	400	3.73	.367				

يتبين من الجدول (19): عدم وجود اختلاف جوهري (معنوي) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (مكان العمل)، حيث كانت قيمة الدلالة المحسوبة لهذه المجالات ككل مجتمعة هي (.300) أعلى من مستوى الدلالة (المعنوية) النظري والمحدد مسبقًا ($\alpha =$ ٠05)؛ وعدم وجود فروق بين الجامعات الحكومية والأهلية، وبين الكليات الإنسانية والتطبيقية، يدل على أن: التحديات تتجاوز الاختلافات بين أنواع الجامعات والكليات. والضغوط العالمية موحدة ولا تفرق بين التخصصات أو طبيعة المؤسسة. حتى الكليات الإنسانية - التي قد تتأثر سلبًا أكثر بالتصنيفات - تشارك الرؤية نفسها مع الكليات التطبيقية.

5. العمل الحالي

يشير الجدول (20) إلى نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (العمل الحالي) كما يأتي:

جدول (20):
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (العمل الحالي)

	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
المجالات ككل	القيادات الأكاديمية	104	3.79	.340	3	1.132	.340	غير دال
	القيادات الإدارية	56	3.47	.449				
	أعضاء هيئة التدريس	160	3.72	.394				
	طلبة الدراسات العليا	80	3.72	.314				
	المجموع	400	3.73	.367				

يتبين من الجدول (20): عدم وجود اختلاف جوهري (معنوي) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (العمل الحالي)، حيث كانت قيمة الدلالة المحسوبة لهذه المجالات ككل مجتمعة هي (.340) أعلى من مستوى الدلالة (المعنوية) النظري المحدد مسبقًا ($\alpha = 0.05$) . وهذه نتيجة جديرة بالملاحظة؛ فعدم وجود فروق بين القيادات الأكاديمية والإدارية وأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا يعني أن: الوعي بالمشكلة مشترك في جميع المستويات الوظيفية من جهة. ولا توجد "فجوة إدراكية" بين صنَّاع القرار والممارسين في الميدان الأكاديمي من جهة أخرى.

6. المؤهل العلمي

يشير الجدول (21) إلى نَتَائج اختبار تحليل التباين الأحَادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي) كما يأتي:

جدول (21):
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي)

	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
المجالات ككل	دكتوراه	268	3.74	.394	2	.192	.825	غير دال
	ماجستير	104	3.71	.314				
	بكالوريوس	28	3.66	.302				
	المجموع	100	3.73	.367				

يتبين من الجدول (21): عدم وجود اختلاف جوهري (معنوي) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزَى لمتغير (المؤهل العلمي)، حيث كانت قيمة الدلالة المحسوبة لهذه المجالات ككل مجتمعة هي (.825) أعلى من مستوى الدلالة (المعنوية) النظري المحدد مسبقًا ($\alpha = 0.05$)؛ وهذا يشير إلى أن التصورات تجاه التصنيفات العالمية ليست مرتبطة بالخلفية الشخصية أو الأكاديمية للأفراد؛ وذلك لأن التحديات التي تفرضها التصنيفات العالمية تعد قضية عالمية تؤثر على الجميع بغض النظر عن موقعهم أو خبراتهم.

7. الفئة العمرية

يشير الجدول (22) إلى نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (الفئة العمرية) كما يأتي:

جدول (22):
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير (الفئة العمرية)

	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة
المجالات ككل	أقل من 30 سنة	12	3.67	.549	3	.053	.984	غير دال
	31-40 سنة	72	3.75	.304				
	41-50 سنة	176	3.72	.389				
	أكبر من 50 سنة	140	3.73	.369				
	المجموع	400	3.73	.367				

يتبين من الجدول (22): عدم وجود اختلاف جوهري (معنوي) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (الفئة العمرية)، حيث كانت قيمة الدلالة المحسوبة لهذا للمجالات ككل مجتمعة هي (.984) أعلى من مستوى الدلالة (المعنوية) النظري المحدد مسبقًا ($\alpha = 0.05$)؛ وهذا يشير إلى أن التصورات تجاه التصنيفات العالمية ليست مرتبطة بالخلفية الشخصية أو الأكاديمية للأفراد؛ وذلك لأن التحديات التي تفرضها التصنيفات العالمية تعد قضية عالمية تؤثر على الجميع بغض النظر عن موقعهم أو خبراتهم.

الاستنتاجات والتوصيات:

1- الاستنتاجات:

- تؤثر التصنيفات العالمية على أبعاد الهُويَّة المؤسسية للجامعات اليمنية، بشكل متفاوت حيث كان التأثير قويًّا على الهوية الأكاديمية والبحثية، وضعيفًا على الهوية الإدارية والتنظيمية، والهوية الثقافية والاجتماعية.
- هناك فجوة واضحة بين الإدراك العالي للتحديات والحلول المطلوبة، وبين القدرة المحدودة على التطبيق الفعلي.
- أدى السعي وراء التصنيفات إلى إضعاف التخصصات الإنسانية والاجتماعية لصالح التخصصات العلمية؛ مما يهدد التنوع الأكاديمي والتكامل المعرفي.
- تظهر الجامعات اليمنية مقاومة ملحوظة للمساومة على هُويتها الثقافية والدينية، خاصة فيما يتعلق بالهوية الإسلامية والقيم المحلية.
- النظام الإداري للجامعات اليمنية يبدو الأقل تأثرًا بالتصنيفات، مما يعكس جمودًا تنظيميًّا أو عدم مرونة في الهياكل الإدارية القائمة.
- التحديات السياسية والمالية والبنى التحتية تشكّل عوائق كبيرة أمام تحسين التصنيف، تفوق بكثير التحديات الأكاديمية أو الإدارية.
- تظهر النتائج اتجاهًا متزايدًا نحو البحث عن حلول بديلة كالتصنيفات المحلية والتحالفات الإقليمية، بدلاً من الخضوع الكامل للنموذج الغربي.
- تفتقر الجامعات اليمنية لإستراتيجية متكاملة للتعامل مع التصنيفات.

- هناك حاجة ملحة لوضع إطار وطني يحدد أولويَات التعليم العالي في اليمن، ويوازن بين متطلبات التصنيفات العالمية والاحتياجات المحلية.
- لا يمكن تحقيق أيِّ تقدم في تحسين التصنيفات دون معالجة التحديات السياسية والأمنية التي تواجهها البلاد.
- هناك إجماع بين أفراد عينة الدراسة على تشخيص مشكلة تَأثير التصنيفات العالمية، بغض النظر عن انتماءاتهم وخصائصهم.
- الاختلافَات الـدِّيموغرافيَّة والفردية ليست ذات أهمية في تشكيل التصورات تجاه هذه القضية.

هذه الاستنتاجات تشكِّل أَسَاسًا لمجموعة من التوصيات العملية التي يمكن أن توجِّه صانعي السياسات والإداريين الأكاديميين في الجامعات اليمنية للتعامل بشكل أكثر فعالية مع تحديات التصنيفات العالمية.

2- التوصيات:

- وضع إستراتيجية وطنية شاملة للتعليم العالي تُحدد أولويات وطنية واضحة للبحث العلمي والتعليم، وتوازن بين متطلبات التصنيفات العالمية والاحتياجات المحلية والهوية الوطنية.
- إنشاء هيئة وطنية مستقلة لتصنيف الجامعات اليمنية، وتطوّر معايير تصنيف محلية وإقليمية مرنَة تَأخذ في الاعتبار جودة المخرجات وخدمَة المجتمع والهويَّة الثقافية، بالإضافة إلى المعايير الأكاديمية.
- تخصيص ميزانية وطنية لدعم البحث العلمي؛ ترتبط بالأولويات الوطنية، وتشجيع النشر في المجلات الدولية المحكمة مع الحفاظ على هوية البحث المحلي.
- تطوير وثيقة "الهوية المؤسسيَّة" التي تحدد القيم الثقافية والاجتماعية التي تلتزم بها الجامعة حتى أثناء سعيها للعالمية.
- تطوير مؤشرات أداء هجينة تجمع بين معايير التميز العالمية (كجودة الدِّرَاسَة والنشر الدّولي) ومؤشرات محلية (كخِدْمَة المجتمع المحلي، والحفاظ على التراث الثقافي، وجودة التدريس).
- تفعيل دور مجلس الاعتماد وضمان والجودة وربط تَقَاريرهَا بتحسين الأداء المؤسسي وليس فقط بالترتيب في التصنيفات.
- وضع خطط تطويرية للتخصصات الإنسانية والاجتماعية لتعزيز حضورها ودورها، وعدم التركيز فقط على التخصصات العلمية ذات الوزن في التصنيفات.
- توجيه جزء من الأبحاث التطبيقية نحو معالجة المشكلات المحلية في الصحة والزراعة والطاقة والمياه؛ مما يعزز دور الجامعة في تنمية المجتمع.
- بِنَاء تَحَالُفَات قويَّة مع جَامعات عربيَّة وإسلامية وإقليمية متشابهة في التحديات لخلق كتلة مؤثرة، وتبادل الخبرات.
- إنشاء وحدات أو إدارات متخصصة في التخطيط الإستراتيجي والعلاقات الدولية وإدارة التصنيفات، تكون مسؤولة عن متابعة أداء الجامعة في هذه المؤشرات.

- تخصيص ميزانيات استثمارية لتطوير البنية التحتية للبحث العلمي (المكتبات الرقمية، المختبرات) وتقديم حوافز مَاليَّة للأبحاث عَالية الجودة.
- تطوير رسالة موحدة للجامعات حول كيفية التعامل مع التصنيفات العالمية دون التضحية بالهُويَّة، وتشكيل فرق عمل مشتركة لوضع الحلول وتنفيذها.
- إجراء دراسة كيفية (نوعية): للتعمق في فهم الآليات التي تؤثر من خلالها التصنيفات على الهوية، واستكشاف أسباب التجانس في الرؤية الذي كشفت عنه نتائج السؤال الثاني.
- دراسة مقارنة: مع جامعات من دول عربية أخرى تواجه تحديات مماثلة؛ للاستفادة من أفضل الممارسات في تحقيق التوازن بين العالمية والهوية المحلية.

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. آل داوود، سعد بن محمد. (2019). واقع الصورة الذهنية لجامعة الملك سعود لدى منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس والعوامل المؤثرة عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
2. بنجر، أماني عبد العزيز. (2022). الهوية الأكاديمية للجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030"تصور مقترح"، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك سعود.
3. الحارثي، عبد الله. (2018). الهوية الأكاديمية للجامعات السعودية في ضوء الميزة التنافسية رؤية استشرافية. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك سعود.
4. حكمي، خلود بنت محمد بن مقبول. (2024). الهوية المؤسسية في الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية في ضوء تصنيف ميلور. مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد(113)، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
5. عبيدات، ذوقان، وعَدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2007). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمَّان.
6. عيسى، بولخوخ وسابق، نسيمة. (2019). التصنيفات الدولية للجامعات بين عولمة التعليم ودراسة جودة المخرجات. مجلة الاقتصاد الصناعي، المجلد (9)، العدد (1)، جامعة باتنة 1 الحاج لخضر – الجزائر،
7. الواصل، عبد الرحمن بن عبد الله. (1999). البحث العلميُّ: خطواته ومراحله وأساليبه، ومناهجه أدواته، ووسائله، وأصول كتابته. وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Ahmed, Sarah, and James Peterson. "Global Rankings and Local Realities: Identity Challenges for Emerging Universities in Developing Nations." *International Review of Education*. 62, no. 4 (2018): 467-489.
2. Al-Aghbari, Abdulraqeb, and Mohamed Al-Sorimi. "Higher Education in Yemen: Challenges and Opportunities in Conflict Settings." .*Journal of Educational Development in Conflict Areas*. 3, no. 1 (2019): 40–58 .

3. Al-Aghbari, Ali, and Fatima Al-Ward. 2019. *Higher Education in Crisis: The Case of Yemen*. Sana'a: Yemeni Academic Press .
4. Altbach, Philip G. 2012. "The Globalization of College and University Rankings." *Change: The Magazine of Higher Learning*. 44 (1): 26–31. https://doi.org/10.1080/00091383.2012.636001
5. Al-Zubayri, Ahmed. 2021. "The Impact of War on Yemeni Universities." *Journal of Arabian Studies* 15 (2): 70–85 .
6. Balmer, John M. T., and Stephen A. Greyser. *Revealing the Corporation: Perspectives on Identity, Image, Reputation, and Corporate Branding*. London: Routledge, 2003 .
7. Chowdhury, Anwar, and Fatima Begum. "Rethinking University Identity in the Era of Global Rankings: Insights from Developing Countries." *Higher Education Policy*. 33, no. 2 (2021): 145-167.
8. DiMaggio, Paul J., and Walter W. Powell. "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields." .*American Sociological Review*. 48, no. 2 (1983): 147–160 .
9. federkeil gero, (2002): some aspects of ranking methodology-the che-ranking of geman universities, higher education in Europe, vol,xxvII,No 4
10. Hazelkorn, Ellen. 2011. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London: Palgrave Macmillan .
11. Huisman, Jeroen. "Institutional Identity in Higher Education: A Conceptual Approach." *Higher Education Quarterly*. 75, no. 2 (2021): 207–223 .
12. Marginson, Simon, and Marijk van der Wende. 2007. "Globalisation and Higher Education." *OECD Education Working Papers*, No. 8. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/173831738240 .
13. Marginson, Simon, and Marijk van der Wende. 2007. "Globalisation and Higher Education." *OECD Education Working Papers*, No. 8. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/173831738240 .
14. Olins, Wally. *Corporate Identity: Making Business Strategy Visible through Design*. Boston: Harvard Business Review Press, 1989
15. Said, Edward. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon Books .
16. Saqr, Ahmed, and Fatima Moussa. "The Language Dilemma in Arab Higher Education: A Case Study of Yemen." .*Arab Journal of Applied Linguistics*. 7, no. 2 (2020): 28–44 .
17. SCImago. 2023. "Country Rankings." Accessed October 10, 2023. https://www.scimagojr.com .
18. siwinski, waldemar (2002) perspektywy –ten years of rankings higher education in Europe, vol,xxvII,No 4 ,2003, P399
19. Smith, John, and Maria Lopez. "Impact of Global University Rankings on Institutional Identity: Perspectives from Emerging Universities in

Developing Countries." *Journal of Higher Education Studies*. 45, no. 3 (2020): 234-256.
20. UNDP (United Nations Development Programme). 2020. *Education in Fragile Contexts: Yemen Case Study*. New York: UNDP Publications .
21. UNESCO. 2022. *Higher Education in Conflict Zones: Challenges and Opportunities*. Paris: UNESCO Publishing.
22. World Bank. "Yemen Education Sector Assessment: Recovery Priorities." *Report* No. 123456-YE, 2022 .
23. World Bank. 2023. *Yemen Economic Monitor: Education Sector Analysis*. Washington, DC: World Bank Group .
24. Yemeni Academic Forum. 2023. *E-Learning in Yemen: A Report on Digital Transformation*. Sana'a: YAF Publications .
25. Yemeni Ministry of Higher Education. 2022. *Annual Report on Higher Education Indicators*. Sana'a:

رونمة المصادر والمراجع:

1.Government Printing Office1 .. Āl Dāwūd, Sa'd ibn Muḥammad. (2019). wāqi' al-Ṣūrah al-dhihnīyah li-Jāmi'at al-Malik Sa'ūd ladá mnswbyhā min a'ḍā' Hay'at al-tadrīs wa-al-'awāmil al-mu'aththirah 'alayhā, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmi'at al-Malik Sa'ūd.
2. bnjr, Amānī 'Abd al-'Azīz. (2022). al-huwīyah al-Akādīmīyah lil-Jāmi'āt al-Sa'ūdīyah fī ḍaw' ru'yah al-Mamlakah 2030 "Taṣawwur muqtaraḥ", uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah, Jāmi'at al-Malik Sa'ūd.

3. al-Ḥārithī, 'Abd Allāh. (2018). al-huwīyah al-Akādīmīyah lil-Jāmi'āt al-Sa'ūdīyah fī ḍaw' almyzh al-tanāfusīyah ru'yah istishrāfīyah. uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah, Jāmi'at al-Malik Sa'ūd.
4. Ḥakamī, Khulūd bint Muḥammad ibn Maqbūl. (2024). al-huwīyah al-mu'assasīyah fī al-jāmi'āt al-nāshi'ah bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah fī ḍaw' taṣnīf mylwr. Majallat al-Funūn wa-al-Ādāb wa-'ulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimā', al-'adad (113), Qism al-Idārah al-Tarbawīyah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Malik Sa'ūd, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah
5. 'Ubaydāt, Dhūqān, w'ads, 'Abd al-Raḥmān, wa-'Abd al-Ḥaqq, Kāyid. (2007). al-Baḥth al-'Ilmī mafhūmuhu wa-adawātuhu wa-asālībuh, Dār al-Fikr, 'mmān.

6. 'Īsá, bwlkhwkh wsābq, Nasīmah. (2019). altṣnyfāt al-Dawlīyah lil-Jāmi'āt bayna 'Awlamat al-Ta'līm wa-dirāsat Jawdah al-mukhrajāt. Majallat al-iqtiṣād al-ṣinā'ī, al-mujallad (9), al-'adad (1), Jāmi'at Bātnah 1 al-Ḥājj Lakhḍar – al-Jazā'ir,

7. al-Wāṣil, ʻAbd al-Raḥmān ibn ʻAbd Allāh. (1999). al-Baḥth alʻlmyyu : khṭwāth wa-marāḥilihi wa-asālībuh, wa-manāhijuh adawātuh, wa-wasāʾiluhu, wa-uṣūl kitābatihi. Wizārat al-Maʻārif, al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah.

السير الذاتية للمؤلفين (بالعربية)

د. ناصر محمد أحمد الكَعْدَنِي باحث في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية، جامعة صنعاء في اليمن.
و د. ضيف الله حسين محمد الدُّرَيْب، باحث في قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية، جامعة صنعاء في اليمن، ويعملان كلاهما على الدراسات والبحوث في مجال الإدارة والتخطيط التربوي داخل الجامعة.

Afakmaarifiya
ISSN : 2992-0817 ; EISSN : 2992-1635
Volume 04Issue 02/ December2025 pp.91-100

Phonetic repetition in the Holy Quran and its impact on meaning

Mahdia Benaissa[1*]

[1]*Scientific and Technical Research Center for the Development of the Arabic Language - Tlemcen Unit, Algeria*
E-mail: nabilatlem@yahoo.fr, ORCID iD Link (https://orcid.org/)

Received:07 /11/2025
Accepted:25 /12/2025
Published: 31/12/2025

*Corresponding author:
Mahdia Benaissa

Citation: (التكرار الصوتي في القرآن الكريم وأثره في الدلالة, 2025, pp. 91-100)

© 2022KNOWLEDGE Prospects/ Published by Research Unit- Tlemcen, Algeria. (CRSTDLA).

This is an open access article under the CC BY-ND 4.0 license.

ABSTRACT:
The study of the origin of language and the significance of its sounds has occupied a wide area of linguistic activity over successive eras, starting from the Indians and Greeks and reaching the Arab scholars. This is due to the important role that the linguistic sound plays in guiding meaning, as it is heavily relied upon in conveying and delivering meanings. The meaning that is based on sound is defined as phonetic meaning, which is considered one of the most important linguistic phenomena that involve both the phonetic and semantic levels.
This study has been called "Phono-semantic" in the last decades of the twentieth century, a science that derives its material from the examination of the relationship between sound and meaning in various languages, and this phenomenon is more evident and clearer in the Arabic language. But is there really a relationship between sounds and their meanings in the Arabic language? And to what extent does this relationship reach? And what are its manifestations? And how did our scholars view it? Or what is the extent of utilizing this relationship in the interpretation of the Holy Quran? All these questions I will try to answer in this intervention.
Keywords: *Phonetic repetition; The Holy Quran; Significance.*

Afakmaarifiya
Volume 04Issue 02/ December2025

La répétition sonore dans le Coran et son impact sur la signification

RÉSUMÉ :
La recherche sur l'origine de la langue et la signification de ses sons a occupé une large part de l'activité linguistique, à travers des époques successives, depuis les Indiens et les Grecs jusqu'aux savants arabes. C'est en raison du rôle important que joue le son linguistique dans l'orientation du sens, car il est largement utilisé pour exprimer et transmettre les significations. La signification qui repose sur le son est définie par la signification phonétique, car elle est l'un des phénomènes linguistiques les plus importants où les niveaux phonétique et sémantique se rejoignent.
Cette étude a été appelée "Phonosemantique" au cours des dernières décennies du XXe siècle, une science qui tire son contenu de l'examen de la relation entre le son et le sens dans diverses langues, et ce phénomène est plus manifeste et plus clair en arabe. Mais y a-t-il vraiment une relation entre les sons et leurs significations en arabe ? Et jusqu'où va cette relation ? Et quelles en sont les manifestations ? Et comment nos savants l'ont-ils considérée ? Ou quelle est l'étendue de l'utilisation de cette relation dans l'interprétation du Saint Coran ? Toutes ces questions, je vais essayer d'y répondre dans cette intervention.
Mots-clés: *répétition sonore ; Coran ; signification.*

التكرار الصوتي في القرآن الكريم وأثره في الدلالة

الملخص:
لقد شغل البحث في أصل اللغة ودلالة أصواتها جانبا واسعا من النشاط اللغوي، على امتداد عصور متتالية، ابتداء من الهنود واليونان وصولا إلى العلماء العرب. وذلك لما يؤديه الصوت اللغوي من دور هام في توجيه الدلالة إذ يعوّل عليه كثيرا في تأدية المعاني وتبليغها. وتعرّف الدّلالة التي يكون الصوت قوامها بالدلالة الصوتية إذتعد من أهم الظواهر اللغوية التي يشترك فيها المستويان الصوتي والدلالي.
وقد أُطلق على هذه الدراسة في العقود الأخيرة من القرن العشرين اسم "علم دلالة الصوت Phono sémantique"، وهو علم يستمد مادته من استقراء العلاقة بين الصوت والدلالة في لغات شتى، وهذه الظاهرة في اللغة العربية أظهر وأوضح. لكن هل ثمة فعلا علاقة بين الأصوات ودلالاتها في اللغة العربية؟ وإلى أي مدى تصل هذه العلاقة؟ وما هي مظاهرها؟ وكيف نظر علماؤنا إليها؟ أو ما هو مدى توظيف هذه العلاقة في تفسير القرآن الكريم؟ كل هذه التساؤلات سأحاول الإجابة عنها في هذا البحث.
الكلمات المفتاحية: التكرار الصوتي؛ القرآن الكريم؛ الدلالة.

مقدمة:

يعتبر علماء اللغة المحدثون دراسة الأصوات أول خطوة في أي دراسة لغوية، لأنها تتناول أصغر وحدات اللغة وهي الصوت، الذي هو المادة الخام للكلام الإنساني. وللصوت وظيفته البيانية، فإذا كان مفردا فإنها تتمثل في بيان مخرج الصوت وصفته، اللّذان يميّزانه عن مخرج وصفة صوت آخر. أما إذا كان الصوت في التركيب فوظيفته البيانية تنحصر في بيان دلالة الصوت في الألفاظ فهذه الأخيرة يُنظر إليها تارة من حيث هي أبنية صوتية مادتها الحروف وصورتها الحركات والسكنات من غير النظر إلى دلالتها، وتارة من حيث هي أداة لتصوير المعاني ونقلها من نفس المتكلم إلى نفس المخاطب، والناحية الأخيرةأعمّ النّاحيتين أثرا في الإعجاز اللّغوي.

أما ألفاظ القرآن الكريم فهي لب كلام العرب، وزبدته وواسطته،وتتميز حروفه بحسن التلاؤم مع بعضها فلا تجد فيه حرفا واحدا متنافرا مع الحروف الأخرى، وتتميز كلماته بتلاؤمها مع بعضها البعض في التركيب؛ فاختيار اللّفظة القرآنية يخضع لعدة مقاييس صوتية مجتمعة تجعلها غاية في الدقة والإعجاز فلا تجد فيه كلمة في غير موضعها.

ويجلب الجرس الموسيقي في ألفاظه، وتناغم كلماته وقعا في الأذن، و أثرا عند السّامع يساعد على تنبيه الحس في النفس، لهذا كان ما أورده القرآن الكريم في هذا السياق متجاوبا لدى الدلالة الصوتية التي تعتمد طبيعة الأصوات، نغمتها وجرسها. فتوحي لقارئ الآي بأثر نغمي منفرد على البسط من ضم الحروف، ما يعطيه مدلولا متميزا في أمور غير قليلة، منها: الألم والبهجة واليأس والرجاء والرغبة والرهبة والوعد والوعيد والإنذار والتوقع والترصد والتلبث وغير هذا كثير.

ولا ريب أن آيّة كلمة استقلت بحروفها يكسبها هذا صوتيا ذائقة سمعية منفردة تميزها عما سواها من الكلم الذي يؤدي المعنى نفسه. مما يجعل الكلمة وان اتحدت بالمعنى مع كلمات أخرى، قد استقلت صوتيا، إما عن طريق الصدى المؤثر، وإما في البعد الصوتي الخاص، وإما بتكثيف المعنى بزيادة المبنى وإما بإقبال العاطفة،فهي حينا تصك السّمع وتهيئ النفس وحينا آخر تضفي صيغة التأثر فزعا منه، أو توجّها له أو طعما في

1- الدلالة الصوتية:

إنّ فكرة إيحاء الأصوات مفردة كانت أم مركبة بمدلولات معينة هي موضع بحث قديم لفت أنظار المفكرين في كل زمان فمنهم من يرى أن الصّلة بين الألفاظ ومدلولاتها صلة طبيعية ذاتية، أي أنها تشير في الذهن مباشرة مدلولاتها المخصصة لها. ومنهم من يرى أن الصلة عرفية اصطلاحية يتواضع الناس عليها في مجتمع ما، أي أنّ ما تثيره في الذهن هو ما تعارف النّاس عليه **(تمام، 1958، صفحة 108)**.

والدلالة الصوتية هي التي تستمد من طبيعة بعض الأصوات في الكلمة، وهي أيضا ذلك الإيقاع الذي تفرزه هذه الأصوات حين تأتلف مع بعضها البعض وفق نسق تركيبي لتكوين بيان لغوي معين، وقد تكون دلالة كامنة في بعض أصوات اللغة، وفي بعض التراكيب الصوتية، وكذا في بعض الكلمات المحاكية حيث يرتبط فيها اللفظ والمعنى وتدل عمليات النطق والإصدار (التلفظ) فيها على دلالة الوحدة اللغوية صوتا كان أم كلمة **(عكاشة، 2005، الصفحات 17-18)**.

لقد كان لأسلافنا المنعمين جهودا طيبة في بحث دلالة الأصوات، حيث تطرقوا لهذه القضية في القرون الهجرية الأولى، ويعد ابن جني رائد نظرية الدلالة الصوتية؛ فقد أفاض في بحث دلالة الصوت اللغوي على معناه، فذهب مذهبا أبعد مما أثاره سابقيه؛ إذ أيقن بأن أصواتا معينة تدل على معان معينة، وأن بين ترتيب هذه الأصوات وما تدل عليه حدثا ومناسبة طبيعية ظاهرة وجلية، يقول في باب الدّلالة اللّفظية والصّناعية والمعنوية: "اعلم أن كل واحد من هذه الدلائل معتد مراعي مؤثر، إلّا أنّها في القوة والضعف على ثلاث مراتب: فأقواهن الدلالة اللفظية، ثم تليها الصناعية، ثم تليها المعنوية" **(ابن جني، 2006، صفحة 98/3)**. فالدلالة الصوتية عنده هي الدلالة اللفظية، وهي أقوى الدلالات، كما أن كل نوع من هذه الدلالات لها دورها في أداء المعنى، لذلك نعتد بكل واحدة منها ونراعيها عند استخلاص المعنى الدلالي، ولا يمكن الاستغناء عن أي مستوى من هذه المستويات الثلاثة.

تؤدي الدلالة الصوتية وظيفتها ضمن نظام صوتي يقوم على عدة عناصر من أهمها:

الفونيم: هو أصغر وحدة صوتية غير قابلة للتجزئة، والانقسام أو التحليل، ويعرف أيضا على أنه كل صوت قادر على إيجاد تغيير دلالي **(مختار عمر، 1985، الصفحات 179-180)**. وقد أدرك ابن جني أثر الفونيم في تغيير المعاني وتوجيه الدلالات وجهات متنوعة غير أنه ومعاصريه جعلوا مصطلح "الحرف" مقابلا لمصطلح الفونيم **(المصري، 1984، صفحة 263)**، فكل فونيم هو مقابل استبدالي لآخر فتغييره واستبداله لغيره لا بد أن يعقبه اختلاف في المعنى، كما في "نضح" و"نضخ" فالنضح للماء الضعيف لما فيه من رقة الحاء، والنضخ لما هو أقوى من الماء لغلظها **(ابن جني، 2006، صفحة 158/2)**، قال تعالى: ﴿فِيهِمَا عَيْنَانِ نَضَّاخَتَانِ﴾ **[الرحمن:66]** ، فالفعلان يشتركان في جميع الحروف ماعدا الحاء والخاء، كما يشتركان في الدلالة على سيلان الماء ونحوه، لكن يختلفان في الدلالة على قوة هذا الحدث أو ضعفه؛ فالنّضح ما كان رشاّ خفيفا، أمّا النّضخ لما يقوى أثره فيبُلُّ الثوب بللا ظاهرا،كما يدل أيضا على شدّة فورة الماء وانفجاره من ينبوعه **(ابن منظور، 1993، صفحة 618/2)**. ومن خلال تتبع السّمات الصوتية

للحاء والخاء و ربطها بدلالة اللفظتين أقول أن الخاء صوت طبقي رخو مفخم يناسب قوة تدفق الماء في حين الحاء صوت مهموس رخو مرقّق حلقييناسب سيلان الماء ببطء وتُؤدة،و منه النضخ أقوى من النضح.

لقد أورد ابن جني مجموعة كبيرة من الألفاظ التي تتحقق فيها هذه الظاهرة، مثل: خضم وقضم، فالخضم لأكل الرطب، والقضم لأكل الصلب اليابس **(ابن جني، 2006، صفحة 156/2)**. فالخاء صوت مهموس رخو شبه مفخم طبقي. أما القاف فهو مهموس شديد شبه مفخم لهوي انفجاري؛ فقد تميزت القاف عن الخاء بالشدة، فالقوة إذًا عامل مشترك بين زمن النطق بالقاف والشيء الصلب المأكول، فالقاف بخواصّها الصوتية مناسبة لتكسير اليابس الذي يحتاج لزمن قصير للتخلص منه، في حين يكاد يُسمع صوت الخاء في أكل الرّطب،كما جُعل القضم للأكل بأطراف الأسنان،والخضم للأكل بالفم كلّه **(الفراهيدي، 2003، صفحة 418/1)**، فبالرغم من أن الجامع بين "الخضم" و"القضم" هو مطلق الأكل، إلا أنّنا نلاحظ دور المقابلات الاستبدالية "الخاء" و"القاف" في تحديد نوع الأكل.

2- التكرار الصوتي و أثره في الدلالة:

يشمل التكرار الصوتي تلك الأصوات التي يكون بينها وبين الحدث نوع من التطابق أو الجناس الصوتي لذلك الحدث،كان لعلمائنا القدامى نتائج عظيمة في هذا الموضوع،فقد ذكر الخليل بن أحمد الفراهيدي (175هـ)أن العرب قد تكرر الحرف دلالة على تكرر الفعل، فقال: "كأنهم توهموا في صوت الجندب استطالة ومدا فقالوا: صَرَّ، وتوهموا في صوت البازي تقطيعا فقالوا: صَرْصَرْ" **(الفراهيدي، 2003، صفحة 390/2)**. ربط الخليل بين المد والاستمرار في صوت الجندب وبين المدِّ والمطِّ في صوت الراء الذي حدث من تشديده، ومن سمة التكرارية التي تتسم بها الراء في نهاية الكلمة، فالمناسبة هنا ظاهرة بين أصوات هذه الكلمة ودلالتها.أما في صرصر فإنّ تكرار الصاد التي تمتاز بالصفير؛ وفك إدغام الراء المتوسطة بين الشدة والرخاوة ذات الرنين العالي قد نهضتا لرسم صورة لفظية لصوت البازي الذي نسمع فيه تقطيعا أو ترجيعا، وهذا التقطيع متمثل في اللفظ من حيث كونه مرجّعا ومكونا من مقطعين هما:" صر""صر"، ولاشك في أنّ مثل هذه المحاكاة الصوتية ليست نقلا ساذجا لأصوات الأشياء،إنما هي شيء من أبنية اللغة له خصائص صوتية وصرفية ودلالية **(قدور، 1998، صفحة 60)**.

أما سيبويه (180هـ) فقد عقد في كتابه بابا تحدث فيه عما جاء على مثال واحد حين تقاربت المعاني، فقال: "ومن المصادر التي جاءت على مثال واحد، حين تقاربت المعاني قولك: النَّزوان، والنّقزان، وإنما هذه الأشياء في زعزعة البدن واهتزازه في ارتفاع ومثله العَسلان والرَّتكان... ومثل هذا الغَليان، لأنه زعزعة وتحرك، ومثله الغَثيان، لأنه تجيش نفسه وتثوُّرٌ، ومثله الخطران واللَّمعان، لأن هذا اضطراب وتحرّك ومثل ذلك اللّهبان والصّخدان والوهجان، لأنه تحرك الحر وثؤوره، فإنما هو بمنزلة الغليان" **(سيبويه، د.ت، صفحة 14/4)**.

نلمح في هذا النص التفات سيبويه إلى المناسبة بين الصيغ والمعاني حيث وقف على ظاهرة مهمة وهي مجيء مجموعة من الألفاظ المتقاربة المعنى على صيغة واحدة وهي (فَعَلان)، فهو يشير إلى الدلالة المركزية المشتركة بين هذه المصادر الرباعية التي استدعت مجيئها على تلك الصيغة: فالنزوان، والنقزان، والقفزان، والعسلان، والغليان، والغثيان، ونحوها تشترك فيما بينها في معنى واحد هو الحركة والاهتزاز والاضطراب، حيث أن الشيء تطول حركته وتزداد ويستمر اضطرابه حينا، ولا يكون هدوءه فجأة، بل يستمر زمنا حتى يهدأ **(هنداوي، 2008، صفحة 28)**. وقد أشار ابن جني إلى هذا المذهب فقال:"فقابلوا بتوالي حركات المثال توالي حركات الأفعال، ووجدت أنا من هذا الحديث أشياء كثيرة على سمت ما حداه –أي الخليل وسيبويه- وذلك أنك تجد المصادر الرباعية المضعّفة تأتي للتكرير نحو: الزَعزَعة والقَلقلة والصَلصلة..." **(ابن جني، 2006، الصفحات 152/2-153)**. تكررت في صيغة "الفَعْلَلَة" الأصوات لتلاؤم تكرير المعنى والحدث المعبر عنه، فتكرير المقاطع في القلقلة والصلصلة والزعزعة

يناسب تكرير الحدث واستمراره، كما يُبيّن أنّ بين هذه الكلمات بتشكيلها الصوتي وبين ما تدل عليه من الأفعال و الأحداث تناسب بين إيحاء الصوت ومعنى الكلمة.

3- تكرار المقطع في الكلمة:

ومن ذلك تكرار مقطع حص في كلمة "حصحص" من قوله تعالى: ﴿قَالَتِ امْرَأَةُ الْعَزِيزِ الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ أَنَا رَاوَدْتُهُ عَنْ نَفْسِهِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الصَّادِقِينَ﴾ **[يوسف:51]**. فإنّنا نسمع الصوت المدوي في حصحص،إذا كانت الصاد واضحة الصدور من المخرج الصوتي، فكانت "حصحص"واضح الظهور بانكشاف الأمر فيما يقهره على الاذعان فقد تبين وظهر أمر مراودتها له، واتهامها له بعد خفاء فبانت حصة الحق من حصة الباطل **(الزمخشري، 1998، صفحة 295/3)**. وهنا قد يتملكك العجب لدى اختيار هذا اللفظ في أزيزه ووضوح أمره مع القهر، فلا ترد دلائله ولا تخبو براهينه.أمّا إذا شُدِّدت الصاد كانت دلالتها الصوتية،وإرادتها المعنوية أوضح وأشد استظهارا وأكثر إمعانا **(الصغير، 2000، صفحة 180)**، في قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَعْلَمُ إِذَا بُعْثِرَ مَا فِي الْقُبُورِ (9) وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ (10)﴾ **[العاديات:9-10]**، فالتحصيل إخراج اللّب من القشور، كإخراج الذهب من حجر المعدن، والبُّر من السنابل، فهو إظهار لما فيها، كإظهار اللّب من القشر،أو كإظهار الحاصل من الحساب فهذا التشديد في الصاد والضغط في كل من "حصّل "و "الصّدور" أضفى دلالة الوعيد والإرعاب،و هذا من خلال نزع ما في القلوب من أسرار،و استخراج ما فيها من خفايا. دون طواعية من أصحابها **(الصغير، 2000، صفحة 180)**.

وكلمة "حصحص" مؤلفة من مقطعين نحو: كَبْكَب، ووَسْوس، وزَحْزَح وزَلْزَل...قال تعالى:﴿فَكُبْكِبُوا فِيهَا هُمْ وَالْغَاوُونَ﴾ **[الشعراء: 94]**، الكبكبة تدهور الشيء في الهوة **(ابن منظور، 1993، صفحة 695/1؛ ابن فارس، د.ت، صفحة 124/5)**. فيدل هذا التكرار في كلمة على تكرار الكب وتتابعه، كما يدل على الاجتماع والتراكم والتراكب لأهل النار بعضهم فوق بعض وتتابع كبّهم وإلقائهم في النار على وجوههم في دركات الجحيم المتتالية. وهذا يأتي منسجما تمام الانسجام مع سياق الوعيد والتهديد لهؤلاء الغاوين الضالين، كما أن تكرر الباء بما فيها من قلقلة وانفجارية يأتي مناسبا تمام المناسبة لمحاكاة تردي تلك الأفواج في النار مع محاكاة صوت الوقوع والاصطدام. ولعلّالاحتكاك بين الكاف والباء وتكرره قد يشارك في تلك المحاكاة معبّرا عن احتكاك تلك الأفواج بعضها **(هنداوي، 2008، صفحة 63)**، وهذه الصيغة قد حملت اللّفظ في تكرار صوتها بزيادة معنى التدهور والدفع والحركة المضطربة للكافرين و هم يُدفعون إلى النار.

نلاحظ أن الفعل جاء محاكيا للحدث المعبَّر عنه،حيث يشعر السامع لهذه الكلمة (كبكب) أنّه يسمع صوت الكبِّ وإلقاء الكافرين في النّار،وهم يُدفعون وكأنّ بعضهم يدخل في بعض،فجعل تكرير الحروف لتكرير الفعل الذي هو الكبّ.

ومن هذا النوع نجد أيضا الفعل (زحزح) في قوله تعالى:﴿... فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ﴾ **[آل عمران: 185]**، وكذلك في وصف اليهود في قوله تعالى:﴿... وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ وَمَا هُوَ بِمُزَحْزِحِهِ مِنَ الْعَذَابِ أَنْ يُعَمَّرَ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ﴾ **[البقرة: 96]**.

إنّ اختيار الفعل "زحزح " المكون من هذين الحرفين (الزاي والحاء) بما يشمل عليه الأول من جهر،والثاني من همس يوحي بصوت المزيح للشيء عند إزاحته، وما يخرج منه من صوت يعبّر عن شدّة المعاناة وجهد الدفع والتحريك حيث يبدأ بما يشبه الزفرة وينتهي بما يشبه السكون والهدوء في المقطع (زح).و الزحزحة إنما تكون عبارة عن محاولة تشتمل على المعاناة والجهد الشديد من جراء إزاحة الشيء الثقيل و تحريكه،فمن هنا تأتي مناسبة هذه الكلمة (زحزح) للتعبير عن مدى صعوبة الأمر في الخلاص من النار، و أمر آخر أنّ الزحزحة تكون عبارة عن تحريك يسير ونقلة دقيقة لمسافة قصيرة جدّا للجسم المحرَّك والمزحزح بحيث لا تكاد تحس حيث تصدُق الزحزحة بحدوث أدنى مباينة للنقطة التي كان يرتكز فيها الجسم المزحزح **(هنداوي، 2008، الصفحات 64-65)**.

فكلمة زحزح بتشكيلها الصوتي تعبر عن مدى الغبطة والسعادة التي تعتري أولئك الذين يعانون أهوال النار بمجرّد الابتعاد لأدنى مسافة منها، أملا في دخول الجنة وهذا هو الفوز الكبير بالنسبة لهم.

4- تـكرار الـحرف في الآيـة:

مثل تكرار صوت التاء في قوله تعالى:﴿قَالُوا تَاللَّهِ تَفْتَأُ تَذْكُرُ يُوسُفَ حَتَّى تَكُونَ حَرَضًا أَوْ تَكُونَ مِنَ الْهَالِكِينَ﴾ **[يوسف: 85]**،هذا هو حديث الأبناء لأبيهم يعقوب عليه السلام يُشفقون عليه من الحزن المهلك لغياب يوسف، ومعناه: تالله لا تزال تذكر يوسف، ولا تزال تتجدَّدُ لك الأحزان كلّما تذكّرته حتى توشك أن تهلك كمدا وغمًّا **(الزمخشري، 1998، الصفحات 3/318-319)**.

إذا تدبرنا دور الأداء الصوتي لاحظنا تكرر صوت التاء تكراراً ملحوظا حيث تكرر سبع مرات، فإنّه يتتابع في أوائل الكلمات الثلاث (تالله تفتؤ تذكر) والتاء في (حتى) وفي (تكون)، وشيوع هذا الصوت الأسناني اللثوي المهموس الشديد المرقق المستفل الانفجاري،"يعكس جوّا من التمتمة التي تُشعِر بالندم والأسف، وكأنهم يحاولون إقناع أبيهم بحسرتهم عليه وحزنهم من أجله،ولعل ما يساعد على تصور هذه التمتمة من الأداء الصوتي أن تعيد نطق هذه الآية "قالوا تالله تفتؤ تذكر يوسف "لتجد أنّ أكثر حروف الجملة تخرج من الشفة أو قريب منها بما يصور حال المكظوم المثقل" **(شادي، 1988، صفحة 35)**.

ومن الأمثلة الكثيرة لتكرار الحروف في القرآن الكريم،تكرار الميمات متوالية في قوله تعالى: ﴿قِيلَ يَا نُوحُ اهْبِطْ بِسَلَامٍ مِنَّا وَبَرَكَاتٍ عَلَيْكَ وَعَلَى أُمَمٍ مِمَّنْ مَعَكَ...﴾ **[هود: 48]**. لقد توالت في الآية الكريمة أحد عشر ميما وذلك بالنظر إلى ما في الأحرف المشددة من تكرار وتضعيف، ويمكن تفسير توالي هذا الأحرف بالعودة إلى سياق الآية الذي يتحدث عن بشارة الله تعالى لنوح عليه السلام بهبوط سفينته على الأرض مؤذنا بداية العمران والاجتماع لهذه الأمم التي اجتمعت مع نوح عليه السلام في هذه السفينة بأمره سبحانه لنوح: ﴿... احْمِلْ فِيهَا مِنْ كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ...﴾ **[هود: 40]**، فسيدنا نوح أبو الأنبياء،والخلق بعد الطوفان منه ومن كان معه في السفينة **(الزمخشري، 1998، صفحة 206/3)**. ويأتي اجتماع الميمات في قوله تعالى (أمم ممّن معك) فيما للميم نفسها من صفة الاجتماع في المخرج حيث تنضم الشفتان وتجتمعان عند النطق بها وتصاحبها غنة مقدارها حركتان تؤدي إلى استقرار الصوت عند النطق به **(أنيس، 1981، صفحة 45)**. يأتي اجتماع هذه الميمات بتلك الصفات معبّرا تمام التعبير عن اجتماع تلك الأمم واستقرارها في ذلك العمران الجديد الذي يبشرهم به الله سبحانه وتعالى **(هنداوي.، 2004، صفحة 108)**.

وهنا ينبغي أن لا نتكلف توجيه ما قد نراه من تكرار وتردد الحرف ما ترددا ملحوظا في التركيب، كما ينبغي أن لا نفرط في الاستشعار، لأن هذا التوجيه أو الاستشعار قد يخضع لأحاسيس وانطباعات خاصة لا يؤيدها الواقع ودلالة السياق و ذلك كقول بعض الدارسين حول تكرار حرف السين في قوله تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَومٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ...﴾ **[الحجرات: 11]**. يقول: السينات المتكاثرة في الآية الأولى يسخر، عسى، نساء، عسى، بئس، الاسم، الفسوق، وما يتبع السينات من حروف صغيرة كالزاي،ففي " تلمزوا " و"تتنابزوا"... كلها توحي بجو الصفير الذي يكون في الغالب مرافقا لحالات السخرية والاستهزاء **(بكري، د.ت، صفحة 295)**. والحق أن إيحاء حرف السين في هذه الآية بالسخرية والاستهزاء لا يتضح تمام لكل مستمع،ولهذا فمن الواجب أن نتريث في الحكم إلّا فيما يتضح دلالة الجرس كما في إيحاء صوت السين بالهمس الخفيّ والوسوسة **(شادي، 1988، الصفحات 35-36)**. في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ﴾**[سورة ق:11]**. وكذلك قوله تعالى: ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ (1) مَلِكِ النَّاسِ (2) إِلَهِ النَّاسِ (3) مِنْ شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ (4) الَّذِي يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ النَّاسِ (5) مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ (6)﴾**[الناس:1-6]**. الوسوسة الصوت الخفيّ

ومنها وسواس الحلي، ووسوسة النفس ما يخطر ببال الإنسان ويهجس في ضميره من حديث النّفس **(الزمخشري، د.ت، صفحة 595/5 و265/6)**.

لقد جاءت الآية الأولى إشارة إلى أنّه لا يخفى على الله خافية فهو يعلم ذوات الصدور.كما يعلم سبحانه وتعالى بوساوس النفوس مهما خفيت ودقت، فهو أقرب لعباده من حبل الوريد،وعلمه كذلك بضعف الإنسان ومعاناته أمام هذه الوساوس المتكررة والملحة عليه مما يقتضي رحمته وعفوه عن عباده التائبين.أما في الآية الثانية فالله سبحانه وتعالى يأمر عباده أن يستعيذوا به من شر هذه الوساوس الشيطانية المتكررة، فهو وحده القادر على إعاذتهم منها ووقايتهم من شرورها **(هنداوي، 2004، الصفحات 106-107)**.

إذن، الوسوسة هي الصّوت الخفي، وصفة وسوسة الشيطان؛ وهي أيضا خفيّة وغير واضحة.و التكرار الصوتي للمقطع (وس)يحاكي هذه العملية بما تشتمل عليه من إلحاح وإغراء.و قد أسهم صوتي السين والواو في إبراز هذه الصفة، فالسين صوت مهموس صفيري، و قد اختير بصفة خاصّة لإبراز الوسوسة التي يخافت بها أهل الجرائم والمكائد، وما يلقيه الشيطان في روع الإنسان ليزيّن له بذلك ارتكاب المعاصي **(شبايك، 1993، صفحة 139)**. وصوت السين يتم نطقه بأن يلتقي طرف اللسان ومقدّمه باللّثة العليا تاركا منفذا ضيقا حيث يحدث الاحتكار الذي يشبه الصفير **(أنيس، 1981، صفحة 163)**، هذا الضّيق في المخرج يقتضي أن يكون الفراغ بين الشفتين ضيّقًا هو الآخر. وهذا الضيق يصوّر لنا القرب بين المرء ونفسه، أو بين المرء والشيطان حال الوسوسة، كما جاء ليدل بهمسه على خفوت الصوت.

أما في الشعر فقد استغل بعض الشعراء الطاقة الصوتية الكامنة لصوت السين في قصائدهم،ومن بينهم البحتري(ت284ه)في سينيته المشهورة التي يصف فيها "إيوان كسرى"، فيقول:

صُنتُ نَفْسي عَمَّا يُدَنِسُ نَفْسِي ❁ وَتَرَفَعْتُ عَنْ جَدَا كُلِّ جِبْسِ
وَتَمَاسَكْتُ حينَ زَعْزَعَنِي ❁ رُ اِلْتِمَاسًا مِنْهُ لِتُعْسِي وَنُكْسِي الـدَّهْـ

(البحتري، د.ت، صفحة 190)

فقد حمل صوت السين أكثر من دلالة فجاء تارة للدلالة على الحزن والأسى، وتارة أخرى للدلالة على الخفاء والاستقرار والستر، كما جاء للدلالة على الضعف واللين، والطلب والحركة، وأيضا على الأحاسيس والمشاعر الإنسانية. وقد هيمن هذا الصوت على قصيدة البحتري وهذا من أجل أن يحقّق الشّاعر غرض قصديّ، فهذه القصيدة التي يصف فيها حالة الإيوان- إيوان كسرى- المتردّية تطغى عليها نبرة الحزن والأسى لذلك اختار لها صوت يتناسب مع تلك الملامح فكان صوت السين خير ما وُظّف لذلك وهذا لما يتمتع به من خصائص صوتية ضعيفة فهو من الأصوات ذوات الرنين الضّعيف.

خاتمة:

إنّ اختيار اللّفظة القرآنية يخضع لعدة مقاييس صوتية مجتمعة تجعلها غاية في الدقة والإعجاز فلا تجد فيه كلمة في غير موضعها، ويجلب الجرس الموسيقي في ألفاظه، وتناغم كلماته وقعا في الأذن، و أثرا عند السّامع يساعد على تنبيه الحس في النفس. والتكرار الصوتي في الكلمات التي أوردناها كان بين أصواتها وبين الحدث نوع من التطابق أو الجناس الصوتي لذلك الحدث، وهذا يمثل قمة الإعجاز اللغويّ فتلك الكلمات تصور فعلا الحدث الواردة من أجلها بأدق التفاصيل و هذا من خلال امتزاج الصفات الصوتية للأصوات المكونة لها.

قائمة المصادر والمراجع:

1. إبراهيم أنيس. (1981). *الأصوات اللغوية*. (ط1). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
2. ابن فارس. (د.ت). *مقاييس اللغة* (د.ط). (تحقيق: عبد السلام هارون). بيروت- لبنان: دار الجيل.
3. أبو الفتح عثمان ابن جني. (2006). *الخصائص* (المجلدات2-3). (تحقيق: محمد علي النجار). بيروت- لبنان: عالم الكتب.

4. أحمد محمد قدور. (1998). *أصالة علم الأصوات عند الخليل من خلال مقدمة كتاب العين*. بيروت: دار الفكر.
5. أحمد مختار عمر. (1985). *دراسة الصوت اللغوي* (ط3). القاهرة: مطبعة عالم الكتب.
6. البحتري. *الديوان (د.ت)*. (د.ط) لبنان: دار صادر.
7. الخليل بن أحمد الفراهيدي. (2003). *العين*. (المجلدات1-2). (تحقيق وضبط: عبد الحميد هنداوي). بيروت-لبنان: دار الكتب العلمية.
8. جار الله الزمخشري. (د.ت). *تفسير الكشّاف عن حقائق التنزيل و عيون الأقاويل* (المجلدات5-6) (د.ط). (تحقيق: محمد مرسي عامر) القاهرة: دار المصحف.
9. جار الله الزمخشري. (1998). *الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل و عيون الأقاويل في وجوه التأويل* (المجلد3) (ط1). (تحقيق: عادل عبد الموجود و علي محمد معوّض) الرياض: مكتبة العبيكان.
10. جمال الدين ابن منظور. (1993). *لسان العرب* (المجلد2). (ط2). بيروت- لبنان: مؤسسة التاريخ العربي وإحياء التراث العربي.
11. حسان تمام. (1958). *اللغة بين الوصفية والمعيارية*. القاهرة- مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
12. شيخ أمين بكري. (د.ت). *التعبير الفني في القرآن*. (د.ط). بيروت: دار الشروق.
13. عبد الحميد أحمد هنداوي. (2008). *الإعجاز الصرفي في القرآن، دراسة نظرية تطبيقية للتوظيف البلاغي لصيغة الكلمة*. (ط1). عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي.
14. عبد الحميد هنداوي. (2004). *الإعجاز الصوتي في القرآن الكريم* (ط1). القاهرة: الدار الثقافية للنشر.
15. عبد الفتاح المصري. (1984). الصوتيات عند ابن جني في ضوء الدراسات اللغوية العربية والمعاصرة. سوريا: *مجلة التراث العربي* . العددان: 15 و16. السنة الرابعة.
16. عمرو بن عثمان سيبويه. (د.ت). *الكتاب* (ج4) (ط1). (تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون) بيروت- لبنان: دار الجيل.
17. عيد محمّد شبايك. (1993). *الفاصلة القرآنية بين المبنى والمعنى*. القاهرة: دار حراء للطباعة والنشر .
18. محمد إبراهيم شادي. (1988). *البلاغة الصوتية في القرآن الكريم* (ط1). الدقي- مصر: الشركة الإسلامية للنشر والتوزيع الرسالة.
19. محمد حسين علي الصغير. (2000). *الصوت اللغوي في القرآن الكريم* (ط1). بيروت- لبنان: دار المؤرّخ العربي.
20. محمود عكاشة. (2005). *التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة: دراسة في ضوء الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية* (د.ط). مصر: دار النشر لجامعات مصر.

قائمة المصادر والمراجع بالرومنة:

1. Ibrāhīm Anīs. (1981). al-aṣwāt al-lughawīyah. (Ṭ1). al-Qāhirah : Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.
.2Ibn Fāris. (D. t). Maqāyīs al-lughah (D. Ṭ). (taḥqīq : ʻAbd al-Salām Hārūn). byrwt-Lubnān : Dār al-Jīl.
3. Abū al-Fatḥ ʻUthmān Ibn Jinnī. (2006). al-Khaṣā'iṣ (almjldāt2-3). (taḥqīq : Muḥammad ʻAlī al-Najjār). byrwt-Lubnān : ʻĀlam al-Kutub.

4. Aḥmad Muḥammad Qaddūr. (1998). Aṣālah ʻilm al-aṣwāt ʻinda al-Khalīl min khilāl muqaddimah Kitāb al-ʻAyn. Bayrūt : Dār al-Fikr.
.5Aḥmad Mukhtār ʻUmar. (1985). dirāsah al-Ṣawt al-lughawī (ṭ3). al-Qāhirah : Maṭbaʻat ʻĀlam al-Kutub.
6. al-Buḥturī. al-Dīwān (D. t). (D. Ṭ) Lubnān : Dār Ṣādir.
7. al-Khalīl ibn Aḥmad al-Farāhīdī. (2003). al-ʻAyn. (almjldāt1-2). (taḥqīq wa-ḍabaṭa : ʻAbd al-Ḥamīd Hindāwī). Bayrūt-Lubnān : Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.
8. Jār Allāh al-Zamakhsharī. (D. t). tafsīr alkshshāf ʻan ḥaqā'iq al-tanzīl wa ʻUyūn al-aqāwīl (almjldāt5-6) (D. Ṭ). (taḥqīq : Muḥammad Mursī ʻĀmir) al-Qāhirah : Dār al-Muṣḥaf.
9. Jār Allāh al-Zamakhsharī. (1998). alkshshāf ʻan ḥaqā'iq ghawāmiḍ al-tanzīl wa ʻUyūn al-aqāwīl fī Wujūh al-ta'wīl (almjld3) (Ṭ1). (taḥqīq : ʻĀdil ʻAbd al-Mawjūd wa ʻAlī Muḥammad mʻwwḍ) al-Riyāḍ : Maktabat al-ʻUbaykān.
10. Jamāl al-Dīn Ibn manẓūr. (1993). Lisān al-ʻArab (almjld2). (ṭ2). byrwt-Lubnān : Mu'assasat al-tārīkh al-ʻArabī wa-Iḥyā' al-Turāth al-ʻArabī.
11. Ḥassān Tammām. (1958). al-lughah bayna al-waṣfīyah wālmʻyāryh. alqāhrt-Miṣr : Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.
12. Shaykh Amīn Bakrī. (D. t). al-taʻbīr al-Fannī fī al-Qur'ān. (D. Ṭ). Bayrūt : Dār al-Shurūq.
13. ʻAbd al-Ḥamīd Aḥmad Hindāwī. (2008). al-iʻjāz al-ṣarfī fī al-Qur'ān, dirāsah Naẓarīyat taṭbīqīyah lltwẓyf al-balāghī li-ṣīghat al-Kalimah. (Ṭ1). ʻĀlam al-Kutub al-ḥadīth, Jadārā lil-Kitāb al-ʻĀlamī.
14. ʻAbd al-Ḥamīd Hindāwī. (2004). al-iʻjāz al-ṣawtī fī al-Qur'ān al-Karīm (Ṭ1). al-Qāhirah : al-Dār al-Thaqāfīyah lil-Nashr.
15. ʻAbd al-Fattāḥ al-Miṣrī. (1984). al-Ṣawtīyāt ʻinda Ibn Jinnī fī ḍaw' al-Dirāsāt al-lughawīyah al-ʻArabīyah wa-al-muʻāṣarah. Sūriyā : Majallat al-Turāth al-ʻArabī. al-ʻadadān : 15 wa-16. al-Sunnah al-rābiʻah.
16. ʻAmr ibn ʻUthmān Sībawayh. (D. t). al-Kitāb (j4) (Ṭ1). (taḥqīq wa-sharḥ : ʻAbd al-Salām Muḥammad Hārūn) byrwt-Lubnān : Dār al-Jīl.
17. ʻĪd Muḥammad Shabāyik. (1993). al-fāṣilah al-Qur'ānīyah bayna al-mabná wa-al-maʻná. al-Qāhirah : Dār Ḥirā' lil-Ṭibāʻah wa-al-Nashr.
18. Muḥammad Ibrāhīm Shādī. (1988). al-balāghah al-ṣawtīyah fī al-Qur'ān al-Karīm (Ṭ1). aldqy-Miṣr : al-Sharikah al-Islāmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ al-Risālah.
19. Muḥammad Ḥusayn ʻAlī al-Ṣaghīr. (2000). al-Ṣawt al-lughawī fī al-Qur'ān al-Karīm (Ṭ1). byrwt-Lubnān : Dār alm'rrkh al-ʻArabī.

20. Maḥmūd ʻUkāshah. (2005). al-Taḥlīl al-lughawī fī ḍaw' ʻilm al-dalālah : dirāsah fī ḍaw' al-dalālah al-ṣawtīyah wa-al-ṣarfīyah wa-al-naḥwīyah wālmʻjmyh (D. Ṭ). Miṣr : Dār al-Nashr ljāmʻāt Miṣr.

السير الذاتية للمؤلف:

أ.د مهدية بن عيسى باحثة دائمة بمركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية – وحدة تلمسان- مديرة قسم اللسانيات التطبيقية بوحدة البحث تلمسان. حاصلة على شهادة الدكتوراه في اللسانيات والماستر في الترجمة عربي- انجليزي، لها العديد من المقالات الوطنية والدولية كما شاركت في ملتقيات داخل الوطن وخارجه.

Afakmaarifiya
ISSN : 2992-0817 ; EISSN : 2992-1635
Volume 04Issue 02/ December2025 pp. 56-90

The Digital Journey and the Bright Sides of Islamic History and Muslim Life: Mohammed Eid Channel as a Model

A Descriptive and Analytical Study

Majdi bin Eid bin Ali Al-Ahmadi

Professor of Literature and Criticism
Department of Arabic Language, College of Education and Arts, Tabuk University, Kingdom of Saudi Arabia
E-mail **Mealahmdi@ut.edu.sa** ORCID iD Link (https://orcid.org/0000-0002-1093-6449)

Received: 24/09/2025
Accepted: 03/11/2025
Published: 31/12/2025

*Corresponding author:
Majdi bin Eid bin Ali Al-Ahmadi

Citation: (Al-Ahmadi, 2025, pp. 56-90)

© 2022 KNOWLEDGE Prospects / Published by Research Unit- Tlemcen, Algeria. (CRSTDLA).

This is an open access article under the CC BY-ND 4.0 license.

ABSTRACT: *The study, titled "The Digital Journey and the Bright Aspects of Islamic History and Muslim Lives: Muhammad Eid's Channel as a Model," aims to shed light on the bright side of Islamic history and Muslim lives presented by Muhammad Eid on his YouTube channel. The researcher's desire to track digital journeys and the content Muhammad Eid's channel contains is the main reason for choosing this topic. The importance of this study lies in shedding light on the journeys of content creator Muhammad Eid, journeys that leave an impact on the recipient. Therefore, the study aims to identify the selected models related to Muslim lives and reveal their aspects and characteristics. The study is organized into an introduction, then a preface that includes a definition of related concepts and other matters related to the study, and three sections: the first: Bright Aspects of Islamic History, the second: Bright Aspects of Muslim Lives, and the third: Content Elements, followed by a conclusion that reviews the most important results and recommendations. In light of this, the study adopts the descriptive and analytical approach, in addition to other methodological tools. Which aids analysis and induction, such as the semiotic approach.*

The study concluded that content creator Muhammad Eid utilized his channel to present content that highlights the bright aspects of Islamic history and the bright aspects of Muslim life. Muhammad Eid was able to provide distinctive content. The titles are attractive, the presentation style is beautiful, and the production is good. The content presented is rich in information, shedding light on Muslim history, the lives of Muslim minorities, and European Muslim countries

KEYWORDS Digital Journey, Bright Sides, Islamic History, Muslim Life, Muhammad Eid

Le parcours numérique et les bons côtés de l'histoire islamique et de la vie musulmane : la chaîne Mohammed Eid comme modèle

Résumé:

L'étude, intitulée « Le parcours numérique et les aspects positifs de l'histoire islamique et de la vie des musulmans : la chaîne de Muhammad Eid comme modèle », vise à mettre en lumière les aspects positifs de l'histoire islamique et de la vie des musulmans tels que présentés par Muhammad Eid sur sa chaîne YouTube. Le choix de ce sujet est motivé par la volonté du chercheur d'analyser les parcours numériques et le contenu de la chaîne de Muhammad Eid. L'importance de cette étude réside dans la mise en évidence des parcours du créateur de contenu Muhammad Eid, parcours qui marquent les esprits. L'étude vise donc à identifier des modèles pertinents liés à la vie des musulmans et à en révéler les aspects et les caractéristiques. Elle est structurée en une introduction, suivie d'une préface définissant les concepts et autres éléments liés à l'étude, et de trois sections : la première, « Aspects positifs de l'histoire islamique », la deuxième, « Aspects positifs de la vie des musulmans », et la troisième, « Éléments de contenu ». La conclusion, qui présente les principaux résultats et recommandations, suit. L'étude adopte une approche descriptive et analytique, complétée par d'autres outils méthodologiques. Ce qui facilite l'analyse et l'induction, notamment l'approche sémiotique.

L'étude a conclu que le créateur de contenu Muhammad Eid utilisait sa chaîne pour présenter un contenu mettant en lumière les aspects positifs de l'histoire islamique et de la vie musulmane. Muhammad Eid a su proposer un contenu original : des titres attrayants, un style de présentation soigné et une production de qualité. Le contenu présenté est riche en informations et éclaire l'histoire musulmane, la vie des minorités musulmanes et les pays musulmans d'Europe.

Mots clés: Un parcours numérique, des aspects positifs, l'histoire islamique, la vie des musulmans, Muhammad Eid

الرحلة الرقمية والجوانب المُشرِقة في التاريخ الإسلامي وحياة المسلمين: قناة محمد عيد أنموذجًا

دراسة وصفية تحليلية

الملخص : تهدف الدراسة الموسومة بـ" الرحلة الرقمية والجوانب المُشرِقة في التاريخ الإسلامي وحياة المسلمين: قناة محمد عيد أنموذجًا" إلى تُسليط الدراسة على الجانب المشرق في التاريخ الإسلامي وحياة المسلمين؛ الذي قدّمه محمد عيد في قناته على اليوتيوب، فرغبة الباحث في تتبع الرحلات الرقمية، وما تضمّه قناة محمد عيد من مضامين؛ السبب الرئيس في اختيار هذا الموضوع، وتكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على جولات صانع المحتوى محمد عيد، وهي رحلات تترك أثرًا على المتلقي؛ لذا تهدف الدراسة إلى الوقوف على النماذج المختارة ذات العلاقة بحياة المسلمين، وكشف جوانبها، وسماتها، فانتظمت الدراسة في مقدمة، ثم تمهيد؛ يضمّ تعريفًا بالمفاهيم ذات العلاقة، وغيرها من المتعلقات بالدراسة، وثلاثة مباحث؛ أوّلها: جوانب مشرقة في التاريخ الإسلامي، وثانيها: موسوم بجوانب مشرقة في حياة المسلمين، وثالثها: موسوم بـ" عناصر المحتوى"، ثم خاتمة تستعرض أهم النتائج والتوصيات، وعلى ضوء ذلك تتبنّى الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى أدوات المناهج الأخرى؛ التي تُعين على التحليل والاستقراء: مثل المنهج السيميائي.

خلصت الدراسة إلى أنّ صانع المحتوى محمد عيد وظّف قناته في تقديم المحتوى؛ يُبرز الجوانب المشرقة الجوانب المشرقة في التاريخ الإسلامي، والجوانب المشرقة في حياة المسلمين، فتمكّن محمد عيد من تقديم محتويات مميزة، فالعنونات جذّابة، وأسلوب التقديم جميل، والإخراج الجيد، فالمحتوى المُقدّم غني بالمعلومات؛ التي سلطت الضوء على تاريخ المسلمين وحياة الأقليات الإسلامية، والدول الإسلامية الأوروبية.

الكلمات المفتاحية : الرحلة الرقمية-الجوانب المشرقة-التاريخ الإسلامي-حياة المسلمين-محمد عيد

1. مقدمة

يتنافس صُنّاع المحتوى في تقديم محتويات؛ ذات أثر في المتلقي، وعالمنا العربي يحفل بالعديد من صنّاع المحتوى؛ الذين يتنقلون بين البلدان رغبة في تقديم ما يميّزهم، فالرحلات في ظلِّ سيطرة العالم الرقمي لم تعد تعترف بالحدود، فالمسافات تلاشت، فما يتمُّ تصويره في الغرب يراه من يقطن في الشرق، وهذا أمرٌ أبرز رحالة ينقلون ما يشاهدونه عبر المنصات الرقمية، ومن هذا المنطلق يرى الباحث أنّ ما يتمّ تقديمه عبر اليوتيوب جديرٌ بالتتبع؛ لذا تُسلّط الدراسة الضوء على الجانب المشرق في التاريخ الإسلامي وحياة المسلمين؛ الذي قدّمه محمد عيد في قناته على اليوتيوب، فرغبة الباحث في تتبع الرحلات الرقمية، وما تضمّه قناة محمد عيد من مضامين؛ السبب الرئيس في اختيار هذا الموضوع، وتكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على جولات صانع المحتوى محمد عيد، وهي رحلات تترك أثرًا على المتلقي، ومن هذه الأهمية تنبثق أسئلة الدراسة، التي ترتكز على سؤال رئيس، هو:

- ماذا قدّم محمد عيد من جوانب مشرقة ذات علاقة بالتاريخ الإسلامي والمسلمين في جولاته للمتلقي العربي؟

وهو سؤال تنبثق منه عدة أسئلة، منها:

- ما الجوانب المشرقة في حياة المسلمين المنبثقة؟
- كيف قدّم صانع المحتوى هذه الجوانب؟
- ما مميزات هذه المضامين؟
- كيف تؤثّر هذه الجوانب على المتابع؟
- ما هي ردود الفعل تجاه هذه المضامين؟

وعلى ضوء ذلك تهدف الدراسة إلى أمورٍ عدّة، منها:

- الوقوف على نماذج مختارة ذات علاقة بحياة المسلمين.
- كشف فقرات هذه الرحلات.

- تحديد السمات المميزة في الرحلات.
- الوقوف على أثر هذه الرحلات.

وفي جانب الدراسات السابقة لم يقف الباحث -في حدود اطلاعه- على دراساتٍ علمية تتناول رحلات صانع المحتوى محمد عيد، مع توفّر دراستين ذات علاقة بصُنّاع المحتوى، مع اختلاف في النموذج المختار:

- الأولى للباحث السيد، ياسين، (2020م)، التقديم الذاتي لمنشئي المحتوى "اليوتيوبرز" على موقع اليوتيوب، وكيفية تحقيقهم للثقافة التشاركية-دراسة حالة على يوتيوبرز "الدحيح وإيجيكولوجي". مجلة البحوث الإعلامية، العدد (55)، الجزء (2)؛ التي سلطت الضوء صانع محتوى مختلف عن صانع محتوى هذه الدراسة، كما جلّت الثقافة التشاركية وإنشاء المحتوى.
- الثانية للباحث علي، أنس قصي، (2024م)، مضامين الافلام الوثائقية وصناعة المحتوى الرقمي في اليوتيوب- دراسة تحليلية لقناة جو حطاب، مجلة بحوث ودراسات في الميديا الجديدة، المجلد (5)، العدد (3)، جامعة المسيلة، الجزائر، وهي دراسة ركّزت على المضامين في فترة زمنية محددة، وطريقة إخراج جو حطّاب للمحتوى.

إضافة إلى توفّر دراسات أخرى تناولت الجانب النظري، وأفادت منها الدراسة في الجانب التنظيري، وهي على النحو الآتي:

- جلولي، حفيظة، وبغدادباي، عبد القادر، (2024)، اليوتيوب وصناعة المحتوى رؤية في ضوء نظرية انتشار المبتكرات، مجلة الفكر المتوسط، المجلد (12)، العدد (2)
- عبوب، محمد أمين، (2021م)، أثر مواقع التواصل الاجتماعي على المشاركة في إنتاج المضامين الرقمية، رسالة دكتوراه، قسم الاتصال، كلية علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر3.
- صلاح، مها، (2010)، مواقع الفيديو التشاركي، ملتقى الصحافة الإلكترونية (مستقبل وسائل الإعلام في العصر الرقمي)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر.

وفيما يخصُّ منهجية الدراسة، يتبنّى الباحث المنهجَ الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى الاستعانة بأدوات المناهج الأخرى؛ التي تُعين على التحليل والاستقراء: مثل المنهج السيميائي، فانتظمت الدراسة في مقدمة تضم أسبابَ اختيار الموضوع والأهمية والأهداف، والدراساتِ السابقة، والمنهجية، ثم تمهيد؛ يضمّ تعريفًا بالمفاهيم ذات العلاقة بالدراسة، إضافة إلى التعريف بصانع المحتوى محمد عيد، وثلاثة مباحث:

- الأوّل: موسوم بجوانب مشرقة في التاريخ الإسلامي
- الثاني: موسوم بجوانب مشرقة في حياة المسلمين
- الثالث: موسوم بـ" عناصر المحتوى".

ثم خاتمة تستعرض أهم النتائج والتوصيات، وأخيرًا قائمة بالمصادر والمراجع التي أفادت منها الدراسة.

2. تمهيد:

قبل الحديث عن الجوانب المشرقة لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذا الفن من صناعة المحتوى؛ يتقاطع بشكل من الأشكال مع ما قدّمه الرحالة العرب قديما من تسجيل في كتبهم؛ لما شاهدوه في البلدان المختلفة، فالرحلة في اللغة دالة على الانتقال والمسير من مكان لآخر، فيقال "إنَّهُ لَذُو رِحْلَةٍ إلى المُلوكِ ورُحْلَةٍ حَكاهُ اللِّحْيانِيُّ أي ارْتِحالٍ. والرِّحْلَةُ بالكسرِ: الارْتِحالُ لِلْمَسِيرِ" (الزبيدي، 1997، ص 60)، و"الرحلة في اللغة الترحيل والارتحال بمعنى الإشخاص والإزعاج، يقال رحل الرجل إذا سار" (ابن منظور، 1986)، فالعرب "الرُّحال: الّذين لا يستقرون في مكان ويحلون بماشيتهم حيث يسقط الغيث، وينبت المرعى"(مصطفى وآخرون، 2004، 365)، وفي هذا الارتحال والانتقال ظهر في التراث ما يُعرف بأدب الرحلة الذي يُطلق على "مجموعة الأثار الأدبية التي تتناول انطباعات المؤلف عن رحلاته في بلاد مختلفة وقد يتعرض فيها لوصف ما يراه من عادات وسلوك وأخلاق" (يعقوب، وبركة، ومي، 1997،

ص25)، فأدب الرحلات يصف ويسجل ما يُشاهده الرحالة ويتفاعل معه في رحلته، فيسعى إلى نقله بدقة وأسلوب جميل(بطرس، 1975، 52).

إنّ السفر أو الارتحال؛ يكون ناجما عن دوافع مختلفة، منها الدوافع الدينية، والعلمية، والسياسية، والسياحية، والثقافية، والصحية، يقول ابن بطوطة: "كان خروجي من طنجة مسقط رأسي في يوم الخميس الثاني من شهر رجب الفرد عام 725هـ معتمدا حج بيت الله وزيارة قبر الرسول عليه أفضل الصلاة والسلام، منفردا عن رفيق آنس بصحبته، وركب أكون في جملته، لباعث على النفس شديد العزائم وشوق الى تلك المعاهد الشريفة كامن في الحيازم"(ابن بطوطة، 1987، ص33)، وهي رحلة لها دوافع يمكن إجمالها في الشوق الى رؤية الدنيا والناس(مؤنس، د.ت، ص18)، وللرحلات قيم، منها:

- القيمة العلمية: تثري الرحالة ومن يقرؤون أو يشاهدون ما سجله بالمعارف المختلفة
- القيمة الأدبية: وتتجلّى في تنوع أساليب العرض (القصصية والحوارية).

إنّ أدب الرحلة قديمًا يضمُّ في ثناياه المعرفة، فيمنحه مجموعة من الخصائص، منها:

- الذاتية لأنّ الرحالة يُسجّل ما يراه.
- ظهور ضمير المتكلم مفردا أو جمعا.
- الواقعية لأنّ الرحالة يسجل ما يراه في الواقع دون تزييف. (حسين، 1983، 7-9)
- تنوع المضامين وتداخل الخطابات: فالرحالة يُسجل ما يصادفه، ممّا ينعكس على الأسلوب، فتتنوع الكتابة (ناز، وفاضل، 2017، ص187).

تكشف النبذة الموجزة عن أدب ذات صلة بالرحلة عند العرب، وهذه الرحلات تم تدوينها على الورق، وفي عصر الرقمية؛ الذي تجاوز الحدود، وجعل العالم مفتوحا للجميع؛ ظهرت صناعة تتقاطع مع هذا الفن القديم؛ فظهرت أدوات متطورة؛ جعلت هذا الفن، وما يضمّه من رحلات يُرى ويُسمع قبل أن يُقرأ، فما يتم تقديمه عبر الفضاء الرقمي أفرز للعالم أدبًا يتقاطع مع أدب الرحلة؛ لكن في قالبٍ رقمي مميّز، ومن أشهر المواقع الحاضنة لهذا الفنّ، وأبرزها:

- اليوتيوب (YouTube):

يُعدُّ اليوتيوب من المنصات المميزة، وهو موقع أمريكي تمّ تأسيسه في 14 فبراير عام 2005م، من قبل ثلاثة أفراد، هم: تشاد هيرلي (chad hurley)، وستيف تشين (Steve Chen)، وجاود كريم (Jawed Karim)، وهو موقع يُتيح لمستخدميه رفع المحتوى وبثه مجانًا، مع إمكانية التعليق والتفاعل مع المحتوى، ومقر الموقع في مدينة سان برونو في كاليفورنيا، ثمّ انتقلت ملكية اليوتيوب إلى شركة جوجل؛ التي اشترته عام 2006م (خلف الله، 2014)، فاليوتيوب "أحد أهم مواقع الفيديو التشاركية Video-Sharing Websites والتي حولت الويب من مستودع للمعلومات إلى موقع للتواصل والتشبيك من حيث المشاركة في إنتاج الملفات وتكاملها ومناقشة ملفات الفيديو بين مجموعة من المستخدمين أو بين الجمهور عامة" (صلاح، 2010، ص126)، ومن خصائص الموقع:

- إتاحة نشر ومشاهدة ملفات الفيديو المختلفة والمسجلة بأنواع الحفظ متعددة.
- سهولة الاستخدام؛ إذ يُمكن إنشاء القنوات ببساطة، والقدرة على الاشتراك في القنوات الأخرى بسهولة.
- ربط الملفات المنشورة بالملفات الأخرى المشابهة لها.
- إمكانية إضافة المؤثرات المتنوعة على الفيديو (أصوات وتعليقات وتلميحات).
- الإيجابية والتشاركية من خلال قدرة المستخدمين على إبداء الآراء والتعليق على الملفات المعروضة(خلف الله، 2014).

يُطلق على صانع المحتوى في هذا الموقع اسم يوتيوبر(youtuber)، فمنشئو المحتوى هم الأشخاص يتملكون قنوات على هذه المنصّة، فيهدفون إلى تحقيق إيرادات؛ مقابل مشاهدات ومشاركات المتابعين، وصنّاع المحتوى يمكن تصنيفهم ضمن الشخصيات المؤثرة؛ وفق معايير محددة، منها:

- أعداد المتابعين.
- قيمة المحتوى وجاذبيته.
- الموثوقية، وصحة المصادر.
- الشعبية التي يملكها صانع المحتوى(السيد، 2020، ص912).

لم تغفل هذه المنصة عن خلق التحفيّز لصُنّاع المحتوى، فوضعت شروطا من أجل خلق بيئة تنافسية في اليويتوب، فكان عدد المشتركين من المقاييس الدالة على تأثير صانع المحتوى، فجاءت على النحو الآتي:

الجدول رقم 1

م	المستوى	عدد المشتركين
1	الفضي	100000 مائة ألف
2	الذهبي	1000000 مليون
3	الماسي	10000000 عشرة ملايين

الدروع وعدد المشتركين

وفي العالم العربي العديد من صناع المحتوى العرب؛ الذين خصصوا محتواهم للسفر، ومنهم

الجدول رقم 2

م	اليوتبوبر	الجنسية	اسم القناة	سنة البدء	عدد المشتركين
1	جو حطّاب	فلسطيني	Joe HaTTab	2012/9/20	18 مليون
2	ابن حتوتة	فلسطيني	Mohamed Eid	2016/4/13	3 ملايين
3	خبيب كواس	جزائري	Khoubai	2011/10/04	مليونا
4	رحاليستا	ليبي	رحاليستاRahalista	2017/10/23	مليونا
5	أحمد الشمري	سعودي	Ahmed Alshammari	2020/07/02	500 ألف

بيانات بعض مشاهير صُنّاع المحتوى العرب

إنّ صناعة المحتوى تعتمد على العديد من الوسائل (الكلام-الأصوات-الصور..)، للتعبير عن الذات، وهذه الصناعة تدفعها أسباب عدة، منها: تقديم المعرفة، والإلهام والتحفيز، وإثارة الجدل، وغيرها (جلولي، وبغدادباي، 2024، ص359)، وهي صناعة تتطلّب مؤهلات عدة، منها: الابتكار، والإبداع، والتحفيز، والقدرة على الإقناع، وثراء المعلومات (جلولي، وبغدادباي، 2024، ص359).

يُصنّف المحتوى وفق أسس عدة، منها:

- مصدر المحتوى: هل هي جهة رسمية أم غير رسمية؟
- إتاحة المحتوى: هل هو مجاني أم مدفوع؟
- الموضوع: إنساني، وفني وديني، وسياسي، واقتصادي...
- الهدف من المحتوى: تثقيفي، تجاري، سياسي، إعلامي...
- تخصص المحتوى: جمهور محدد، مادة محددة(عبوب، 2022، ص84-86).

تتنوع المحتويات المُقدّمة من قبل صناع المحتوى، فهناك المحتوى العلمي، والمحتوى الترفيهي، والمحتوى الإخباري، والمحتوى الترويجي، وغيرها، وهذه الدراسة تتناول المحتوى المتعلّق بالتاريخ الإسلامي، وحياة المسلمين، والجوانب المشرقة التي نقلها صانع المحتوى محم عيد، فمتغيرات العصر، والتطوّر أثّر على شتى تفاصيل الحياة، فظهر-إن صحت التسمية-أدب الرحلة الرقمية؛ لذا يرى الباحث أنّ أدب الرحلة قديما وحديثا؛ يتقاطعان في:

- نقل المعرفة بطرق وكيفيات متنوعة.
- تثقيف الآخر، والتعريف بتقاليد وعادات الشعوب.
- التوعية والنصح.

ومع تميّز كتب الرحالة قديمًا، وما قدّمته من تسجيل ونقل للمشاهد في العديد من البلدان؛ إلّا أنّ الرحلة في العصر الرقمي تميّزت-أيضًا-بأمور عدة، منها:

- نقل المعرفة للآخر بطرق عدة، فجمع صانع المحتوى بين الأسلوب والتكنولوجيا؛ ليخرج بالمحتوى الجذّاب والهادف، والموائم للتسارع الزمني.
- لا تعترف هذه المحتويات بالحدود الجغرافية، والبعد المكاني، فما يتم إنتاجه في أدنى الأرض؛ يصل في لحظات إلى أقصى الأرض.
- سرعة الانتشار؛ لأنّه يصل إلى المتابعين بشكل يتجاوز البعدين الزمني والمكاني؛ فالتفاعل والتبادل المعرفي له دور في انتشار المحتوى بشكل بيّن.
- المعلومة مُشاهدة: فما يتم تقديمه؛ مدعوم بالصور والمشاهد الواقعية.

قبل الحديث عن الجوانب المشرقة لا بدّ من الإشارة إلى أنّ صانع المحتوى محمد عيد مصري الجنسية، ويسكن في تركيا، ومتزوج من فتاة تركية اسمها "بيضاء"؛ التي باتت ترافقه في جلّ محتوياته، كما أنّ محمد عيد يبثُّ ما يسجله عبر أكثر من منصة، وهي:

الشكل رقم 1

صورة صانع المحتوى (https://www.youtube.com/@MoHEid)

- **اليوتيوب:** وبياناتها على النحو الآتي:

الجدول رقم 3

اسم القناة	البداية	عدد الحلقات	المشتركون	الأكثر مشاهدة	إجمالي المشاهدات
Mohamed Eid	2016م	147	3 ملايين	تجربة اجتماعية 24 مليون	270,039,915

بيانات عامة عن قناة محمد عيد(https://www.youtube.com/@MoHEid)

- **الإنستغرام:** وبياناتها على النحو الآتي:

الجدول رقم 4

اسم الصفحة	البداية	عدد المنشورات	عدد المتابعين
mo7ammed3id	-	123	147 ألف

بيانات صفحة محمد عيد على الإنستغرام (https://www.instagram.com/mo7ammed3id/)

- **الفيس بوك:** وبيانات الصفحة على النحو الآتي:

الجدول رقم 5

اسم الصفحة	البداية	عدد الحلقات	المتابعون
Mohamed Eid	2016 م	147	1.2مليون

بيانات الصفحة (https://www.facebook.com/MoHEiid)

والدراسة تستهدف ما تمّ تقديمه عبر قناته على اليوتيوب، التي جاء وصفها على النحو الآتي:

"بعدستي 🎥 بنقل لكم حكايات من كوكبنا الجميل/ make stories 🎥 With my lens 🌍 from our beautiful planet" (https://www.youtube.com/@MoHEid)

فيتبيّن أنّ محمد عيد أوجز في وصف القناة؛ مع التأكيد على جمال هذا الكوكب (الأرض)؛ الذي يُصوّره عبر عدسته التي تُفصح عن رأيه، وهذه القناة ضمّت حتى لحظة الانتهاء من إعداد البحث 150 فيديو؛ يمكن القول بأنّ المحتوى عند محمد عيد، ينقسم إلى قسمين، هما:

أ- **فيديوهات التجارب الاجتماعية**: وهي فيديوهات تقوم على كشف ردود فعل الناس في موضوعات مختلفة، فتضم الأسئلة والمقابلات، وغيرها من فعاليات؛ تستهدف ردود الفعل، وهي 86 فيديو، ومنها الفيديوهات التالية:

الجدول رقم 6

م	عنوان المحتوى	تاريخ النشر	عدد المشاهدات
1	مصري يتسول في شوارع اسطنبول شاهد رد فعل الأتراك	2018/3/14	مليون وثمانمائة ألف مشاهدة
2	هل سيوافق الناس علي ربط الحذاء لشخص عاجز !! تجربة إجتماعية	2019/7/14	مليونا وسبعمائة ألف مشاهدة
3	رجل غني يتظاهر بالفقر ليختبر الفقراء ومن ثم فاجأهم بمبلغ ضخم | شاهد ردة فعلهم	2020/11/12	مليون مشاهدة تقريبًا
4	عربي يطلب من الأتراك أن يستضيفوه عندهم للإفطار لأنه صائم | تجربة إجتماعية	2021/4/29	134 ألف مشاهدة
5	سألت الأجانب بالزي الفرعوني عن مصر - شوفو قالو إيه عن بلدي	2022/11/15	مائتان وستون ألف مشاهدة
6	شاب يتحدث أكثر من 29 لغة - إختبرته في شوارع أوروبا | الناس إتصدمت	2023/5/26	ستة ملايين مشاهدة تقريبا

نماذج من فيديوهات التجارب الاجتماعية

ورد في وصف القناة أنّ صانع المحتوى انضمّ إلى اليوتيوب في الخامس والعشرين من مارس عام 2016م؛ إلّا أنّ أوّل فيديو له كان في الثاني عشر من مارس عام 2017م، أي بعد عام كامل من إنشاء هذه القناة، وهذا الفيديو معنون بـ"آيات من سورة التوبة"، وفيه قراءة لآيات من هذه السورة بصوته (محمد عيد)، ووصلت المشاهدات إلى أكثر من 55 ألف مشاهدة، ثم نشر فيديو آخر معنون بـ"مصري يتسول في شوارع اسطنبول شاهد رد فعل الأتراك" في الرابع عشر من مارس عام 2018م، أي بعد عام من الفيديو الثاني ثمّ بدأ بالانتظام في نشر الفيديوهات، ويتبيّن أنّ محتواه من عام 2017م حتى بداية عام 2021م لم يخرج عن موضوعات القائمة على ردود الفعل، إضافة إلى أنّ مكان هذه الفيديوهات لم يخرج عن نطاق تركيا.

ب- **فيديوهات سياحية وتثقيفية:** تضمُّ في محتواها معلومات عن البلدان التي زارها، أو تعريفًا ببعض الحقائق، أو تجاربًا للحظات عايشها صانع المحتوى محمد عيد، وهذه المحتويات يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام، هي:

1- **فيديوهات العالم الآخر:** وفيها يُسلّط الضوء على الدول الأوروبية، وما فيها من تنوع وتعدد للثقافات، وهي أكثر من 20 فيديو، ومنها:

الجدول رقم 7

م	عنوان المحتوى	تاريخ النشر	عدد المشاهدات
1	يوم كامل في الريف الهولندي وصناعة أشهر جبن العالم | جنة في الأرض	2025/7/4	470 ألف
2	تجولت في أجمل قرى سويسرا CH يا ترى الجنة عاملة إزاي	2024/8/10	مليونا مشاهدة تقريبا

	؟!		
3	قضيت يوم كامل مع الشعب الأصلي للقطب الشمالي - شعب السامي Arctic Circle |	2024/2/29	260 ألف مشاهدة
4	قضيت يوم كامل في قرية ريفية بهولندا - إنبهرت بمستوى عيشتهم	2023/7/14	مليون
5	مدينة ساحلية كاملة تحولت إلى مدينة أشباح | كانت أجمل مدن العالم	2022/2/9	أربعة ملايين مشاهدة تقريبًا

نماذج من الفيديوهات المتعلّقة بالدول الأوروبية

2- **فيديوهات تثقيفية ذات علاقة بالإسلام والمسلمين:** تضمُّ محتوى يحمل في داخله رسائل عن قيمة الإسلام، وعراقة تاريخ المسلمين، وهذه الفيديوهات التي بلغ عددها 21 فيديو، وهي المستهدفة بالدراسة،

3- **فيديوهات متنوعة**: تضمُّ موضوعات مختلفة في دول أوروبية وغيرها؛ إضافة إلى فيديوهات ذات علاقة بسوريا بعد التحرير، ومنها:

الجدول رقم 8

م	عنوان المحتوى	تاريخ النشر	عدد المشاهدات
1	أغرب حدود في العالم | مدينة إسبانية داخل المغرب MA	2024/11/15	مليون مشاهدة تقريبا
2	دخلت أخطر حارة لليهود وواجهتهم بغزة | صدموني بردود فعلهم	2024/1/25	إحدى عشر مليونا
3	سوق العرب في هولندا | أكبر سوق في أوروبا 40 دولة وثقافة في سوق واحد	2023/3/31	أكثر من مليون ونصف
4	أغرب طريقة استخراج ذهب في القارة السمراء | الفراعنة في بوركينا فاسو BF	2022/3/24	مائة وخمسون ألف
5	مدينة القلاع المهجورة | أفخم مدينة أشباح في العالم	2022/3/4	أكثر من ثلاثمائة ألف

نماذج من المحتويات المتنوعة

يتبيّن من خلال الفيديوهات المنشورة؛ أنّ المحتوى عند محمد عيد ظهر بشكل مختلف؛ إذ وظّف القناة في تقديم ما يلبي متطلبات المتابعين، ففي قناته تنوّع للمحتوى.

3. جوانب مشرقة في التاريخ الإسلامي:

يقول "توماس كارليل(Thomas Carlyle): "لقد أخرج اللهُ بالإسلام العربَ من الظلمات إلى النور، وأحيا به أمّة هامدة، وأرضاً هامدة، وهل كانت العرب إلا فئة من جوّالة خاملة فقيرة، تجوب الفلاة منذ بدْء العالَم، لا يُسمَع لها صوت، ولا تُحسّ منها حركة؟، فأرسل الله لهم نبيّاً بكلمة من لدنه، ورسالة من قِبَله، فإذا الخمول قد استحال شهرة، والغموض نباهة، والضعة رفعة، والضعف قوة، ووَسِع نورُ الإسلام الأنحاءَ، وعمّ ضوءه الأرجاءَ، وأشرقَتْ دولة الإسلام حِقَباً عديدة، ودهوراً مديدة، على نصف المعمورة، بنُور الفضل، والنّبل، والمروءة، ورونق الحقّ والهدى" (كارليل، 1930، ص82-83)، فهذه الاسطر تصف حال العرب قبل الإسلام وبعده، فالعرب قبل الإسلام كانت لهم العديد من المزايا التي لا يمكن إنكارها أو تجاهلها؛ إلّا أنّها تُوّجت بالإسلام؛ الذي رفع شأن هذه الأمّة-سواء أكانوا عربًا أم غير عربٍ- وجعلها تتجاوز الأمّم في كلّ شيء، ومع مرور الزمن، وتغيُّر الأحوال؛ إلّا المنجزات الحضارية المتعلقة بالمسلمين ماتزال شاهدة على تقدّمٍ وتطوّرٍ المسلمين بداية من عصر النبوة حتى نهاية العصر الأندلسي، وهذا أمرٌ لم يغب صانع المحتوى؛ الذي خصّ التاريخ الإسلامي بمجموعة من الفيديوهات التي نشرها عبر قناته على اليوتيوب، ويمكن تقسيم هذه الفيديوهات من حيث المحتوى إلى أربعة محاور:

الأوّل: التقدّم والتطوّر في شتى الجوانب: يتجلّى في حالة الازدهار التي وصل إليها المسلمون في الأندلس، وتظهر جليًّا في المحتويات المعنونة بـ:

- "زرت بيوت أجدادنا المسلمين في الأندلس | انبهرت مما رأيت - الأندلس كما لم ترها من قبل"، وبياناته:

الجدول رقم 9

رابط المحتوى	https://youtu.be/08H5CmQqxjM?si=flDgS42v5u2Wj4bv
تاريخ النشر	2024/3/15
مدة المحتوى	37 دقيقة و55 ثانية
عدد المشاهدات	3,153,738
عدد الإشادات	78 ألف

بيانات المحتوى

سلط محمد عيد الضوء في الفيديو على العديد من الجوانب ذات العلاقة بالأندلس؛ إذ بدأ المحتوى بعبارات لها وقع خاص، ومنها:

- "الأجراس في كلِّ حتة" وأتبعها بتنهيدة معبرة عن واقع مؤلم.
- "دخلت التاريخ من أوسع أبوابه" عند دخوله لمدينة الزهراء.
- "هنا التاريخ"
- أنشودة "زمن جميل كان فيه سمونا" كانت الخلفية الصوتية في بداية المحتوى، وفي مواطن أخرى.

ويمكن تفصيل الجوانب التي تعرّض لها محمد عيد على النحو الآتي:

- الشخصيات القيادية: ويقف في مقدمتهم عبد الرحمن الداخل الملقب بصقر قريش، وعبدالرحمن الناصر، وموسى بن نصير، وطارق بن زياد، والشخصية التي ارتبطت بالخروج الأخير من الأندلس محمد الصغير.
- العلماء: ومنهم:

1- محمد الخافقي وذكر ريادته لطب العيون.
2- ابن رشد وذكر معلومات عن مؤلفاته.
3- أبو القاسم الزهراوي وأدوات الجراحة، وعملياته الناجحة.
4- موسى بن ميمون ومقولة "بين موسى وموسى لا يوجد موسى"، وبراعة هذا الطبيب اليهودي.

- العمارة الإسلامية: وتمثّلت في:

1- جامع قرطبة وما تميّز به هذا الجامع؛ الذي كان عبارة عن صرح معماري رائع، وصادف دخوله للمكان تنبيه الشرطة له بأنّ هذا المكان كاتدرائية وليس مسجد، ولا يمكن الصلاة فيه، إضافة إلى محاولة الأمن منعه من التصوير، وهو موقف مؤلم، كما أنّ صانع المحتوى أجهش بالبكاء أثناء حديثه عن الجامع ورفع الآذان فيه لقرون عدة.
2- قصر وحصن القوط الغربيين الذي غيّره المسلمون إلى حدائق جميلة، وأصبح قصر الخلافة، ثم استولى عليه الإسبان واستخدموه لمدة 300 سنة ليكون محاكما للتفتيش ضد المسلمين.
3- القنطرة التي بناها المسلمون فوق نهر الوادي الكبير عام 101 هـ، وطولها 400 م تقريبًا، وعرضها 40 م؛ لتربط بين الضفتين.
4- تصميم البيت الأندلسي.
5- مدينة الزهراء وقصة بنائها.

وقبل ختام المحتوى وقف محمد عيد المحتوى على الأبيات التالية:

بأربع فاقت الأمصار قرطبة منهن قنطرة الوادي وجامعها
هاتان اثنتان والزهراء ثالثة والعلم أعظم شيء وهو رابعها

(علي، 2014، ص77)

وهي منقوشة على تمثال يُجسد شخصية الشاعر أبو محمد بن عطية الأندلسي مع منظر لجامعة قرطبة، ثم ختم المحتوى ببيتين من قصيدة "الفردوس المفقود" للشاعر عبدالله الشهري:

يا ارض أندلس الحبيبة كلمي إنّي بكيت على فـــــــراقك فأعلمي
لم تنسني الايـــــــــام صوتـــك عندما ناديتني فصمتّ لم أتكلمي
(الشهري، 2016)

- "دخلت آخر معاقل مسلمي الأندلس قبل السقوط - انبهرت مما رأيت"، وبياناته على النحو الآتي:

الجدول رقم 10

رابط المحتوى	https://youtu.be/0eMUv8V3HNA?si=mBAOpMrPRea8LK6i
تاريخ النشر	2024/8/27
مدة المحتوى	49 دقيقة و44 ثانية
عدد المشاهدات	1,067,415
عدد الإشادات	22 ألف

بيانات المحتوى

بدأ المحتوى بالسير إلى قصر الحمراء في غرناطة عبر طريق يمتلئ بأشجار الزيتون، وتحدث أثناء سيره عن تاريخ الأندلس بشكل موجز، وفي هذا الفيديو استعان بخلفية موسيقية فيها أنشودة "زمن جميل"، ثم بدأ في عرض تاريخ هذه المدينة على النحو الآتي:

- قصر الحمراء وتاريخه، والفن المعماري، والنقوشات، وسبب تسمية هذا القصر، مع استحضار بيت شعري من قصيدة "غرناطة" للشاعر نزار قباني:

في مدخل الحمراء كان لقاؤنا ما أطيب اللقيا بلا ميعاد (قباني، د.ت، ص556)

ثم تعرّض في حديثه للمسجد الذي في داخل القصر، وبهو الريحان، وبهو السباع، وجنّة العريف.

- آثار القصر الذي دمره نابليون بونابرت.
- اسم غرناطة ومعناه المتعلّق بفاكهة الرّمان.
- مسجد أو زاوية صغيرة للعبادة تمّ تحويلها لمتحف موسيقا.
- قصة محمد الصغير وتسليمه للمدينة.
- اللوحة المكتوب عليها "تنهيدة العربي للأخير".
- ساحة باب الرملة، وقصة حرق كتب المسلمين.
- محاكم التفتيش، وأشكال التعذيب.
- قصة المورسكيين.
- مدرسة المتفوقين (المدرسة اليوسفية) في عهد المسلمين.
- سوق القيصرية.
- استراحة التجار (الفندق) في عهد المسلمين.
- حي البيازين.

أثناء تجوّل محمد عيد في المدينة تنبّه إلى علم فلسطين على أحد المنازل، فقاده الفضول إلى باب هذا المنزل، فوجد على الباب عبارة "كُتب العزّ على أبوابها، فادخلوها بسلام آمنين"؛ ممّا دفعه إلى الطرق على الباب، فكانت المفاجأة أنّ مالك هذا المنزل أستاذ مصري في جامعة غرناطة؛ الذي استقبله في منزله ودار بينهما حوار حول قضية فلسطين، والمقاطعة للمنتجات، ثم ختم المحتوى ببيتين شعريين من قصيدة "غرناطة" التي بدأ بها هذا الفيديو، عندما قال:

ومشيت مثل الطفل خلف دليلتي ووراءي التاريخ كوم رماد

عانـقت فيهـا عنـدما ودعته رجلاً يسمـى طـارق بن زياد (قباني، د.ت، ص556)

- "قابلت أحفاد فاتحي الأندلس في اسبانيا ! ES إسمع ماذا قالو عن المغربMA "، وبياناته على النحو الآتي:

الجدول رقم 11

رابط المحتوى	https://youtu.be/cDMzKMUEBYI?si=ssWO7tonhSv4VceR
تاريخ النشر	2024/3/23
مدة المحتوى	41 دقيقة و27 ثانية
عدد المشاهدات	1,085,493
عدد الإشادات	35 ألف

بيانات المحتوى

وفي هذا المحتوى ركّز على جانبين، هما:

- مدينة إشبيلية: وما تضمّه من آثار إسلامية شاهدة على تقدّم المسلمين، إضافة إلى شخصيات ذات علاقة بهذا التاريخ الإسلامي، فتعرّض لـ:
  1- قصر المورّق، وجماله المعماري، وحدائقه الجميلة.
  2- منارة الخيرالدا التي بناها أبو يوسف يعقوب المنصور.
  3- الجامع الكبير أو الجامع الأعظم الذي تحوّل إلى كاتدرائية، والآيات المكتوبة على جدرانها
  4- الحي اليهودي المجاور للجامع الكبير، وتسامح المسلمين معهم.
- المسلمين في إشبيلية سواء أكانوا موريسكيين أم جنسيات أخرى، فسلّط الضوء على حياتهم، وسجّل في محتواه عددا من لحظات نطق الشهادة لشخصيات دخلت الإسلام، ثم تحوّل المحتوى إلى حوارات مع شخصيات مختلفة فكانت الحوارات عن:
  1- أصول المسلمين.
  2- طريقة الحياة.
  3- كيفية التفاعل مع المجتمع الإسباني.

الثاني: الأثر في المكان: يبرز في الآثار التي تركها المسلمون، ويظهر في المحتويات المعنونة بـ:

- "وصلت لجزيرة في أوروبا كان يسكنها العرب ودخلت أنفاق أجدادنا المسلمين - جزيرة صقلية"، وبياناته على النحو الآتي:

الجدول رقم 12

رابط المحتوى	https://youtu.be/3b7YqQ6mCso?si=69MzAblK1073peSF
تاريخ النشر	2024/6/27
مدة المحتوى	ساعة و49 ثانية
عدد المشاهدات	867,242
عدد الإشادات	19 ألف

بيانات المحتوى

في هذا المحتوى بدأ بمقدمة موجزة (بورمو) لم تتجاوز الدقيقتين، وفيها:

- ذكر محمد عيد أنّ تاريخ فتح هذه الجزيرة (صقلية)؛ كان في عام 32 هـ، دون أن يذكر اسمها رغبة منه في خلق الفضول والشغف عند المتلقي.
- حدّد العهد الذي تمّ فيه هذا الفتح، وهو عهد عثمان بن عفّان رضي الله عنه.
- الآية المنقوشة ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ﴾ (سورة السجدة: آية: 4) على أحد الأعمدة الرخامية.
- نظرة سريعة على أسماء الشوارع باللغة العربية (ساحة القنيطرة-العطارين)

- حدث رفع الآذان في هذه المدينة بعد 800 سنة.
- نظرة على المئذنة القديمة.

هذه المقدمة كفيلة بجذب المتلقي لمشاهدة هذا المحتوى، ثمّ بدأ العرض بذكر مدة حكم هذه الجزيرة... مع عبارات فيها من الدلالات الكثير؛ إذ يقول بلهجته المصرية: "أخذكم نلف مع بعض الجزيرة، ونشمشم في ريحة تاريخنا، وتاريخ أجدادنا"، ثم بدأ بعرض بعض المعالم وبعض المعلومات، ومنها:

- الكاتدرائية البيزنطية التي اشتراها المسلمون، وتحوّلت إلى مسجد، وفي أحد أعمدتها الآية المذكورة سابقًا، ثم تحوّل المسجد إلى كاتدرائية نورمانية.
- أنّ أوّل فتح لمدينة باليرمو كان في عهد عثمان بن عفان-رضي الله عنه-، ثم عاد المسلمون لفتحها مرة أخرى على يد القائد أبي عبدالله أسد بن الفرات عام 212هـ.
- تنوع الأعراق في هذه المدينة في عهد المسلمين.
- شارع العطارين، والحركة التجارية في عهد المسلمين.
- العديد من المفردات الصقلية ذات الأصل العربي، مثل مفردة (مظلوم).
- استمرار الحكم الإسلامي في صقلية لمدة ثلاثة قرون.
- مدينة مرسله، واسمها الحقيقي (مرسى الله)، وهي أول مدينة دخلها المسلمون.
- أغنية البحارة (أي مواله) وتعني (مدد يامولاي)

توقّف محمد عيد عندما صعد إلى مئذنة مسجد تحوّل إلى كاتدرائية، وقوفًا به وجع؛ إذ أشار إلى الأجراس المعلّقة في المئذنة، والمساجد التي حولها النورمان إلى كاتدرائيات، ثمّ انتقل صانع المحتوى إلى الحديث عن القنوات المائية الواقعة تحت مدينة باليرمو، وموقع عصابات المافيا.

- "إكتشفت منازل أجدادنا المسلمين في البرتغال - الأندلس التي لا يعرفها أحد"، وبياناته على النحو الآتي:

الجدول رقم 13

رابط المحتوى	https://youtu.be/5OKRgzL7r64?si=eO-e-mAt6H9xcF0K
تاريخ النشر	2025/5/21
مدة المحتوى	51 دقيقة و20 ثانية
عدد المشاهدات	424,437
عدد الإشادات	11 ألف

بيانات المحتوى

يتميّز هذا المحتوى بالمكان المُختار؛ إذ قدّم محمد عيد محتواه عن البرتغال تاريخيًا، فالعديد من المحتويات والتغطيات تُسلّط الضوء على الأندلس، وتاريخ المسلمين في جنوب إسبانيا، وتغفل ما تركه المسلمين من آثار في البرتغال، فذكر العديد من المعلومات، وعرض للعديد من الأماكن، منها:

- اسم منطقة في البرتغال عند المسلمين قديما (Algarve)، وأصلها عربي وهو الغرب، ويقصدون به غرب الأندلس.
- فاتح المنطقة طارق بن زياد في معركة وادي لكة.
- استمرار الحكم الإسلامي فيها لمدة خمسة قرون.
- الكهف
- ميدان المعتمد بن عباد، وقصة نفيه لأول مرة إلى غرب الأندلس.
- قلعة شلبة
- مدينة تونس في البرتغال
- المسجد الذي تحول الي كنيسة

- قلعة مرتولا

- "جزيرة أوروبية سكانها الأصليين الأمازيغ | جزر الكناري"، وبياناته على النحو الآتي:

الجدول رقم 14

رابط المحتوى	https://youtu.be/lLZ9f3DVIrM?si=uleX8iDTkTQYNVJA
تاريخ النشر	2025/6/12
مدة المحتوى	40 دقيقة
عدد المشاهدات	179,216
عدد الإشادات	6 آلاف

بيانات المحتوى

كشف صانع المحتوى محمد عيد عن حقيقة هذه الجزيرة، وأن سكانها الأصليين ليسوا أوروبيين، بل الأمازيغ، فجزر الكناري الإسبانية التي تقع قبالة الساحل المغربي كانت موطنًا لقبائل أمازيغية تُعرف باسم "الغوانش"، ثمّ عرض المتحف الذي يضمّ جماجم ورفات السكان الأصليين؛ الذين تمت إبادتهم من قبل الإسبانيين، مع إبداء الدهشة والوجع على هذه الجريمة؛ التي تكشف تفاخرهم بها، ومحتويات المتحف دليل على هذه الأفعال الشنيعة، كما بيّن حقيقة كريستوفر كولمبوس (Christopher Columbus)؛ الذي عُرف بين الناس باكتشاف الأماكن، وهو في الحقيقة مجرم قام بقتل الهنود الحمر، واستقر في هذه الجزيرة لفترة من الزمن أثناء رحلته، كما قدّم مشاهدًا عدة لأماكن مختلفة في الجزيرة.

الثالث: القوة: يظهر في الاعتزاز بحالة القوة التي كان يتمتع بها المسلمون في الماضي، ويظهر في المحتوى المعنون بـ"أسعد قرية في العالم وعلاقة مسلمي الأندلس بالفايكينج - قراصنة الدنمارك"، وبياناته على النحو الآتي:

الجدول رقم 15

رابط المحتوى	https://youtu.be/PaJ_ruTQC2c?si=eL3X9XRutw7gWLLI
تاريخ النشر	2024/7/30
مدة المحتوى	42 دقيقة
عدد المشاهدات	3,495,346
عدد الإشادات	48 ألف

بيانات المحتوى

مع أنّ الزيارة كانت تستهدف قرى الفايكنج وما تبقّى آثارهم، وسكانها الحاليين؛ إلّا أنّ محمد عيد استثمر هذا المحتوى في استرجاع التاريخ، واستدعاء ما حدث بين المسلمين والفايكنج (النورمان)؛ ليؤكّد على قوة المسلمين آنذاك، الذين كبدوا الفايكنج خسائر فادحة، فشواطئ الأندلس الغربية تعرضت "إلى هجمات النورمان لأول مرة في أواخر عام ٢٢٩ هـ/٨٤٤ م؛ إذ هاجم أسطول نورماني قوامه عدد كبير من المراكب والقوارب مدينة أشبونة، ولبثوا في مياهها نحو ثلاثة عشر يوماً التحموا فيها مع المسلمين في عدة معارك. وقد قاوم حاكم المدينة وهب الله بن حزم هذا الهجوم، ثمّ وجّه النورمان ضربة أخرى إلى سواحل الأندلس الغربية، فدخلوا في أوائل عام ٢٣٠ هـ/٨٤٤ م مصب نهر الوادي الكبير حتى أدركوا مدينة إشبيلية وسيطروا عليها لعدة أيام. مارسوا خلالها أبشع جرائم القتل والتخريب والنهب. كما أشعلوا النار في مسجد إشبيلية الجامع، ثم أمر عبدالرحمن الأوسط لأوسط باتخاذ إجراءات سريعة. وتشكيل فرق برية لمطاردة الغزاة في منطقة إشبيلية، والحيلولة دون تقدمهم في البلاد. فأخذوا يضعون لهم الكمائن، ويبثون السرايا التي تمنع النورمان من الرجوع إلى مراكبهم، كما جاءت إلى المنطقة إمدادات من قرطبة ومن الثغر الأعلى مما أدى إلى انهزام النورمان وتكبدهم خسائر فادحة وهكذا خرج النورمان من إشبيلية بعد أن عاثوا فيها ما يقارب اثنين وأربعين يوما" (السامرائي، 2000، ص131-132)

الرابع: الحنين: يرتبط بحالة الاشتياق للماضي، وما يرتبط به من أحداث متنوعة، ويظهر في المحتوى المعنون بـ"وصلت سوريا ووجدت ما لم أكن أتوقعه! لن تصدق أن هذا في دمشق"، وبياناته هي:

الجدول رقم 16

رابط المحتوى	https://youtu.be/7HuIaJYUZIE?si=eDfPdAFUhQvbMakC
تاريخ النشر	2025/3/7
مدة المحتوى	ساعة و8 دقائق
عدد المشاهدات	971,550
عدد الإشادات	28 ألف

بيانات المحتوى

يبرز في هذا المحتوى تناول سوريا بطريقة مختلفة؛ إذ تحدّث عن أحداث تاريخية، منها: قصة فتح دمشق بقيادة أبي عبيدة بن الجراح رضي الله عنه، وقصة خالد بن الوليد رضي الله عنه أثناء هذا الفتح، كما زار صانع المحتوى العديد من الأماكن، منها: (محطة قطار الحجاز، وقبري ابن كثير وابن تيمية، وقلعة دمشق، وباب شرقي، البيمارستان النوري، والآثار الرومانية، ومدرسة نور الدين زنكي، وسوق مدحت باشا، وباب الزاوية، والجامع الأموي، المدرسة الظاهريّة)، كما زار قبر سيدنا بلال بن رباح وسيدنا معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنهما، وقبر صلاح الدين الأيوبي، ومنزل عمر بن الخطاب، وتعرّض في محتواه للعلماء الذين درّسوا ودرسوا، ومنهم: الفارابي، وابن سينا، وابن النفيس، وقصة بناء أول مستشفى مجاني لجميع الناس سواء أكانوا أغنياء أم فقراء.

يتبيّن أنّ هذا المحتوى غني بالمعلومات ذات العلاقة بالتاريخ الإسلامي، وهي معلومات قدّمها محمد عيد، ويغلب عليها الحنين لهذه الفترات الزمنية؛ التي تعكس تقدّم المسلمين وتطورهم، وأفصح صانع المحتوى عن زيارته التي كانت بمثابة حلم يتمنى تحقيقه، كما تميّز هذا المحتوى بأمرٍ جميل؛ إذ عمد محمد عيد إلى وضع إحداثيات لكل الأماكن التي زراها في دمشق؛ تسهيلًا لمن يرغب في زيارتها مستقبلًا.

4. جوانب مشرقة في حياة المسلمين:

لم تمنع التغيّرات في العالم من محافظة المسلمين على مظاهر جميلة في مجتمعات غير مسلمة أو في مجتمعات عانت من سطوة الأعداء ومحاولتهم في منع المسلمين من التمسك بمبادئهم، فبرزت جوانب مميّزة في بقاع مختلفة؛ سلط صانع المحتوى محمد عيد الضوء عليها، فأفرد لها فيديوهات؛ تبرز هذه الجماليات في العديد من البلدان، ويمكن تقسيم هذه الفيديوهات من حيث المحتوى إلى أربعة محاور:

الأوّل: التعاضد: يبرز في تسليط الضوء على تكاتف المسلمين وتعاضدهم في المناسبات والأعمال، وتجلّى في المحتويين التاليين:

الجدول رقم 17

عنوان المحتوى	أكبر مائدة إفطار رمضان في هولاندا - صاحبها غير مسلم
	أطول مائدة إفطار في أوروبا بالحي المغربي ببلجيكا 2000 متر
	طلعت في قطار النوم إلى القطب الشمالي ووصلت أول مسجد بُني في القطب
رابط المحتوى	https://youtu.be/D1drEMROP6E?si=4vOAbeGGmfG9VkbY
	https://youtu.be/I-fnB5H2Jqg?si=XEAdijvwUscEqzRe
	https://youtu.be/l6POysalm9A?si=oyTiGiuMpFgJgWnM
تاريخ النشر	2023/4/16
	2024/4/3
	2025/4/18
مدة المحتوى	13 دقيقة و17 ثانية
	27 دقيقة و11 ثانية
	39 دقيقة و51 ثانية
عدد المشاهدات	1,679,822
	1,856,191
	323,429

عدد الإشادات	35 ألف
	51 ألف
	8 آلاف

بيانات المحتويات

في المحتويين الأوّل والثاني عكس الترابط الإسلامي في الدولتين الأوروبيتين (هولندا-بلجيكا) في الاجتماع على مائدة الافطار، فمائدة الافطار في هولندا أقامها شخص غير مسلم؛ واجتمع المسلمون من شتى الجنسيات مع متطوعين غير مسلمين؛ ليفطروا مع بعضهم بعضًا، وبحضور من رئيسة بلدية أمستردام، وهي تعكس إمكانية ممارسة المسلمين لشعائرهم في هولندا، في حين تميّزت مائدة الإفطار في بلجيكا بإقامتها في مكان مفتوح، وتنوع أكثر، وفي هذين المحتويين يتبيّن أنّ الشعائر الدينية تجمع المسلمين؛ ممّا يعزّز الوحدة الإسلامية، ويُشجع على الترابط ويدعو إلى التعاضد بين المسلمين، وفي المحتوى الثالث يُجلّي محمد عيد التعاضد بين المسلمين من أجل بناء مسجد في أقصى شمال السويد؛ لأنّ أقرب مسجد يبعد مئات الكيلومترات، والمسلمون في هذه المنطقة يستأجرون أماكن لأداء صلاة الجمعة في كل أسبوع.

الثاني: مسلمو أوروبا ومقاومة الواقع: لم يغفل صانع المحتوى عن المسلمين في أوروبا، فظهرت عنايته بهذه الأقليات في المحتويات المعنونة بـ:

- "العائلة الهولندية التي أسلمت وأسلم علي يديها آلاف الأوروبيون | شاهد ماذا فعلو لأهل غزة"، وبياناته هي:

الجدول رقم 18

رابط المحتوى	https://youtu.be/meQUELijrWo?si=RbS3jDgAiHuVKj_S
تاريخ النشر	2023/10/31
مدة المحتوى	37 دقيقة و28 ثانية
عدد المشاهدات	2,522,127
عدد الإشادات	67 ألف

بيانات المحتوى

يُسلّط محمد عيد الضوء على دور عائلة هولندية دخلت الإسلام، وماتزال تصنع الأثر في المجتمع الهولندي، فيستثمر هذا المحتوى في الحديث عن قضية فلسطين بعامة، والوضع في غزّة بخاصة؛ إذ يضمُّ المحتوى مقطع من دعاء أحد الأئمة في هولندا لغزّة، ومقابلات مع شخصيات متعددة؛ تنتمي لجنسيات مختلفة؛ يتحدثون عن غزّة، ثمّ انتقل إلى الحديث عن المركز الإسلامي في روتردام؛ المؤسّس من قبل عائلة هولندية مسلمة؛ يقودها شخص يُدعى يعقوب؛ الذي تحدّث عن دخوله وعائلته للإسلام، وأنّ سماعه للآية الكريمة: ﴿وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولًا أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ﴾ (سورة النحل: آية 36)؛ بداية للإجابات التي يبحث عنها، فهذه هي رسالة جميع الأنبياء، وتحدّث يعقوب عن تأسيس المركز؛ الذي يهدف من خلاله جمع المسلمين من شتى الأعراق دون تمييز وتفرقة، أو تشدّد ونظرات مختلفة، فالمحتوى يُجلّي دور المركز في نشر الإسلام، ثمّ سلّط الضوء على أكبر المظاهرات المساندة لغزّة في هولندا، ورفض يعقوب للسفر إلى فلسطين المحتلة؛ لأنّها تعني قبوله للتعامل مع المحتل، ثمّ قابل شخص تركي يُدعى الشيخ مصطفى وهو شخصية لها دور كبير في إسلام آلاف الأشخاص في هولندا، ثم عرض مقاطع لأشخاص أعلنوا إسلامهم، فالمحتوى يكشف عن القدرة على التأثير في الآخرين، وأن المسلمين يستطيعون ترك أثر في كل مكان.

- "حياة المورسكيين في جبال إسبانيا أحفاد فاتحي الأندلس | عائلة روميرو"، وبياناته وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم 19

رابط المحتوى	https://youtu.be/FsjVQ6YmYV8?si=6OCSXDQ6TPBuw7Z0

تاريخ النشر	2024/9/12
مدة المحتوى	54 دقيقة و34 ثانية
عدد المشاهدات	961,990
عدد الإشادات	25 ألف

بيانات المحتوى

بدأ المحتوى بعرض لرفع الآذان في غرناطة، وكيفية بناء المسجد ورفع الآذان بعد قرون من الزمن، وهو المسجد الوحيد في إسبانيا؛ الذي يُرفع فيه الآذان، وهذا المسجد سعى إلى بنائه عبدالصمد روميرو، وواجه العديد من العقبات؛ إلّا أنّه تمكن من تحقيق هذا الحلم في بناء مسجد للمسلمين في غرناطة، ثم أنتقل محمد عيد إلى القرية التي تسكن فيها عائلة روميرو، والمركز الذي أُنشيء للدارسة والتعليم وغيرها من الأنشطة ذات العلاقة بالإسلام، فأبرز مكونات هذا المركز، وبيئته، والطبيعة التي تُحيط به، ثمّ اجرى عدة حوارات مع مجموعة من الأشخاص، منهم:

- عبدالصمد روميرو: وفيه عرض موجز للمخطوطات التي يمتلكها.
- ميمونة زوجة عبدالصمد: وهو حوار مُطوّل وضحّت فيه العديد من الأمور المتعلقة بإسلامهم وحياتهم.
- معلمة جزائرية تُدرّس اللغة العربية للإسبان، وعرض فيديو مقتطعًا للأكاديمية أديبة روميرو من مقابله لها، وفيه تقول: "أنا حفيدة من أجدادك لم يطردوها"، وفي هذا الجزء رسالة مبطنة على المقاومة والقدرة على تغيير الواقع، فصانع المحتوى أجاد في دعم محتواه بهذا المقطع من أجل إيصال رسالة واضحة.

- "قرية في أعلي جبال إسبانيا تعيش مثل عهد فاتحي الأندلس! سبحان الله، وبيانات المحتوى هي الآتي:

الجدول 20

رابط المحتوى	https://youtu.be/sd3lMGtXjQs?si=AMvb5jcj2Plfy2VN
تاريخ النشر	2024/9/27
مدة المحتوى	38 دقيقة و27 ثانية
عدد المشاهدات	2,774,357
عدد الإشادات	62 ألف

بيانات المحتوى

زار في هذا المحتوى قرية "أورجيفا" التابعة لمقاطعة غرناطة، وهذه القرية هي من القرى التي لجأ إليها مسلمو الأندلس هربًا من محاكم التفتيش، وحفاظا على دينيهم، فمن سكان القرية من يرجع نسبهم إلى مسلمي الأندلس، فهذه القرية تتميّز بوعورة تضاريسها التي عجز الإسبان عن السيطرة عليها في ذلك الوقت، فسلّط الضوء على حياتهم التقليدية، ومحافظتهم على التعاليم الإسلامية، وطريقة لباسهم، ثم أجرى عدة حوارات؛ تجلّي طبيعة الحياة في هذه القرية، والزراعة، وبعض الآثار.

- "أخيرا وصلت إلى الجزيرة الأوروبية الأقرب للجزائر والعائلة المسلمة التي تسكنها"، وبيانات المحتوى جاءت على النحو الآتي:

الجدول رقم 21

رابط المحتوى	https://youtu.be/lNrwp7y_Jco?si=RAteyVFwxwZdvtyD
تاريخ النشر	2024/10/18
مدة المحتوى	34 دقيقة و39 ثانية
عدد المشاهدات	723,577

عدد الإشادات	17 ألف

بيانات المحتوى

في هذا الفيديو زار محمد عيد جزيرة "اليابسة"؛ المعروفة بـ"إيبزا"، وزيارته كانت محددة باتجاه عائلة مسلمة تعود بنسبها إلى قبيلة "بني غانية"، وهذه العائلة كانت تحكم هذه الجزيرة في وقت دولة المرابطين، وفي الوقت الحالي في جالية مسلمة عددها تقريبا 7000 نسمة، ومن المواقف أنّ الشيخ صلاح الدين الذي قابله في الجزيرة منحه سيارة؛ ليتجول في الجزيرة، وواصل حواره مع الشيخ الذي زوده بالكثير من المعلومات ذات العلاقة بالعائلة، والتاريخ.

- "مدينة إسبانية تشبه مراكش المغربية في كل شئ | مدينة النخيل والزيتون"، وبياناته وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم 22

رابط المحتوى	https://youtu.be/zwSKyXGfjVI?si=BH_g_LwhYB8dUPE7
تاريخ النشر	2024/11/28
مدة المحتوى	29 دقيقة و18 ثانية
عدد المشاهدات	283,511
عدد الإشادات	8 آلاف

بيانات المحتوى

قدّم هذا المحتوى معلومات عن مدينة إلشي (Elche) الإسبانية، وهي مدينة تضم-حاليا-250 ألف نخلة، فالمسلمون أحضروا النخل معهم في فترة حكمهم، وهي أشبه المدن بمدينة مراكش المغربية، وفي هذه المدينة آثار للمسلمين ما تزال شاهدة على تلك الحقبة، كما تعرّض لعادة عند الإسبانيين وهي القيلولة التي انتقلت لهم من المسلمين، وفي هذه المدينة مازال المسلمون يحفظون القرآن عن طريق الكتابة على الألواح في مدرسة اسمها دار السّلام، وأورد في محتواه عرضا للمسجد الذي تمّ تحويله إلى كنيسة، والمئذنة شاهدة على تاريخ المسلمين، وغيره من الآثار ذات العلاقة بالتاريخ الإسلامي

الثالث: الاهتمام بالتعليم: تميّز محمد عيد بالتنوع في صناعة المحتوى؛ إذ أولى التعليم جانبًا في قناته، فكان نصيب التعليم في المدارس الإسلامية ثلاث فيديوهات، وهي وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم 23

عنوان المحتوى	حضرت أجمل مراسم حفل تخرج بالعالم - المدارس الإسلامية بالبوسنة
	قضيت يوم في أشهر مدرسة إسلامية في أوروبا – إتصدمت
	حضرت أجمل حفلة تخرج في العالم - المدرسة الإسلامية في البوسنة
تاريخ النشر	2022/6/2
	2023/12/24
	2024/5/17
رابط المحتوى	https://youtu.be/TRM6410NwUw?si=qVYONP4WopJGCfhY
	https://youtu.be/8TnHUFiv-lE?si=7NPWzRQP2d91Wn_R
	https://youtu.be/TRM6410NwUw?si=jGs6pT4G88vR9NeI
مدة المحتوى	33 دقيقة و48 ثانية
	43 دقيقة و26 ثانية
	33 دقيقة و47 ثانية
عدد المشاهدات	370,371
	596,552
	1,885,059
عدد الإشادات	11 ألف
	15 ألف
	51 ألف

بيانات المحتويات

يتبيّن أنّ محمد عيد سلّط الضوء على التعليم في المدرسة الإسلامية:

- في البوسنة: خصّ هذه المدرسة بمحتويين؛

أوّلها: المنشور في يونيو عام 2022م، وكانت المسؤولة عن المحتوى زوجته؛ إذ سافرت إلى هذه المدرسة، وغطّت حفل التخرّج، ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ صانع المحتوى أشار في بداية هذا المحتوى أنّه اتفق مع زوجته على تقديم محتويات هادفة وذات نفع للمتابعين، وهذا تحوّل للقناة؛ التي اعتمدت على محتويات؛ تستهدف ردود الفعل، والتفاعل مع الآخرين، فقدّمت زوجته في هذا الفيديو تعريف موجز بالبوسنة ونظام الحكم، والتركيبة المجتمعية، وذكرت أنّ اختيارها لهذه الدولة يعود لتوفّر مدارس رائعة، وحفلات تخرّج جميلة، فكانت وجهتها لأقدم مدرسة في وسط البلقان؛ المدرسة العثمانية التي أُنشئت عام 1708م، وهذه المدرسة-وفق حديث المسؤول الذي تمت مقابلته-تُشكّل المواد الدينية 30% من المواد الدراسية، وتشمل القرآن الكريم والحديث والتفسير والفقه والتاريخ الإسلامي، والعقيدة، في حين النسبة الباقية (70%) تشمل المواد العلمية، وهي الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء، ثمّ قامت بتغطية فعاليات حفل التخرّج (الأناشيد-الكلمات)، كما أجرت حوارات عدة مع مدير المدرسة، ومع أحد المرشدين في هذه المدرسة، ومع مجموعة من الخريجات، وإحدى أمهات الخريجات.

الآخر: المنشور في مايو 2024م، وتولّى هذا المحتوى محمد عيد، فغطّى حفل التخرّج في مدينة (ترافنيك) تحديدًا في مدرسة إبراهيم باشا الإسلامية؛ إذ قدّم في محتواه صورًا للمتخرجين والخريجات، ومشاهدًا لتجمع الخريجين والخريجات في قاعة الاحتفال، والأناشيد المصاحبة لهذه الفعالية، والنشيد الوطني، مع تغطية للفعاليات، ومنها: الافتتاح بآيات من القرآن الكريم، وأنشودة المدرسة، وأشار إلى أنّه يتم ذكر اسم الطالب الخريج والطالبة الخريجة مع ذكر اسم الأب والأم، وهذه من التفاصيل الجميلة، ثمّ صوّر لحظة الدعاء لغزة في الحفل، كما أجرى عدة حوارات مع الأوّل على الدفعة، ومفتي المنطقة: الذي أشار إلى محاولة العودة إلى اللحظة التي قبل الشيوعية؛ إذ كانت البوسنة تضمّ عشرات المدارس الإسلامية، والأمور الآن مبشرة بالخير، ومدرس من المدرسة وولي أمر أحد الخريجين؛ الذي تحدّث عن سياسات المدرسة، وأولياء الأمور، والخرجين والخريجات وسجّل معهم لحظات الفرح، كما نقل لحظات مسير الخريجين والخريجات في المدينة، وأشار إلى اللبس المستتر للخريجات، وجمال المنظر

- في هولندا: غطّى في هذا المحتوى مدرسة "اقرأ" الإسلامية، فتحدّث عن تفاصيل المدرسة، وبداية الطلاب يومهم بقراءة القرآن الكريم، وتوفير حاسب آلي محمول لكل طالب وطالبة، مع تحديد مستويات الطلاب من خلال ألوان أرضية الفصول؛ لكي يراعي المدرس الأسئلة المتوافقة مع مستويات الطلبة، ثم قابل مدير المدرسة، وهو مصري الجنسية، وقدّم العديد من المعلومات عن المدرسة، ومنها تعليمهم العمرة والحج، وأنّ تأسيس المدرسة كان من أجل تنشئة جيل يرتبط بالتعاليم الإسلامية، فكان اسم المدرسة ينبثق من التعاليم الإسلامية التي تدعو إلى القراءة، فهذا المحتوى يهدف إلى التعريف بهذه المدرسة؛ لذا اعتمد بشكل واضح على الحوار مع مدير المدرسة، ويكشف الجهود المبذولة من المسلمين؛ لخلق بيئة مدرسية تتوافق مع الدين الإسلامي، وتلبي احتياجات المسلمين في المنطقة.

الرابع: دول أوروبية مسلمة: تجلّى اهتمام صانع المحتوى بحياة المسلمين في المحتويين المعنويين بـ:

- "قضيت يوم كامل في قرية مسلمة بجبال ألبانيا AL إنبهرت مما رأيت"، وبيانات المحتوى هي:

الجدول رقم 24

رابط المحتوى	https://youtu.be/CSucjdW9lc8?si=D0AnIT1Z7wWg-rQr
تاريخ النشر	2024/4/8
مدة المحتوى	27 دقيقة و53 ثانية
عدد المشاهدات	1,176,658
عدد الإشادات	42 ألف

بيانات المحتوى

في بداية المحتوى ذكر صانع المحتوى أنّ هدفه الرئيس هو زيارة المسلمين في ألبانيا، ثمّ عرض لمسجد عثماني في هذه الدولة، وبدأ بذكر بعض المعلومات عن ألبانيا، ثم انتقل إلى القرية المسلمة، ونقل صلاة التراويح، وبعدها أجرى حوارا مطولًا مع مؤذن المسجد الذي عرّفه ببعض المعلومات، ومنها معاناة المسلمين من الشيوعية، والتضييق عليهم في ممارسة التعاليم الدينية، والجهل الديني في فترات سابقة، ثم حضر صلاة التهجّد ووجبة السحور في المسجد، كما أجرى حوارا قصيرًا مع إمام المسجد إلباني، وأيضا إمام سعودي موفد من وزارة الأوقاف السعودية، تبيّنت من خلاله الحالة الدينية؛ التي تجلّت في امتلاء المساجد بالشباب، والحرص على الصلاة في المسجد، ثم استضافهم إمام المسجد في منزله، فهذا المحتوى يضم العديد من الحوارات التي تُجلّي الصحوة الدينية في الجيل الشاب في هذه القرية.

- "يوم مع أهالي شهداء البوسنة - أطيب شعب في العالم"، وبيانات المحتوى وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم 25

رابط المحتوى	https://youtu.be/BezHUo7O7sQ?si=m1VyvGDg9tPk17cT
تاريخ النشر	2025/3/28
مدة المحتوى	29 دقيقة و42 ثانية
عدد المشاهدات	568,836
عدد الإشادات	13 ألف

بيانات المحتوى

كانت الزيارة مخصصة لزيارة أهالي الشهداء في البوسنة، فعرض للعديد من المعلومات، منها:

- النفق الذي يقع تحت المطار، واستخدمه المسلمون لإدخال المساعدات إلى سراييفو أثناء محاصرة القوات الصربية لهذه المدينة.
- موقع البوسنة والصراعات في المنطقة، ومعاناة المسلمين.
- جامع السلطان محمد الفاتح.
- العادات الرمضانية في البوسنة والهرسك، ومنها: التمتع بالإجازة أثناء رمضان، والتطوع لتثقيف النساء والرجال بالدين.
- علي عزت بيجوفيتش.
- التعريف بمقبرة الشهداء؛ التي تضم قبور 1500 شهيد من الجيش البوسني.
- أكبر مجزرة في البوسنة؛ التي راح ضحيتها أكثر من 8000 شهيد.

كما أجرى حوارا مطولًا مع نائب جمهورية الصرب وهو مسلم، فزوّده بمعلومات عن المأساة التي عانى منها المسلمون بعامة، والبوشناق بخاصة، كما حضر الإفطار مع أمهات الشهداء، وأجرى معهم العديد من الحوارات.

5. عناصر المحتوى:

في المبحث الأوّل والثاني عمد الباحث إلى وصف محتوى الفيديوهات، والجوانب المشرقة، وتقسيمها في جانبيها التاريخي والحالي، وفي هذا المبحث يسعى الباحث إلى الوقوف على تقييم المحتوى من عدة جوانب؛ علمًا بأنّ النماذج المختارة ليست إلّا مؤشرا على تميّز صانع المحتوى، وعلى ضوء ذلك سيكون التقييم وفق الجوانب التالية:

أوّلا: العنونة: عتبة العنوان تمثّل مدخلًا رئيسًا، يُصافح المتلقي، فتعبّر عن دلالات من شأنها أن تدل المتلقي على مضمون المحتوى، فكما للعنوان قيمة في الأعمال الإبداعية (الشعرية والنثرية)، له أهمية بارزة في المحتوى الرقمي، فالعنوان لغة يحمل عدة معان، منها: الظهور، والأثر، والدليل، والاعتراض (ابن منظور، 1986) ، وفي الاصطلاح علامة تقوم بدور الدليل من خلال التأويل (حسين، 2007، ص 65)، ويرى ليوهويك (Leo Hoek) أنّ العنوان "مجموعة من الدلائل اللسانية يمكنها أن تثبت في بداية النص من أجل تعينه و الإشارة إلى مضمونه الجمالي من أجل جذب الجمهور المقصود" (الأحمر،

2010، ص236)، فهو "إظهار لخفي، ووسم للمادة المكتوبة، إنه توسيم وإظهار، فالكتاب يخفي محتواه ولا يفصح عنه، ثم يأتي العنوان ليظهر أسراره ويكشف العناصر الموسعة فيه الخفية والظاهرة بشكل مختزل وموجز"(بازي، 2012، ص11).

إنّ النماذج ذات العلاقة بالدراسة تكشف أنّ العنونات عند صانع المحتوى؛ تتميّز بخصائص عدة، هي:

- العنونات الطويلة، وهي عنونات تُجلّي للمتلقي المحتوى.
- سيطرة الجمل الفعلية (زرت-دخلت-قابلت-وصلت-اكتشفت) في الجانب المتعلّق بالجانب التاريخي، فالجملة الفعلية في العنونة؛ حضرت ست مرات مقابل عنوانين بدآ بجملتين اسميتين، والجملة الفعلية في عنونة محمد عيد؛ تدلُّ على الإخبار بالحدث، وتتوافق مع الأماكن التاريخية التي تمت زيارتها، وتصوّر السعادة بزيارة هذه الأماكن.
- تتكون العنونة من ثلاث عنونات، فمحمد عيد يلجأ إلى عنوان رئيس، ثم يُلحقه بعنوان فرعي ناجم عن ردة فعله من هذه الزيارة، عنوان فرعي آخر يصف واقع المحتوى، ومن الأمثلة: (زرت بيوت أجدادنا المسلمين في الأندلس | انبهرت مما رأيت - الأندلس كما لم ترها من قبل)، وهذا العنوان يحمل ثلاثة مؤشرات؛ أوّلها: الزيارة، وثانيها: ردة الفعل، وثالثا: تقييم المحتوى.
- تتكون العنونة من عنونتين، ومنها: (دخلت آخر معاقل مسلمي الأندلس قبل السقوط - انبهرت مما رأيت)، وهي عنونة تُخبر عن المحتوى، وتصف ردة الفعل، ومنها-أيضًا-العنونة التالية: (قابلت أحفاد فاتحي الأندلس في اسبانيا ! ES إسمع ماذا قالو عن المغربMA)، وهي عنونة تصف الزيارة، وتقوم على جملتين فعليتين الأولى: تفصح عن الزيارة، والأخرى: تُحيل إلى بلد آخر، فتحفز المتابع لمعرفة ما يضمّه هذا المحتوى.
- عنونة واضحة مثل: "وصلت لجزيرة في أوروبا كان يسكنها العرب ودخلت أنفاق أجدادنا المسلمين - جزيرة صقلية"، وفي هذه العنونة لم يُوفّق محمد عيد في العنونة؛ إذ يرى الباحث أنّ العنونة لم تُلحق باسم الجزيرة؛ لكان أفضل من أجل جذب المتلقي.

يمكن القول بأنّ محمد عيد أجاد في العنونة، فكانت العنونات دالة على المحتوى، ومثيرة للمتابع، ومُحفّزة لكلّ من يصادفها إن لم يكن متابعا لقناته.

ثانيًا: الإخراج:

يشمل الإخراج مجموعة من العناصر، ومنها:

1- التصوير: تفاوتت جودة نقل المشاهد؛ إلّا أنّ المحتويات بشكل عام كانت جميلة، فالحوارات تطلّبت تصوير مختلف، في حين يتبيّن أنّ صانع المحتوى استخدم الدرون في تصوير اللقطات الجميلة، ومنها الصور التالية:

الشكل رقم 2

نماذج من المشاهد المَصوّرة

يمكن القول أنّ الحوارية التي تسيطر على المحتويات؛ تفرض على صانع المحتوى الإخراج الفني المتعلّق بطبيعة المحتوى، ومع هذا لا بدّ من العمل على إخراج المحتويات بشكل يواكب القيمة العالية لمحتواه.

2- الصوت: له دور مهم في الاتصال السمعي-البصري، فالصورة تسيطر على التابعين بوساطة الحركة، في حين يقوم الصوت بالوصول إلى الشعور، فيؤثّر في المتلقي، إضافة إلى دوره في التوجيه البصري؛ لأنّه محور اتصالي استكشافي (سلمان، 2005، ص118)، ويظهر الصوت في شكلين:

- الصوت البشري: تميّز محمد عيد بهدوئه في التقديم، ونبرته الصوتية المتوافقة مع المحتوى.
- الأصوات الأخرى (الموسيقى-الإيقاع-المؤثرات): من المآخذ على صانع المحتوى عدم توظيفه للأصوات الأخرى بشكل يمنح محتواه تميزًا مواكبا للمادة المُقدّمة، ويمكن خلق العذر له في عدم استخدام الموسيقى بخاصة؛ إذ يظنّ الباحث أنّ محمد عيد لا يستخدمها بناء على قناعة مرتبطة بالدين، إلّا كان من الممكن توظيف الأناشيد الإسلامية، مثلما أجاد في توظيف أنشودة "زمن جميل".

3- اللغة: ويقصد الباحث اللهجة المستخدمة ومدى قدرة المتابع العربي على فهم العبارات؛ نظرًا لاختلاف اللهجات، وهذه الجزئية تحتاج إلى دراسة خاصة؛ تعتمد على أدوات معينة؛ إلّا أنّ الباحث يرى قُرب لهجة محمد عيد من المتابع العربي، فهو يدمج بين العربية الفصحى واللهجة المصرية المفهومة عند جلّ العالم العربي تقريبا، إلّا أنّ الباحث يرى استخدام الفصحى كي يكون المحتوى قريبا من المتحدثين باللغة العربية في العالم الإسلامي غير الناطق بالعربية؛ لأنّهم لا يفهمون المتحدّث إلّا إذا تحدّث بلغة عربية فصحى.

ثالثًا: التخطيط: يدلُّ على التجهيزات المواكبة لتسجيل المحتوى، ويتبيّن أنّ صانع المحتوى محمد عيد؛ يتميّز بهذا الأمر، فالمتابع لمحتواه يرى دقته في نقل الصورة كما تمّ التخطيط لها.

رابعًا: ردّة الفعل: تتجلّى في اللحظات المفاجئة، وهي حركات انفعالية ترتبط بشكل بيّن ولا إراديا مع "الإيماءات الوجهية وملامح الوجه"(نهر، 1988، ص157)، قال الجاحظ: "على قدر وضوح الدلالة وصواب الإشارة، وحسن الاختصار، ودقة المدخل، يكون إظهار المعنى، وكلما كانت الدلالة أوضح وأفصح، كانت الإشارة أبين وأنور" (الجاحظ، 1998، ص75)، ويتناول البحث-هنا-ردّة الفعل المتعلّقة

بمفاجأة الموقف أو غرابة الموقف؛ التي تصل إلى اللمس، وهي "أداة اتصالية مؤثّرة تُعبّر عن العديد من المشاعر، منها: الخوف، والحبّ، والمواساة (خدرج، 2015، ص17)، ولا يمكن حصر ردّة الفعل عند صانع المحتوى إلّا إذا تم إفرادها في دراسة خاصة، وهذا العائق لا يمنع من إيراد بعض ردود الفعل، ومنها:

- لحظة الصمت التي اعترت محمد عيد أثناء دخوله لجامع قرطبة عندما أبلغه الأمن بعدم القدرة على الصلاة في الجمع، مع تأكيده على أنّ هذا المكان كاتدرائية وليست مسجدًا، فيُخيّم الصمت عليه برهة من الزمن، فالصمت عجز عن النطق، وغياب اللغة المتوافقة مع الحدث، لارتباطه بالسياق، فيُشير إلى الضجر أو العجز (أحمد، 2003، ص843)، فالجسد الصامت يُعبّر عن الحالة النفسية والوجدانية بصورة لا يمكن التعبير عنها (محمود، 2002، ص37)، وفي هذه الحالة يتبدّى الاستياء على وجه صانع المحتوى، وتكرر المشهد في الجامع عندما منعه الأمن عن الكلام أثناء التصوير، ومنها الصورتان:

الشكل رقم 3

لحظات الصمت والتعجّب من كلام الأمن في جامع قرطبة

- البكاء المفاجئ أثناء حديثه عن جامع قرطبة والعلم ورفع الآذان، فهذه ردة فعل لا إرادية بسبب صرح يعود إلى تاريخ إسلامي عريق، والصورة التالية تُجلي الموقف:

الشكل رقم 4

بكاء صانع المحتوى في جامع قرطبة

- السعادة عند رؤية علم فلسطين والفضول الذي قاده إلى الطرق على باب المنزل، فعند الدخول إلى المنزل والالتقاء بساكنه، تجلّت الابتسامة، وصدقها يتبدّى في ارتفاع عضلة الوجنتين وزاويتي الفم (شحرور، 2007، ص122)؛ ممّا يكشف عن سعادتها وفرحه، كما تبرز هذه اللحظة ارتفاع الحاجبين، وهي من دلالات الدهشة والسرور (يغمور، 2019، ص28)، وتبرز لحظة السعادة في الصورتين الآتيتين:

الشكل رقم 5

الابتسامة لحظة دخوله للمنزل الذي يرفع علم فلسطين في غرناطة

- التقارب الجسدي: صورة الجسد ليست وليدة اللحظة، بل هي نتاج مجموعة من القيم والعادات (السباعي، 2011، ص11)، فالجسد قد يؤدي ما تعجز عنه اللغة، فالجسد يحتل مكانة هامة في حياتنا؛ لأنّه المبدأ المنظم للفعل (بنكراد، 2003، ص191)، وللجسد حيّز يسمح له بالتقارب أو التباعد عن الآخر، وهي من وجهة نظر (آلن بيز) تنقسم إلى أربعة أقسام، هي:

الجدول رقم 26

المنطقة الحميمية: مسافتها ما بين (15-46سم)	المنطقة الشخصية: مسافتها ما بين (46 سم-1.22متر)
المنطقة الاجتماعية: مسافتها ما بين (1.22-3.6 متر).	المنطقة العامة: تتجاوز (3.6متر)

حيز المناطق الجسدية (بيز، 1991، ص20-24)

وهذا التقارب تجلّي عند مواساة أم أحد شهداء البوسنة؛ عندما تحدثت عمن استشهدوا من عائلتها، ممّا أدّى إلى قيام محمد عيد بإحاطة يدها بكلتا يديه، وكذلك مواساته لأحد خريجي المدرسة الإسلامية في البوسنة، والصور التالية تُجلّي الموقف:

الشكل رقم 6

نماذج من الصور التي تعكس ردّة فعل صانع المحتوى

فالتقارب والتفاعل يتجلّيان لحظة لقائه مع إحدى الأمهات البوسنية التي فقدت زوجها وابنيها في الحرب، ممّا أدّى إلى قيام محمد بتقبيل يدها بشكل لا إرادي؛ محاولة منه في مواساتها على هذا الفقد المؤجع، كما تكشف الصور عن محاولته لمواساة خريج المدرسة الإسلامية؛ الذي أجهش بالبكاء حزنا على فراق أصحابه في المدرسة.

خامسًا: القيم: تدلّ على القدر، والمنزلة والرتبة العالية، فتطلق على ما هو جدير بالاهتمام والعناية (صليبا، 1979، ص167)، فهي (القيّم) "صفةً تجعل ذلك الشيء مرغوباً فيه ومطلوباً عند شخص من الأشخاص أو طائفة معينة من الناس" (الصباغ، 1988، ص36)، فالقيم في الإسلام هي "معايير منظمة للسلوك الإنساني، مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية، ثابتة لحماية المقاصد الشرعية، مؤثرة على اتجاهات ورغبات واهتمامات الفرد والمجتمع" (الشريف، 2004، ص31)، فهي اعتقادات عامة تُحدّد الصواب من الخطأ، أو الأشياء المفضلة من غير المفضلة (الزيود، 2006، ص47)، ويمكن القول بأنّ صانع المحتوى تمكن في محتواه من تعزيز قيم أو التأكيد عليها سواء أكان فعله مقصود أم جاء لا إراديا دون وعي، ومن القيم الواردة في المحتويات:

- المثابرة ومقاومة الواقع: فالمحتويات التي تم من خلالها نقل صورة المسلمين الذين يعيشون في بلدان غير إسلامية؛ تعكس قدرة الإنسان في المحافظة على تعاليمهم الإسلامية.
- الكرم: وتجلّى ذلك في مربي النحل الذي كانت دعوة زميليه المسلمين للطعام؛ أثرًا قاده إلى الإسلام.
- الابتعاد عن المحرمات: مثل: الحرص على البحث عن الأكل الحلال، وتغطية بعض الصور المنافية للإسلام.
- اللبس المناسب للمرأة المسلمة: وبرز في تعليقه على ملابس الخريجات أثناء تغطيته للمدرسة الإسلامية في البوسنة.
- التسامح الديني: من خلال التأكيد في أكثر من محتوى على أن المسلمين هم من يحملون هذه الصفة، والأحداث شاهدة على ذلك.
- التعاطف الإنساني: برز في تعامله الراقي.
- المصداقية: تجلية الإيجابيات وإبراز السلبيات-تحديدا-عند حديثه عن سقوط الأندلس.
- التعاون والتعاضد: برز هذا في الإفطار الجماعي (هولندا-بلجيكا)، وبناء المسجد (شمال السويد).
- نصرة القضية الفلسطينية: تجلّى في العديد من الفيديوهات بشكل مباشر عندما غطّى حملة نصرة غزة في هولندا، وبشكل غير مباشر في مواطن أخرى.
- المغامرة: تجلّت في طرقه لأحد المنازل في غرناطة؛ لأنّه رأى علم فلسطين أعلى المنزل.

سادسًا: المضامين: يُقصد بها الموضوعات التي تعرّض لها صانع المحتوى، والدراسة تتناول جانبين؛ هما: التاريخ الإسلامي، وحياة المسلمين، وعلى ضوء ذلك يمكن حصر المضامين في الآتي:

- الطبيعة: أبرز محمد عيد جمال الطبيعة في محتوياته، فصوّر طبيعة الأماكن (الغابات-الصحاري-الجبال-المدنية).
- الفن المعماري الإسلامي: تجلّى بشكل بيّن في المحتويات الخاصة بالأندلس (قرطبة-غرناطة-إشبيلية).
- الحياة التقليدية: برزت في تغطيته لقرية "أورجيفيا"، وكيف يعيش أهلها.
- المساجد: غطّى محمد عيد في محتواه العديد من المساجد سواء التي تحوّلت إلى كاتدرائيات أو المساجد التي بناها المسلمون في بلاد أوروبا.
- واقع المسلمين: فيقارن بين الماضي والحاضر، وبرز في المحتويات المتعلقة بالأندلس، وحال المسلمين في دولتي البوسنة وألبانيا قبل الشيوعية وبعدها.

- السياسة: وظهرت في حال المسلمين قبل وبعد الشيوعية، وأيضًا ما حدث من تغيرات في سياسة إسبانية تجاه المسلمين، وكذلك التسامح الديني من قبل هولندا مع المسلمين.
- الأزياء والملابس: ظهر أثناء تغطيته لقرية أورجيفيا، فسكانها يرتدون الملابس المتوافقة مع حياة الصحابة-رضوان الله عليهم-قديما.

6. الخاتمة:

في نهاية الدراسة الموسومة بـ"الرحلة الرقمية والجوانب المُشرِقة في التاريخ الإسلامي وحياة المسلمين: قناة محمد عيد أنموذجًا"؛ يتبيّن أنّ ظهور أدب الرحلة الرقمية يعود لأسباب؛ أبرزها:

- موقع اليوتيوب يسّر عملية صناعة المحتوى، مع تميّز هذا الموقع بسهولة الاستخدام، وسرعة الانتشار، وقابليته لتوظيف العديد من التقنيات المساعدة على إخراج المحتوى في أبهى صوره.
- الأرباح المُقدّمة مقابل صناعة المحتوى.
- مجانية الوصول.
- التغذية الراجعة من خلال التعليقات والتفاعل؛ التي تُسهم في تحسين المحتوى.
- إمكانية تقديم المحتوى بلغات أخرى عبر إتاحة الترجمة المرافقة للمحتوى.

إنّ الرحلة الرقمية المُقدّمة عبر موقع اليوتيوب؛ تفرض على صُنّاع المحتوى بذل الجهد من أجل إخراج محتويات ذات قيمة وجاذبية مُشوّقة، فصُنّاع المحتوى يسعون لتوظيف التقنيات قدر الإمكان؛ من أجل التميّز في طرحهم.

كشفت الدراسة عن محتويات متنوعة في قناة محمد عيد؛ إلّا أنّه يمكن تقسيم ما قدّمه صانع المحتوى في ثلاث مسارات:

- أوّلها: المحتوى القائم على تجلية ردود الفعل، وهو مسار يقوم على الحوارات، والتمثيل، وبدأ بعد عام من إنشاء القناة، تحديدًا في عام 2018م، واستمر حتى عام 2021م، وهي محتويات لم تخرج عن نطاق دولة تركيا، مع ظهور أربع محتويات أخرى متصلة بهذا المسار في أعوام تالية لعام 2018م.
- ثانيها: المحتوى المتعلّق بالسياحة والتثقيف والتعرّف على البلدان، وبدأ بالمحتوى الموسوم بـ" أغرب طريقة استخراج ذهب في القارة السمراء"، والمنشور عام 2022م، وهو مستمر حتى هذه اللحظة.
- ثالثها: المحتوى المرتبط بالتاريخ الإسلامي، والدول الإسلامية، وحياة المسلمين، وبدأ بالمحتوى الموسوم " حضرت أجمل مراسم حفل تخرج بالعالم"، والمنشور عام 2022م، وهذا المحتوى قدّمته زوجة صانع المحتوى، ومازال هذا المسار مستمرًا حتى هذه اللحظة، وهو المسار المستهدف في هذه الدراسة.

جلّت الدراسة توظيف صانع المحتوى لقناته في إبراز الجوانب المشرقة ذات العلاقة بالإسلام، فجاءت في جانبين، هما:

- الجوانب المشرقة في التاريخ الإسلامي، وتتركّز في الأندلس (إسبانيا-البرتغال)، إضافة إلى مدينة دمشق، وغيرها من الآثار الشاهدة على حقبة مميزة في التاريخ الإسلامي، فأبرز من خلال المحتويات التقدّم والتطوّر، والقوة، مع إظهار الحنين لتلك الفترة الزاهية في التاريخ الإسلامي.
- الجوانب المشرقة في حياة المسلمين، وتتجلّى في تسليط الضوء على الدولة الإسلامية في أوروبا، وحياة الأقلية المسلمة، وإبراز قدرتهم على التغيير، ومقاومة الواقع، والتأثير على الآخرين، والتعاضد فيما بينهم.

يمكن القول بأنّ صانع المحتوى محمد عيد تمكّن من توظيف هذه القناة في تقديم محتويات جميلة، فالمحتوى المُقدم تتجلى قيمته من خلال أمور عدة، منها:

- أعداد المشتركين في القناة وصل لأكثر من مليونين ونصف المليون، وهذا دليل على نجاح محمد عيد في صناعة المحتوى الجاذب للمتابعين، وأنّ أعداد المشتركين زادت مع التغيير الذي حصل في محتواه منذ عام 2022م، والمشاهدات دالة على ذلك.
- تقديم المعلومات ذات العلاقة بالمسلمين وتاريخهم، وهي معلومات تُثير المسلم، وتحفّزه على استرجاع الماضي.
- التشجيع على زيارة الأماكن لا سيّما المتعلقة بالمسلمين وتاريخهم.

بيّنت الدراسة أنّ:

- العنونة كانت مميّزة؛ إذ يرى الباحث أنّ محمد عيد أجاد في العنونة بشكل يتوافق مع المحتوى المُقدّم.
- الإخراج كان مميزًا إلى حدٍّ ما، مع التأكيد على أنّ محمد عيد في محتواه؛ يُركّز على الجانب الحواري، ممّا يُقلّل من استخدامه للتقنيات الإخراجية، مثل: التصوير بـ"الدرون" وغيرها.
- أسلوب التقديم مميّز؛ لأنّ محمد عيد يتحدّث باللهجة المصرية؛ القريبة من مواطني العالم العربي، كما تميّز بأسلوبه الفكاهي؛ الذي يكسر رتم المحتوى، ويؤدي إلى ابتسامة من يتابعه.
- ردّة الفعل لدى صانع المحتوى متوافقة مع الأحداث، فظهر:
  - الجانب الإنساني من خلال مواساة إحدى أمهات شهداء البوسنة.
  - الحزن والأسى الذي تبدّى لحظة زيارة الآثار الإسلامية.
  - البكاء عند حديثه عن جامع قرطبة وتاريخه.
  - السعادة والفرح عند رؤيته للإفطار الجماعي في بلجيكا.
- القيم المنبثقة من محتوياته متعددة، منها: الكرم، والشجاعة، والمثابرة، والتعاون.
- التخطيط لمحتوى المُقدّم من قبل صانع المحتوى؛ بيّن ويجلّي هدفه من المحتوى المُقدّم.

إنّ المحتوى المُقدّم من قِبل محمد عيد غني بالمعلومات، وكما هو معلوم لا يمكن أنّ يخلو أيّ عمل من المآخذ؛ التي لا تُقلّل من الجهد المبذول، ومن المآخذ:

- بعض المحتويات تطول زمنيًا، فتصل إلى ساعة تقريبا لفترة زمنية، فالفترة الزمنية الطويلة؛ ربّما تؤدي إلى تسرّب الملل؛ لذا يرى الباحث عدم تجاوز 30 دقيقة للمحتوى، ويمكن تقسيم المحتوى إلى أكثر من جزء بعناوين ذات علاقة.
- عدم التركيز على استخدام اللغة العربية الفصحى؛ علمًا بأنّ المحتويات المُقدّمة أكثر ارتباطًا بالفصحى.
- الأصوات الخلفية (الموسيقا-الأناشيد...) لم يتم توظيفها في محتوياته تقريبا، فالموسيقا قد تكون هناك وجهة نظر لدى محمد عيد أمّا الأناشيد وغيرها فكان من الأفضل توظيفها.
- عدم استدعاء التراث العربي (شعرًا ونثرا)، والشعر الحديث، والتاريخ؛ فعلى سبيل المثال: المدن الأندلسية(غرناطة-قرطبة-الزهراء)، ودمشق؛ أماكن ارتبطت بنصوص شعرية؛ يمكن استحضارها.

لا بدّ من الإشادة بما تمّ تقديمه من قِبل صانع المحتوى محمد عيد، الذي قدّم أدب رحلة رقمية؛ تُسلط الضوء على تاريخ المسلمين وحياة الأقليات الإسلامية، مع التأكيد على أنّ صانع المحتوى ينتهز الفرصة في اكثر من محتوى للإشارة لمعاناة الشعب الفلسطيني، وما يحدث من مجازر تجاه أهلنا في غزة، بل تحدّث في المحتوى الموسوم بـ" دخلت أخطر حارة لليهود وواجهتهم بغزة | صدموني بردود فعلهم" عن ادعاءات الصهاينة في أحقيتهم بأرض فلسطين، ففنّد هذه الادعاءات بأحاديث من ينتمون للديانة اليهودية، ويسكنون في بلجيكا؛ فأكدوا بأنّ اليهود يؤمنون بتفرقهم في الأرض وفق ما جاء في كتبهم، وأنّ أرض فلسطين ليست من حقّ اليهود، وهذا المحتوى حقّق أكثر من 11 مليون مشاهدة.

أخيرًا توصي الدراسة، بدارسة:

- أسلوب التقديم عند صانع المحتوى محمد عيد في نماذج مختارة.

- التغذية الراجعة ودورها في اختيار المحتوى.
- اللهجة ودورها في عرقلة انتشار المحتوى.
- تحليل المضمون في نماذج مختارة.

7. المصادر والمراجع:

1.ابن بطوطة، (1987م)، رحلة ابن بطوطة: تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، الجزء الأول، تحقيق: محمد العريان، بيروت، دار إحياء العلوم، ط1.
2.ابن منظور، (1986)، لسان العرب، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، بيروت، دار إحياء التراث العربي/مؤسسة التاريخ العربي للنشر والتوزيع.
3.أحمد، محمد الأمين (2003)، الاتصال غير اللفظي في القران الكريم، الشارقة، دائرة الثقافة، ط1.
4.الأحمر، فيصل، (2010) معجم السيميائيات، الجزائر، منشورات الاختلاف/ لبنان، الدار العربية للعوم ناشرون، ط1.
5.بازي، محمد، (2012)، العنوان في الثقافة العربية: التشكيل ومسالك التأويل، الجزائر، منشورات الاختلاف، ط1.
6.بطرس، انجيل، (1975)، الرحلات في الأدب الإنجليزي، مصر، مجلة الهلال، العدد (7).
7.بنكراد، سعيد (2003م)، السيميائيات: مفاهيمها وتطبيقاتها، الدار البيضاء، منشورات الزمن، ط1.
8.بيز، آلن (1991م)، لغة الجسم: كيف تقرأ أفكار الآخرين من خلال إيماءاتهم، ترجمة: سمير شيخاني، بيروت، الدار العربية للعلوم، ط2.
9.الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (1998م)، البيان والتبيين، الجزء الأول، تحقيق: عبدالسّلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط7.
10.جلولي، حفيظة، وبغدادباي، عبدالقادر، (2024)، اليوتيوب و صناعة المحتوى رؤية في ضوء نظرية انتشار المبتكرات، مجلة الفكر المتوسط، المجلد (12)، العدد (2).
11.حسين، حسينى محمود، (1983م)، أدب الرحلة عند العرب، بيروت، دار الأندلس، ط2.
12.حسين، خالد، (2007) في نظرية العنوان (مغامرة تأويلية في شؤون العتبة النصية)، دمشق، دار التكوين.
13.خدرج، زهرة وهيب (2015م)، لغة الصمت: دراسة في أسرار لغة الجسد وفنونها في عالم الأعمال، عمّان، دار الراية للنشر والتوزيع، ط1.
14.خلف الله، محمد جابر، (2014)، مفهوم اليوتيوب ونشأتها وخصائصها، https://azhar2015.blogspot.com/p/blog-page_66.html
15.الزَّبيدي (1997)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الفتاح الحلو، الجزء (29)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
16.الزيود، ماجد (2006)، الشباب والقيم في عالم متغير، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
17.السامرائي، خليل، وآخرون، (2000)، تاريخ العرب وحضارتهم في الأندلس، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة.
18.السباعي، خلود (2011م)، الجسد الأنثوي وهوية الجندر، بيروت، جداول للنشر والتوزيع، ط1.
19.سلمان، عبد الباسط (2005م)، سحر التصوير: فن وإعلام، القاهرة، الدار الثقافية للنشر.
20.السيد، ياسمين، (2020م)، التقديم الذاتي لمنشئي المحتوى "اليوتيوبرز" على موقع اليوتيوب، وكيفية تحقيقهم للثقافة التشاركية-دراسة حالة على يوتيوبرز "الدحيح وإيجيكولوجي". مجلة البحوث الإعلامية، العدد (55)، الجزء (2).
21.شحرور، ليلى (2009م)، تأثير لغة الجسد: مئة فكرة وفكرة 101 تقدمها للشريك، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1.

22.الشريف، كوثر محمد رضا. (2004). القيم الخلقية المستنبطة من قصص النساء في القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارن، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
23.الشهري، عبدالرحمن، (2016)، x.com/amshehri/status/740993159820390400?lang=
24.الصباغ، رمضان، (1988)، الأحكام التقويمية في الجمال والأخلاق، مصر، دار المطبوعات الجديدة، ط1.
25.صلاح، مها، (2010)، مواقع الفيديو التشاركي، ملتقى الصحافة الإلكترونية (مستقبل وسائل الإعلام في العصر الرقمي)، مصر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
26.صليبيا، جميل، (1979)، المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، بيروت، دار الكتاب اللبناني.
27.عبوب، محمد أمين، (2021م)، أثر مواقع التواصل الاجتماعي على المشاركة في إنتاج المضامين الرقمية، رسالة دكتوراه، قسم الاتصال، كلية علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر3، الجزائر.
28.علي، محمد كرد، (2014)، غابر الأندلس وحاضرها، مؤسسة هنداوي.
29.عيد، محمد، صفحة محمد عيد على الانستغرام: /://www.instagram.com/mo7ammed3id
30.عيد، محمد، صفحة محمد عيد على الفيس بوك: https://www.facebook.com/MoHEiid
31.عيد، محمد، قناة محمد عيد اليوتيوب: https://www.youtube.com/@MoHEid
32.كارليل، توماس، (1930)، الأبطال، ترجمة: محمد السباعي، المطبعة الأميرية بالأزهر، القاهرة، ط3.
33.قباني، نزار، (د.ت)، الأعمال الشعرية الكاملة، الجزء الأول، منشورات نزار قباني، بيروت.
34.محمود، إبراهيم (2002م)، جماليات الصمت في أصل الخفي والمكبوت، دمشق، مركز الإنماء الحضاري، ط1.
35.مصطفى، إبراهيم وآخرون، (2004)، المعجم الوسيط، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط4.
36.موقع اليوتيوب، لنحتفل معًا بثمرة جهودك: https://www.youtube.com/intl/ar_ALL/creators/how-things-work/get-involved/awards/
37.مؤنس، حسين، (د.ت)، ابن بطوطة ورحلاته: تحقيق ودراسة وتحليل، القاهرة، دار المعارف.
38.ناز، روبينه، وفاضل، مؤيد، (2017)، أدب الرحلة: أهميته وأسلوبه وخصائصه وتطوره، مجلة الإيضاح، جامعة بيشاور، المجلد (34)، العدد (2).
39.نهر، هادي (1988م)، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، العراق، بغداد، الجامعة المستنصرية، ط1.
40.يعقوب، إميل، وبركة، بسام وشيحاني، ومى، (1997)، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية: عربي–انكليزي–فرنسي، لبنان، دار العلم للملايين، ط1.
41.يغمور، سلاف (2019)، أثر التواصل غير اللفظي في الإبانة والتواصل: نماذج تطبيقية ومقولات كلية، (رسالة ماجستير)، جامعة بير زيت، فلسطين.

. al-maṣādir wa-al-marāji‘ :

1. Ibn Baṭṭūṭah, (1987m), Riḥlat Ibn Baṭṭūṭah : Tuḥfat al-nuẓẓār fī gharā’ib al-amṣār wa-‘ajā’ib al-asfār, al-juz’ al-Awwal, taḥqīq : Muḥammad al-‘Iryān, Bayrūt,

2. Ibn manẓūr, (1986), Lisān al-‘Arab, taḥqīq : Amīn Muḥammad ‘Abd al-Wahhāb, Muḥammad al-Ṣādiq al-‘Ubaydī, Bayrūt, Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī / Mu’assasat al-tārīkh al-‘Arabī lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.Dār Iḥyā’ al-‘Ulūm, Ṭ1.
3. Aḥmad, Muḥammad al-Amīn (2003), al-ittiṣāl ghayr al-lafẓī fī al-Qur’ān al-Karīm, al-Shāriqah, Dā’irat al-Thaqāfah, Ṭ1.
4. al-Aḥmar, Fayṣal, (2010) Mu‘jam al-sīmiyā’īyāt, al-Jazā’ir, Manshūrāt al-Ikhtilāf / Lubnān, al-Dār al-‘Arabīyah ll‘wm Nāshirūn, Ṭ1.
5. . Bāzī, Muḥammad, (2012), al-‘Unwān fī al-Thaqāfah al-‘Arabīyah : al-tashkīl wa-masālik al-ta’wīl, al-Jazā’ir, Manshūrāt al-Ikhtilāf, Ṭ1.
6. Buṭrus, Injīl, (1975), al-riḥlāt fī al-adab al-Injilīzī, Miṣr, Majallat al-Hilāl, al-‘adad (7).
7. Bingarād, Sa‘īd (2003m), al-sīmiyā’īyāt : mafāhīmuhā wa-taṭbīqātuhā, al-Dār al-Bayḍā’, Manshūrāt al-zaman, Ṭ1.
8. byz, Ālin (1991m), Lughat al-jism : Kayfa taqra’ afkār al-ākharīn min khilāl iymā’āthm, tarjamat : Samīr Shaykhānī, Bayrūt, al-Dār al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm, ṭ2

9 . al-Jāḥiẓ, Abū ‘Uthmān ‘Amr ibn Baḥr (1998M), al-Bayān wa-al-tabyīn, al-juz’ al-Awwal, taḥqīq : ‘bdālsslām Hārūn, al-Qāhirah, Maktabat al-Khānjī, ṭ7.

.10.Jallūlī, Ḥafīẓah, wbghdādbāy, ‘Abd-al-Qādir, (2024), al-Yūtiyūb wa ṣinā‘at al-mu ḥtawá ru’yah fī ḍaw’ Naẓarīyat intishār almbtkrāt, Majallat al-Fikr al-Mutawassiṭ, al-mujallad (12), al-‘adad (2)..

11. Ḥusayn, Ḥusaynī Maḥmūd, (1983m), adab al-Riḥlah ‘inda al-‘Arab, Bayrūt, Dār al-Andalus, ṭ2.
12. Ḥusayn, Khālid, (2007) fī Naẓarīyat al-‘Unwān (Mughāmarat ta’wīlīyah fī Shu’ūn al-‘Atabah al-naṣṣīyah), Dimashq, Dār al-Takwīn.

13. khdrj, Zahrah Wahīb (2015m), Lughat al-ṣamt : dirāsah fī Asrār Lughat al-jasad wa-funūnuhā fī ‘Ālam al-A‘māl, ‘Ammān, Dār al-Rāyah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, Ṭ1.
14. Khalaf Allāh, Muḥammad Jābir, (2014), Mafhūm al-Yūtiyūb wa-nash’atuhā wa-khaṣā’iṣuhā, https : / / azhar2015. blogspot. com / p / blog-page _ 66. Html

15. alzaabydy (1997), Tāj al-‘arūs min Jawāhir al-Qāmūs, taḥqīq : ‘Abd al-Fattāḥ al-Ḥulw, al-juz’ (29), al-Kuwayt, al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādāb.
16. al-Zayyūd, Mājid (2006), al-Shabāb wa-al-qiyam fī ‘Ālam mutaghayyir, al-Urdun, Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, Ṭ1.

17. al-Sāmarrā’ī, Khalīl, wa-ākharūn, (2000), Tārīkh al-‘Arab wa-ḥaḍāratihim fī al-Andalus, Bayrūt, Dār al-Kitāb al-jadīd al-Muttaḥidah.
18. al-Sibā‘ī, Khulūd (2011M), al-jasad al-unthawī wa-huwīyat al-Jindar, Bayrūt, Jadāwil lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, Ṭ1. 19. Salmān, ‘Abd al-Bāsiṭ (2005m), Saḥar al-Taṣwīr : Fann w’‘lām, al-Qāhirah, al-Dār al-Thaqāfīyah lil-Nashr.
20. al-Sayyid, Yāsamīn, (2020m), al-taqdīm al-dhātī lmnsh’y al-muḥtawá "alywtywbrz" ‘alá Mawqi‘ al-Yūtiyūb, wa-kayfīyat tḥqyqhm

21.Shaḥrūr, Laylá (2009M), Ta’thīr Lughat al-jasad : mi’at fikrat wa-fikrat 101 tuqaddimuhā llshryk, Bayrūt, al-Dār al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm Nāshirūn, Ṭ1.

22. al-Sharīf, Kawthar Muḥammad Riḍā. (2004). al-Qayyim al-khuluqīyah al-mustanbaṭah min qiṣaṣ al-nisā' fī al-Qur'ān al-Karīm, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Qism al-Tarbiyah al-Islāmīyah wa-al-muqāran, Kullīyat al-Tarbiyah bi-Makkah al-Mukarramah, Jāmi'at Umm al-Qurá, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah.

23. al-Shahrī, 'Abd-al-Raḥmān, (2016), x. com / amshehri / status / 740993159820390400? lang=
24. al-Ṣabbāgh, Ramaḍān, (1988), al-aḥkām altqwymyh fī al-Jammāl wa-al-akhlāq, Miṣr, Dār al-Maṭbū'āt al-Jadīdah, Ṭ1.

25. Ṣalāḥ, Mahā, (2010), mawāqi' al-fīdyū al-tashārukī, Multaqá al-Ṣiḥāfah al-iliktrūnīyah (Mustaqbal wasā'il al-I'lām fī al-'aṣr al-raqmī), Miṣr, al-Munaẓẓamah al-'Arabīyah lil-Tanmiyah al-Idārīyah.
26. ṣlybyā, Jamīl, (1979), al-Mu'jam al-falsafī, al-juz' al-Thānī, Bayrūt, Dār al-Kitāb al-Lubnānī.

27. 'bwb, Muḥammad Amīn, (2021m), Athar mawāqi' al-tawāṣul al-ijtimā'ī 'alá al-mushārakah fī intāj al-maḍāmīn al-raqmīyah, Risālat duktūrāh, Qism al-ittiṣāl, Kullīyat 'ulūm al-I'lām wa-al-Ittiṣāl, Jāmi'at aljzā'r3, al-Jazā'ir.
.28'Alī, Muḥammad Kurd, (2014), Ghābir al-Andalus wa-ḥāḍiruhā, Mu'assasat Hindāwī.

29. 'Īd, Muḥammad, ṣafḥah Muḥammad 'Īd 'alá alānstghrām : : / / www. instagram. com / mo7ammed3id /
30. 'Īd, Muḥammad, ṣafḥah Muḥammad 'Īd 'alá al-fīs Būk : https : / / www. facebook. com / MoHEiid
31. 'Īd, Muḥammad, Qanāt Muḥammad 'Īd al-Yūtiyūb : https : / / www. youtube. com / @ MoHEid
.32Carlyle, Tūmās, (1930), al-Abṭāl, tarjamat : Muḥammad al-Sibā'ī, al-Maṭba'ah al-Amīrīyah bi-al-Azhar, al-Qāhirah, ṭ3.
33. Qabbānī, Nizār, (D. t), al-A'māl al-shi'rīyah al-kāmilah, al-juz' al-Awwal, Manshūrāt Nizār Qabbānī, Bayrūt.
34. Maḥmūd, Ibrāhīm (2002M), Jamālīyāt al-ṣamt fī aṣl al-khafī wa-al-makbūt, Dimashq, Markaz al-Inmā' al-ḥaḍārī, Ṭ1.
35. Muṣṭafá, Ibrāhīm wa-ākharūn, (2004), al-Mu'jam al-Wasīṭ, al-Qāhirah, Maktabat al-Shurūq al-Dawlīyah, ṭ4.
36. Mawqi' al-Yūtiyūb, lnḥtfl ma'an bthmrh jhwdk : https : / / www. youtube. com / intl / ar _ ALL / creators / how-things-work / get-involved / awards /
37. Mu'nis, Ḥusayn, (D. t), Ibn Baṭṭūṭah wa-riḥlātih : taḥqīq wa-dirāsat wa-taḥlīl, al-Qāhirah, Dār al-Ma'ārif.
38. Nāz, rwbynh, wfāḍl, Mu'ayyad, (2017), adab al-Riḥlah : ahammīyatuh wa-uslūbuhu wa-khaṣā'iṣuhu wa-taṭawwuruh, Majallat al-Īḍāḥ, Jāmi'at Bīshāwar, al-mujallad (34), al-'adad (2).

39. Nahr, Hādī (1988m), ʻilm al-lughah al-ijtimāʻī ʻinda al-ʻArab, al-ʻIrāq, Baghdād, al-Jāmiʻah al-Mustanṣirīyah, Ṭ1.
40. Yaʻqūb, Imīl, wa-barakat, Bassām wshyḥāny, wmá, (1997), Qāmūs al-muṣṭalaḥāt al-lughawīyah wa-al-adabīyah : ʻArabī – Inklīzī – Faransī, Lubnān, Dār al-ʻIlm lil-Malāyīn, Ṭ1.
41.yghmwr, slāf (2019), Athar al-tawāṣul ghayr al-lafẓī fī al-Ibānah wa-al-Tawāṣul : namādhij taṭbīqīyah wa-maqūlāt Kullīyat, (Risālat mājistīr), Jāmiʻat Bīr Zayt, Filasṭīn.

سيرة ذاتية للمؤلف:

مجدي بن عيد بن علي الأحمدي أستاذ الأدب والنقد بجامعة تبوك ولد في مدينة جدة عام 1980م، ونال شهادة البكالوريوس في تخصص اللغة العربية وآدابها عام 2002م من جامعة الملك عبدالعزيز، وأتمّ دراسة الماجستير في تخصص الدراسات الأدبية عام 2007م من جامعة مؤتة في الأردن، وكان عنوان الرسالة "ثريّا العريّض شاعرة"، ونال شهادة الدكتوراه من الجامعة ذاتها في تخصّص الدراسات الأدبية عام 2013م، وعنوان الرسالة هو "الرؤيا والتشكيل في شعر محمد لافي"، أسندت له العديد من الأعمال الإدارية، منها: رئاسة قسم اللغة العربية في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك(1437/5/27هـ-1440/12/20هـ)، ونشر أكثر من 40 بحثًا في مجلات علمية محكمّة، وله 10 مؤلفات، منها: الشعر العربي الحديث، وكونشيرتو الحياة، ووشم في الذاكرة، ووجع في الذاكرة.

Afakmaarifiya
ISSN : 2992-0817 ; EISSN : 2992-1635
Volume 04Issue 02/ December2025 pp.44-55

Primary School Students' Engagement in Learning English

BELARBI Abderrahman[1*]

BELARBI Abderrahman, Mostaganem, ALGERIA
E-mail :*bouguiratinspect@gmail.com* ORCID iD Link (https://orcid.org/)

Received:28 /11/2025
Accepted:12 /12/2025
Published: 31/12/2025

*Corresponding author:
BELARBI Abderrahman

Citation: (انهماك تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة الإنجليزية ، 2025، الصفحات 44-55)

© 2022KNOWLEDGE Prospects/ Published by Research Unit- Tlemcen, Algeria. (CRSTDLA).

This is an open access article under the CC BY-ND 4.0 license.

ABSTRACT: *This study aims to highlight the importance of teaching English at the primary education level within the framework of the educational reforms adopted by the Algerian school system, which seek to enhance pupils' cognitive performance during this critical stage of their academic development. The research employed a descriptive-analytical approach to examine the mechanisms of primary school pupils' engagement in learning English** by analyzing the pedagogical practices implemented by teachers both inside and outside the classroom learning environment.*

The findings revealed that students' effective engagement is closely linked to the quality of their interaction with the teacher and to the use of interactive and enjoyable teaching methods based on play and motivation. Such approaches significantly enhance learners' motivation and deepen their acquisition of essential linguistic skills.

KEYWORDS: Engagement - Primary education stage - The pupils

L'engagement des élèves du cycle primaire dans l'apprentissage de la langue anglaise

Résumé :*Cette recherche vise à mettre en évidence l'importance de l'enseignement de la langue anglaise au cycle primaire dans le contexte des réformes éducatives entreprises par le système éducatif algérien, réformes qui visent à améliorer le niveau de performance cognitive des élèves à cette étape sensible de leur parcours scolaire. L'étude adopte une approche descriptive et analytique afin d'examiner les mécanismes d'engagement des élèves du primaire dans l'apprentissage de l'anglais, à travers l'analyse des pratiques pédagogiques mobilisées par l'enseignant au sein et en dehors de la classe. Les résultats ont révélé que l'engagement effectif des élèves est étroitement lié à la qualité de leur interaction avec l'enseignant, ainsi qu'à l'utilisation de méthodes d'enseignement interactives et ludiques basées sur le jeu et la stimulation, renforçant ainsi leur motivation et favorisant l'acquisition approfondie des compétences linguistiques fondamentales.*

MOTS-CLÉS : engagement – enseignement primaire – élèves.

انـهماك تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة الإنجليزية

الملخص: يهدف هذا البحث إلى إبراز أهمية تدريس اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الابتدائي في سياق الإصلاحات التربوية التي تنتهجها المنظومة التعليمية الجزائرية، والتي ترمي إلى الارتقاء بمستوى الأداء المعرفي للتلاميذ في هذه المرحلة الحساسة من مسارهم الدراسي. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن آليات انهماك تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة الإنجليزية، من خلال تحليل الممارسات البيداغوجية التي يوظفها المعلم في بيئة التعلم داخل القسم وخارجه. وتوصلت النتائج إلى أن الانهماك الفعّال للتلاميذ يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة تفاعلهم مع المعلم، وباعتماد طرائق تعليمية تفاعلية ممتعة قائمة على اللعب والتشويق، مما يعزز دافعيتهم ويعمّق اكتسابهم للمهارات اللغوية الأساسية.

الكلمات المفتاحية: الانهماك- مرحلة التعليم الابتدائي –التلاميذ.

مقدمة

تعد اللغة الإنجليزية اللغة العالمية الأولى المعتمدة التي يتم من خلالها التواصل العالمي على مختلف الأصعدة، ويأتي المجال التعلمي التعليمي في مقدمة المجالات التي تعتمده اللغة الانجليزية للتأسيس للوصول الى مصاف الدول المتقدمة وضمان الجاهزية للقيام بالبحث العلمي انطلاقا من أحدث إنجازاته، ولذلك سعت الكثير من الدول إلى تثبيت تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي؛ وهو ما يعمل عليه صانعي السياسات التعليمية والمؤسسين لعملية البحث العلمي في المجال التربوي والمجالات الأخرى ذات الصلة به، حيث تعد مرحلة الطفولة بما يميزها من خصائص؛ أفضل مرحلة للتعلم؛ وهي متميزة ومثالية لتنمية المهارات اللغوية وتطويرها، وهو ما يقره كل من (Lightbown & spsda.2013) حيث يريا أن " الدراسات الحديثة قد أظهرت أن الأطفال في المرحلة الابتدائية يمتلكون استعدادا فطريا لتعلم اللغات، مما يجعل هذه المرحلة مثالية لتطوير مهاراتهم في اللغة الإنجليزية". وبهذا الصدد تعد الجزائر من بين الدول التي تخطو بخطوات ثابتة لترسيم منهجي ذو رؤى بعيدة المدى؛ لتحقيق المواكبة العالمية المرهونة بسير عجلة التطوير والاستثمار في النشء، كما جاء في دراسة زكري،2014 "تدخل الجزائر في هذا المجال، بإحداث تغييرات على المناهج الدراسية لتكوين تلاميذ أكثر إيجابية، بتعليمهم كيف يفكرون وتحاول ذلك بإدخال أحدث الوسائل المدعمة لعمل الأستاذ

بغرض جعل التلميذ المحور المحرك للعملية التعليمية التعلمية" (زكري،2014، ص2.) فجاء القرار الذي يأمر بضرورة تعليم اللغة الإنجليزية ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي، وقد كان ذلك من قبل وزير التربية الوطنية في الجزائر خلال ترأسه للندوة الوطنية بتقنية التحاضر عن بعد بمقر وزارة التربية الوطنية في 2022/08/29 ليتم تطبيق هذا القرار في الموسم الدراسي 2023/2022.

وقد أثبتت عدة دراسات إيجابية الأثر في تعليم الأطفال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لما تحدثه من اشباع للفضول الفطري في الاكتشاف واشباع الحاجة للتفاعل والنشاط، وتفريغ موجه للطاقة والحركية؛ وخاصة في ظل توفير مناخ صفي حيوي محفز يدعم الرغبة الذاتية للتلميذ في التعلم، وهنا يبرز دور الاستاذ في دعم عملية تعلم اللغة الانجليزية، باعتماد الوسائل التقليدية المجدية والوسائل التكنولوجية الحديثة التي تلبي الحاجات المطروحة المعدة سابقا(أثناء التحضير) وما يفرزه الموقف التعليمي من مستجدات، إضافة إلى زيادة تحفيز التلاميذ للتعلم بمختلف الطرائق التفاعلية الممتعة التي تعتمد على اللعب والتفاعل الصفي واللاصفي، وهو ما يعزز انهماكهم في تعلم اللغة الانجليزية. وفي هذا السياق يرى (Pinter,2017) أن " إنهماك التلاميذ في المرحلة المبكرة يعكس حافزا داخليا ورغبة في الاكتشاف، تدعمها أساليب تدريس حديثة تعتمد على التفاعل، اللعب والتكنولوجيا."

أولا: مدخل مفاهيمي:

تحتاج عملية التعلم حضورامتكامل الأبعاد من التلميذ، يسترعي كل ما يخص الجانب الذهني من انتباه وتركيز، واستعمالا للعمليات الذهنية التي تعمل على التحليل والتفكير؛ التخيل العلمي وصولا للابداع في الإنتاج الفكري، كما أن الحضور الجسدي والوجداني والسلوكي مهم جدا، وكل هذا يصب في زيادة انهماك التلميذ في تعلم مادة اللغة الإنجليزية، فيضفي على عملية التعلم جدية في الاكتساب والتحصيل، وهو ما يجعل التلميذ أكثر إقداما ورغبة وارتباطا بالتعلم، فيكون أكثر فهما ومقدرة على تركيب وتحليل المعطيات المعرفية وهذا كله يؤدي الى زيادة نوعية التحصيل العلمي المنظم والمؤسس.

وهنا تجدر الاشارة إلى زيادة عامل الثقة بالنفس الذي يتشكل لدى التلميذ من خلال النجاحات التي يحرزها أثناء تقدمه في تعلم مادة الانجليزية، وخاصة ان طبيعة المادة تستدعي اعتماد الطرائق النشطة في تعلمها، فكلما كان التعلم تعاونيا يملؤه البهجة؛ زاد ذلك في الإقبال على اكتساب اللغة الانجليزية، وبطريقة غير مباشرة تكون المساهمة في بناء شخصية المتعلم، كما يرى ذلك زيدان بقوله "إن النجاح المدرسي بذاتهعامل ذا أثر كبير في التكوين الشخصي" (زيدان، 2007). حيث ان كل ما له علاقة بتعلم التلميذ وتعليمه له الأثر في زيادة أو انخفاض درجة الانهماك في تعلماللغة الإنجليزية داخل القسم وخارجه، حيثيكون الاستعمال الجيد للغة الإنجليزية في ممارسات الحياة اليومية هو من أهم أهداف الانهماك في التعلم، فتكون للتلميذ الكفاءة في التفاعل والتعامل بها في الأوقات التي تتطلب ذلك؛ ليس فقط داخل القسم كما سبق وأن تطرقنا إليه.إذن للانهماك في تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية أهمية بالغة تسترعي البحث في أدبيات الموضوع؛ لنتمكن من فهم المتغير بكل حيثياته، فيا ترى ما هو الانهماك في التعلم؟ وما هي أهم نظرياته؟ماهي مكوناته؟وما هي العوامل المؤثرة فيه؟

وماهي أهم الصعوبات التي تعترض انهماك التلميذ في تعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية؟

سنتناول فيما يلي إجابات عن الأسئلة البحثية المطروحة وفق مقاربة علمية لتفسير الموضوع المطروح واستجلاء مكوناته الجوهرية وتقديم فهما أعمقا له.

ثانيا:تعريف الانهماك:

عرف مصطلح الإنهماك في التعلم عدة تعريفات من خلال أبحاث العلماء والمختصين في مجال التعلم والتعليم، وفيما يلي سنتطرق الى أهمها، ونخلص بعدها الى تعريف شامل ملم لمفهوم الانهماك في تعلم اللغة الإنجليزية في المحلة الابتدائية.

يعرف سكينروبلمونت (1993) الانهماك بانه "شدة المشاعر التي تدفع الطالب إلى المبادرة لبدء نشاط التعلم والاستمرار فيه." (ص.572)، وهي إشارة واضحة للجانب الانفعالي وقوته والتي تكون كافيةلتلهم الطالب

ليبادر ويثابر على تعلم اللغة الإنجليزية والاستمرارية في ذلك رغم الصعاب والتحديات، فقد يكون شغوفا طموحا، راغبا في النجاح، يتعدى التفكير ليقوم بالسلوكيات والتطبيقات الداعمة لتحقيق الهدف من التعلم، كما قد يكف عن المبادءة والاجتهاد فتجده خائفا من الفشل، قلقا من ضياع الفرص، فاقدا للتحدي في التعلم، والشعور بالمتعة أثناءه.

وتشير بعض تعريفات الانهماك في التعلم الى الجانب الانفعالي من منظور آخر، وهو مدى الارتباط بين التعلم والبيئة التعليمية، وهذا ما جاء في تعريف "فين"بأن الانهماك في التعلم هوإحساس الطالب بالانتماء للمدرسة؛ وهو عبارة عن مزيج من العمليات النفسية مثل الاهتمام والجهد الذي يظهره الطالب في العمل المدرسي ويمكن أن يؤكد على انه المشاركة الوجدانية والسلوكيةفي عملية التعلم و إتبا ع تعليمات المعلم (Saitakbasli,2019)، وكذلك الاتجاه نحوها(المدرسة) حيث يقول "بيتر" بأن الانهماك هو " بنية معقدة من تفاعلات بين الطلاب والبيئة الاجتماعية أوهو مواقف الطلاب تجاهالمدرسة ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية والعمل مع الآخرين والأداء الجيد(peter Williams ,2014 p11)

ويأتي تعريف كل من "فريدريكس" وآخرون (2004) ليضيفوا جانبا مهما من الجوانب التي تشير الى الانهماك في عملية التعلم وهو الجانب السلوكي، حيث يعرفا الانهماك بأنه"مشاركة الطلبة في النشاطات الأكاديمية والنشاطات الخارجية والتي تروج للنجاح الأكاديمي." (ص. 59)

ويعرف (ريف،2012) الإنهماك في التعلم بأنه "المدى الذي يكون فيه الطالب منخرطًا ومندمجًا في نشاط التعلم، وفي موضوع أو حدث في مجال معين." (ص 150)، فيكون الطالب منهمكا بشكل كلي فيما يقدمه الأستاذ من معارف وأنشطة تشد انتباهه ومشاعره، فيترجم بعدها عن تقدم يحرزه في اكتساب وتحصيل ما هو بصدد دراسته.

ويوضح "hiver et al " بأن الانهماك لا يقتصر فقط في كمية من الوقت يخصصها الطالب لتعلم اللغة، بل تشمل كذلك كيفية مشاركته الجسدية والعقلية، ومدى استعداده للتغلب على التحديات المختلفة أثناء هذا التعلم (Hiver,2021,131)

وفي نفس السياق يعرفه (أستين،1999) بأنه هو "مقدار الطاقة الجسدية والنفسية التي يخصصها الطالب للخبرة الأكاديمية." (ص. 518)، حيث أن الطالب أثناء عملية تعلم اللغة الانجليزية داخل الأقسام الدراسية، يخصص مقدارا من الجهد والوقت واللذان يكونان على المستويات الجسدي (خلال قيامه بالأنشطة الصفية، القراءة المحادثة، الكتابة، الاصغاء) كذلك المستويات العقلية (مستوى الانتباه والتركيز، التنظيم والربط والمقارنة والتحليل والتركيب)، والمستوى النفسي (كالتحفيز والمثابرة والتوتر...).

ومن بين أهم تعريفات الإنهماك ما أوردته "ماك" في دراستها" بأنه عملية نفسية تشير بشكل محدد إلى الانتباه والاهتمام واستثمار القد ارت وبذل الجهد من قبل الطلبة أثناء عملية التعلم"

وهذا ما يوضح أن هذه العملية تخص المتعلم بشكل خاص فتكون الرغبة في التعلم والرضا عن اكتساب المعارف باللغة الإنجليزية هي المفتاح، فيتم توجيه العمليات العقلية المعرفية وتركيزها على عملية التعلم فيكون بذل الجهد هو السبيل لتحسين التحصيل وتجويده، وهنا تكمن الإشارة الى الجانبين المعرفي والسلوكي على حد السواء.

واستطاع فيقآ وآخرون(2014) أن يقدموا تعريفا شاملا وملما للإنهماك في التعلم، حيث يشيرون إلى أنه " بناء متعدد الأبعاد يتألف من عدة جوانب متميزة، وإن كانت مترابطة بشدة، للمشاركة في المهام أو المجالات. ووفقًا لمختلف منظّري المشاركة، تتراوح مشاركة الطلاب بين الجهد والمثابرة والسلوك الاجتماعي في الفصل الدراسي (المشاركة السلوكية)، والاهتمام والحماس الكبيرين مع انخفاض القلق والملل (المشاركة العاطفية)، والتركيز والتفكير الاستراتيجي واستراتيجيات التعلم المتطورة والتنظيم الذاتي (المشاركة المعرفية)، وصولًا إلى التصرفات الطوعية لإثراء تجربة الفرد مع نشاط التعلم أو المادة الدراسية أو التجربة المدرسية (المشاركة الفاعلية). (ص.39)

بناء على ما تم تقديمه من تعريفات مختلفة للانهماك في التعلم، نستطيع أن نخلص إلى تعريف ملم للإنهماك في تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية، فهو درجة اندماج تلميذ الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي وانغماسه وتفاعله في مختلف النشاطات التي يبرمجها المعلم داخل غرفة الصف وخارجها، فنجده مهتما بمهام التعلم، متعاونا مع زملائه ومتفاعلا مع معلمه، مصرا على تطوير مستواه في اللغة الإنجليزية، حيث تتداخل مختلف جوانب التلميذ أثناء تعلمه، فيتفاعل التلميذ انفعاليا؛ حيث تكون للرغبة دورا في تحفيزه حتى يثابرويجتهد في تعلم اللغة الإنجليزية، وكذلك علاقة التلميذ مع زملائه وأساتذته ومحيطه، كما قد يكون التلميذ فاقدا للمتعة والمبادءة خائفامن الفشل في التحصيل، أما على الصعيد المعرفي فان التلميذ يكون منتبها لما يقدمه الأستاذ بما لديه من قدرات معرفية؛ فيستعمل مختلف الاستراتيجيات التعلمية المناسبة؛ فكلما كانت كفاءة المعلمة مرتفعة كلما زاد الانهماك على مستوى العمليات المعرفية، أما في الجانب السلوكي يشتمل على كل الأداءات التي تترجم الى مشاركة فعلية ومواظبة على تعلم اللغة الإنجليزية.

وسنتطرق فيما يلي الى أهم النظريات التي فسرت وعالج موضوع الانهماك في تعلم اللغة الإنجليزية.

ثالثا: النظريات التي عالجت موضوع الانهماك في تعلم اللغة الإنجليزية

نظرية التعلم الاجتماعي (ألبرت باندورا):يرى "باندورا(Bandura ،1977)أن عملية التعلم تتم من خلال الملاحظة وتقليد السلوك، كما ان للنمذجة دور كبير في ذلك، حيث يكون الأستاذ النموذج الأول الذي يقتدي به التلميذ أثناء عملية تعلمه المنظمة والمؤسسة؛ فيؤثر به التأثير الإيجابي، فنجد أستاذ الانجليزية النشط الذي يتقن الأساليب المتميزة له الفعالية في زيادة تفعيل دور التلاميذ وانغماسهم في اكتساب اللغة الإنجليزية داخل البيئة الصفية المشجعة، ويكون نموذجا في الاجتهاد والاتقان؛ يصل بالتلاميذ الى التحصيل الجيد واتقان اكتساب هذه المادة الحيوية.

نظرية علم النفس المعرفي لجان بياجيه(1972)Piagetوجيرومبرونر: يقر الباحثان بأن التلاميذ يستطيعون بناء المعرفة التي تكون ضمن سلسلة متراكمة من المعارف، حيث أنهم يخوضون تجارب تجعلهم أكثر قدرة على استعمال العمليات العقلية، فنجدهم يزدادون تمكنا من مادة اللغة الإنجليزية من خلال طرائق مهمة يستعملها الأستاذ، حيث يكون التعلم العنوان والسبيل للوصول الى ذلك فتكون تجاربهم التعليمية من خلال المشاريع التشاركية والتفاعلية وغيرها؛ مما يجعل التلاميذ يتعلمون بشكل جيد وإقبال دون إدبار.

نظرية الذكاءات المتعددة هوارد (Gardner 1983)توصي النظرية بضرورة تنويع أستاذ اللغة الإنجليزية لطرائق مختلفة تتماشى وتتلاءم مع الذكاءات المتعددة للتلاميذ.

نظرية "ميهاليتشيكسينتمهالي" (1990): تفسر هذه النظرية الانهماك على أنه الحالة التي يصل إليها المتعلم؛ حيث يكون مندمجا بشكل كامل مع ما يقدمه المعلم من مهام حتى يصل الى حالة التدفق، وهي قمة التعلم في اللغة، فكلما كانت المعرفة تسترعي انتباه التلميذ وتلبي حاجته للتعلم وتضع أمامه تحديات توازي مهاراته؛ يقدم التلميذ مهارات عالية من الأداء تؤدي إلى تسجيل مستويات عليا من الانهماك.

ومن خلال ما تم ذكره من نظريات نستطيع أن نستشف أن هناك عدة مكونات للانهماك في تعلم اللغة الإنجليزية تعرض لها عديد الباحثين في مجال علوم التربية فيما يخص جانب التعلم، نتطرق لها في العنصر الموالي.

رابعا: مكونات الانهماك في التعلم:

هناك عدة مكونات للإنهماك كما يراها الباحثون في مجال التعلم والتعليم والتكوين وهي كالتالي:

1 - الانهماك المعرفي: وهو المشاركة الذهنية الكاملة التي يقوم بها التلميذ أثناء تعلمه للغة الإنجليزية؛ فينخرط في معالجتها وفهمها واستعمالها بفعالية، ويكون له التركيز الواعي والانتباه الكامل في تعلمها من استماع وقراءة وكتابة وتحدث حيث يختار استراتيجياته للتعلم مثلا اختيار قراءة مقاطع التعلم، استخدام القواميس المساعدة، الاستماع الى محادثات باللغة الإنجليزية، كما يستخدم متعلم اللغة الإنجليزية الملاحظة؛ فيرصد أخطاءه، ويلاحظ أداءه أثناء تنفيذ عملية التعلم، وبعدها يقوم بالتقييم الذاتيليعدل ما يحتاج تصحيحا من منتجات (ككتابته عن عنصر ما أو موضوع ما)، الاستراتيجية الموالية هي القيام بعملية التفكير من تحليل لما

يتعلمه كطرحه للأسئلة وربطه للأفكار وتنظيمه للمعارف وقيامه بالمقارنة بينها، واستنتاجه للقواعد اللغوية والمعاني في السياق الذي ذكرت فيه، فنجده يفضل التحدي. ويخلص التلميذ الى إعادة صياغة ما تعلمه بأسلوبه الخاص ليظهر فهما عميقا وأداء لغويا في المستوى.

وفي اطار التعريف بالانهماك المعرفي يشير Henderson et al (2018) الى أن "المتعلمين الذين يظهرون مستويات عالية من الانخراط المعرفي يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المهام المعقدة، وأكثر وعيا بأخطائهم، وأفضل في استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة"

ويضم جوانب منها الاستعداد والتفكير. الاستمرار في الأنشطة الصعبة.(134-117)

الانهماك الوجداني:فيعبر عن مستوى التفاعل الوجداني والعاطفي الذي يظهره المتعلمون أثناء تعلمهم للغة الإنجليزية ويدفعهم للاستمرار في ذلك التعلم، فنجدهممهتمين متحمسين متحفزين ومستمتعين بتعلمهم وقيامهم بالأنشطة الصفية، كما يحملون كذلك مشاعر تجاه مدرستهم ومعلميهم وأقرانهم،فإما أن تكون مشاعرا ايجابية، كما قد تكون هناك مؤشرات سلبية كوجود الملل، والقلق، والإحباط.

وتجدر الإشارة إلى أن التلاميذ الذين يظهرون انهماكاوجدانيا لديهم شعور تحديد الهوية والانتماء إلى المدرسة. وكذلك الشعور بالدعم والمساندة من قبل أقرانهم ومعلميهم، وفي هذا السياق يضيف(Dornyei, 2005)" أن المتعلمين الذين يتمتعون بانغماس وجداني مرتفع يكونون أكثر التزاما وإيجابية في تعلم اللغة الإنجليزية"، وفي هذا النوع على المعلم إيلاء اهتماما خاصا بالاستراتيجيات التي تخدم تنمية الجانب الوجداني في انهماك التلاميذ في تعلم اللغة الإنجليزية، كبناء التعلم على الاهتمامات الشخصية للتلميذ، والتنويع في مراعاة تلك الاهتمامات يلبي شريحة معتبرة من التلاميذ، كاستعمال الموسيقى، الأفلام، السرد القصصي الذي يتيح مجالا للتنفيس والتعبير عن التجارب الخاصة، وغيرها. كما أن توفير المعلم لبيئة صفية مفعمة بالنشاط وآمنة أمر يشجع على زيادة الثقة لدى التلاميذ وتجعلهم أكثر اقبالا على التعلم، كما يعد استعمال المعلم للتقنيات الرقمية والألعاب التعليمة عاملا محفزا لاثارة التعلم وزيادة التحصيل، وعلى المعلم إعطاء مجالا للمتعلم حتى يختار بعض الأنشطة حتى يكون عامل المشاركة في التعلم أمرا مساهما ومحفزا لتجويد الأداء. ويعتبر التعلم التعاوني من بين الأساليب المشجعة على تقوية مشاعر الانتماء والتآخي بين التلاميذ.وكما يرى (Dornyei, 2001) أن التغذية الراجعة الإيجابية والمتمثلة في " تقديم ملاحظات بناءة تعزز مشاعر النجاح والانتماء والقيمة الذاتية.

2-**الانهماك السلوكي**: ويعرفه (فريدريكس,2004): بأنه المشاركة الملاحظة في الأنشطة الدراسية، ويشمل الحضور، المشاركة الشفوية، إتمام الواجبات والالتزام بسلوكيات الأداء الصفي(Fredricks,2004,61)، اذن هو سلوك يمكن ملاحظته مباشرة،

والمؤشرات البارزة لهذا البعد تشمل: عدم التغيب عن المدرسة،والإعداد للدراسة والحضور. التميمي،،2017 ص.185)

ويشير(Park،2022) إلى أن الانهماك السلوكي هو الاستخدام الفعلي لتصحيحات المعلم متمثلة في إعادة كتابة النص، حيث يرتبط السلوك الظاهر بنتائج تعلم لغويملموسة(Park,2022,139)

وهناك من يرى أن الانهماك السلوكي يشير إلى درجة مهارة التحدث، كالدراسة التي قامت بها (Tiana,2022,16)

ومنه تتمثل السلوكيات الملاحظة في: الالتزام بالحضور، المشاركة، إجراء المهام؛ وهي عادة تكون مع فرص أكثر للممارسة والتعرض للغة، فتنعكس آثارها على نمو مهارات التلميذ في التواصل والنطق والأداء الجيد لمحاور تعلم اللغة الإنجليزية.

وحتى نستطيع تطوير عملية إنغماس تعلم اللغة الإنجليزية لدى التلاميذلابد علينا أن نقدم تصورا شامل لتطوير الاستراتيجيات التعليمية ذات الفاعلية وأن نوسع دائرة الملاحظة؛لنركز على تحليل المعطيات المتعلقة بانخراط التلاميذ في تعلم اللغة الإنجليزية كالتركيز على العوامل المحفزة والأساليب التعليمية بالاضافة الى التحديات التي تواجههم والعمل على تذليلها.

وهنا يوصي"Cameron "بضرورة أن "تسلط البحوث الضوء على الأثر الإيجابي لتعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية على التطور اللغوي والادراكي لدى الأطفال، خاصة عند دمجها في مناهج متوازنة تعزز مهارات الاستماع، التحدث القراءة والكتابة(Cameron,2001).

خامسا:العوامل والصعوبات المؤثرة في انهماكالتلميذ في تعلم مهارات تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية:

يشير العنزي إلى إن هناك ثلاث عوامل تؤثر في تحقيق الانهماك، سنذكرها إضافة إلى ما يشير إليه عديد الباحثين في هذا العنصر، نذكرها فيما يلي.

1-عوامل متعلقة بالمتعلم نفسهومنها الثقة بنفسه وأساليب العزو التي تتحكم في سلوكه وتصرفاته والكفاية الذاتية التي يدركها عن ذاته. وهنا يوضح" Fredricks & al" فريدريكس وآخرون 2004) أنالصعوبات المتعلقة بالانهماك السلوكي يتجلى في معاناة التلاميذ من مظاهر بعينها، حيث قال: " يعاني بعض التلاميذ من ضعف المشاركة الصفية وقلة المبادرة في الأنشطة التعليمية نتيجة الملل أو ضعف التحفيز المدرسي"(ص.62)

كما يحتاج التعلم إلى وجود قدرات ذاتية على مستوى الجانب المعرفي كالادراك والتنظيم والربط بين المعارف، حيث يساعد اعتماد مهارة تنظيم المعلومات والمعارف على التعلم وحل المسائل التي تحتاج للتفكير (زكري، 2014)، وضمن هذا النوع من صعوبات الانهماك المتعلقة بالجانب المعرفي، يقر Pintrich& (De Groot) 1990 أن: التلاميذ يواجهون صعوبات في استخدام استراتيجيات التفكير العليا(كالتحليل، التقييم، التنظيم الذاتي للتعلم)، مما يؤدي إلى انهماك سطحي يقتصر على الحفظ والتكرار (Pintrich& 37 (De Groot,1990, p.

فلا يعدو التعلم أن يكون حشوا للمعارف سطحيا، عرضة للنسيان والضياع لعدم التعمق في الفهم أو الإدراك والاستعمال الجيدين للغة الإنجليزية؛ التي تحتاج الى الحماس وشحن الهمة والرغبة في الاكتساب.

كما انفقر القاموس اللغوي لدى التلاميذ، باعتبار اللغة الإنجليزية هي اللغة الأجنبية الثانية الى جانب اللغة الفرنسية، هو ما يقلل فرص التدريب الميداني ويجعلها بعيدة عن الممارسة، وهذا ما يصعب فهم المصطلحات واستيعابها اللفظي، وبالتالي عدم القدرة على فهم النصوص وقراءتها، فنسجل ضعف التلاميذ في مهارات تعلم اللغة الإنجليزية كالتهجئة وصعوبة استخدام القواعد وطرائق التقويم المتبعة، وقد يكون ذلك نتيجة نقص الأنشطة اللاصفية التي تدعم مهارة الكتابة وندرة الوسائل الحديثة التعليمية وافتقار وسائل التقويم للتنويع، استهلاكها للكثير من الجهد والوقت وقلة الوسائل الآلية المسموعة كالمسجل(كاسيت). كما أن الطرائق والوسائل التي يستخدمها أستاذ المادة غير محفزة للدفع للتعلم.

الكفاءة الذاتية كما يعبر عنها باندورا في نظريته؛ حيث أن الانهماك في تعلم اللغة الإنجليزية يزيد كلما زاد اعتقاد التلميذ أنه قادر على النجاح في اكتسابها.(Bandura,1997)

2-أما عن الصعوبات المتعلقة بالجانب الوجداني يشير سكينر وآخرونSkinner & al (2008)أنه "يواجه بعض التلاميذ مشاعر القلق والخوف والفشل، مما يقلل من اندماجهم العاطفي مع التعلم ويجعلهم ينسحبونأو يتجنبون المشاركة"(Skinner & al,2008,p.778)ويضيف هورويتزHorwitz عاملا جد مهم في تعلم اللغة الجديدة وهو عاملا سلبيا يسمى"القلق اللغوي" وهو ينقص كثيرا من انهماك التلميذ في تعلمه اللغة وخاصة أثناء المحادثة او تقديمه للأنشطة".(HORWITZ,1986, 125-132)، فهناك من يعتبر أن إجادة اللغة الإنجليزية يصنف ضمن أنواع الذكاء، وهو ما يؤكده (عقل، 2006) ان "إجادة اللغة الإنجليزية يعتبر نوعا من أنواع الذكاء، ألا وهو الذكاء اللغوي".

وفي نفس سياق العوامل الشخصية الوجدانية يشير "دورناي(Dornyei،2009) الى الدافعية، حيث أن وجود الرغبة في التعلم وتطوير الذات عاملا أساسيا للانهماك في التعلم، كما أن الحاجة لتعلمها لغرض مهني؛ كذلك دافع للانهماك في ذلك.

كما أن انخفاض مستوى الدافعيةهو من أهم العوامل التي تقف دون تعلم التلميذ للغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، فنجد التلاميذ يستعملون اللغة العربية داخل الأقسام الدراسية حتى أثناء تعلم الإنجليزية وهو ما يجعل اكتسابها واتقانها عملية صعبة.

3-والعوامل المدرسية هي العوامل الثانية في الترتيب بالنسبة للعنزي، حيث يتأثر انهماك التلميذ في تعلم اللغة الإنجليزية كذلك بالعوامل المدرسية،فيشير (العنزي، 2016) إلى ضرورة: "تهيئة البيئة الفيزيقية المنظمة والبيئة الانفعالية الآمنة"(العنزي، 2016، ص.484)

حيث يعتبر تصميم المدرسة والقسم الدراسي عامل أساسي يزيد في قدرة التلميذ على التعلم والانهماك فيه، كتوفر القسم على الإضاءة المناسبة والتهوية الجيدة، ووضوح نظام الجلوس والانضباط اللذان يسهلان التفاعل بين مجموع التلاميذ ويسمحان للمعلم كذلك بذلك، وتوفر الوسائل التعليمية والموارد المساعدة يزيدان في درجة الانشغال بالمهام الصفية وزيادة الأداء لدى التلميذ. ويؤيد (Reeve, 2012) هذا الاتجاه حيث يرى أن " درجة الانهماك تتأثر سلبا عند وجود بيئة صفية غير داعمة أو معلم يستخدم أساليب تقليدية لا تشجع الحوار والتفاعل."(Reeve, 2012, p.161)

ويمكننا الإقرار بأن الاهتمامبتهيئة بيئة التعلم تقف جنبا الى جنب معالاهتمام بالمناهج الدراسية بكافة عناصرها،وهذا ما يعمل على زيادة درجة الانهماك في تعلم اللغة الإنجليزية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، فتكون النتيجة طردية فيما يخص تحصيل التلميذ في اللغة، ويمكن أن نركز على عناصر المنهاج، حيث أن هناك ضرورة لأن تكون:

1-الأهداف منسجمة مع حاجات وخصائص التلميذ فتشبع فضوله وحبه للتعلم.

2-المحتوى مرتبطا بالواقع المعيش للتلميذ.

3-تجعل طرائق التدريس التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، حيث ان التلميذ يكتشف ويبنى المعرفة بنفسه من خلال كفاءاته.

4-وسائل التعليم متنوعة وتخاطب الحواس المختلفة للتلميذ وأن تتميز بالتشويقوجذب انتباهه.

5-الأنشطة منسجمة مع اهتمامات التلميذ وميوله.

6-التقويم بحيث يستخدم التقويم التكويني من خلال أساليب متعددة والتركيز على التقويم البديل.

7-للمعلم اتجاهات وميول ايجابية تجاه التلاميذ ومهنة التدريس،وله إعداد مهني جيد سواء ما تعلق بالجانب التكويني المعرفي أو الدراية بالجانب النفسي التواصلي مع التلميذ، وفي هذا العنصر يضيف (ايشيودا,2011) أن دعم الأساتذة للتلاميذ مهم جدا في تعزيز انهماكهم في تعلم اللغة، ومدى حداثة الوسائل التعليمية ومناسبتها للتعليم، وتوافر مصادر اللغة .(Ushioda,2011, 199-210)

كما ان ضعف تكوين الأساتذة أثناء الخدمة له دور كبير في الإنقاص من انهماك تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة الإنجليزية، فكلما كان تكوين الأساتذة مستمرا زاد ذلك من قدراته على تقديم أداءات أفضل في القيام بعملية التدريس.

ويشير "خير والعريمي" من خلال قيامهما باعتماد المنهج الوصفي التحليلي لـ 30 بحثا إلى:" افتقار المعلم إلى الدوريات والنشرات والمراجع المتخصصة، صعوبات داخلية متمثلة في المنهاج والكتاب المدرسي، طرائق التدريس وأخرى خارجية تعود على الإدارة (خير والعريمي،2021)

ومن خلال دراسة نظرية قامت بها (زكري وقوارح،2025) بعنوان "الإجراءات المنهجية المعتمدة في تكييف وترجمة أدوات البحث العلمي" توصلا فيها من خلال الأدبيات العلمية: أن الترجمة وحدها لا تكف، بل يجب أن تترافق مع عملية تكييف ثقافي يضمن تحقيق التكافؤ المفاهيمي واللغوي، مما يساعد على تجنب التحيزات الثقافية واللغوية التي قد تؤثر على صدق النتائج. كما أن اعتماد معايير علمية مثل الترجمة العكسية، والمراجعة من قبل محكمين وخبراء، والاختبار الميداني، يعد من العوامل الأساسية لضمان الجودة في الأداء، ومن هذا المنطلق تندرج صعوبة الترجمة الثقافية للمحتوى اللغوي من بين أهم الصعوبات التي تطرح في تعلم اللغة الإنجليزية والانهماك فيها، حيث يؤكد "نيكول" وآخرون بان هذا الامر جد مهم بالنسبة

للصعوبات المطروحة في تعلم اللغة والغوص في ذلك؛متجليا في صعوبات الترجمة الثقافية للمحتوى اللغوي(Nicolcov&Mihaljevic, Djigunovic, 2011) فيعبرا بانه " تبرز بعض التحديات التي قد تحد من فعالية الأثر الإيجابي، مثل نقص تدريب المعلمين، الفروقات الفردية بين التلاميذ، صعوبات الترجمة الثقافية للمحتوى اللغوي."

ومن بين أهم الصعوبات التي تواجه تعلم اللغة الإنجليزية والانهماك فيها، نقص الحجم الساعي المخصص لتدريسها، فهوضئيل جدا وهذا ما يجعل الاهتمام بها وبممارستها يقلل من نسبة تعلمها والانغماس بها. وهناك من يؤكد على قلة الوسائل التعليمية الأدائية التي تمرن لتعلم اللغة الإنجليزية لدى التلاميذ وتشوقهم لاكتسابها وخاصة التفاعلية.

4-أما بالنسبة للصعوبات الخارجية والمتعلقة بالعوامل الأسرية

فإنالظروف الأسرية التي يعيش فيها التلميذتؤثرعلى الانهماك في عملية تعلماللغة الإنجليزية، إضافة إلى تأثير نوعية الأصدقاء على اتجاهاته نحو هذا التعلم، ويضيف (Fan & Williams,2010) عاملا مهما وهو" ضعف الدعم الأسري أو غياب المتابعة المنزلية، يجعل الطفل غير قادر على الحفاظ على دافعيته للانهماك في التعلم" (Fan & Williams,2010,p.56)

الخاتمة:

يعد تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية من أهم تحديات النظام التربوي في الجزائر، ومنه فإنالانهماك في تعلمهامن بين أهم المتغيرات التي يجب أن تلاقي إهتماما بالبحث والتطوير؛ لما يطرحه من مساهمات في دفع عجلة التنمية والاختراع في مختلف المجالات على الصعيد الوطني والعالمي؛ من خلال ترسيخ تعلمها مبكرا بالتخطيط المحكم والدقيق للوصول الى تحقيق الأهداف المرجوة، وباعتماد مختلف الوسائل والطرائق البيداغوجية والتكنولوجية المسايرة للحداثة في إطار الضوابط المجتمعية الثقافية والأخلاقية، إضافة الى التقويمات المتبعة التي تطور من واقع الأداءات التربوية لجميع أقطار المتفاعلين في مجال التعليم، ولبلوغ كل هذا يتوجب علينا معرفة عديد النظريات التي عالجت موضوع الانهماك وفسرته بما يساعد على القيامبالتطبيقات التربوية المجدية والمختزلة للجهد والوقت سواء للتلميذ أو المعلم، كما تعتبر معرفة مكوناته أمرا بالغ الأهمية؛ متمثلة في المستوى المعرفي والانفعالي والسلوكي وكذلك الاحاطةبالعوامل والصعوبات المؤثرة فيه؛وهي المتعلقة بالفرد في حد ذاته،والمتعلقة بالبيئة المدرسية والاجتماعية،وكذا الاسرية، حتى نتمكن من تذليلها وأن نعمل بيد واحدة على زيادة مستوى التحصيل والمخرجات التعليمية المتميزة من خلال جعل الانهماك في تعلم اللغة الإنجليزية محورا جوهريا ضمن المحاور والاهتمامات الكبرى لعملية التعليم.

المراجع

- تميم حسين عباس التميمي.(2017): التمييز داخل المجموعة وعلاقته بالانهماك التعليمي لدى طلابالمرحلة الإعدادية المديرية العامة لتربية ديالي الجامعة المستنصرية مجلة كلية التربية 2017العدد السادس ص 185.

- خديجة خير وعالم العريمي.(2021): الصعوبات التي تواجه في تعلم اللغة الإنجليزية، دراسة مسحية وصفية في ضوء نتائج البحوث والدراسات، مديرية تربية لواء الموقر، المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 9، جزء 3.

- عقل. فوا.(2005): البيئة الصفية لموضوع اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية في نابلس، مجلة جامعة النجاح. العدد 1.

-العنزي، س. ب(2016): الفاعلية الذاتية وعلاقتها في الانهماك بتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بحائلمجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

-زكري، نرجس.(2014).التدريس بالحاسوب وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى تلاميذ الثانية ثانوي-مادة العلوم الطبيعية نموذجا- رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، الجزائر.
-زكري، نرجس وقوارح، محمد.(2025): الإجراءات المنهجية المعتمدة في تكييف وترجمة أدوات البحث العلمي، مداخلة ملتقى دولي الأسس المنهجية لإعداد البحوث العلمية في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية - جامعة وهران- أحمد بن بلة أيام 25-26 فيفري 2025.
-زيدان، محمد مصطفى. (2007): دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام. دار ومكتبة الهلال، دار الشروق للنشر والتوزيع.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, M., and Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. Journal of SchoolHealth, 79(9), 408-415.

-Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*(5), 518-529.

Bandura, A. (1977). Social learningtheroy.Prentice Hall.
Bandura, A. (1997). Self-efficacy the exersice of control.W.H. freeman.
-Dorneyei, Z.(2001). Motivationalstrategies in the languageClassroomcambridgeUniversitypress.
-
-Dorneyei, Z.(2005). The psychology of the languagelearnerIndividualdifferences in secandLanguage acquisition. Lawrence Erlbaum Associates.
-Dorneyei, Z.(2009). The psychology of secandLanguage acquisition. - Oxford UniversityPress
-Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-effeicacy, engagement and intrinsic motivation. E ducationalpsychology, 30(1), 53-74

-Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of EducationalResearch, 74*(1), 59-109.

.Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructionalactivity patterns in the elementary, middle and high school. American EducationalResearch Journal, 37(1), 153-184, In Klem, A.M., &Connell, J.P. (2004). Relationshipsmatter:Linkingteacher support to student engagement and achievement. Journal of SchoolHealth, 74(7), 262- 273.
Henderson et al (2018). Cognitive engagement in Virtual worldslanguagelearning. Gregory & D. Wood (Eds) ,Authentic Virtual World Education (pp. 117-134)

-Hiver, al. (2021).Conceptualized L2 Engagement AS THE Degree of menta and physicalinvolvementthatLanguageLearnersexperience in doing a languagelearningtask (Alqarni,2023,131).
-Horwitz, E. K. Horwitz, M. B., &Cope, j. (1986). Foreignlanguageclassroomanxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132
-Cameron, L. (2001). TeachingLanguages to youngLearners. Cambridge UniversityPress.
Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow The psychology of optimal experience. - Harper& Row.
- Gardner, H. 1983 . Frames of mind the theory of multiple intelligences. Basic books
- Lightbown,P.M., &spsda, N. (2013). How Languages are Learned (4th ed).Oxford UniversityPress
- Nicolcov&Mihaljevic, Djigunovic, J. (2011). A framework for younglearners in English language education.in E. hinkel (Ed), Handbook of research in secandlanguageteaching and learning (vol. 2, pp.419-436) Routledge.
- Park, J.-H., S(2022) L2 learner's Cognitive and behavirol engagement withwrittencorrectuive feedback. English Teaching 133-152.
-Pinter, A. (2017). TeachingLanguagelearners (2 nded). Oxford UniversityPress.
-Pintrich, P. R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self regulatedlearning components of classroomacademic performance. Journal of Educationalpsychology, 82 (1), 33-40.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York, NY: Springer.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581
Skinner, E.A., &Furrer, C., Marchand, G., &Kindermann, T.(2008).Engagement and disaffection in the classroom: Part of a large motivationaldynamic. Journal of Educational Psychology, 100(4), 765-781.

Tiana, D.M. (2022). The Correlation between student's behavirol engagement and student'sspeakingskill.WanastraJurnalBahasa dan sastra,16-22.
- Ushioda, E. (2011). Languagelearningmotivatio, self and identityCurrenttheoretical perspectives. Computer AssistedLanguage Learning,24 (3), 199-210.

http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/26914/ 2024

Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., &Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In F. H. Veiga (Ed.), *Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 38–57). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Afakmaarifiya
ISSN : 2992-0817 ; EISSN : 2992-1635
Volume 04Issue 02/ Dember2025 pp. 24-43

Constructing Realistic Dialogues in Teaching Arabic Conversation to Turkish Learners Based on the Question-and-Answer Style in Prophetic Hadith

Mahmoud HARIRI [1*]

Mahmoud HARIRI, TURKEY, MARDIN
mahmud.antep@hotmail.com (https://orcid.org/0000-0001-8777-2123)

Received: 12/12/2025
Accepted: 19/12/2025
Published: 31/12/2025

*Corresponding author:
Dr. Öğr. Üyesi Mahmoud Hariri, Mardin Artuklu University, Department of Arabic Language and Rhetoric, Faculty of Basic Islamic Sciences.
mahmud.antep@hotmail.com
Citation: (HARIRI, 2025, pp. 24-43)

© 2022 KNOWLEDGE Prospects / Published by Research Unit- Tlemcen, Algeria. (CRSTDLA).

This is an open access article under the CC BY-ND 4.0 license.

ABSTRACT: *Conversation is a core skill in teaching Arabic as a foreign language, yet Turkish learners often struggle with limited interaction, anxiety, and low engagement with traditional materials. This study proposes using the question-and-answer style in Prophetic Hadith to develop realistic, meaningful dialogues that combine linguistic and moral dimensions. It aims to enhance learners' communicative abilities by reconstructing Hadith in accessible forms, designing contemporary dialogue scenarios, and applying role-play and interactive techniques. Meaningful repetition is used to reinforce structures and support natural acquisition. The study concludes that integrating Hadith into conversation lessons improves communicative competence, motivation, and cultural connection.*

KEYWORDS: Dialogues; Conversation; Turkish Learners; Question and Answer; Prophetic Hadith.

Construire des dialogues réalistes dans l'enseignement de la conversation arabe aux apprenants turcs à partir du style question-réponse dans les hadiths prophétiques.

RÉSUMÉ :
La conversation constitue une compétence essentielle dans l'enseignement de l'arabe comme langue étrangère. Pourtant, les apprenants turcs rencontrent souvent des difficultés liées à la faible interaction linguistique, à l'anxiété dans les situations orales et au manque d'engagement envers les supports traditionnels. Cette étude propose d'exploiter le style question-réponse des hadiths prophétiques afin de développer des dialogues réalistes et significatifs alliant dimensions linguistique et morale. Elle vise à renforcer les compétences communicatives des apprenants en reformulant les hadiths sous des formes accessibles, en concevant des scénarios de dialogue contemporains et en utilisant le jeu de rôle ainsi que des activités interactives. Une répétition contextualisée sert à consolider les structures linguistiques et à favoriser une acquisition naturelle. L'étude conclut que l'intégration des hadiths dans les leçons de conversation améliore la compétence communicative, la motivation et l'ancrage culturel des apprenants.

MOTS-CLÉS : Dialogues ; Conversation ; Apprenants turcs ; Questions et réponses ; Hadith prophétique.

بناء الحوارات الواقعيّــة في تعليم المحادثــة العربيّــة للمتعلّمين الأتراك اعتمادًا على أسلوب السؤال والجواب في الحديث النبوي

الملخّص : تُعَدّ المحادثة من أهم المهارات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ تمثّل أداة التواصل الأساسيّة، إلا أنّ المتعلمين الأتراك يواجهون صعوبات واضحة في اكتسابها، أبرزُها محدوديّة التفاعل اللغوي والخجل من المواقف الشفوية وضعف الارتباط بالمضامين التقليديّة. وانطلاقًا من خلفيّتهم الدينية والثقافية، يقترح هذا البحث توظيف أسلوب السؤال والجواب في الحديث النبوي لبناء حوارات واقعية تحاكي مواقف الحياة اليومية وتجمع بين البعد اللغوي والقيمي، وتهدف الدراسة إلى تنمية مهارة المحادثة الواقعية من خلال إعادة صياغة الأحاديث بصور معاصرة تراعي مستويات المتعلمين، وتصميم حوارات حديثة مشتقة من أسلوب السؤال والجواب، وتفعيل الأنشطة التفاعلية وتمثيل الأدوار بما يعزّز الأداء الشفوي والفهم، وتخلص الدراسة إلى أنّ دمج الحديث النبوي في تعليم المحادثة يسهم في تطوير الكفاءة التواصلية وزيادة دافعية المتعلمين وتعزيز هويتهم الثقافية، كما يوفّر بيئةً تعليميّةً أصيلة تجمع بين اللغة والقيمة في آن واحد.

الكلمات المفتاحية : الحوارات؛ المحادثة؛ المتعلّمون الأتراك؛ السؤال والجواب؛ الحديث النبوي.

مقدمــة:

تُعدّ مهارة المحادثة من أهمِّ المهارات اللغويّة التي يسعى معلّمو اللغة العربية إلى تنميتها لدى الناطقين بغيرها، إذ تمثّل الأداة الرئيسة للتواصل الشفهي، ووسيلة التعبير الفوري عن الحاجات والأفكار والمواقف

اليوميّة، وتكتسب هذه المهارة أهميّةً مضاعفةً في السياقات التعليميّة التي تسعى إلى إكساب المتعلّمين الكفاءة التواصليّة، لا سيّما في المواقف الواقعيّة التي تتطلّب سرعة الاستجابة، ووضوح التعبير، ومراعاة السياق الاجتماعي واللغوي.

غير أنّ تعليم المحادثة يواجه تحدّياتٍ عدّة، من أبرزها: ضعف التفاعل داخل الصف، الاعتماد على أنماطٍ تلقينيّة أو مُصطنعة، وعدم توفّر محتوى حواريّ يعكس اللغة الطبيعيّة والثقافة الأصيلة للغة الهدف. لذلك، ظهرت الحاجة إلى اعتماد مداخل تعليميّةٍ بديلةٍ تستند إلى موارد لغويّة أصيلة، وأساليب تفاعليّة مشوّقة، ترتبط بخلفية المتعلّمين وحاجاتهم الواقعيّة. يتميّز المتعلّمون الأتراك عن غيرهم من الناطقين بغير العربيّة بخلفيّتهم الثقافيّة والدينيّة المتجذّرة في الإسلام، ممّا يجعلهم أكثر تقبّلًا للنصوص الدينيّة، خصوصًا الحديث النبويّ الشريف، الذي يحظى بمكانةٍ روحيّةٍ وعلميّةٍ عالية في المجتمع التركي، وتُظهر العديد من الدراسات الميدانيّة أنّ الدافع الديني يأتي في مقدّمة الدوافع التي تحفّز الأتراك لتعلّم اللغة العربيّة، إذ يسعى كثيرٌ منهم إلى فهم القرآن الكريم، والأحاديث النبويّة، وكتب التراث الإسلامي. (الزهراني، 2020، صفحة 45 _ 47)

وبالتالي، فإنّ اعتماد الحديث النبوي في تعليم مهارات اللغة العربيّة، وبخاصّةٍ المحادثة، لا يُعدّ خيارًا تربويًّا فحسب، بل هو استثمارٌ للحمولة الثقافيّة والقيميّة التي يحملها هذا النصّ في وجدان المتعلّم التركي، مما يسهم في رفع دافعيّته وزيادة تفاعله، وشعوره بجدوى التعلّم.

يمثّل الحديث النبوي الشريف نموذجًا لغويًّا ثريًّا ومتوازنًا يجمع بين جمال البيان ووضوح التعبير وبساطة التركيب، ويُقدّم مواقفَ إنسانيّة متنوّعة يمكن تحويلها بسهولةٍ إلى مشاهد حواريّةٍ تعليمية. كما أنّ أسلوب السؤال والجواب الذي يتكرّر في كثيرٍ من الأحاديث النبوية يوفّر نمطًا حواريًّا طبيعيًّا يمكّن المتعلّمين من محاكاة التراكيب، وتقمّص الأدوار، والمشاركة الفعّالة في بناء المعنى. (السرجاني، 2017، صفحة 210 _ 212)

وقد تمّ اختيار الحديث النبوي كمصدرٍ لغويّ في هذه الدراسة لارتباطه بالثقافة والهويّة الإسلاميّة للمتعلّمين الأتراك وقابليّته للتحويل إلى مواقف تواصليّةٍ واقعيّة واحتوائه على أنماطٍ لغويّة وتراكيب شائعة تصلح لتدريب المتعلّمين على المحادثة؛ إضافةً إلى إمكان توظيفه في دمج البعد القيمي مع المهارات اللغوية، مما يعمّق الفهم ويوسّع دائرة الفائدة.

وتهدف هذه الدراسة إلى تقديم نموذجٍ تعليميٍّ عملي لبناء حواراتٍ واقعيّةٍ مستندة إلى الحديث النبوي وتنمية مهارة المحادثة لدى المتعلّمين الأتراك من خلال أسلوب السؤال والجواب النبويّ وتعزيز التفاعل اللغويّ داخل الصف عبر توظيف مصادرٍ أصيلةٍ ترتبط بثقافة المتعلّم إضافةً إلى دمج البعد اللغويّ والديني في عمليّة التعليم بما يحقّق التكامل المعرفيّ والوجداني، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ من خلال تحليل خصائص الأسلوب النبويّ في السؤال والجواب، وتصميم نماذجَ حواريّة مستوحاةً منه، مع اقتراح آليّات تطبيقها في صفوف تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، وخصوصًا للمتعلّمين الأتراك.

أولًا: مفهوم المحادثــة الواقعيّــة وأهميّتها في تعليم اللغة:

_ تعريف المحادثة الواقعيّــة:

تُعرّف المحادثة الواقعيّة بأنّها التفاعل اللغويّ الشفهيّ الذي يحدث في سياقٍ طبيعي أو مُحاكٍ للواقع، ويستجيب لحاجةٍ تواصليّةٍ حقيقيّةٍ بين طرفين أو أكثر، وتمتاز هذه المحادثات بخصائصَ عدّة، أهمّها:

العفويّة، والارتباط بسياقٍ اجتماعيٍّ أو وظيفي، والتنوّع في الأساليب والتراكيب، فضلاً عن احتوائها على عناصر غير لغويّة مثل نبرة الصوت ولغة الجسد، وفي سياق تعليم اللغة للناطقين بغيرها، تشير المحادثة الواقعيّة إلى تلك الأنشطة الحواريّة التي تُبنى على مواقفَ يوميَة مثل :التحيّة، التسوّق، السؤال عن الاتجاهات، التعبير عن الرأي، حلّ المشكلات...، وتُستخدم فيها اللغة استخدامًا وظيفيًّا يخدم غرضًا تواصليًّا محدّدًا. (البلوشي، 2017، صفحة 35 _ 37)

_ الفرق بين المحادثة الواقعيّة والمصطنعة:

من الضروريّ التمييز بين المحادثة الواقعيّة والمحادثة المصطنعة (النموذجيّة)، إذ يُفضي الخلط بينهما إلى تصميم أنشطةٍ تعليميّةٍ لا تلبّي حاجات المتعلّمين الحقيقية.

تختلف المحادثة الواقعيّة عن المحادثة المصطنعة من حيث طبيعتها ووظيفتها التعليميّة، فمن حيث الطبيعة، تتّسم المحادثة الواقعيّة بالعفويّة والتغيّر تبعًا للسياق والموقف، إذ تنشأ في إطارٍ تواصليٍّ حقيقي أو محاكٍ للواقع، بينما تكون المحادثة المصطنعة معدّة مسبقًا بنصوصٍ جاهزة يُطلب من المتعلّمين حفظها أو ترديدها دون أن يكون لها سياقٌ فعليٌّ ملموس. أمّا من حيث الهدف، فتركّز المحادثة الواقعيّة على تحقيق تواصلٍ فعّال بين أطراف الحديث، بحيث يُستخدم الكلام لأداء وظائف حقيقيّة مثل الطلب أو الاعتذار أو التعبير عن الرأي، في حين تهدف المحادثة المصطنعة إلى تدريب المتعلّمين على استخدام تراكيب لغويّة أو مفرداتٍ محدّدةٍ بصورةٍ نمطيّةٍ لا تتجاوز الإطار التعليميّ المغلق.

وفيما يخصُّ اللغة المستخدمة، فإنّ المحادثة الواقعيّة تعتمد على لغة الحياة اليوميّة بما تتضمّنه من عناصر طبيعيّة مثل التكرار، والتوقّفات، والتفاعل العاطفي، وهو ما يمنحها طابعًا إنسانيًّا وحيويًّا. أمّا المحادثة المصطنعة فتتميّز بلغةٍ سليمةٍ نحويًّا ومبنيّة بعناية، لكنّها غالبًا ما تكون جافّةً وغير واقعيّة، ممّا يصعّب على المتعلّم استخدامها خارج الموقف التعليمي.

أخيرًا؛ يتجلّى الفرق في الدور التعليمي؛ إذ تسهم المحادثة الواقعيّة في تنمية الكفاءة التواصليّة لدى المتعلّم، من خلال تمكينه من استخدام اللغة في مواقفٍ حقيقيّةٍ وفق السياق والمخاطَب، بينما تقتصر المحادثة المصطنعة على تنمية الكفاءة اللغويّة الشكليّة؛ أي إتقان البنية اللغويّة دون إتقان استخدامها في المواقف المختلفة، ورغم أهميّة المحادثة المصطنعة في المراحل الأولى لاكتساب التراكيب الأساسيّة، إلّا أنّ الاعتماد المطوّل عليها دون الانتقال إلى المحادثة الواقعيّة يقيّد طلاقة المتعلم، ويجعل أداءه محدودًا بالسياقات المدرسيّة، غير قادر على التفاعل الحقيقي خارج الفصل. (الأنصاري، 2016، صفحة 88 _ 91)

_ دور المحادثة الواقعيّة في تنمية الكفاءة التواصليّة:

تُعدّ المحادثة الواقعيّة ركيزةً أساسيّةً في تنمية الكفاءة التواصليّة، التي تشمل ليس فقط إتقان القواعد والمفردات، بل أيضًا القدرة على استخدام اللغة استخدامًا ملائمًا للسياق، والموقف، والتواصل، ومن خلال المحادثات الواقعية، يستطيع المتعلّم: (العتوم، 2018، صفحة 267 _ 270)

- تحديد هدفه من الحديث (طلب، تعبير، موافقة، رفض....)
- اختيار العبارات المناسبة حسب الشخص المقابل (رسمي/غير رسمي).

- مراعاة آداب الحديث وتوقيت الرد.
- فهم العبارات غير المباشرة أو المجازية.
- استخدام وسائل التعبير غير اللفظي مثل الإيماءات والتعابير الوجهيّة.

كما أنّ ممارسة المحادثة الواقعيّة تعزّز الثقة بالنفس، والقدرة على الاستجابة السريعة، والمرونة اللغويّة، ممّا يجعل المتعلّم أكثر قدرة على الاندماج في بيئات ناطقة بالعربيّة، سواء لأغراضٍ دينيّة أو اجتماعيّة أو مهنيّة.

ثانيًا: أسـلوب السؤال والجواب: خصائصه التعليميّة

_ تعريف أسلوب السؤال والجواب وأصوله في الثقافة الإسلاميّة:

يُعدّ أسلوب السؤال والجواب من أقدم الأساليب التعليميّة التي استخدمها المعلّمون في نقل المعرفة وتنمية المهارات العقليّة والتواصليّة لدى المتعلمين، ويقوم هذا الأسلوب على تحفيز الطرف المقابل للتفكير، والانخراط في عمليّة التعلّم من خلال طرح سؤالٍ مقصود، تليه إجابة مباشرة أو تفاعلية، وهو يختلف عن السرد أو الإلقاء، لأنّه لا يقدّم المعلومة جاهزة، بل يخلق حالةً من الترقّب والانتباه والانخراط المعرفي.

وقد عرف التراث الإسلامي هذا الأسلوب باكرًا، واستخدمه النبيّ محمد ﷺ في تعليم أصحابه، ثم انتقل إلى حلقات العلماء والفقهاء، وتجلّى بوضوح في مجالس العلم، حيث كان التفاعل بين الشيخ والطالب يتمّ غالبًا بصيغة السؤال والجواب، كما اعتمدت كتب العلم التقليديّة هذا الأسلوب في عرض المسائل، مثل كتب الفقه والعقيدة والحديث، ممّا يدلّ على أصالة هذا النمط في الثقافة التعليميّة الإسلاميّة، وارتباطه العميق بمنهجيّة التعليم التفاعلي. (العلوان، 2017، صفحة 134 _ 137)

_ القيمة التربويّة والتواصليّة لهذا الأسـلوب:

يتميّز أسلوب السؤال والجواب بعدّة قيمٍ تربويّةٍ وتواصليّة تجعله أداةً فعّالةً في تعليم اللغات، منها : (الحكيم، 2017، صفحة 112 _ 115)

- تحفيز التفكير: فالسؤال يوقظ الذهن، ويدفع المتعلّم لاستحضار المعرفة أو البحث عنها، بدلًا من استقبالها سلبيًّا.
- تنشيط التفاعل الصفي: يخلق هذا الأسلوب ديناميكيّةً في الدرس، ويحوّل الطالب من متلقٍ إلى مشارك.
- تنمية مهارات الاستماع والاستيعاب: إذ يتطلّب فهم السؤال بدقّة، ثم صياغة الجواب المناسب، مما يعزّز المهارات السمعيّة والشفهيّة معًا.
- تهيئة بيئة حواريّة: فالسؤال والجواب يشكّلان البنية الأساسيّة لأيّ تواصلٍ واقعي، ويُمهّدان لاستخدام اللغة في مواقف الحياة اليوميّة.
- التدرّج في التعلّم: إذ يمكن أن تبدأ الأسئلة من المستوى السهل إلى الأصعب، أو من المعلوم إلى المجهول، ممّا يساعد في البناء المعرفيّ المنظّم.

وهكذا، فإنّ هذا الأسلوب لا يخدم فقط الجانب المعرفي، بل يربط بين اللغة والفكر والسياق الاجتماعي، وهو ما يجعله أداةً مثلى في تعليم المحادثة الواقعيّة.

_ اسـتخداماته في الحديث النبوي:

يُعدّ الحديث النبوي الشريف من أغزر مصادر التفاعل الحواريّ في التراث الإسلامي، ويتميّز بكثرة وروده في صيغة السؤال والجواب، سواءًا بين النبيّ ﷺ وأصحابه، أو بينه وبين أشخاص من خارج دائرة الصحابة، أو حتّى في حواراتٍ رمزيّة، (الزغبي، 2019، صفحة 58 _ 60) ومن الأمثلة المشهورة:

- حديث:" أتدري من المفلس؟ "، حيث يبدأ النبي ﷺ بسؤالٍ استنكاريّ لتحفيز المستمعين على التفكير، ثم يبيّن المعنى الحقيقي للمفلس. (ابن القيم الجوزية، 2000، صفحة 327)
- حديث:" يا غلام، سمِّ الله، وكل بيمينك"...، حيث يُستخدم السؤال في سياقٍ توجيهيٍّ تعليمي مباشر (مسلم، 1416 ه، صفحة 756)
- حديث:" من أصبح منكم اليوم صائمًا؟"، الذي يفتح مجالًا لحوارٍ جماعي حول العمل الصالح. (البخاري، 1415 ه، صفحة 131)
- حديث: " أي الإسلام خير؟ "، وهو مثال على طرح الصحابة للسؤال، وتلقّي الإجابة التي تحمل معاني إيمانيّة وسلوكيّة. (النسائي، 1419 ه، صفحة 84)

ويُظهر هذا الأسلوب في الأحاديث النبويّة خصائص لغويّة وتربويّة غنيّة، منها: (الجمّال، 2020، صفحة 98 _ 102)

- الإيجاز والوضوح في الجواب.
- تنويع الأسلوب بين الخبر والإنشاء.
- ربط اللغة بالقيمة والمعنى التطبيقي.
- استخدام الأمثلة والتكرار لترسيخ الفكرة.

ولهذه الخصائص أثرٌ بالغٌ في بناء حواراتٍ تعليميّة واقعيّة يمكن توظيفها في صفوف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث تُقدّم نماذج طبيعيّة للتفاعل، وتُنمّي المهارات التواصليّة ضمن سياقٍ ديني وثقافيٍّ أصيل.

ثالثًا: الحديث النبوي كمصدرٍ لغويّ وتعليمي:

_ الخصائص اللغويّة للحديث النبوي:

يُعدّ الحديث النبوي الشريف من أبرز النصوص العربيّة التي تتميّز بصفاء اللغة، وعمق المعنى، وبلاغة التعبير، ممّا يجعله مصدرًا لغويًّا غنيًّا وفعّالًا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فالحديث النبوي يتميّز بعددٍ من الخصائص اللغويّة التي تؤهّله لأن يكون مادةً تعليميّةً ممتازة، منها: (النجدي، 2019، صفحة 145 _ 149)

- الإيجاز مع الإفهام: فالحديث النبوي يجمع بين قِصر العبارة وغزارة المعنى، وهو ما يُعدّ من خصائص الفصاحة، ويساعد المتعلّم على استيعاب مفاهيم كبيرة من خلال تراكيب موجزة.

- الوضوح والبُعد عن الغموض: بخلاف بعض النصوص الأدبيّة أو الفقهيّة، يحرص الحديث النبوي على الوضوح في التركيب والدلالة، مما يُيسّر فهمه للمتعلّمين، حتى من غير ذوي الخلفيّات اللغويّة المتقدّمة.
- الاعتماد على الأسلوب الحواري: حيث يُستخدم في كثيرٍ من الأحاديث أسلوب السؤال والجواب، والتعليق، والتكرار، ما يمنح النصَّ طابعًا تفاعليًّا، قريبًا من اللغة المحكيّة.
- تنوعّ الأساليب البلاغيّة: مثل التشبيه، والاستعارة، والمقابلة، ممّا يثري الذوق اللغويّ لدى المتعلّم.
- استخدام المفردات الشائعة والبسيطة: في كثير من الأحاديث، وخاصّة في الأمور اليوميّة، ممّا يُساعد على بناء المعجم اللغويّ الأساسي.

إنّ هذه الخصائص تجعل من الحديث النبوي نصًّا وظيفيًّا وبلاغيًّا في آن واحد، وهو ما يحقّق التكامل في تعليم اللغة من حيث الشكل والمضمون.

_ الحديث النبوي بين البعد الديني والتعليمي:

يجمع الحديث النبوي بين الوظيفة الدينيّة والوظيفة التعليميّة، وهو ما يمنحه ميزةً نادرةً في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، لا سيّما المتعلّمين الذين يحملون خلفيّةً إسلاميّة كحال المتعلّمين الأتراك.

فمن الناحية الدينيّة، يُنظر إلى الحديث النبوي باعتباره مصدرًا ثانيًا للتشريع، وبيانًا لما في القرآن الكريم، ومصدرًا للهدي الأخلاقي والسلوكي، وهذا يعطيه قيمةً كبيرةً في نفوس المتعلّمين، ويزيد من دافعيّتهم لتعلّمه وفهمه.

أمّا من الناحية التعليميّة، فيقدّم الحديث النبوي:

- نموذجًا حيًّا للغة العربية في بيئةٍ أصيلة.
- صيغًا حواريّة قابلة للتطبيق في الحياة اليوميّة.
- مضامين قيميّة وسلوكيّة يمكن توظيفها لدمج التربية مع اللغة.

إنّ هذا الجمع بين البعدين يمنح النصّ النبوي قوّةً مضاعفةً في العمليّة التعليميّة، لأنّه يخاطب العقل والوجدان معًا، ويوفّر محتوى لغويًّا أصيلًا، متجذّرًا في الهويّة الثقافيّة والدينيّة للمتعلمين. (السيد، 2021، صفحة 72 _ 75)

_ قابليّة الحديث النبوي للتبسيط والتوظيف في المواقف التربويّة:

رغم مكانته الدينيّة؛ يتمتّع الحديث النبوي بمرونةٍ تعليميّةٍ عالية، تجعله قابلاً للتكييف والتبسيط بما يناسب المستويات المختلفة للمتعلّمين، دون الإخلال بجوهره أو رسالته، ويمكن توظيف الحديث النبوي في المواقف التعليميّة من خلال:

- الاختيار المناسب: انتقاء الأحاديث القصيرة، ذات اللغة الواضحة، والمواقف القريبة من حياة المتعلّم.
- إعادة الصياغة عند الحاجة: من خلال شرح المفردات، أو تلخيص الفكرة، أو تحويل الحديث إلى حوار بين شخصيات وهمية.

- التدرّج في الطرح: بدءًا بالأحاديث البسيطة السهلة، ثم التوسّع في الأحاديث ذات المعاني المركّبة أو التعبيرات البلاغيّة.
- ربط الحديث بسياقٍ حياتيٍّ معاصر: لتحفيز المتعلّم على توظيف اللغة في مواقف مشابهة.

كما يمكن للمعلّم أن يستثمر الحديث النبوي في تصميم أنشطةٍ لغويّةٍ متعدّدة، مثل: الحوارات التمثيليّة، إعادة بناء المواقف، أنشطة الفهم والاستنتاج، إكمال الحوار أو الأسئلة المفتوحة...

إنّ قابلية الحديث النبوي للتبسيط والتوظيف التربوي تجعله موردًا تعليميًا متجدّدًا، قادرًا على خدمة أهداف تعليم اللغة العربية، وتعزيز القيم في نفس الوقت. (الحسين، 2020، صفحة 99 _ 103)

رابعًا: المتعلّم التركي وخصوصيّة تعلّمه للمحادثــة العربيّة:

يتميّز المتعلّم التركي بسماتٍ ثقافيّة ودينيّة خاصّة تؤثّر بشكلٍ مباشرٍ في طرائق تعلّمه للغة العربية، وتحديدًا في مهارة المحادثة، إذ تتداخل العوامل الدينيّة والاجتماعيّة والنفسيّة لتُنتج نمطًا تعليميًّا فريدًا، يختلف عن أنماط تعلّم اللغة في السياقات الغربيّة أو العلمانيّة، ويقتضي بناء مناهج تعليميّة فعّالة أن تُراعي هذه الخصوصيّة عند تصميم المحتوى، واختيار الأساليب والأنشطة المناسبة.

_ **الخصوصيّة الثقافيّة والدينيّة للمتعلّمين الأتراك:**

- **علاقة المتعلّم التركي بالنصوص الدينيّة:** يحظى التراث الإسلامي، وفي مقدّمته القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، بمكانةٍ راسخةٍ في الوجدان الثقافي والديني لدى فئاتٍ واسعة من المجتمع التركي، حتى في ظلّ التنوّع بين العلمانية والتديّن، ويشكّل الحديث النبوي – بوجهٍ خاص – مصدرًا معرفيًّا وأخلاقيًّا يتفاعل معه المتعلّم التركي بانسجام، نظرًا لما يحتويه من مضامين تعليميّة مباشرة، وسياقاتٍ إنسانيّةٍ قريبةٍ من الحياة اليوميّة.

كما أنّ التاريخ الطويل لتعلّم العربية في تركيا – سواء في المدارس الدينيّة، أو ضمن حلقات تحفيظ القرآن، أو عبر المنصّات التعليميّة الإسلاميّة – قد رسّخ علاقةً وجدانيّةً معرفيّةً بين المتعلّم التركي والنصوص الدينيّة، ما يجعل استخدامها في تعليم المحادثة مدخلًا فاعلًا ومقبولًا نفسيًّا وثقافيًّا.

- **الدافعيّة لتعلّم اللغة العربية لأغراضٍ دينيّــة:** تُظهر نتائج العديد من الدراسات الميدانيّة أنّ الدافع الأبرز لدى الأتراك لتعلّم اللغة العربية هو الدافع الديني، ويتمثّل في الرغبة بفهم القرآن الكريم، وتعلّم الحديث النبوي، والتعمّق في العلوم الإسلاميّة من مصادرها الأصلية، وهذا الدافع داخليّ وطويل الأمد، ويمتاز بالثبات النسبي مقارنةً بالدوافع المهنيّة أو السياحيّة، ويؤثّر هذا الدافع إيجابًا في التفاعل مع النصوص الدينيّة في البيئة الصفيّة، حيث يُنظر إلى الأحاديث النبويّة على أنّها وسيلة تعلّم ولغة إيمان في آنٍ واحد، ممّا يزيد من التركيز، والاستعداد النفسي، والحرص على إتقان النطق والفهم. غير أنّ هذه الدافعيّة قد تتحوّل إلى عائقٍ إذا لم يُقدَّم المحتوى بأسلوبٍ تدريجيٍّ وتفاعلي، إذ أنّ المتعلّم الديني قد يميل إلى الحفظ بدلًا من التفاعل، والتلقّي بدلًا من المبادرة، وهو ما يقودنا إلى التحدّيات التالية... (الجمّال، الدافعية الدينية وتأثيرها في تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها: دراسة ميدانية في البيئة التركية، 2022، صفحة 154 _ 158)

_ **التحدّيات التي تواجه المتعلم التركي في تعلّم المحادثــة العربيّة:**

- **الخجل والصمت اللغوي:** يميل كثيرٌ من المتعلّمين الأتراك – خاصّةً في المراحل الأولى – إلى الصمت اللغوي داخل الصف، وهو صمتٌ ناتجٌ عن مزيجٍ من الخجل الاجتماعي، والخوف من الوقوع في

الخطأ أمام الآخرين، والشعور بعدم الكفاءة في التعبير الشفهي، ويرتبط هذا الصمت أحيانًا بالخلفيّة التعليميّة التي تُركّز على التلقين، دون منح المتعلّم فرصًا كافية للتجريب والتفاعل، ويُعدّ هذا التحدي من أهم ما يجب معالجته في تعليم المحادثة، من خلال استخدام أساليب تشجيعيّة وآمنة، مثل: الحوار الثنائي، التمثيل بأدوار، الأنشطة الجماعيّة التي تخفّف الضغط عن المتعلّم. (العطار، 2021، صفحة 58 _ 62)

- **الحفظ مقابل التفاعل:** بحكم التأثير الكبير للمؤسسات الدينية التقليديّة، يعتاد بعض المتعلّمين الأتراك على حفظ النصوص (وخاصّة القرآن والحديث) دون فهمٍ عميق أو تفاعلٍ لغويٍّ نشط معها، وهذا النمط من التعلّم يُفضي إلى إتقانٍ في النطق والضبط، لكنّه لا ينعكس بالضرورة في كفاءةٍ تواصليّةٍ حقيقيّة، حيث يفتقر المتعلّم للقدرة على إنتاج اللغة في مواقف جديدة، وتكمن المفارقة في أنّ المتعلّم قد يكون حافظًا لعباراتٍ فصيحة، لكنّه يجد صعوبةً في التعبير عن حاجاته اليوميّة أو المشاركة في حوارٍ واقعي، ومن هنا، يصبح من الضروري تحويل النصوص المحفوظة إلى مواقفَ تواصليَة حيّة، تربط بين الحفظ والفهم، وبين التلاوة والاستخدام العملي. (المرزوقي، 2020، صفحة 101 _ 105)
- **ضعف الممارسة الواقعيّة:** تعاني بيئات تعليم اللغة العربيّة في تركيا غالبًا من قلّة فرص الممارسة الواقعيّة لّلغة، سواءًا داخل الصف أو خارجه، فغياب بيئة لغويّة ناطقة بالعربية، وضعف المحتوى السمعي البصري المناسب، وقلّة التفاعل مع الناطقين بالعربية، كلُّها عوامل تؤدّي إلى ضعف مهارة المحادثة، حتى لدى من يملكون خلفيّةً لغويّةً جيدة من حيث القراءة والكتابة. كما أنّ بعض المؤسسات التعليميّة تُركّز على الجوانب النحويّة والنصوص المقروءة، دون إعطاء المحادثة الشفهيّة المكانة التي تستحقّها، ممّا يجعل المتعلّم يعرف القاعدة لكنّه لا يُجيد استخدامها في الحوار، ولمواجهة هذا التحدّي، ينبغي تعزيز المحتوى الحواري، وتوفير بيئات تعليميّة تفاعليّة، وتكثيف الأنشطة التي تحاكي مواقف الحياة الواقعيّة، ومن هنا جاءت فكرة توظيف الحديث النبوي لبناء حواراتٍ واقعيّةٍ تتناسب مع مستوى المتعلّم، وتستجيب لحاجاته واهتماماته. (الجسر، 2022، صفحة 112 _ 116)

خامسًا: بناء الحوارات الواقعيّة انطلاقًا من الحديث النبوي:

_ **معايير اختيار الأحاديث النبويّة المناسبة:** (الزهراني ع.، 2021، صفحة 203 _ 207)

• **الطول المناسب:** يُعدّ حجم الحديث أحد العوامل الأساسيّة عند توظيفه في تعليم المحادثة؛ فالأحاديث القصيرة والمتوسّطة الطول تُفضّل في السياقات التعليميّة، لأنّها تسهّل على المتعلّم الحفظ والفهم، وتتيح المجال لإعادة الصياغة والتوظيف في مواقف متنوّعة. أمّا الأحاديث الطويلة، فقد تكون مرهقة ذهنيًّا وتربويًا، وتقلّ قابليّتها للتحويل إلى حواراتٍ واقعيّة.

• **وضوح المعنى وسهولة اللغة:** من الضروري اختيار أحاديث ذات ألفاظ مألوفة أو قابلة للتبسيط بسهولة، بعيدة عن الغريب والغامض من العبارات أو المصطلحات الشرعية المعقّدة، فوضوح المعنى يسهم في تحقيق الهدف التعليمي دون الحاجة إلى شروحات مطوّلة، ويُعزّز الكفاءة اللغويّة من خلال التركيز على الرسالة اللغويّة والتواصليّة للحديث.

• **قابليّة التحويل إلى مواقف تواصليّة:** ينبغي اختيار أحاديث تحوي عناصر حواريّة أو تصف مواقف حياتيّة يمكن محاكاتها في الواقع، مثل الأحاديث التي تتضمّن سؤالًا وجوابًا، أو تلك التي توثّق مواقف اجتماعيّة، أخلاقيّة، أو تعليميّة، فمثل هذه النصوص تسهّل عمليّة بناء مشهد حواري بين شخصيّات خياليّة أو بين المعلّم والمتعلّم، ممّا يضفي الحيويّة على الدرس.

_ **تقنيّات تحويل الحديث إلى حوار واقعي:**

• **إعادة الصياغة بلغة معاصرة دون الإخلال بالمعنى:** لضمان سهولة الفهم والتفاعل، يمكن إعادة بناء الحديث النبوي بلغةٍ يوميّةٍ معاصرة، تحافظ على جوهر المعنى وتراعي الأسس التربويّة. هذه التقنية تُساعد في تقريب المعنى من المتعلّم، مع الحفاظ على الجماليّة والأسلوبيّة المستلهمة من النصّ النبوي، وتُتيح في الوقت ذاته بناء مواقف جديدة مشتقّة من الأصل. (المطيري، 2021، صفحة 67 _ 70)

• **توزيع الأدوار بين الشخصيّات التخيّلية:** لإضفاء طابعٍ واقعيٍّ على الحوار، يمكن تقسيم الحديث إلى أدوارٍ تمثيليّة بين شخصيّات خياليّة (مثل: معلّم – طالب، أب – ابن، صديق – صديق)، بحيث يعاد تمثيل محتوى الحديث في موقفٍ تواصليٍّ متكامل، ويُسهم هذا التوزيع في تنمية مهارات التحدّث، التفاعل، والإصغاء، ويحفّز المتعلم على المشاركة النشطة داخل الصف.

• **إدماج أسـئلة فهم وتوسّـع بعد الحوار:** بعد تقديم الحوار المستند إلى الحديث النبوي، يُستحسن إدراج مجموعةٍ من الأسئلة التفاعليّة التي تساعد على التثبيت والفهم العميق، مثل: أسئلة عن مضمون الحديث، أو استنتاج القيم السلوكيّة منه، أو ربطه بحياة المتعلّم اليوميّة. كما يمكن إضافة أسئلة توسّع الحوار إلى مواقف جديدة، ما يعزّز مهارة التعبير والاستنباط لدى المتعلّم. (الشمّري، 2022، صفحة 123 _ 126)

_ نماذج تطبيقيّـة لحوارات مبنيّـة على أحاديث نبويّـة:

- **حوار عن الصدق (حديث "عليكم بالصدق، فإن الصدق يهدي إلى البر...")**

المضمون التعليمي: يحثُّ الحديث على الصدق كخُلقٍ فاضل يؤدّي إلى البرّ، ويؤكّد على أثر الصدق في توجيه الإنسان نحو الفضيلة والسعادة.

نموذج الحوار الواقعي: الشخصيّات: الطالب (علي) والمعلّم (سعيد)

سعيد: يا علي، ماذا تعرف عن الصدق؟

علي: الصدق هو قول الحقيقة وعدم الكذب.

سعيد: صحيح، هل تعلم أنّ النبي ﷺ قال: "عليكم بالصدق، فإنّ الصدق يهدي إلى البرّ..."؟

علي: نعم، لكن أحيانًا أشعر أنّ الصدق صعب، خاصّةً إذا كنت خائفًا من النتائج.

سعيد: هذا طبيعي، لكنّ الصدق يبني ثقة الناس بك، ويجعل حياتك أسهل على المدى الطويل.

علي: إذًا الصدق ليس فقط قول الحقيقة، بل هو طريقٌ للخير والسعادة؟

سعيد: بالضبط، وهو قيمةٌ يجب أن نتمسّك بها في حياتنا اليوميّة.

الأنشطة المقترحة:

- مناقشة مواقف يوميّة يواجه فيها المتعلّمون خيار الصدق أو الكذب.
- تمثيل أدوار لمواقف تتطلب اتّخاذ قرار صادق.
- أسئلة فهم وتوسّع مثل: كيف يمكن للصدق أن يؤثّر على العلاقات بين الأصدقاء؟

- **حوار عن برّ الوالدين (حديث "رَغِمَ أنفُ امرئٍ أدرك والديه عند الكبر، ثم لم يدخل الجنّة")**

المضمون التعليمي: يوضّح الحديث أهميّة بر الوالدين، وأنّه من أكبر أسباب دخول الجنة، ويشير إلى خطورة الإهمال في برّ الوالدين.

نموذج الحوار الواقعي: الشخصيّات: (ليلى) وصديقتها (نور)

نور: ليلى، هل تحرصين على برّ والدَيْك؟

ليلى: نعم، أحاول أن أساعدهما وأكون بجانبهما دائمًا.

نور: هل تعرفين حديث النبيّ ﷺ الذي يقول: "رغم أنف امرئٍ أدرك والديه عند الكبر، ثم لم يدخل الجنة"؟

ليلى: نعم، يجعلني أفكّر أكثر في أهميّة برّ الوالدين، خاصّةً مع تقدّمهم في السن.

نور: هذا الحديث يذكّرنا أنّ برّ الوالدين هو من أعظم الأعمال التي تقرّبنا إلى الله.

ليلى: سأبذل جهدي لأكون أكثر اهتمامًا بهما وأحسن معاملتهما.

الأنشطة المقترحة:

- كتابة نصوص قصيرة عن طرق برّ الوالدين في الحياة اليوميّة.
- مناقشة أهميّة برّ الوالدين في المجتمع التركيّ والإسلامي.
- أسئلة توسّع: ما هي الصعوبات التي قد تواجه الشباب في برّ الوالدين، وكيف يمكن تجاوزها؟
- **حوار عن طلب العلم (حديث "من سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا، سهّل الله له به طريقًا إلى الجنة")**

المضمون التعليمي: يشجّع الحديث على طلب العلم باعتباره سببًا في تسهيل الطريق إلى الجنّة، ويربط بين الاجتهاد في التعلّم والنجاح الدنيوي والأخروي.

نموذج الحوار الواقعي: الشخصيّات :الطالب (حسن) وأخوه الأكبر (فارس)

حسن: أخي، أشعر أحيانًا أن الدراسة صعبةٌ ومتعبة.

فارس: أتفهّم ذلك، لكن هل تذكر الحديث الذي قال فيه النبيّ ﷺ: "من سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا، سهّل الله له به طريقًا إلى الجنة"؟

حسن: نعم، هذا يشجّعني كثيرًا.

فارس: العلم ليس فقط لنجاحك هنا، بل هو استثمار في حياتك الآخرة أيضًا.

حسن: إذًا يجب أن أواصل الاجتهاد حتى لو كانت الصعوبات كبيرة.

فارس: بالضبط، والعلم يفتح لك أبواب الخير والتوفيق في الدنيا والآخرة.

الأنشطة المقترحة:

- نقاش حول فوائد العلم وتأثيره على الحياة الشخصيّة والاجتماعية.
- وضع أهداف شخصية للتعلّم والتطوير.
- أسئلة فهم وتوسّع: كيف يمكن للطالب أن يحافظ على حافزه للتعلّم رغم الصعوبات؟

- **حوار عن الصدق في القول والعمل: (الحديث :قال رسول الله ﷺ" : عليكم بالصدق، فإنّ الصدق يهدي إلى البر، وإن البرّ يهدي إلى الجنّة)**

المضمون التعليمي: يوضّح الحديث أهميّة الصدق في حياة المسلم، وأنّه أساس الفضائل ومفتاح للفلاح في الدنيا والآخرة.

نموذج الحوار الواقعي: الشخصيّات: (مريم) وصديقتها (هالة)

هالة: مريم، رأيتك البارحة تخبرين المعلّمة بالحقيقة عن سبب تأخّرك، حتّى وإن كان الأمر محرجًا... مريم: نعم، شعرت أنّه من الأفضل أن أكون صادقة، حتى لو سبّب لي ذلك بعض الإحراج.

هالة: أنا أُعجب بشجاعتك. أحيانًا أفكّر أن قول الحقيقة قد يسبّب لي مشكلة.

مريم: أتذكّر حديث النبي ﷺ" : عليكم بالصدق، فإنّ الصدق يهدي إلى البر، وإن البرّ يهدي إلى الجنّة"... هذا الحديث يعلّمني أنّ الصدق ليس مجرّد كلمات، بل هو طريقٌ إلى الخير والجنة.

هالة : صدقتِ. الصدق يشعرني بالراحة، وأحيانًا أندم إذا كذبت حتّى في شيءٍ بسيط.

مريم : وأنا كذلك؛ تعلّمت أنّ الكذب لا يُخفي الحقيقة، بل يُبعدنا عن ثقة الناس، وعن رضا الله.

هالة: إن شاء الله، سأحاول من اليوم أن أكون صادقةً دائمًا، في القول والعمل.

مريم : وهذا ما يريده الإسلام منّا... أن نكون أمناء، صادقين، حتّى في أصغر الأمور.

الأنشطة المقترحة:

1. كتابة موقف واقعي قصير: عن تجربة عاشها الطالب مع الصدق أو الكذب، وما تعلّمه منها.
2. مناقشة جماعيّة: لماذا يخاف بعض الناس من قول الصدق؟

   ما الفرق بين الصدق في القول والصدق في العمل؟
3. ربط الحديث بالحياة اليومّية: كيف نُظهر الصدق في المدرسة؟

   كيف يكون الصدق جزءًا من علاقتنا بالوالدين، الأصدقاء، المعلمين؟
4. نشاط لغوي: استخراج مفردات من الحديث وتوظيفها في جمل مفيدة: (الصدق – البر – الجنة).

سادسًا: آليّات توظيف هذه الحوارات في الصف الدراسي:

تُعدّ الحوارات المبنيّة على الأحاديث النبويّة مادّةً تعليميّةً ثريّة ومتكاملة، تجمع بين اللغة والمعنى والسياق الثقافي، وتُسهم في تنمية الكفاءة التواصليّة والمعرفيّة للمتعلمين، ولتحقيق أقصى استفادة من هذه الحوارات، لا بدّ من اتّباع آليّاتٍ تدريسيّةٍ مدروسة تقوم على مراحل واضحة وأنشطة داعمة.

_ **خطوات التدريس باستخدام الحوار النبوي:** (القرشي، 2021، صفحة 88 _ 92)

أ. التهيئة السياقيّة: تبدأ الحصّة بإثارة السياق العام الذي يدور حوله الحوار، من خلال طرح أسئلة تمهيديّة، أو عرض صورة أو مشهد له صلة بمضمون الحديث، أو فتح نقاش حول القيم أو الظواهر الاجتماعية المرتبطة به (مثل: الصدق، البر، طلب العلم...). تهدف هذه الخطوة إلى تحفيز المتعلّمين وجذب انتباههم نحو الموضوع.

ب. العرض التمثيلي أو السماع: يتمّ تقديم الحوار الواقعي المشتقّ من الحديث النبوي بصيغة تمثيليّة؛ يقرؤه المعلّم مع طالب أو أكثر، أو يُعرض على شكل تسجيل صوتي/فيديو إن توفّر، يساعد ذلك على إبراز النطق، والتنغيم، ولغة الجسد، مما يرسّخ الفهم السمعي والبصري معًا.

ج. أنشطة التفاعل والتقليد: يُشجَّع المتعلمون على تقليد الحوار وتمثيله في أزواج أو مجموعات، مع مراعاة النبرة، والتعبير، واستخدام العبارات بشكل تواصلي؛ تهدف هذه الخطوة إلى كسر حاجز الخجل، وتنشيط الذاكرة اللغويّة، وتعزيز التفاعل الواقعي.

د. التوسيع والتوظيف في مواقف جديدة: يُطلب من المتعلّمين استخدام العبارات أو البنى اللغويّة المستفادة من الحوار في مواقف مشابهة من حياتهم اليوميّة أو خياليّة؛ مثلًا: بعد حوار عن برّ الوالدين، يُطلب من المتعلّم أن يروي موقفًا قام فيه بمساعدة والديه أو أن يمثّل حوارًا بين صديقين يتحدّثان عن البر.

_ أنشـطة مصـاحبة لتنميـة الفهم والتفاعل:

أ. أنشطة أكمل الحوار: يُقدَّم الحوار ناقصًا، ويُطلب من المتعلّم أن يُكمّله اعتمادًا على الفهم أو الخيال أو حفظ الحديث، مما يُنمّي القدرة على التركيب والتعبير الذاتي.

ب. أنشطة أعد ترتيب الحوار: يُجزّأ الحوار إلى مقاطع تُعرض بشكل غير مرتّب، ويُطلب من الطالب ترتيبها ترتيبًا منطقيًّا؛ يهدف هذا النشاط إلى تعزيز فهم تسلسل الأفكار وتنمية المهارات القرائيّة.

ج. أسئلة مفتوحة مستوحاة من الحديث: يُطرح على المتعلّمين مجموعة من الأسئلة التوسّعية التي تستثير تفكيرهم، مثل:
– ماذا تفعل لو كنت مكان أحد شخصيّات الحوار؟
– هل سبق وأن واجهت موقفًا مشابهًا؟
– ما رأيك في مضمون الحديث؟
هذه الأسئلة تنمّي التفكير النقدي والقدرة على التعبير الذاتي.

د. لعب الأدوار وتمثيل المواقف: يتقمّص الطلاب شخصيّات الحوار أو يُبدعون شخصيّات جديدة تتابع نفس الفكرة، في مواقف من ابتكارهم، مما يعمّق التعلم، ويدمج اللغة بالعاطفة، والسلوك، والقيم. (العلي، 2022، صفحة 150 _ 154)

إنّ توظيف الحوارات النبويّة في الصفوف التعليميّة لا يقتصر دوره على تطوير المهارات اللغويّة للمتعلّمين فقط، بل يتجاوز ذلك ليشمل بناء وعيٍ ثقافيٍّ وقيميٍّ عميق لديهم، فالأحاديث النبوية، كونها نصوصًا ذات أبعادٍ دينيّة وأخلاقيّة، تحمل في طيّاتها معانٍ تربويّة تساهم في ترسيخ المفاهيم الإسلاميّة الأساسيّة والقيم الإنسانيّة النبيلة مثل الصدق، والرحمة، والعدل، والبر، والأمانة، وغيرها من المبادئ التي تشكّل قاعدة صلبة في تكوين شخصيّة المتعلم.

عندما يتمّ دمج هذه الحوارات داخل درس المحادثة، يتحوّل الفصل الدراسي من مجرّد مكان لتعلّم قواعد اللغة والمفردات إلى فضاء حيّ ينبض بالحوار الحقيقي والمعنوي، فالمتعلّمون لا يتعلمون الكلمات والتراكيب فحسب، بل يختبرون معنى هذه القيم عمليًّا من خلال مواقف حواريّة تمثّل الواقع أو تحاكيه، وهذا التفاعل الحي يعزّز من ارتباط المتعلّم بالموضوع ويزيد من دافعيّته، إذ يشعر بأنّ اللغة التي يتعلّمها ليست مجرّد أداة للتواصل الخارجي فحسب، بل وسيلة لفهم العالم من حوله والتعبير عن ذاته وقيمه. علاوة على ذلك، فإنّ الحوار النبوي كنمطٍ لغويٍّ يحمل دلالات اجتماعيّة وتربويّة، يعلّم المتعلمين فنون

التواصل الراقي، كالاحترام، والاستماع، والمجادلة بالحسنى، وهي مهارات تواصليّة أساسيّة تسهم في بناء مجتمعٍ متماسك ومتفاهم.

خاتمــة:

في ضوء ما تناولته هذه الدراسة من إطارٍ نظريٍ وتطبيقاتٍ عمليّة، تبيّن أنّ توظيف الحديث النبوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يُعدّ مدخلًا تربويًّا متكاملًا يدمج بين تنمية المهارات اللغوية المختلفة، وتعزيز البُعد القيمي والمعنوي لدى المتعلمين، وقد برهنت النتائج على فعاليّة هذا المدخل من حيث قدرته على توفير محتوى لغوي أصيل، وسياقات تواصليّة واقعيّة، وشحنات وجدانيّة ومعنويّة تعمّق ارتباط المتعلّم باللغة والدين والثقافة في آنٍ معًا.

أظهرت الدراسة أنّ الأحاديث النبوية تشكّل مصدرًا غنيًا لبناء حواراتٍ تعليميّة واقعية تتّسم بالوضوح، والاقتصاد في التعبير، وسلاسة التراكيب، ممّا يُسهّل دمجها في أنشطةٍ صفيّةٍ متنوّعة. كما أثبتت النماذج التطبيقيّة أنّ الحوارات المستلهمة من الحديث الشريف قابلةٌ للتكييف بما يتناسب مع مستويات المتعلمين وخلفيّاتهم الثقافية، وتوفّر لهم فرصًا متعدّدة للتفاعل، والمحاكاة، والتوظيف الحر للغة، مما يُعزّز كفاءتهم في التواصل الشفهي، ويُنمّي قدرتهم على التعبير الذاتي، ويُرسّخ القيم الإسلامية في نفوسهم. بناءً على النتائج المستخلصة، تُوصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة اعتماد الأحاديث النبويّة الصحيحة بوصفها منطلقًا لبناء حواراتٍ تعليميّة، مع مراعاة تبسيطها لغويًّا دون الإخلال بمضمونها.
- تصميم محتوى تواصلي مستوحى من السنّة النبوية، يُراعي حاجات المتعلّمين، ومستوياتهم اللغوية، وسياقاتهم الثقافية.
- توظيف أساليب تعليميّة متدرّجة تبدأ بالتهيئة السمعيّة، ثم التقليد، فالفهم والتحليل، وصولًا إلى التوسيع والتوظيف في مواقف جديدة.
- استخدام أنشطة تفاعليّة مثل لعب الأدوار، وإعادة ترتيب الحوارات، والإجابة عن أسئلة مفتوحة، لما لها من دور في تنمية الفهم والتعبير.

تفتح هذه الدراسة آفاقًا بحثيّة واسعة يمكن استثمارها في تطوير هذا المجال التربوي، ومن أبرز المقترحات:

- إجراء دراسات تجريبيّة لقياس أثر الحوارات النبويّة على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من مستويات مختلفة.
- تحليل لغوي معمّق للتراكيب والأساليب البيانية الواردة في الحديث النبوي، واستكشاف مدى قابليتها للتوظيف في مناهج تعليم اللغة.
- تصميم وحدات تعليمية قائمة على الحديث النبوي، وتقييم فاعليتها مقارنة بالطرائق التقليدية في تعليم المحادثة.

إنّ الحديث النبوي ليس مجرّد نصّ ديني نحتفي به في سياق العبادة، بل هو مصدرٌ تربويٌّ ولغويٌّ حيّ، يحمل في طيّاته روح البلاغة، وجوهر التربية، ونداء الأخلاق، وتوظيفه في تعليم العربية للناطقين بغيرها

هو استحضارٌ لتلك الروح في قلب الموقف التعليمي، بما يُثري العملية التعليمية، ويمنحها بُعدًا إنسانيًّا عميقًا. ومن هنا، فإنّ هذا الاتجاه لا ينبغي أن يُنظر إليه على أنه بديل تقليدي، بل بوصفه خيارًا معاصرًا يُعيد وصل اللغة بالقيمة، والكلمة بالهداية، والتعليم بالرسالة.

المصـــادر والمراجع

أحمد بن شعيب النسائي. (1419 ه). *سنن النسائي* (المجلد 1). (شعيب الأرناؤوط، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

أحمد محمد الحسين. (22 ديسمبر, 2020). توظيف الحديث النبوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مرونة وفعالية. *مجلة اللغة العربية وأدابها، 4*، صفحة 92 _ 112.

خالد محمد العطار. (17 يناير, 2021). سلوك المتعلمين الأتراك في تعلم اللغة العربية: الصمت اللغوي والحلول التربوية. *مجلة البحوث التربوية في تعليم اللغة العربية، 1*، صفحة 50 _ 68.

سامي عبد الرحمن الجسر. (24 مارس, 2022). تحديات تعليم المهارات الشفوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة ميدانية في تركيا. *مجلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، 3*، صفحة 105 _ 122.

عادل محمد العتوم. (24 ديسمبر, 2018). تنمية الكفاية التواصلية في تعليم اللغات: مدخل نظري وتطبيقي. *مجلة دراسات _ العلوم التربوية، 3*، صفحة 260 _ 282.

عبد الرحمن بن ابراهيم الأنصاري. (19 فبراير, 2016). مهارات التواصل الشفهي في تعليم العربية للناطقين بغيرها. *المجلة الدولية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، صفحة 80 _ 105.

عبد الرحمن بن ابراهيم الحكيم. (19 يناير, 2017). فعالية أسلوب السؤال والجواب في تنمية مهارات اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها. *مجلة جامعة الملك سعود _ العلوم التربوية، 1*، صفحة 105 _ 122.

عبد السلام الجمّال. (25 ديسمبر, 2020). الأسلوب الحواري في الأحاديث النبوية: دراسة بلاغية وتربوية. *مجلة الدراسات الإسلامية واللغوية، 3*، صفحة 91 _ 111.

عبد السلام الجمّال. (14 مايو, 2022). الدافعية الدينية وتأثيرها في تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها: دراسة ميدانية في البيئة التركية. *مجلة أبحاث تعليم اللغة العربية، 2*، صفحة 148 _ 160.

عبد الكريم بن محمد العلوان. (14 يونيو, 2017). أسلوب السؤال والجواب في التعليم النبوي: دراسة تحليلية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 2*، صفحة 127 _ 142.

عبد الله بن صالح الزهراني. (22 12, 2020). دوافع تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها من طلاب الجامعات التركية: دراسة ميدانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*(12)، صفحة 45 _ 47.

عبد الله صالح الزهراني. (19 فبراير, 2021). معايير القرآن والحديث لتعليم العربية للناطقين بغيرها. *مجلة اللغة والتربية الإسلامية، 2*، صفحة 200 _ 215.

عبد الله علي المرزوقي. (28 مايو, 2020). الحفظ دون الفهم: الآثار التربوية للتركيز على الحفظ في تعليم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها. *مجلة البحوث التربوية للغات، 2*، صفحة 98 _ 115.

عبد الله محمد الزغبي. (25 يناير, 2019). الأسلوب الحواري في الحديث النبوي الشريف: دراسة في علوم البلاغة والتربية الإسلامية. *مجلة البحوث الإسلامية، 1*، صفحة 49 _ 65.

عبد الله محمد النجدي. (12 يونيو, 2019). البلاغة النبوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة دراسات اللغة العربية، 2*، صفحة 140 _ 158.

فاطمة علي الشمّري. (15 يناير, 2022). استراتيجيات التدريس التفاعلي باستخدام الحديث النبوي في تعليم العربية. *مجلة البحوث التربوية الاسلامية، 1*، صفحة 120 _ 136.

محمد بن أبي بكر ابن القيم الجوزية. (2000). *إعلام الموقعين عن رب العالمين* (المجلد 1). (شعيب الأرناؤوط، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

محمد بن اسماعيل البخاري. (1415 ه). *صحيح البخاري* (المجلد 3). (محمد زهير بن نجيب، المحرر) بيروت: دار الحديث.

محمد بن سعيد البلوشي. (22 ديسمبر, 2017). مهارة المحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق. *مجلة القراءة والمعرفة*، صفحة 50 _ 77.

محمد بن صالح المطيري. (12 فبراير, 2021). إعادة الصياغة التربوية للأحاديث النبوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها. *مجلة البيداغوجيا الإسلامية، 2*، صفحة 58 _ 75.

محمد عبد الله السيد. (17 يناير, 2021). الوظيفة التربوية للحديث النبوي الشريف في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة الدراسات الإسلامية والعربية، 1*، صفحة 62 _ 81.

محيي الدين السرجاني. (17 يناير, 2017). توظيف الحديث النبوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، صفحة 205 _ 225.

نصر بن مسلم مسلم. (1416 ه). *صحيح مسلم* (المجلد 2). (حسين بن عبد الله علي المكي، المحرر) بيروت: دار الفكر.

نورة ابراهيم القرشي. (5 يونيو, 2021). استراتيجية التدريس التفاعلي بالحوار النبوي في تعليم اللغة العربية. *مجلة البيداغوجيا والتربية الاسلامية، 2*، صفحة 80 _ 98.

هند سعود العلي. (17 يناير, 2022). استراتيجيات الأنشطة التفاعلية في تعليم العربية بالحديث النبوي. *مجلة التدريس والتربية الاسلامية، 1*، صفحة 145 _ 160.

Romanization

Aḥmad ibn Shuʿayb al-Nasāʾī. (1419 AH). *Sunan al-Nasāʾī*, vol. 1. (Ed. Shuʿayb al-Arnāʾūṭ). Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

Aḥmad Muḥammad al-Ḥusayn. (22 December 2020). *Tawẓīf al-ḥadīth al-nabawī fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā: Murūnah wa-faʿāliyyah*. *Majallat al-Lughah al-ʿArabiyyah wa-Ādābihā*, 4, pp. 92–112.

Khālid Muḥammad al-ʿAṭṭār. (17 January 2021). *Sulūk al-mutaʿallimīn al-Atrāk fī taʿallum al-lughah al-ʿArabiyyah: al-ṣamt al-lughawī wa-al-ḥulūl al-tarbawiyyah*. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawiyyah fī Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah*, 1, pp. 50–68.

Sāmī ʿAbd al-Raḥmān al-Jassar. (24 March 2022). *Taḥaddiyāt taʿlīm al-mahārāt al-shafawiyyah fī taʿlīm al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā: Dirāsah maydāniyyah fī Turkīyā*. *Majallat Taʿlīm al-ʿArabiyyah li-al-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā*, 3, pp. 105–122.

ʿĀdil Muḥammad al-ʿAtūm. (24 December 2018). *Tanmiya al-kafāʾah al-tawāṣuliyyah fī taʿlīm al-lughāt: Madkhal naẓarī wa-taṭbīqī*. *Majallat Dirāsāt – al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah*, 3, pp. 260–282.

ʿAbd al-Raḥmān ibn Ibrāhīm al-Anṣārī. (19 February 2016). *Mahārāt al-tawāṣul al-shafahī fī taʿlīm al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā*. *al-Majallah al-Duwaliyyah li-Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah li-al-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā*, pp. 80–105.

ʿAbd al-Raḥmān ibn Ibrāhīm al-Ḥakīm. (19 January 2017). *Faʿāliyyat uslūb al-suʾāl wa-al-jawāb fī tanmiyat mahārāt al-lughah al-ʿArabiyyah lada al-nāṭiqīn bi-ghayrihā*. *Majallat Jāmiʿat al-Malik Saʿūd – al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah*, 1, pp. 105–122.

ʿAbd al-Salām al-Jammāl. (25 December 2020). *al-Uslūb al-ḥiwārī fī al-aḥādīth al-nabawiyyah: Dirāsah balāghiyyah wa-tarbawiyyah*. *Majallat al-Dirāsāt al-Islāmiyyah wa-al-Lughawiyyah*, 3, pp. 91–111.

ʿAbd al-Salām al-Jammāl. (14 May 2022). *al-Dāfiʿiyyah al-dīniyyah wa-taʾthīruhā fī taʿallum al-lughah al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā: Dirāsah maydāniyyah fī al-bīʾah al-Turkiyyah*. *Majallat Abḥāth Taʿlīm al-Lughah al-ʿArabiyyah*, 2, pp. 148–160.

ʿAbd al-Karīm ibn Muḥammad al-ʿAlwān. (14 June 2017). *Uslūb al-suʾāl wa-al-jawāb fī al-taʿlīm al-nabawī: Dirāsah taḥlīliyyah*. *Majallat al-Jāmiʿah al-Islāmiyyah li-al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa-al-Ijtimāʿiyyah*, 2, pp. 127–142.

ʿAbd Allāh ibn Ṣāliḥ al-Zahrānī. (22 December 2020). *Dawāfiʿ taʿallum al-lughah al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā min ṭullāb al-jāmiʿāt al-Turkiyyah: Dirāsah maydāniyyah*. *al-Majallah al-Duwaliyyah li-al-Dirāsāt al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah*, issue 12, pp. 45–47.

ʿAbd Allāh Ṣāliḥ al-Zahrānī. (19 February 2021). *Maʿāyīr al-Qurʾān wa-al-ḥadīth li-taʿlīm al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā*. *Majallat al-Lughah wa-al-Tarbiyyah al-Islāmiyyah*, 2, pp. 200–215.

ʿAbd Allāh ʿAlī al-Marzūqī. (28 May 2020). *al-Ḥifẓ dun al-fahm: al-āthār al-tarbawiyyah li-al-tarkīz ʿalā al-ḥifẓ fī taʿlīm al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā*. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawiyyah li-al-Lughāt,* 2, pp. 98–115.

ʿAbd Allāh Muḥammad al-Zughbī. (25 January 2019). *al-Uslūb al-ḥiwārī fī al-ḥadīth al-nabawi al-sharīf: Dirāsah fī ʿulūm al-balāghah wa-al-tarbiyyah al-Islāmiyyah*. *Majallat al-Buḥūth al-Islāmiyyah,* 1, pp. 49–65.

ʿAbd Allāh Muḥammad al-Najdī. (12 June 2019). *al-Balāghah al-nabawiyyah fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā*. *Majallat Dirāsāt al-*Lughah al-ʿ*Arabiyyah*, 2, pp. 140–158.

Fāṭimah ʿAlī al-Shammārī. (15 January 2022). *Istrātījiyyāt al-tadrīs al-tafāʿulī bi-istikhdām al-ḥadīth al-nabawi fī taʿlīm al-ʿArabiyyah*. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawiyyah al-Islāmiyyah*, 1, pp. 120–136.

Muḥammad ibn Abī Bakr Ibn al-Qayyim al-Jawziyyah. (2000). *Iʿlām al-muwaqqiʿīn ʿan Rabb al-ʿālamīn*, vol. 1. (Ed. Shuʿayb al-Arnāʾūṭ). Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.

Muḥammad ibn Ismāʿīl al-Bukhārī. (1415 AH). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, vol. 3. (Ed. Muḥammad Zuhayr ibn Najīb). Beirut: Dār al-Ḥadīth.

Muḥammad ibn Saʿīd al-Balūshī. (22 December 2017). *Mahārat al-muḥādathah fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā: al-naẓariyyah wa-al-taṭbīq*. *Majallat al-Qirāʾah wa-al-Maʿrifah*, pp. 50–77.

Muḥammad ibn Ṣāliḥ al-Muṭayrī. (12 February 2021). *Iʿādat al-ṣiyāghah al-tarbawiyyah li-al-aḥādīth al-nabawiyyah fī taʿlīm al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā*. *Majallat al-Bīdāghūjiyā al-Islāmiyyah*, 2, pp. 58–75.

Muḥammad ʿAbd Allāh al-Sayyid. (17 January 2021). *al-Wazīfah al-tarbawiyyah li-al-ḥadīth al-nabawi al-sharīf fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā*. *Majallat al-Dirāsāt al-Islāmiyyah wa-al-ʿArabiyyah,* 1, pp. 62–81.

Muḥyī al-Dīn al-Sarjānī. (17 January 2017). *Tawẓīf al-ḥadīth al-nabawi fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā*. *Majallat Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmiyyah,* pp. 205–225.

Naṣr ibn Muslim Muslim. (1416 AH). *Ṣaḥīḥ Muslim*, vol. 2. (Ed. Ḥusayn ibn ʿAbd Allāh ʿAlī al-Makkī). Beirut: Dār al-Fikr.

Nūrah Ibrāhīm al-Qurashī. (5 June 2021). *Istrātījiyyat al-tadrīs al-tafāʿulī bi-al-ḥiwār al-nabawi fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah*. *Majallat al-Bīdāghūjiyā wa-al-Tarbiyyah al-Islāmiyyah*, 2, pp. 80–98.

Hind Saʿūd al-ʿAlī. (17 January 2022). *Istrātījiyyāt al-anšiṭah al-tafāʿuliyyah fī taʿlīm al-ʿArabiyyah bi-al-ḥadīth al-nabawi*. *Majallat al-Tadrīs wa-al-Tarbiyyah al-Islāmiyyah,* 1, pp. 145–160.

السيرة الداتية للباحث: محمود يحيى حريري
مكان وتاريخ الميلاد: حلب- ســوريا 1985
الجنسية: ســوري – مقيم في تركيا
الحالة الاجتماعية: متزوّج وليي بنتان
العنوان: تركيــا – ماردين
mahmud.antep@hotmail.com

- عضو هيئة التدريس في كلية العلوم الإسلامية في جامعة ماردين (تركيا) منذ عام 2016، درّس عدد من مواد اللغة العربية والشريعة، والتاريخ.
- مدرس في جمعية نشر العلم التركية.
- مدرس في وقف الديانة التركي.
- مدرس في المدرسة النموذجية للأئمة والخطباء في مدينة ماردين، حاصل فيها مع الطلاب على المرتبة الثالثة في المسابقة الدولية للمناظرة العربية في تركيا عام 2017.
- مدير معهد الأمل للغات في مدينة حلب 2013 _ 2010.
- مدرّس في المعهد العالي للغات في جامعة حلب 2012.
- مسؤول التراث في مديريّة الثقافة في مدينة حلب 2009.
- الدكتوراه: تخصّص لغة عربيّة والماجستير: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها | والإجازة في اللغة العربية وآدابها |
- للباحث خمسة كتب منشورة وأكثر من عشر مقالات والعديد من المشاركات في المؤتمرات الدوليّة.

Afakmaarifiya
ISSN : 2992-0817 ; EISSN : 2992-1635
Volume 04 Issue 02/ December2025 pp. 11-23

The Vocative in Arabic Rhetoric in the Story of Moses and Pharaoh: The Satirical Style – An Analytical Study

ABOU KA
Isslamic Institute of Dakar .Senegal

E-mail : abouka91@gmail.com ORCID iD Link (https://orcid.org/0009-0002-2054-2010)

Received: 17/09/2025
Accepted: 09/12/2025
Published: 31/12/2025

*Corresponding author:
ABOU KA

Citation: (KA, أسلوب السّخرية الإنشائي في البلاغة العربيّة في قصّة موسى وفرعون، دراسة تحليليّة تطبيقيّة بلاغيّة, 2025, pp. 11-23)

© 2022 KNOWLEDGE Prospects / Published by Research Unit- Tlemcen, Algeria. (CRSTDLA).

This is an open access article under the CC BY-ND 4.0 license.

ABSTRACT: *This study addresses the satirical style in Arabic rhetoric in the story of Moses and Pharaoh. It presents an analytical examination of this rhetorical style, which is characterized by the richness of its meanings and the diversity of its uses, and shows how the Qur'an employed it to clarify truths, highlight situations, expose the weakness of opponents, and unveil the attitudes of disbelievers, the obstinate, and the arrogant through the use of satirical vocatives. The research is structured into an introduction, a preamble, and four sections: The first section analyzes the satirical vocative style in the story of Moses and Pharaoh; the second discusses the objectives and rhetorical purposes of this style; the third highlights its impact on the psychology of the recipient; and the fourth concludes with the main findings reached by the study.*

KEYWORDS: Arabic rhetoric – vocative – satirical style – story of Moses and Pharaoh – analytical study

Afakmaarifiya
Volume 04Issue 02/ December2025

L'interpellation dans la rhétorique arabe dans l'histoire de Moïse et Pharaon : le style satirique – Étude analytique

RÉSUMÉ :*Cette recherche porte sur le style satirique dans la rhétorique arabe, en se focalisant sur l'histoire de Moïse et Pharaon. Il s'agit d'une étude analytique visant à montrer comment le Coran recourt à ce style, comment il est appliqué, et quels sont ses effets sur la situation en question. L'étude commence par l'examen des procédés satiriques présents dans l'histoire de Moïse et Pharaon dans le texte coranique, en expliquant leur rôle dans la mise en évidence des positions, la clarification des vérités et la révélation de l'impuissance des adversaires. Elle montre également comment ces procédés ont été utilisés pour dévoiler l'attitude des incrédules, des obstinés et des arrogants, à travers l'usage de l'interpellation satirique. La recherche s'articule autour d'une introduction et de quatre sections. La première section analyse le style de l'interpellation satirique dans l'histoire de Moïse et Pharaon ; la deuxième expose les objectifs et les finalités de ce style ; la troisième met en lumière son impact sur le récepteur ; et la quatrième présente les résultats les plus importants auxquels l'étude est parvenue.*

MOTS-CLÉS : rhétorique arabe – interpellation – style satirique – histoire de Moïse et Pharaon – étude analytique.

أسلوب السّخرية الإنشائي في البلاغة العربيّة في قصّة موسى وفرعون، دراسة تحليليّة تطبيقيّة بلاغيّة.

الملخص : هذا البحث بـعنوان" **أسلوب السخرية الإنشائي في البلاغة العربية في قصة موسى وفرعون، دراسة تحليلية تطبيقية بلاغية".** وهو يستهدف دراسة أساليب السخرية في قصة موسى وفرعون، وفيه مقدمة تحتوي على مدلول السخرية الفني والأدبي والبلاغي، وكيف استعملها القرآن تجاه أعدائه تهاونا عليهم، وكيف استعمله المتمردون والعادون تجاه رسلهم، ثم بينتُ موقف الشريعة منها. وبعد ذلك باشرتُ إلى تعريفها بمعناها الاصطلاحي ثم قمت بدراسة الأساليب الساخرة الموجودة في قصة موسى وفرعون، وفي الوهلة الأولى درست أسلوب النداء الساخر في القصة ما بين موسى وفرعون وسَحرته، ثم أسلوب الاستفهام الساخر فيها، واختتمت الأساليب بأسلوب الأمر الساخر. وفي النهاية جئت بالخاتمة التي فيها أهم نتائج البحث، وجاء في آخر المطاف المصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية : السخرية، الأسلوب، الانشاء، البلاغة، موسى، فرعون.

مقدمة

لقد كنت عندما أقرأ القرآن الكريم أقف عند بعض أساليبه وأتأمل عظمته وأتدبر آياته، ثم أعجبت ببيانه وإعجازه البلاغي في تشريعه وتناوله قصص أنبيائه مع المتمردين وأبهرني أساليبه التعبيرية البلاغية أثناء سرد تلك القصص، منها: أسلوب النهي والامر، والرجاء والتمني، والنداء والاستفهام، وأسلوب التكرار والحذف والالتفات والتقديم والتأخير، والقسم، كذا التهكم والاستطراد والمدح والذم ...ولما كنت ألقي النظر في هذه الأساليب الكثيرة أثناء تأمل القصص التي انتهجتْ أسلوب التكرار ، وخاصة قصة فرعون وموسى وكنت أقف عند بعض أساليبها فوجدت أن السخرية والتهكم والاهانة والتحقير وما إلى

ذلك مما يدل على التعييب من الأسلحة التي تقمص بها فرعون تجاه موسى للوقوف على نهجه الإصلاحي، ثم وجدت أن كل هذه الأساليب متداخلة فيما بينها في علوم البلاغة الثلاثة، واكتفيت هنا بدراسة السخرية في فن واحد من فنون البلاغة وهو علم المعاني وأسلوب واحد وهو الأسلوب الانشائي. واقتطفت منها عنوان هذا البحث " **أسلوب السخرية الانشائي في البلاغة العربية في قصة موسى وفرعون، دراسة تحليلية تطبيقية بلاغية".**

ومن قراءتي في كتب البلاغة وجدت أنهم أشاروا إلى تلك الأساليب في علوم البلاغة الثلاثة: علم المعاني، علم البيان، علم البديع.

وتناولوها في علم المعاني: في الكلمات غير الفصيحة، في التعريف في المسند والمسند إليه، في الاستفهام، في الأمر والنهي، في النداء، وفي التكرار.

وأشاروا إليها في علم البيان: في التشبيه، الاستعارة، الكناية، كما أشاروا إليها في علم البديع: الاستطراد، المبالغة، الهجاء في معرض المدح، الابهام، الهزل الذي يراد به الجد، التجاهل، التهكم، فالاقتباس والتضمين.

وهذا الأسلوب (أسلوب التسخير) يستحق التأمل والدراسة كباقي أخواته من الأساليب البلاغية، وهو أسلوب شائع في نص القرآن الكريم.

يستعمله الله-جل جلاله- عندما يقص لنا أحوال الكفار في أهوال يوم القيامة، تأملْ الأمر الساخر في قوله:" انْطَلِقُوا إِلَى ظِلٍّ ذِي ثَلَاثِ شُعَبٍ (30) لَا ظَلِيلٍ وَلَا يُغْنِي مِنَ اللَّهَبِ[1]" وكذلك " كُلُوا وَتَمَتَّعُوا قَلِيلًا إِنَّكُمْ مُجْرِمُونَ (46) وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ" ماذا يأكلون وبم يتمتعون؟ الجواب: "تُسْقَى مِنْ عَيْنٍ آَنِيَةٍ (5) لَيْسَ لَهُمْ طَعَامٌ إِلَّا مِنْ ضَرِيعٍ (6) لَا يُسْمِنُ وَلَا يُغْنِي مِنْ جُوعٍ" وقال أيضا: "إِنَّ شَجَرَةَ الزَّقُّومِ (43) طَعَامُ الْأَثِيمِ (44) كَالْمُهْلِ يَغْلِي فِي الْبُطُونِ (45) كَغَلْيِ الْحَمِيمِ (46) خُذُوهُ فَاعْتِلُوهُ إِلَى سَوَاءِ الْجَحِيمِ (47) ثُمَّ صُبُّوا فَوْقَ رَأْسِهِ مِنْ عَذَابِ الْحَمِيمِ" وتأمل الأمر الساخر بعد كل هذا العذاب -والعياذ بالله " ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ[2]" فيسخر منه الله كأنه هُيِّءَ له طعام شهي.

وكذلك تناوله القرآن على لسان المتمردين نحو رسلهم كقوم صالح ولوط وإبراهيم ويونس وشعيب وهود وغيرهم، هؤلاء القوم حاولوا النيل على رسلهم بأساليب السخرية، منها:" قَالُوا يَا هُودُ مَا جِئْتَنَا بِبَيِّنَةٍ وَمَا نَحْنُ بِتَارِكِي آَلِهَتِنَا عَنْ قَوْلِكَ وَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ (53) إِنْ نَقُولُ إِلَّا اعْتَرَاكَ بَعْضُ آَلِهَتِنَا بِسُوءٍ"... "قَالُوا يَا صَالِحُ قَدْ كُنْتَ فِينَا مَرْجُوًّا قَبْلَ هَذَا أَتَنْهَانَا أَنْ نَعْبُدَ مَا يَعْبُدُ آَبَاؤُنَا وَإِنَّنَا لَفِي شَكٍّ مِمَّا تَدْعُونَا إِلَيْهِ مُرِيبٍ[3]"

ومن هنا نفهم أن أساليب السخرية في القرآن الكريم لا تتعارض مع قوله تعالى: " إِنَّهُ لَقَوْلٌ فَصْلٌ (13) وَمَا هُوَ بِالْهَزْلِ[4]" لأن كلما وجدناه في القرآن فهو جِد وصدق، فوجود السخرية فيه ليس هزَلًا يراد به الهزل، بل هي سخرية وتهاون تناسب أحوال المخاطبين لجلالة القرآن وعظمته وبلاغته، أو قَصه القرآن كما ورد على لسان المتمردين والعاندين نحو رسلهم، أو يستعمله الرسل لتبليغ رسالتهم لأنها تناسب أحوال قومهم.

[1] سورة المرسلات، آية 31
[2] سورة الدخان، آية 48
[3] سورة هود، آية 62
[4] سورة الطارق، آية14

فالسخرية فن من فنون الكلام مع أن موضوعه قد يكون جانبا تتنافى مع النظرة الأخلاقية، ولكن بما أن الحياة البشرية بما فيها من جمال وقبح، ورضى وغضب، يتصرف الناس أحيانا طبق انفعالاتهم فيصدرون سخرية أو عيبا من دون قصد. ولكن الفنان المبدع سواء كان مادحا أم ساخرا إنما يصدر في كل أحواله عن تلك المشاعر والاحاسيس التي تعمل في داخله فيمدح إذا رضي ويسخر إذا غضب.

وهذا الأسلوب يستحسنه الذوق حينما يصدر عن عاطفة صادقة في قالب جميل، بل وحتى يفضله الذوق أحيانا من التصريح. فلا مجال أن يعدها الذوق بأنه عمل رديء أو سيء أو غير مقبول، مثلا فماذا إذا كان المسخور عليه يتصف حقيقة بما سُخر به، فيُعيَّبُ البخيل ببخله والدنيء بدناءته، والجبان بجبنه أو يُعيُب ذَوُوا الأخلاق الذميمة والعادات السيئة بها لينفر منه الناس؟

وبغض النظر عن هذا الموقف لا يمكن أن نقف موقفا سلبيا من أسلوب السخرية لمجرد طبعنا أنه موضوع قبيح، لأننا نقف كثيرا معجبين مبهورين أمام العديد من المواقف الساخرة ونسجد لها لبراعتها وبلاغتها: مثلا نجد موسى يرد على سخريات فرعون " وَإِنِّي لَأَظُنُّكَ يَا فِرْعَوْنُ مَثْبُورًا" ونخلع قبة التعظيم له، كما نفرح ونستحسن موقف إبراهيم عليه السلام حينما نسمع بطولاته ويسخر من قومه وأصنامهم ثم نقوم مكبرين مهللين مسبحين لله تشجيعا لهذه البطولات، فلنقرأ معا ماحكاه الله على لسانه، وكيف غلب على قومه مُنتهجا أسلوب السخرية، "قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطِقُونَ (63) فَرَجَعُوا إِلَى أَنْفُسِهِمْ فَقَالُوا إِنَّكُمْ أَنْتُمُ الظَّالِمُونَ (64) ثُمَّ نُكِسُوا عَلَى رُءُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَؤُلَاءِ يَنْطِقُونَ[5]"

والسخرية كما نجدها في الأساليب كذلك نجدها في الألفاظ والإشارات والإيماءات، صحيح أن المبدع يصور المسخور عليه بواسطة أساليب الكلام، كذلك الفنان أو الرسام يصور او يرسم لنا صورا يَصدر فيها القبائح والنقائص، حتى يبدوا أضحوكة، وهو ما يعرف اليوم بـ"كَرِيكَاتِيرْ"

وهنا نحن في قضية أخلاقية لا نريد أن نستطرد حتى يُظن أن الأمر ليس له زمام بل أن هناك موقفا شرعيا وأخلاقيا يتحتم علينا التقيد به، قال تعالى: " وَيْلٌ لِكُلِّ هُمَزَةٍ لُمَزَةٍ" حقيقة إن موقف الشرع من السخرية وأنواعها واضح في نصوص قرآنية وأحاديث نبوية، يقول تعالى :" يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَومٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ[6]" والنهي في هذه الآية صريح. وجاء في الحديث في سياق التحذير من التعييب " سباب المؤمن فسوق وقتاله كفر (حنبل، صفحة 1/439)" والمؤمن مقيد بالتشريع الإسلامي ولكن الانفعالات النفسية أحيانا تسيطر على إرادة الإنسان، ويصدر منه السخرية فيهجوا إذا غضب ويمدح إذا رضي.

1- تعريف السخرية.

للسخرية عدة ألفاظ، فالسخرية والتهكم والاستحقار والاستخفاف واللمز والغمز والتنابز والضحك والاهانة والاذلال، كلها ألفاظ تدور حول معنى السخرية، وإن كانت درجاتها متفاوتة (الغزالي، 1413، صفحة 1). وهذا لا يعني أننا حاولنا ضبط جميع أنواع ألفاظ السخرية، لأن السخرية تُقدر بقدر ما في الدنيا من الساخرين، حسب انفعالاتهم وطبائعهم، ومن الصعب ضبط الانفعالات وتعريفها أو وصفها تحت تعريف واحد.

[5] سورة الأنبياء، آية 65
[6] سورة الحجرات، آية 11

والسخرية يمكن أن تكون فنا من فنون الكلام أو إشارة أو انفعالا أو إيماء أو محاكاة، وعلى هذا النحو يأتي تعريف القرطبي للسخرية (الغزالي، 1413، صفحة 9) "الاستحقار والاستهانة والتنبيه على العيوب والنقائض بوجه يضحك منه وقد تكون بالمحاكاة بالفعل أو الإشارة أو الإيماء أو الضحك على كلام المسخور منه إذا تخبط فيه أو غلط أو على صنعة أو قبح صورته" وعلى هذا تكون السخرية هي إنزال الهوان على المسخور منه وكذلك عرفها الزمخشري (الغزالي، 1413، صفحة 9). وعلى هذا الاتجاه جاء قوله تعالى: " وَيَصْنَعُ الْفُلْكَ وَكُلَّمَا مَرَّ عَلَيْهِ مَلَأٌ مِنْ قَوْمِهِ سَخِرُوا مِنْهُ قَالَ إِنْ تَسْخَرُوا مِنَّا فَإِنَّا نَسْخَرُ مِنْكُمْ كَمَا تَسْخَرُونَ[7]" ويقول عبد الحميد الحنفي في تعريف السخرية: "السخرية أسلوب أو سلاح عدائي، مهما كانت دوافعها، ومهما كانت مقامها، ومهما صغرت درجتها أو كبرت، ويتميز عن غيره من أساليب العداء بأنه مصبوغ بروح الفكاهة وأسلوبها (الغزالي، 1413، صفحة 10)" وهذا التعريف هو الأقرب مما نسعى إليه عند دراسة أسلوب السخرية في قصة موسى و فرعون، وذلك في قوله: " السخرية أسلوب أو سلاح عدائي" لأن فرعون يتقمص هذا الأسلوب عداوة لموسى ويجعله سلاحا للقضاء عليه معنويا قبل القضاء عليه حسيا، تارة يستعمله للضحك عليه" قَالَ لِمَنْ حَوْلَهُ أَلَا تَسْتَمِعُونَ... قَالَ إِنَّ رَسُولَكُمُ الَّذِي أُرْسِلَ إِلَيْكُمْ لَمَجْنُونٌ" فتارة أخرى لتشويه سمعته "قَالَ لِلْمَلَإِ حَوْلَهُ إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ (34) يُرِيدُ أَنْ يُخْرِجَكُمْ مِنْ أَرْضِكُمْ بِسِحْرِهِ" واستعمل فرعون هذه الأساليب لتقليل شأن موسى وإثارة الضحك حوله، ولقد صرحتْ عن ذلك هذه الآية " فَلَمَّا جَاءَهُمْ بِآيَاتِنَا إِذَا هُمْ مِنْهَا يَضْحَكُونَ[8]"

وقبل الخوض في الموضوع نتأمل هذه الآيات التي وصف الله بها فرعون، بأنه كان يظهر الفساد في الأرض، ولما جاءته البينات استكبر واعتدى، وضل وغوى ثم طغى، واستبد قومه واستعبدهم.

"إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَائِفَةً مِنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَاءَهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ (4) وَنُرِيدُ أَنْ نَمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا فِي الْأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ (5) وَنُمَكِّنَ لَهُمْ فِي الْأَرْضِ وَنُرِيَ فِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَجُنُودَهُمَا مِنْهُمْ مَا كَانُوا يَحْذَرُونَ[9]"

"فَمَا آمَنَ لِمُوسَى إِلَّا ذُرِّيَّةٌ مِنْ قَوْمِهِ عَلَى خَوْفٍ مِنْ فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِمْ أَنْ يَفْتِنَهُمْ وَإِنَّ فِرْعَوْنَ لَعَالٍ فِي الْأَرْضِ وَإِنَّهُ لَمِنَ الْمُسْرِفِينَ[10]"

2- النداء الساخر.

1 نداء فرعون لموسى سخرية منه.

1-وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى تِسْعَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ فَاسْأَلْ بَنِي إِسْرَائِيلَ إِذْ جَاءَهُمْ فَقَالَ لَهُ فِرْعَوْنُ إِنِّي لَأَظُنُّكَ يَا مُوسَى مَسْحُورًا (101) قَالَ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا أَنْزَلَ هَؤُلَاءِ إِلَّا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ بَصَائِرَ وَإِنِّي لَأَظُنُّكَ يَا فِرْعَوْنُ مَثْبُورًا[11]

ولما آتى موسى إلى فرعون بتسع آيات بينات من ربه لم يهتد فرعون، ولكن عاند واستكبر ورمى موسى بالمسحور عليه وبفساد العقل، واستسخر منه واستصغر شأنه ومقامه وعبر عن ذلك بطريق النداء، لأنه نزله منزلة البعيد، وكان موسى قريبا منه وكان فرعون يخاطبه كالبعيد، فناداه بـ(يا) المعبرة في نداء

[7] سورة هود، آية 38
[8] سورة الزخرف، آية 47
[9] سورة القصص، آية 6
[10] سورة يونس آية 83
[11] سورة الاسراء 101

البعيد للتعبير عن انحطاط مكانته وخفة عقله ولا يناسبه من النداء إلا النداء البعيد، أو أراد التعبير عن البعد النفسي والشعوري الذي بينهما (أحمد، صفحة 89)، وكيف لا؟ لأن فرعون يعتبر نفسه إلاها "لئن اتخذت إلاها غيري لأجعلنك من المسجونين" يا أيها الملأ ما علمت لكم من إلاه غيري" وأما موسى فهو بشر مرسل " وَقَالَ مُوسَى يَا فِرْعَوْنُ إِنِّي رَسُولٌ مِنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ" ، وتدل الحوادث التاريخية في قصص القرآن أن فرعون استسخر بموسى بفساد عقله قبل أن ينسب إليه أنه ساحر وذلك في سورة الشعراء "قَالَ إِنَّ رَسُولَكُمُ الَّذِي أُرْسِلَ إِلَيْكُمْ لَمَجْنُونٌ[12]"، حيث جاء موسى فرعونَ بالآيات، وعرف فرعونُ الحقيقة وأراد الاستهزاء به والاهانة عليه والسخرية منه، وبادر قبل أن يؤمن به الناس ثم نسب إليه بالجنون، ولما تبن الأمر على مرأى من الجميع بحجة اليد والعصا زاد فرعون عنادا وتجبرا وأراد الاستهزاء به والاهانة عليه ورمى عليه بأنه ساحر "قَالَ لِلْمَلَإِ حَوْلَهُ إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ (34) يُرِيدُ أَنْ يُخْرِجَكُمْ مِنْ أَرْضِكُمْ بِسِحْرِهِ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ"، زعم صاحب التنوير (الطاهر، صفحة 226)أن هذا الكلام قاله فرعون في غير المقام الذي قال فيه "إن هذان لساحران".

ولما عرف فرعون الحقيقة ورمى موسى بالجنون وحاول انكار رسالته بالاستهزاء ثم زاد تكبرا وتجبرا أردف نداء أسخر من الماضي بأسوب استفهامي انكاري للاستهزاء بالرب الذي يدعوه إليه موسى فقال: "فمن ربكما يا موسى" في هذا المقام عبر أيضا عن جبروته بواسطة النداء حيث نزل موسى منزلة البعيد بواسطة يا البعيدة، للبعد المقامي الذي يدعو إليه فرعون" (أحمد، صفحة 89)أنا ربكم الأعلى" -والعياذ بالله- أو لغفلة موسى عن هذه الربوبية المزعومة والمدعوة فأراد أن يعبر عن هذه الغفلة بواسطة النداء فعبر عن ذلك بواسطة يا البعيدة لشرود ذهنه وغفلته- هذا هو رأي فرعون الطاغي، ولكن موسى صمد وصبر على هذا الاستهزاء وأردف الكلام إلى أن أثبت ربوبية الله وألوهيته وهاون على استدعاءات فرعون الباطلة، "قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى (50) قَالَ فَمَا بَالُ الْقُرُونِ الْأُولَى (51) قَالَ عِلْمُهَا عِنْدَ رَبِّي فِي كِتَابٍ لَا يَضِلُّ رَبِّي وَلَا يَنْسَى (52) الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى[13]" وفي هذا التحدي شعر فرعون بضيق وعجْز ولكنه بادر إلى أسلوبه العنيف واستمر استهزاءه وتهاون على موسى، وأراد أن يستهزئ به أمام مسمع الجميع ومرْآهم واللعب بعقول الناس وتشويه مقام موسى ورسالته أمام الرأي العام للحفاظ على مُلكه وجبروته وقال: " قَالَ أَجِئْتَنَا لِتُخْرِجَنَا مِنْ أَرْضِنَا بِسِحْرِكَ يَا مُوسَى[14]" في هذا النداء الساخر حاول فرعون التهكم على موسى والافتراء به ليشوه سمعته على أنه يسعى للملك ولمصلحة شخصية فذة-وهذا دأب كل طاغية.

2 نداء سحرة فرعون لموسى سُخرية منه

وَجَاءَ السَّحَرَةُ فِرْعَوْنَ قَالُوا إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِنْ كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ (113) قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ (114) قَالُوا يَا مُوسَى إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ نَكُونَ نَحْنُ الْمُلْقِينَ

ولما جمع فرعون كيده وحشر جميع سحرة بلاده، ثم جاءوا في اليوم الموعود في المكان المحدد، ثم نادوْا موسى وخيروه " قَالُوا يَا مُوسَى إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ نَكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَلْقَى"، وهذا التخيير مصبوغ بصبغة

[12] انظر سورة الشعراء، آية 10-34
[13] سورة طه، آية 53
[14] سورة طه، آية 57

سخرية، إنما خيروه لثقتهم بأنفسهم مصداقا لقول فرعون أن موسى ساحر-والعياذ بالله- يسعى للملك "إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ (34) يُرِيدُ أَنْ يُخْرِجَكُمْ مِنْ أَرْضِكُمْ بِسِحْرِهِ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ"، والحصول على الجزاء منه أيضا "إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِنْ كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ (113) قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ" ورأوا أنهم سيَغلبون عليه وبدأوا بسخريته والتهكم عليه بواسطة النداء الذي وقع بعده التخيير، ونزلوه منزلة المنحطين ونادوه بنداء الغافل شارد الذهن، لِجهلهم بالحقيقة ولكن لما كشف الغطاء وافتضحت ادعاءات فرعون الباطلة خروا سجدا وآمنوا برب العالمين. "وَأُلْقِيَ السَّحَرَةُ سَاجِدِينَ (120) قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ الْعَالَمِينَ (121) رَبِّ مُوسَى وَهَارُونَ" وبدلوا هذا النداء الساخر بنداء تعظيمي مَدحي وإجلالي يليق بمقام موسى-عليه السلام- وقالوا: " يا أيها الساحر أدع لنا ربك يبن لنا بما عهد عندك إننا لمهتدون" والساحر عندهم ليس عيبا إنما هو عالم ذو مقام عال)الطاهر(227 .p , .

ومن هنا نفهم أن فرعون وقومه كانوا يتقمصون رداء النداء للسخرية على موسى وعلى رسالته. وكذلك كان موسى يرد عليهم بالمثْل لأنه أمام طاغي لا بد أن يستعمل أسلوبا ديبلوماسيا للغلبة عليه، لذا كان يرُد على سخرياته في بعض المواقف، وفي بعض الآخر يَتَلَيَّنُ ويتحين الفرص لتبليغ رسالته السماوية على قومه، لأن هذا الطاغي عرف الحقيقة في الوهلة الأولى وأراد أن يحجب عليها الناس، لذا صمد موسى على اعتداءاته وكلماته اللاذعة ورد عليه كما حكاه القرآن على لسانه "وَإِنِّي لَأَظُنُّكَ يَا فِرْعَوْنُ مَثْبُورًا " في هذا الموقف انتهج موسى أسلوب فرعون ليرد عليه ويُظهر أمامه على أن القوى الباطلة ضعيفة جدا أمام قوة الحق، ولم يخف من فرعون وقَارَعَه بالمثل (الطاهر، صفحة 227و228) "إن كيد الشيطان كان ضعيفا"

3- الاستفهام الساخر.

استفهام فرعون لموسى سُخرية منه.

1- "قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ (18) وَفَعَلْتَ فَعْلَتَكَ الَّتِي فَعَلْتَ وَأَنْتَ مِنَ الْكَافِرِينَ (19) قَالَ فَعَلْتُهَا إِذًا وَأَنَا مِنَ الضَّالِّينَ (20) فَفَرَرْتُ مِنْكُمْ لَمَّا خِفْتُكُمْ فَوَهَبَ لِي رَبِّي حُكْمًا وَجَعَلَنِي مِنَ الْمُرْسَلِينَ (21) وَتِلْكَ نِعْمَةٌ تَمُنُّهَا عَلَيَّ أَنْ عَبَّدْتَ بَنِي إِسْرَائِيلَ (22) قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ (23) قَالَ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا إِنْ كُنْتُمْ مُوقِنِينَ (24) قَالَ لِمَنْ حَوْلَهُ أَلَا تَسْتَمِعُونَ"

2- "قَالَ فَمَنْ رَبُّكُمَا يَا مُوسَى"

ولما جاء موسى إلى فرعون وقدمه رسالة رب العالمين ممتثلا أمر ربه" فَأْتِيَا فِرْعَوْنَ فَقُولَا إِنَّا رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ" حينما قرع لفظ " رَبِّ الْعَالَمِينَ" قلْب فرعون جعله يتهكم بموسى ويستسخر منه بواسطة الاستفهام التقريري (أمين، صفحة 347) الممزوج بالتهاون والتعييب والتوبيخ والعتاب، فوبخه وصغَّره بين يديه وذكَّره أيام طفولته الأولى تهاونا وتسخيرا منه " أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ" ثم صرح بهذا الاستهزاء والاستفزاز "وَفَعَلْتَ فَعْلَتَكَ الَّتِي فَعَلْتَ وَأَنْتَ مِنَ الْكَافِرِينَ" ونفهم منه أن فرعون لم يواصل الحديث نحو الاتجاه الذي جاء به موسى، ولكنه غير الموضوع إلى التهكم بموسى وتذكيره أيامه الماضية وحالته السابقة، ومع كل هذا الاستهزاء والتوبيخ لم يمنع موسى من الثبوت والصمود حتى بلغ ما كان يريد تبليغه واسترجع الموضوع على طاولة الحوار والنقاش.

إن فرعون لم يكتف بإنكار رسالة فرعون ولكنه اعترض عن ربوبية الله فعبر عن ذلك بطريق الاستفهام سخريةً لموسى وتعريضا له "قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ" في هذا الاستفهام الانكاري استعمل فرعون نداء أبلغ سخرية من السابق، واستعمل أداة الاستفهام (ما) التي لغير العاقل (عبده، دار الإيمان، صفحة 57)، وفي نفس الموقف رمى فرعونُ موسى بالجنون لأنه اعترض عن ربوبيته" إِنَّ رَسُولَكُمُ الَّذِي أُرْسِلَ إِلَيْكُمْ لَمَجْنُونٌ" وفي هذا الموقف أيضا تجرأ وتجبر حتى اعتبر نفسه إلاها يستحق الطاعة" قَالَ لَئِنِ اتَّخَذْتَ إِلَهًا غَيْرِي لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ الْمَسْجُونِينَ"، كما قال في موقف آخر في سورة القصص" مَا عَلِمْتُ لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرِي" وادعى نفس الفكرة في سورة الزخرف " يَا قَوْمِ أَلَيْسَ لِي مُلْكُ مِصْرَ وَهَذِهِ الْأَنْهَارُ تَجْرِي مِنْ تَحْتِي أَفَلَا تُبْصِرُونَ" وهذه الادعاءات الباطلة جعل فرعون يعتبر نفسه ربا وإلاها. لذا ليس من الغرابة أن يكون استفهامه الانكاري المشوب بالتعجب سخرية وتهكما بموسى (عمر، 1420هـ. 2000م.، صفحة 371)، وعبر عن ذلك بصراحة في نفس الموقف لغرابة الأمر " قَالَ لِمَنْ حَوْلَهُ أَلَا تَسْتَمِعُونَ"، كما عبر عن نفس الفكرة في موقف آخر "فَمَنْ رَبُّكُمَا" بضمير المشترك بين موسى وهارون، استهزاءً عن موسى ودينه (الطاهر، صفحة 1218)، والمراد من هذا الاستفهام الاعراض والانكار بوجود ربٍ سواه، " (الغزالي، 1413، صفحة 101) لأنه ادعى الربوبية "أنا ربكم الأعلى[15]

ومع كل هذه الاعتداءات النفسية، أدى موسى الأمانة وبلغ الرسالة دون أن يلتفت إلى استفهامات فرعون الساخرة، وعرَّف رب العالمين تعريفا شافيا. " قَالَ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا إِنْ كُنْتُمْ مُوقِنِينَ[16]" "قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى (50) قَالَ فَمَا بَالُ الْقُرُونِ الْأُولَى (51) قَالَ عِلْمُهَا عِنْدَ رَبِّي فِي كِتَابٍ لَا يَضِلُّ رَبِّي وَلَا يَنْسَى (52) الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى[17]"، ولكن فرعون العنيد استهجن قول موسى وزاد تجبرا وتكبر وتذمرا وعنادا وتهاونا على موسى. وواصل موسى المجابهة والمقاومة واقترح عليه أن يريه آيات الله ومعجزاته "قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكَ بِشَيْءٍ مُبِينٍ" ولما عاين فرعون معجزة العصا واليد، "فَأَلْقَى عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ ثُعْبَانٌ مُبِينٌ وَنَزَعَ يَدَهُ فَإِذَا هِيَ بَيْضَاءُ لِلنَّاظِرِينَ" ادعى فرعون أنها سحرٌ وموسى ساحر يسعى للملك وعبَّر عن ذلك بطريق الاستفهام تهكما وتهاونا وتعيبا عليه "قَالَ أَجِئْتَنَا لِتُخْرِجَنَا مِنْ أَرْضِنَا بِسِحْرِكَ يَا مُوسَى" ونفهم منها أن القوى الباطلة مستعدة لتقمص جميع الأساليب للقضاء على المصلحين، ويعتدون عليهم نفسيا كما يعتدون عليهم جسديا.

4 – فعل الأمر الساخر

1- "وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَعَلَ فِيكُمْ أَنْبِيَاءَ وَجَعَلَكُمْ مُلُوكًا وَآتَاكُمْ مَا لَمْ يُؤْتِ أَحَدًا مِنَ الْعَالَمِينَ (20) يَا قَوْمِ ادْخُلُوا الْأَرْضَ الْمُقَدَّسَةَ الَّتِي كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ وَلَا تَرْتَدُّوا عَلَى أَدْبَارِكُمْ فَتَنْقَلِبُوا خَاسِرِينَ (21) قَالُوا يَا مُوسَى إِنَّ فِيهَا قَوْمًا جَبَّارِينَ وَإِنَّا لَنْ نَدْخُلَهَا حَتَّى يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِنْ يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِنَّا دَاخِلُونَ (22) قَالَ رَجُلَانِ مِنَ الَّذِينَ يَخَافُونَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمَا ادْخُلُوا

[15] سورة النازعات، آية، 24
[16] سورة الشعراء، آية 24
[17] سورة طه، آية، 53

عَلَيْهِمُ الْبَابَ فَإِذَا دَخَلْتُمُوهُ فَإِنَّكُمْ غَالِبُونَ وَعَلَى اللَّهِ فَتَوَكَّلُوا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ (23) قَالُوا يَا مُوسَى إِنَّا لَنْ نَدْخُلَهَا أَبَدًا مَا دَامُوا فِيهَا فَاذْهَبْ أَنْتَ وَرَبُّكَ فَقَاتِلَا إِنَّا هَاهُنَا قَاعِدُونَ (24)"

هؤلاء هم قوم موسى (بنوا إسرائيل) رأوا بأم أعينهم نِعم الله عليهم، منها: جعْل الرسل فيهم، أتاهم الله مالم يؤت لأحد من العالمين، وعاينوا المعجزات: تحوُّل عصا موسى إلى ثعبان مبين، اليد البيضاء، انشقاق البحر، وإغراق العدو، رفع الجبل فوقهم، ومع كل هذه النعم والمعجزات كان دأب هؤلاء القوم كثرة التعنت والعناد والسؤال والتهكم على رسولهم والسخرية منه (الغزالي، 1413، صفحة 113و114) وفي سياق هذه الآية المذكورة أعلاها وغيرها من الآيات في محكم التنزيل نرى أن هؤلاء القوم يقومون بتسخير رسلهم والتهكم عليهم والتهاون على أمرهم بل وحتى قتلهم "وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ الْحَقِّ[18]".
هؤلاء قوم موسى يتمردون عليه ويتهاونون به، ويمتنعون على أمره ويرفضون دخول القرية وصرحوا بذلك عنادا وتمردا " قَالُوا يَا مُوسَى إِنَّ فِيهَا قَوْمًا جَبَّارِينَ وَإِنَّا لَنْ نَدْخُلَهَا حَتَّى يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِنْ يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِنَّا دَاخِلُونَ" ولما أسر الرجلان على دخول القوم للجهاد، زادوا تعنتا وعنادا كما أظهروا ذلك بزيادة المؤكدات في الآية التي تليها (إنَّ، لن الأبدية التي تدل على استغراق النفي، وكلمة "أبدا") "قَالُوا يَا مُوسَى إِنَّا لَنْ نَدْخُلَهَا أَبَدًا مَا دَامُوا فِيهَا" وهؤلاء القوم لم يكتفوا بهذا العناد والتمرد بل وصل الأمر إليهم حتى منتهى السخرية حيث نالوا من موسى وربه ثم قاموا بتسخيرهما معا (الطاهر، صفحة 160و168)" فَاذْهَبْ أَنْتَ وَرَبُّكَ فَقَاتِلَا إِنَّا هَاهُنَا قَاعِدُونَ" توسلوا بالأمر الساخر (المطلوب، 1980م.، الصفحات 110-115) ويريدون منه التهكم والتهاون على موسى كما أكدوا الجملة بالضمير المنفصل البارز (أنت) وإضافة ضمير المخاطب الكاف إلى "رب" استخفافا بموسى وتهاونا عليه وعقَّبوا بهذه الجملة جملة أبلغ سخرية من السابق " فَقَاتِلَا " كيف يتصور العقل هذا الأمر؟ وختموا القول بصريح التعارض والتمرد "إِنَّا هَاهُنَا قَاعِدُونَ"

2 -"وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَى لَنْ نَصْبِرَ عَلَى طَعَامٍ وَاحِدٍ فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ مِنْ بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا قَالَ أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَى بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ اهْبِطُوا مِصْرًا فَإِنَّ لَكُمْ مَا سَأَلْتُمْ وَضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ الذِّلَّةُ وَالْمَسْكَنَةُ وَبَاءُوا بِغَضَبٍ مِنَ اللَّهِ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَانُوا يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ الْحَقِّ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ"

إن قوم موسى لم يكتفوا بالاستهزاء والعناد والتمرد بأوامر رسولهم ولكنهم أيضا كرهوا نعم الله عليهم سُخريةً، وطلبوا من رسولهم وأمروه بدعاء ربه أن يبدل هذه النعمة (نعمة المن والسلوى). " فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ مِنْ بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا" وفي ظاهر هذه الآية ما يدل على سوء أدبهم مع ربهم ورسولهم وجفائهم واستخفاف عقلهم، إذ قالوا: "لَنْ نَصْبِرَ عَلَى طَعَامٍ وَاحِدٍ" وعدم الصبر يدل على التمرد والتهاون وسوء الأدب مع المُنعِم، واستعملوا لَنْ التي تدل على النفي والاستغراق الأبدية، وإضافة ضمير المخاطب (الكاف) إلى "رب" تهاونا على موسى كأنهم خصصوا ربوبية الله لموسى فقط، وهو بمثابة قول فرعون "فمن ربكما يا موسى" وسؤالهم بتحويل المن والسلوى دليل على اتباع شهواتهم وميولهم نحوها، لذا وبخهم موسى "اهْبِطُوا مِصْرًا فَإِنَّ لَكُمْ مَا سَأَلْتُمْ" وفيه تهديد وتوبيخ لتذكيرهم أيام مصر أيام الذل والخضوع والعناء تحت سيطرة فرعون، وذلك بعدما استعمل أسلوب

[18] سورة البقرة، آية 61

الاستفهام التعجبي والتوبيخي (الطاهر، صفحة 520و528)"أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَى بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ" والنتيجة لهؤلاء بعدما حصلوا على كل هذه النعم وكرهوها هو: "وَضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ الذِّلَّةُ وَالْمَسْكَنَةُ وَبَاءُوا بِغَضَبٍ مِنَ اللَّهِ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَانُوا يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ الْحَقِّ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ" ولقد صرح الله كون هؤلاء يتمردون على رسلهم بل يقتلونهم تهاونا عليهم، إذا فما بال موسى بسخريتهم؟

3- "فَلَمَّا جَاءَ السَّحَرَةُ قَالُوا لِفِرْعَوْنَ أَئِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِنْ كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ (41) قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ إِذًا لَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ (42) قَالَ لَهُمْ مُوسَى أَلْقُوا مَا أَنْتُمْ مُلْقُونَ (43) فَأَلْقَوْا حِبَالَهُمْ وَعِصِيَّهُمْ وَقَالُوا بِعِزَّةِ فِرْعَوْنَ إِنَّا لَنَحْنُ الْغَالِبُونَ (44) فَأَلْقَى مُوسَى عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ[19]"

ولما جاء اليوم الموعود وحضر سحرة فرعون بقيادته، فخيروا موسى بين الإلقاء أولا أو هم يلقون أولا سُخرية منه، " يَا مُوسَى إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ نَكُونَ نَحْنُ الْمُلْقِينَ" ونلاحظ أن موسى عليه السلام رد على سخريتهم واستهزأ بسحرهم مستعملا أسلوب الامر الذي غرضه الذم والتحقير (أمين، صفحة 334و335)، "أَلْقُوا مَا أَنْتُمْ مُلْقُونَ" وقال ابن عاشور، في "*تفسير التحرير والتنوير*" "وفي كلام موسى عليه السلام استخفاف بما سيلقونه لأنه عبر عنه بصيغة العموم، أي ما تستطيعون إلقاءه (الطاهر، صفحة 124)" ونفهم منه أن موسى استسخر واستحقر من سحرهم جميعا لأنه كان على يقين أنه سيغلب عليهم، مصداقا لقوله تعالى "لَا تَخَافَا إِنَّنِي مَعَكُمَا أَسْمَعُ وَأَرَى[20]"

الخاتمة

السخرية هي إنزال الهوان على الشخص والتنبيه على عيوبه ونقائصه على وجه يضحك منه، وتكون بالقول أو المحاكاة في الفعل أو بالإشارة والإيماء. وكان المتمردون يستعملونها قديما وحديثا للاعتداء على المصلحين والنيل على أعراضهم. ولقد اعتُديَ الرسل والنبيون ولكل صاحب دعوة حق بإنزال الهوان عليه من قتْل وسِجن ونفْي وتكذيب بالاستهزاء والسخرية والاحتقار، هذه من سياسة الأعداء وسلاحهم في كل زمان ومكان، ولقد سَجل لنا القرآن الكريم من التاريخ البشري هذه الاعتداءات النفسية والجسدية، ومنه ما جاء في قصة فرعون وموسى التي هي أسلوب من جملة الأساليب التي اشتمل عليها الخطاب الإلاهي، وجاء فيه أسلوب السخرية لبيان حقيقة نفوس المعتدين والمتمردين: من تكرار وحوار، وتقديم وتأخير، وذكر وحذف، وإطناب وإيجاز، وأمر ونهي... لان فرعون ينظر إلى موسى نظرةَ دُونية واستعلاء واستحقار، وهو يرى نفسه الأفضل والأمثل بل -أكثر من ذلك- إلها يستحق العبودية-استغفر الله- لهذا نراه يواجه موسى بأشنع الأساليب وأقبحها.

- **المراجع**

القرآن الكريم.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، *تفسير التحرير والتنوير*.
- ابن كثير، أبي الفداء إسماعيل بن عمر، *تفسير القرآن العظيم*، دار ابن الحزم، الطبعة الأولى، 1420هـ. 2000م.

[19] سورة الشعراء، آية 45
[20] سورة طه، آية 46

- أبي عبد الله فيصل بن عبده، *تسهيل البلاغة*، دار الإيمان- الإسكندرية.
- أحمد المطلوب، *أساليب بلاغة، الفصاحة-البلاغة المعاني*، الطبعة الأولى، وكالة المطبوعات- الكويت.
- *حسني محمد العطار، أسلوب الاستهزاء في ضوء القرآن الكريم أخطاره وآثاره*، مؤسسة نافذة للبحث والطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1442هـ. 2020م.
- شعيب بن أحمد بن محمد عبد الرحمان الغزالي، *أساليب السخرية في البلاغة العربية -دراسة تحليلية تطبيقية*، رسالة علمية لنيل شهادة الماجيستير، 1413.
- عبد الغنى، أيمن أمين، *الكافي في البلاغة، البيان والبديع والمعاني*، دار التوفيقية للتراث.
- مسند إمام أحمد بن الحنبل، فهرست محمد ناصر الدين الألباني، الطبعة الخامسة، المكتب الإسلامي، بيروت، 1405هـ.
- الهاشمي، أحمد، *جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع*، المكتبة العصرية بيروت.

al-marāji‘

- al-Qur’ān al-Karīm.
- - Ibn ‘Āshūr, Muḥammad al-Ṭāhir, tafsīr al-Taḥrīr wa-al-tanwīr.
- - Ibn Kathīr, Abī al-Fidā’ Ismā‘īl ibn ‘Umar, tafsīr al-Qur’ān al-‘Aẓīm, Dār Ibn al-Ḥazm, al-Ṭab‘ah al-ūlá, 1420h. 2000M.
- - Abī ‘Abd Allāh Fayṣal ibn ‘Abduh, Tas′hīl al-balāghah, Dār al’ymān-al-Iskandarīyah.
- - Aḥmad al-maṭlūb, Asālīb Balāghat, alfṣāḥt-ālblāghh al-ma‘ānī, al-Ṭab‘ah al-ūlá, Wakālat almṭbw‘āt-ālkwyt.
- - Ḥusnī Muḥammad al-‘Aṭṭār, uslūb al-Istihzā’ fī ḍaw’ al-Qur’ān al-Karīm akhṭārh wa-āthāruh, Mu’assasat Nāfidhah lil-Baḥth wa-al-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr, al-Ṭab‘ah al-ūlá, 1442h. 2020m. - Shu‘ayb ibn Aḥmad ibn Muḥammad ‘Abd al-Raḥmān al-Ghazālī, Asālīb al-Sukhrīyah fī al-balāghah al-‘Arabīyah-drāsh taḥlīlīyah taṭbīqīyah, Risālat ‘ilmīyah li-nayl shahādat almājystyr, 1413.
- - ‘Abd al-Ghanī, Ayman Amīn, al-Kāfī fī al-balāghah, al-Bayān wa-al-badī‘ wa-al-ma‘ānī, Dār al-Tawfīqīyah lil-Turāth.
- - Musnad Imām Aḥmad ibn alḥnbl, Fihrist Muḥammad Nāṣir al-Dīn al-Albānī, al-Ṭab‘ah al-khāmisah, al-Maktab al-Islāmī, Bayrūt, 1405h.
- - al-Hāshimī, Aḥmad, Jawāhir al-balāghah fī al-ma‘ānī wa-al-bayān wa-al-badī‘, al-Maktabah al-‘Aṣrīyah Bayrūt.

السيرة الذاتية للمؤلف:

الأستاذ/ أبو كا باحث ومدرس في المعهد الإسلامي بدكار اللغة العربية والتربية الاسلامية، متخصص في العلوم التربوية في جامعة شيخ أنت جوب بدكار.

الشهادات الأكاديمية: الماجستير، اللسانس، الباكالوريا، الشهادة العالمية السودانية.

الشهادات المهنية: شهادة الكفاءة البيداغوجية، شهادة الكفاءة للدراسات الثانوية، شهادة في إدارة الموارد البشرية.

الخبرات :

- مدرس في معهد الإسلامي بدكار حالياو في جامعة شيخ أنت جوب بدكار، في سنة 2022.
- مدرس اللغة العربية في جامعة الإسلامية أبو العباس بدكار، في فترة 2021-2022.
- مدرس للغة العربية بثانوية مبلكجو Mbellacadiao، في فترة 2018-2020
- مدرس للغة العربية والثقافة الإسلامية بالمدرسة الابتدائية بمبلكجو Mbellacadiao، في فترة 2016-2017

شارك في العديد من المؤتمرات الدولية والوطنية و أزيد من عشرين منجزا علميا.