مجلة جامعة الزيتونة الأردنية
للدراسات الإنسانية والاجتماعية
Al-Zaytoonah University of Jordan Journal
for HUMAN & SOCIAL STUDIES
ZUJJHSS

جامعة الزيتونة الأردنية
Al-Zaytoonah University of Jordan

مجلة جامعة الزيتونة للدراسات الإنسانيّة والاجتماعيّة

Al-Zaytoonah University Journal for Human and Social Studies

ISSN Print:2708-9193 - ONLINE 2708-9207

المجلد الأول : العدد الأول
2020
Volume(1) : Issue (1)

مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات الإنسانيّة والاجتماعيّة

Al-Zaytoonah University of Jordan Journal for Human and Social Studies

ISSN Print: 2708-9193 Online: 2708-9207

المجلد الأول: العدد الأول

Volume (1): Issue (1)

هيئة التحرير

أ.د علاءالدين أحمد الغرايبة
رئيس هيئة التحرير

أ.د إبراهيم محمد أبو شهاب
مساعد رئيس هيئة التحرير

أعضاء هيئة التحرير

أ.د صبحة أحمـــد علقـم

د. فـــؤاد علي القـــرم

د. سندس فوزي فرمان

د. حسام مصطفى اللحام

د. منى محمـــد عبـد ربـه

د. رهام جميل أبو رومي

د. عمر محـــمدالقرالـــة

د. ديـما عدوان العـــدوان

التدقيق اللغوي

د. نبـــال نبيـــل نـــزال
(اللغة العربيـة)

د. بـلال محمد عيـــاصرة
(اللغة الإنجليزية)

د. أثـــول وليـــد عبدالحي
(اللغة الفرنسية)

سكرتاريا المجلة

إيناس ســـامي عوض

ميســـاء حســـن أبوداود

كانون الأول 2020

مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات الإنسانيّة والاجتماعية

Al-Zaytoonah University of Jordan Journal for Human and Social Studies

ISSN Print: 2708-9193 Online: 2708-9207

المجلد الأول: العدد الأول

Volume (1): Issue (1)

الترقيم	الهيئة الاستشارية	الجامعة	البلد
.1	أ.د خالد الكركي	الجامعة الأردنية	الأردن
.2	أ.د فواز عبدالحق	الجامعة الهاشمية	الأردن
.3	أ.د ظافر الصرايرة	جامعة مؤتة	الأردن
.4	أ.د خليل آل دمير	جامعة كليس	تركيا
.5	أ.د أحمد مجدوبة	الجامعة الأردنية	الأردن
.6	أ.د فيصل الرفوع	جامعة تورونتو	كندا
.7	أ.د أنور أبو سويلم	جامعة مؤتة	الأردن
.8	أ.د أيمن ميدان	جامعة القاهرة	مصر
.9	أ.د محمد بني دومي	جامعة اليرموك	الأردن
.10	أ.د عبدالمجيد بنجلالي	جامعة السلطان قابوس	عُمان
.11	أ.د كامل صالح	الجامعة اللبنانية	لبنان
.12	أ.د حسين محادين	جامعة مؤتة	الأردن
.13	أ.د نسيمة الغيث	جامعة الكويت	الكويت
.14	أ.د شكري الماضي	الجامعة الأردنية	الأردن
.15	أ.د عبدالرحمن العارف	جامعة أم القرى	السعودية
.16	أ.د أحمد حساني	جامعة الوصل	الإمارات العربية
.17	أ.د سلامة النعيمات	الجامعة الأردنية	الأردن
.18	أ.د خضر توفيق خضر	الجامعة الإسلامية	فلسطين
.19	أ.د محمد شاهين	الجامعة الأردنية	الأردن
.20	أ.د عبدالعالي بوطيب	جامعة ابن طفيل	المغرب
.21	أ.د سلطان المعاني	الجامعة الهاشمية	الأردن
.22	أ.د. محمد جواد البدراني	جامعة البصرة	العراق
.23	أ.د. محمد الخطيب	جامعة آل البيت	الأردن
.24	أ.د. يحيى عبابنة	جامعة اليرموك	الأردن
.25	د. أسماء الخطاب	جامعة الموصل	العراق
.26	د. عبدالله بن صفية	جامعة بوعريريج	الجزائر

تعليمات النشـــر

- على الباحث (الباحثين) إرسال نسخة إلكترونية (Word) من البحث/ المخطوط إلى البريد الإلكتروني الخاص بمجلة جامعة الزيتونة للدراسات الإنسانيّة والاجتماعيّة .
- على الباحث (الباحثين) إرسال نسخة إلكترونية تتضمّن طلباً لنشر البحث في المجلة؛ وذلك بتعبئة النموذج المعتمد لهذا الغرض على موقع المجلة وفق معايير متطلبات البحث العلمي التابع لعمادة البحث العلمي في جامعة الزيتونة الأردنية.
- يجب أن تضمَّ صفحة العنوان: عنوان البحث واسم الباحث/ أسماء الباحثين من أربعة مقاطع مع ذكر درجاتهم العلمية، كما تضم اسم المؤسسة التي يعمل بها الباحث/ الباحثين، والبريد الإلكتروني الخاص به/بهم، واسم الدولة، بالإضافة إلى ذكر اسم الباحث الرئيس في حال تعدد أسماء الباحثين للبحث الواحد.
- على الباحث (الباحثين) تسليم ملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر بالإنجليزية أو الفرنسية للأبحاث المكتوبة بالفرنسية، على ألا يتجاوز عدد كلماته عن 200 كلمة. وتتضمّن الملخصات عنوان الدراسة أولا ثم الملخص، الذي يجب أن يتضمّن الأهداف والمنهجية وأهم نتائج الدراسة. ويلي الملخص الكلمات الدالة للبحث.
- ينبغي ألّا تتجاوز عدد كلمات البحث عن (8000) كلمة، شاملة الملخصين، والمصادر والمراجع، والملاحق – إن وجدت –.
- عدم كتابة اسم الباحث أو الإشارة إليه في متن البحث؛ حفاظاً على سرية التحكيم وموضوعيّته.
- على الباحث مراعاة الأصول العلميّة لكتابة البحث العلمي الرصين، من حيث صحة اللغة ومراعاة علامات الترقيم. ومن حيث هيكليّة البحث العلمي القائم على الالتزام بالتعليمات الواردة في بنود (تعليمات التنسيق والتقسيم والتوثيق وكيفية كتابة المصادر والمراجع) الخاصّة بالمجلة.
- على الباحث (الباحثين) تسليم المجلة إقرارًا خطيًا ينصّ على عدم إرسال البحث إلى مجلة أخرى تابعة لمؤسسة علميّة، أو عدم نشر البحث في كتاب، وأن البحث أصيل غير مستل من رسالتي الماجستير أو الدكتوراه الخاصتين بالباحث.
- يتعيّن على الباحث بعد قبول البحث للنشر تعبئة نموذج انتقال حقوق الملكية وإرساله إلى عمادة البحث العلمي في جامعة الزيتونة الأردنية.
- على الباحث دفع النفقات المالية المترتبة على إجراء التحكيم في حال طلب سحب البحث، وعدم استكمال متابعة إجراءات التحكيم.
- يمكن للباحث الحصول على نسخ إلكترونيّة لبحثه من موقع المجلة.
- في حال توقفت المجلة عن النشر – لأي سبب كان – يبقى الموقع الخاص بها متاحاً لأي باحث، إذ يستطيع من خلاله الدخول إلى أرشيف المجلة.
- أصول البحوث التي تصل إلى المجلة لا تردّ؛ سواء نشرت أم لم تنشر.
- قد تلجأ هيئة تحرير مجلة الزيتونة للدراسات الإنسانية والاجتماعية إلى سحب البحث/ المخطوط إذا وجدت فيه دليلا قاطعاً على الانتحال أو السرقة، أو ثبت فيه وجود معلومات مُضلِّلة غير موثوق بها بهدف الإساءة أو ما شابه، أو اكتشاف لاحق لأي سلوك غير أخلاقي في البحث، أو نشر بحث هو في الأصل منشور، ويتكلّف الباحث أجور تحكيمه، ولا يسمح له بالتقدّم للنشر في المجلة ثانيةً.
- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر بعد إقرار نشره في مجلة الزيتونة للدراسات الإنسانية والاجتماعية إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

فهرس الأبحاث

الترقيم	الباحث/الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	د. سيف الدين أحمد بني عطا	الفعل (ما دام) دراسة دلاليّة تركيبيّة The Verb (Ma Dama): A Lexico-grammatical Study	3
2	د. بكر موسى رجا السواعدة	الجملة التفسيريّة وأثرها في الترابط النصّيّ في نماذج من القرآن الكريم Explanatory Sentence and its Impact on Textual Correlation Case Study: Verses of the Holy Quran	25
3	د. هيفاء حامد سند العصيمي	النهايات السردية: الرواية الفلسطينية نموذجًا Narrative Endings: The Palestinian Novel as a Model	35
4	أ.د.محمود محمد رمضان الديكي	حضور عرار في الشعر الأردني، شعر حبيب الزيودي نموذجا The Presence of Arar in the Jordanian Contemporary Poetry, Habib Al-Zuyudy as a Case Study	46
5	أ.د. حسين عبّاس محمود الرفايعة	مظاهر التخفيف في بنية الكلمة العربيّ: دراسة في مسالك التعليل في ضوء علم اللغة الحديث Features of Alleviation in the Arabic Word Structure: Analytical Study in the Light of Modern Linguistics	65
6	د. صالح بن جمعان الزهراني، د. إياد حسين أبو رحمة	تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين Evaluating the Arabic Language-teaching Program for Non-Arabic Speakers in the Faculty of Arts at Taif University from the Point of View of Graduates	87
7	د. كايد كريم حمد الركيبات	دور الامتيازات التجارية التي منحها السلطان سليمان القانوني لجمهورية البندقية والمملكة الفرنسية في خدمة مصالح الدولة العثمانية (1520-1566م) The Role of Trade Concessions Granted by Sultan Suleiman the Magnificent for the Republic of Venice and The Kingdom of France in the Service of the Interests of the Ottoman Empire During the Period (1520-1566)	130
8	د.سامره أحمد المومني	دور جامعة اليرموك في الحد من ظاهرة البطالة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا The Role of Yarmouk University in reducing the Phenomenon of Unemployment from point of view of Graduate Students	152
9	Amna Saleh Hussein AlSaleh	Enhancing Vocabulary Retention in the Reading Classroom: Tips for Reading Teachers تعزيز الاحتفاظ بالمفردات في دروس القراءة: بعض الإرشادات للمدرسين	176

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

الفعل (ما دام) دراسة دلاليّة تركيبيّة

The Verb (Ma Dama): A Lexico-grammatical Study

د. سيف الدين أحمد بني عطا*

الملخّص

تناولت في هذه الدراسة موضوعا من الموضوعات التركيبيّة والدلاليّة المهمّة في اللغة العربيّة، وهو من شقّين: الشقّ الأوّل دلاليّ، والشقّ الثاني تركيبيّ، وتحدّثت في شقّها الأوّل عن دلالات الفعل (ما دام) المعجميّة، أمّا شِقّها الثاني فتحدّثت عن الجانب التركيبيّ؛ حيث دار حول الفعل (ما دام) جدل كبير بين النحاة، وجدل آخر من حيث عمله كفعل ناقص من عائلة كان وأخواتها؛ فتبنَّى أتباع المدرسة البصريّة رأياً ، وخالفهم أتباع المدرسة الكوفيّة، وهناك خلاف آخر اختص به الفعل (ما دام) من حيث التصرّف والجمود، وخلاف ثالث حول جواز توسُّط خبر (ما دام) وتقدّمه على اسمها، أو تقدّم خبرها عليها. فتناولت جميع هذه المسائل الدلاليّة والتركيبيّة بالبحث والتحليل، معتمداً المنهج الوصفي التحليلي، واستقراء النصوص والشواهد النحويّة في دراستي.

الكلمات الدالة: الفعل (ما دام)، الدلالة، الخلاف النحويّ، المنهج الوصفيّ التحليليّ.

Abstract

In this study, I dealt with one of the important grammatical and semantic issues in the Arabic language, and it is of two parts: the first part is semantic and the second part is grammatical. In its first part, I drew on the lexicographic aspects of the verb (Ma Dama), while I reflected on the grammatical ones in the second part where a long argument and a great controversy among grammarians took place around it in terms of its work as an incomplete verb by the Kan family and its sisters; The followers of the Basriah school adopted an opinion, and the followers of the Kufic school disagreed with them, and there is another disagreement in which the act (Ma Dama) in terms of behavior and inertia, and a third disagreement about the possibility for the predicate of (Ma Dama) to assume a medial position or an initial one preceding its subject.

I looked into all these semantic and grammatical issues in an analytical fashion, adopting the descriptive and analytical approach, and extrapolating the texts and grammatical evidence in my study.

Keywords: The Verb (Ma Dama), Semantics, Syntactic Discord, the Descriptive Analytical Approach

*محاضر غير متفرغ، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 2020/10/25 وتاريخ قبوله 2020/12/2

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المقدّمة:

تبحث هذه الدراسة في الفعل (ما دام)، الذي أثار الخلاف في دلالاته بين معشر اللغويين والنحويين قديما وحديثا على اختلاف مذاهبهم النحوية. ومن ثم الخلاف في عمل (ما دام) كفعل ناقص من أخوات كان، وما يتعلق بها من حيث التصرّف من عدمه، ومن حيث التقديم والتأخير.

وجدير بالقول إنّ كان وأخواتها قد حضيت بالكثير من الدرس والتحليل، وهناك دراسات حملت اسم "كان وأخواتها" بشكل مباشر، وهناك دراسات عامة؛ درست كان وأخواتها ضمن دراستها للنواسخ، أو الأفعال الناقصة، وجميع هذه الدراسات ركّزت على الجانب الوظيفي في دراسة كان وأخواتها من حيث عملها، وأنواع خبرها، والتقديم والتأخير لخبرها على اسمها، أو تقدّم خبرها على ما يجب أن يسبقها من نفي أو نهي أو دعاء أو ما المصدرية الظرفية كما في (ما دام).

وهناك خلاف ثالث من حيث تصرّف (ما دام)، وللنحاة آراء مختلفة أحيانا، ومتفقة أحيانا أخرى، وبشكل خاص في (ما دام)، ولكنّني في هذه الدراسة سأركّز على الفعل (ما دام) لأنّه مدار البحث، ومحور النقاش في هذه الدراسة. كما أنّ (ما دام) تفرّدت عن باقي أخواتها بأحكام خاصة؛ من حيث العمل والتصرّف والتقديم والتأخير بين اسمها وخبرها، وهذا ما أراد الباحث الوقوف عليه في بحثه.

مشكلة الدراسة:

هناك الكثير من الدراسات التي تناولت الأفعال الناقصة بالبحث والدراسة والتحليل، وفي كثير من المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية الأساسية والجامعية بما فيها مرحلة الدراسات العليا تناولت الأفعال الناقصة ولا تزال تهتمّ بها. ولكن للأسف الشديد ما زال هناك ضعف في التعاطي معها، وفي تدريسها في المدارس والمعاهد والجامعات وبشكل خاص للمتخصصين من أبناء اللغة متأثرين بدعوات تجديد النحو أو تيسير النحو ونبذ الخلاف في آراء النحاة؛ لأنّ متطلبات الحداثة برأي الكثيرين تدعو للاهتمام بالنحو الوظيفي وإنّ الخلاف لا يخدم العملية التعليمية في هذا الزمن، وخصوصا ونحن نرى الإقبال الكبير على تعلّم اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

فبتنا يطالعنا بعض المختصّين لا يعرفون شيئا عن الخلاف في حدوده الدنيا؛ بل ويجيبون بأنّهم لم يدرسوا هذا، ولم يسمعوا به من قبل، وهذا برأي الباحث لا يليق بهم.

أهداف الدراسة:

- أرادت الدراسة التعريف بدلالات الفعل (دام) المعجمية.
- شروط عمل (ما دام) كفعل ناقص.
- الوقوف على الخلاف بين النحاة في الإجابة عن الفعل (ما دام) هل هو متصرّف أم جامد.
- الاهتمام بالخلاف فيما يتعلق بتقدّم خبر (ما دام) على اسمها، أو تقدّم خبرها عليها.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

أهمية الدراسة:

يعتبر الباحث أنّ أهمية هذه الدراسة تنبع من كونها تناولت الفعل (ما دام) دراسة دلالية ونحويّة مستقلة، وكيف تميّزت (ما دام) واختلفت عن كان وأخواتها بشكل خاص من ناحية تصريفية، ونحوية، كما ويعدّ الوقوف على دلالات الفعل (دام) المعجمية ممّا اهتمّت به هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته للجذر (دوم) وتتبع دلالاته في المعاجم العربية، والوقوف على اشتقاقاته ومعانيه المختلفة والمتعدّدة، وصولا إلى الشعر العربي الذي حفل بالكثير من هذه المشتقات، ومن ثم استقراء ونقاش الجانب النحوي للفعل (ما دام) والوقوف على مواطن الاختلاف والاتفاق فيها.

الدراسات السابقة:

تعددّت الدراسات السابقة التي تحدّثت عن كان وأخواتها بشكل عام نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: الفعل الناقص– دراسة نحويّة دلاليّة بين القدماء والمحدثين– محمد حسين النقيب، النواسخ وأثرها التركيبي والدلالي دراسة في كتاب إملاء ما مَنَّ به الرحمن في ضوء المنهج التحويلي، ليحيى خليل عطيه الطلاق، والنواسخ في سورة الكهف، دراسة نحوية دلالية، لبوخروبة رشيدة وبراهيمي عزيزة ونوى لبنده، ورسالة في كان الناقصة وأخواتها، لأحمد بن محمد القطّان، تحقيق ونشر: إبراهيم السامرائي، وغيرها الكثير، ولكن تناول الفعل الناقص (ما دام) بشكل خاص؛ هو ما انفردت به هذه الدراسة.

دلالات الفعل (د ا م) المعجميّة:

قال ابن منظور[1]: دام الشيءُ يدومُ ويُدامُ؛ واستشهد بقول الشاعر[2]:

يا مَيّ لا غَرْوَ ولا مَلامَا في الحُبِّ، إن الحُبَّ لن **يَدامَا**

[1] ابن منظور، جمال الدين محمّد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلّد الثاني عشر، (ص 212–219)، (دوم).

[2] البيت بلا نسبة في الخصائص لابن جنّي، (ابن جنّي، أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص، تحقيق: عبدالحميد هنداوي، دار صادر/ بيروت، ج1، (ص 376). والبيت أيضا في لسان العرب (دوم) بلا نسبة، وفي تاج العروس (دوم) بلا نسبة.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

قال الرازي[3]: **دام** الشيء **يَدوم ويُدام دَوْماً ودَوَاماً وديمومَةً ودام** الشيءُ سَكَن. قال كِراع[4]: **دامَ يَدومُ** فَعِلَ يَفْعُلُ، وقال أيضا: **دِمْت**، بالكسر، **تَدُومُ**، بالضم، وليس بقَوِيٍّ ، وقال محمد مرتضى[5]: صرّح ابن عطيّة وابن غلبون، وغير واحد بأنّه قرئ بها شاذاً (ما **دِمْتَ** حَيًّاً) مريم 31.

قال أبو الحسن[6]: في هذه الكلمة نظر، ذهب أهل اللغة في قولهم **دِمْتَ تَدُومُ** إلى أنّها نادرة كمِتَّ تموتُ، وفَضِلَ يَفْضُلُ، وحَضِرَ يَحْضُرُ.

وذهب أبو بكر إلى أنّها متركّبة فقال[7]: **دُمْتَ تَدومُ** كقُلتَ تَقولُ، **ودِمْتَ تَدامُ** كخِفْتَ تَخافُ، ثمَّ تركّبتْ اللغتان فظنّ قوم أن **تَدومُ** على **دِمْتَ**، و**تَدامُ** على **دُمْتَ**، ذهاباً إلى الشذوذ وإيثاراً له.

والوجه ما تقدّم من أن **تَدامُ** على **دِمْتَ**، و**تدومُ** على **دُمْتَ**، والله أعلم.

وأضاف الفيروزآبادي[8] **دِمْتَ** بالكسرِ **تَدُومُ** نادرةً، **وأدامَهُ واسْتَدامَهُ ودَاوَمَهُ** : تأنّى فيه، وقيل: طلب **دوَامَهُ، وأدْومَهُ** كذلك. **واسْتَدَمْتُ** الأمر إذا تأنّيت فيه.

وأنشد الجوهري للمجنون قيسُ بن مُعاذ[9]:

وإنّي على ليلى لَزارٍ، وإنَّني على ذاكَ فيما بيننا، **مُسْتَدِيمُها**

أي: منتظر أن تُعْتِبَني بخير؛ وفي تاج العروس ذكر البيت وقال: **(أستديمُها)** مكان **(مستديمُها)**، قال ابن بري: وأنشد ابن خالويه في **مُسْتَديم** بمعنى: مُنْتَظِر، قول جرير[10]:

تَرَى الشُّعراءَ من صَعِقٍ مُصابٍ بصَكْتِه، وآخر **مُسْتَدِيـمِ**

---

(3) الرازي، زين الدين محمد بن أبي بكر عبدالقادر عبدالمحسن، مختار الصحاح، مكتبة الإيمان/ المنصورة، مصر، الطبعة الأولى، 2008م، (ص 126) (باب الدال).

(4) المرتضى الزبيدي، محب الدين أبي فيض السيد محمد، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي شيري، دار الفكر، بيروت، 1994م، المجلد السادس عشر (باب الميم)(أ– ش) (دوم)، ص 252.

(5) تاج العروس، (دوم)، ص 252.

(6) أنظر لسان العرب، م12، ص 213،(دوم). وتاج العروس، م6، ص 252، (دوم).

(7) أنظر لسان العرب، م12، ص 213،(دوم). وتاج العروس، م6، ص 252، (دوم).

(8) الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط ، دار الجيل، بيروت، الجزء الرابع، فصل الدال، باب الجيم (دام)، (ص 115).

(9) نسبه ابن منظور في لسان العرب (دوم) للمجنون قيس بن معاذ، وكذلك فعل المرتضي الزبيدي في تاج العروس (دوم)، ولكنّني لم أجد البيت في ديوانه، (الوالبي، أبو بكر الوالبي، ديوان قيس بن الملوّح (مجنون ليلى)، تحقيق: يسري عبد الغني، محمد علي بيضون/ دار الكتب العلمية/ بيروت، 1999م، ط1).

(10) قال ابن منظور في لسان العرب (دوم)، والزبيدي في تاج العروس (دوم) أنشد ابن خالويه ولم ينسباه، والبيت للشاعر العباسي جرير، (انظر: الخطفي، جرير بن عطية، ديوان العرب، ديوان جرير، دار بيروت/ بيروت، 1986م، (ص 399).

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

وأنشد أيضاً[11] والبيت لجرير:

إذا أوقَعْتُ صاعِقةً عَلَيْهِمْ رأوْا أُخْرى تُحَرَّقُ **فاسْتَدامُوا**

اسْتِدامَةُ الأمرِ الأناةُ؛ وأنشد قول قَيْسِ بن زُهَيرٍ[12]:

فلا تعجَلْ بأمرِكَ و**استَدِمْهُ** فما صَلَّى عَصاكَ **كَمُسْتَدَيمِ**

وتَصْلِيةُ العصا: إدارتها على النار لتستقيم، **واستدامتها:** التّأنّي فيها، أي ما أحْكَمَ أمْرَها كالتّأنّي.
وقال بعضهم: **المسْتَدِيمُ** المُبالِغُ في الأمر.
واسْتَدِمْ ما عند فلان أي انتظره وارْقُبْهُ؛ قال: ومعنى البيت ما قام بحاجتك مثلُ من يُعْنى بها، ويحب قضاءها.
و**أدامه** غيره، و**المُداومَةُ** على الأمر: المواظبة عليه والاستمرار في فعله. وفي تاج العروس[13]: **استدام** بمعنى **دام**، يقال: عزٌّ **مستديمٌ** أي: **دائم**.
وحديثا نقول: التنمية المستدامة، أي: التنمية المستمرة والدائمة. ونستديم الأمر، أي نطلب دوامة، ونقول لبعضنا البعض من باب الدعاء والمجاملة: الله يديمك؛ أي يحفظك ويديم حياتك.

والدَّيُّومُ: الدائِمُ منه كما قالوا قَيُّوم. **والدِّيمةُ**[14]: مطر يكون مع سكون، وقيل: يكون خمسة أيَّامٍ أو ستة، وقيل: يوماً وليلة أو أكثر.
وقال ابن جني: هو من الواو لاجتماع العرب طُرّاً على **الدَّوامِ**، وهو **أدْوَمُ** من كذا، وقال أيضاً: من التدريج في اللغة قولهم **دِيمةٌ ودِيَمٌ**، واستمرار القلب في العين إلى الكسرة قبلها، ثمّ تجاوزوا ذلك لما كثر وشاع إلى أن قالوا **دَوَّمَتِ** السماءُ و**دَيَّمَتْ**، فأمّا **دَوَّمَتْ** فعلى القياس، وأمّا **دَيَّمَتْ** فلاستمرار القلب في **دِيمَةٍ ودِيَمٍ**؛ أنشد أبو زيد[15]:

هو الجوادُ ابنُ الجوادِ ابنِ سَبَلْ إنْ **دَيَّمُوا** جادَ، وإنْ جادوا وَبَلْ

---

(11) لبيت في لسان العرب (دوم)، وفي تاج العروس (دوم) بلا نسبه، وهو للشاعر العباسي جرير، ديوان جرير، المصدر السابق، (ص 417).
(12)البياتي، عادل جاسم، شعر قيس بن زهير، مطبعة الأدب/ النجف/ العراق، (ص 330)، وقال البيت في رثاء مقتوله حفر الهباءة.
(13) تاج العروس، م16، (دوم)، (ص 257).
(14) لسان العرب، (دوم)، (ص 213). وانظر القاموس المحيط ، (دوم) (ص 115). وتاج العروس، (دوم)، (ص 253).
(15) ذكر ابن منظور هذا البيت بنفس الباب ونسبه لجهم بن سبل يمدح فيه رجلاً بالسخاء، وقال في مطلعه (أنا الجواد) وليس (هو الجواد)، انظر لسان العرب، (دوم)، (ص 219). وفي تاج العروس، (دوم) (ص 253)، قال الزبيدي: هذا في مدح فرس كما في كتاب النبات للدينوري، وكتاب الخيل لابن الكلبي، وقد جعله الجوهري في مدح رجل يصفه بالسخاء، والصواب برأيه ، ما ذكر، بأنّ البيت لجهم بن سبل.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

ويروى: **دَوَّموا**. وكذلك **أدامَتِ** السماء أي: أمطرت **دِيمَةً**؛ الأخيرةُ نقلها الزمخشري[16]، وعن شَمِرٍ: يقال: **دِيمةٌ ودِيْمٌ**؛ وأنشد شَمِرٌ للأغلبُ[17]:

فوارِسٌ وحَرْشَفٌ **كالدّيمِ** لا تتأنّى حَذَرَ الكُلُومِ

وأرض **مَدِيمَةٌ ومُدَيّمَةٌ**: أصابتها **الدّيَمُ**، وأصلها الواو؛ قال ابن مقبل[18]:

عقيلَةُ رَمْلٍ دافعَتْ في حُقوفهِ رَخاخَ الثَّرَى، والأقحُوانَ **المُديّمَا**

وروي عن حذيفة أنه ذكر الفتن فقال: إنها لآتِيتُكُم **دِيَماً**، يعني أنها تملأُ الأرض مع **دَوامٍ**؛ وأنشد[19]:

دِيمَةٌ هَطـلاءٌ فيها وَطفٌ طبّقَ الأرضَ، تَحرّى وتَـدُرّ

دِيمَةٌ؛ جمع **دِيَمٌ**، كقربةٍ وقِرَبٍ، غَيّرت الواو في الجمع لتغيُّرها في الواحد.

والمُدامُ والمُدامَةُ[20]: الخمر، سمّيت **مُدامَةً** لأنه ليس شيٌ تُستطاعُ **إدامَةُ** شُربهُ إلا هي، وقيل: **لإدامتها** في الدّنِ زماناً حتى سكنت بعدما فارَت، وقيل: سُمِّيَتْ **مُدامَةً** إذا كانت لا تَنْزِفُ من كثرتها، فهي **مُدامَةٌ ومُدامٌ**، وقيل: سميت **مُدامَةُ لعِتقها**.

وكلُّ شيءٍ سكن فقد **دام**؛ ومنه قيل للماء الذي يسكن فلا يجري: **دائمٌ**. ونهى النبي، صلى الله عليه وسلم[21]: أن يبال في الماء **الدائم** ثم يتوضأ منه، وهو الماء الراكد الساكن، من **دام يدوم** إذا طال زمانه. و**دام** الشيءُ : سكن وكلَّ شيء سكّنتهُ فقد **أدمتهُ**. وظلٌ **دومٌ** وماءٌ **دومٌ: دائم**، وصفوهما بالمصدر.

والدَّأماء: البحر **لدوام** مائهِ، و**دام** البحرُ **يدومُ**: سكنَ؛ قال أبو ذؤيب[22]:

---

(16) تاج العروس، (دوم)، (ص 253).

(17) لسان العرب، (دوم)، (ص 214)، وتاج العروس، (دوم)، (ص 257)، ونسباه للأغلب. وإذا كان المقصود بالأغلب بأنّه أبو النجم العجلي والمشهور بالأغلب فالبيت ليس في ديوانه، (انظر: ابن قدامة، الفضل، ديوان أبي النجم العجلي، تحقيق: محمد أديب عبدالواحد حمدان، مجمع اللغة العربية/ دمشق، 2006م).

(18) في لسان العرب قال: عقيلةُ رملٍ. (دوم)، (ص214)، وفي تاج العروس قال: ربيبةُ رملٍ. (دوم)، (ص 253)، ونسباه لابن مقبل، والبيت في ديوانه، وقال: ربيبة حرّ وليس عقيلة رملٍ.(انظر: حسن، عزَّة، ديوان ابن مقبل، دار الشرق العربي/ بيروت وحلب، 1995م، (ص 205).

(19) البيت في لسان العرب، (دوم)، (ص 214)، وتاج العروس، (دوم)، (ص 253) ولم ينسباه لأحد، ولكنّي وجدت البيت في ديوان امرئ القيس، (انظر: أبو الفضل، محمد إبراهيم، ديوان امرئ القيس، دار المعارف، 1984م، ط4، (ص 27).

(20) لسان العرب، (دوم)، (ص 214). القاموس المحيط ،(دوم)،(ص 115). وتاج العروس، (دوم)، (ص 253).

(21) انظر: العيني، بدر الدين أبي محمد محمود بن أحمد، عمدة القارئ في شرح صحيح البخاري 1-25، ج 3، كتاب الوضوء/ باب (69)، ضبط وتصحيح: عبدالله محمد عمر، دار الكتب العلمية/ بيروت، (ص 249).

(22) لسان العرب، (دوم)، (ص254)، وفي تاج العروس ذكره المحقق برواية (يدوم الفرات فوقها ويموج) ونسبه إلى الهذليين، وأشار إلى رأي ابن منظور بأن هذه الرواية غلط.(انظر: تاج العروس، (دوم)، (هامش ص 254). والبيت في ديوانه (تدوم البحار فوقها وتموج)، (انظر: المصري، سوهام، ديوان أبي ذؤيب الهذلي، المكتب الإسلامي/ بيروت / دمشق/ عمّان, 1998م، ط1، (ص 52).

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

فجاءَ بها ما شئت من لطميّةٍ **تدوم** البحار فوقها وتموجُ

والدَّيْمومُ والدَّيْمومَةُ[23]: الفلاةُ يَدومُ السير فيها لبعدها؛ قال ابن سيده: وقد ذكرت قول أبي عليّ أنّها من **الدَّوامِ** الذي هو السخّ.

والدَّيْمومةُ: الأرض المستوية التي لا أعلام بها ولا طريق ولا ماء ولا أنيس وإن كانت مُكْلِئَةً، وهنَّ **الدَّيامِيمُ**. ويقال: علونا **دَيْمومةً** بعيدة الغَوْرِ، وعلونا أرضاً **دَيْمومة** مُنكَرةً. وقال أبو عمرو: **الدَّيامِيمُ** الصَّحاري المُلْسُ المتباعدة الأطرافِ.

ودَوَّمَتِ الكلابُ: أمعنت في السير؛ قال ذو الرُّمَةِ[24]:

حتى إذا **دَوَّمَتْ** في الأرض راجَعَهُ كِبْرٌ، ولو شاء نَجَّى نفسَه الهَرَبُ

أي: أمعنت فيه؛ وقال ابن الأعرابي: **أدامَتْهُ**، والمعنيان متقاربان؛ وقال الأخفش وابن الأعرابي: **دَوَّمَتْ** أبعدت، وأصله من **دامَ يَدُومُ**، والضمير في **دَوَّمَ** يعود على الكلاب؛ وقال عليٌّ بن حمزة: لو كان **التَّدْويمُ** لا يكون إلا في السماء لم يجز أن يقال: به **دُوامٌ** كما يقال به دوارٌ، وما قالوا **دُومَةُ** الجَنْدَلِ وهي مجتمعة مستديرة. وفي حديث الجارية المفقودة: فحَمَلني على خافيةٍ ثمّ **دَوَّمَ** بي في السُّكاك أي: أدارني في الجوّ. وفي حديث قُسٍ والجارُود: قد **دَوَّموا** العمائم أي: أداروها حول رؤوسهم. وفي التهذيب في بيت ذي الرُّمَةِ: حتى إذا **دَوَّمَتْ**، قال يصف ثورا وحشيّاً ويريد به الشمس، قال: وكان ينبغي له أن يقول دَوَّتْ **فدَوَّمَتْ** استكراه منه. وقال أبو الهيثم: ذكر الأصمعي أن **التَّدْويمَ** لا يكون إلا من الطائر في السماء، وعاب على ذي الرُّمَةِ موضعه؛ وقد قال رؤبة[25]:

تَيْماء لا ينجو بها من **دَوَّما** إذا عَلاها ذو انقباضٍ أَجْذَما

أي: أسرع. و**دَوَّمَتْ** الشمس في كبِد السماء. أي: دارت في السماء. وفي التهذيب: والشمس لها **تَدْويمٌ** كأنها تدور، قال ذو الرُّمَةِ يصف جُنْدَباً[26]:

مُعْرَوْرِياً رَمَضَ الرَّضْراض يَرْكُضُهُ والشمسُ حَيْرى لها في الجَوِّ **تَدْوِيمُ**

---

[23] لسان العرب، (دوم)،(ص 214)، تاج العروس، (دوم)، (ص 254).

[24] بسج، أحمد حسن، ديوان ذي الرُّمَّةِ، دار الكتب العلمية/ بيروت، 1995م، ط1، (ص 18).

[25] لسان العرب، (دوم)، (ص 215). وتاج العروس، (دوم)، (ص 254). والبيت في ملحق ديوانه ، (انظر: البرونسي، وليم بن الورد، مجموع أشعار العرب (وهو مشتمل على ديوان رؤبة بن العجاج ، وعلى أبيات مفردات منسوبة إليه)، دار قتيبة/ الكويت، 2008م، (ص 184)، ولكن البيت غير موجود في شرح ديوانه، (انظر: محروس، عبد الصمد، شرح ديوان رؤبة بن العجاج، مجمع اللغة العربية/ القاهرة، 2008م، ط1).

[26] المصدران السابقان،(دوم)، (ص 215)، (دوم)، (ص 255). والبيت في ديوانه (انظر: ديوان ذي الرُّمَّة، مصدر سابق، (ص 258).

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

قال أبو الهيثم: معنى قوله والشمس حيرى تقف الشمس بالهاجرة على المسير مقدار ستين فرسخاً تدور على مكانها. قال: **التَّدْويمُ** الدوران، قال أبو بكر: والظل **الدَّوْمُ: الدائم؛** وأنشد ابن بري للَقيطِ بن زرارةَ في يوم جَبَلة[27]:

شتَّانَ هذا والعِناقُ والنَّوْمُ والمشربُ البارِدُ والظِّلُّ **الدَّوْم**

ودَوَّمَ الطائر إذا تحرك في طيرانه، وقيل: **دَوَّمَ** الطائر إذا سكن جناحيه كطيران الحِدَإِ والرَّخَم. و**دوَّمَ** الطائر و**استدامَ:** حلَّقَ في السماء، وقيل: هو أن **يُدَوَّمَ** في السماء فلا يحرّك جناحيه، وقيل: أن **يُدَوَّمَ** ويحوم، قال جَوَّاسٌ، وقيل لعمرو بن مِخْلاةِ الحمارِ[28]:

بيوم ترى الرايات فيه، كأنّها عوافي طيورٍ **مُسْتَديم** وواقع

قال الجوهري: **تدويمُ** الطائر تحليقهُ في طيرانِهِ ليرتفع في السماء.

قال الأصمعي[29]: منه اشتقت **الدُّوَّامَةُ،** بالضم والتشديد، وهي فَلْكَةٌ يرميها الصبي بخيط **فتُدَوَّمُ** على الأرض أي: تدور.

وهي لعبة مستديرة يلُفُها الصبيّ بخيطٍ ثمّ يرميها على الأرض فتدور والجمع: دُوَّام، وحديثا نقول: فلان يعيش في دوَّامة، أي: تنتابه مشكلات تسبِّب له قلقاً واضطراباً، ومنه دوّامة البحر: دوران الماء في البحر بشدّة وعنف بشكل دائري، ويكون أعلى الدائرة متسع وأسفلها ضيِّق.

وقيل أيضاً: إنّما سمِّيت **الدُّوامَةَ** من قولهم **دَوَّمْتُ** القِدْرَ إذا سكَّنْتَ غليانها بالماء لأنها من سرعة دورانها قد سكنت وهدَأْتْ.

والتَّدْوامُ: مثل **التَّدْويمِ؛** وأنشد الأحمر في نعت الخيل[30]:

فَهُنَّ يعلكنَ حدائداتِها
جُنحَ النَّواصي نحو ألوياتها
كالطير تبقي **متداوماتها**

---

[27] المصدران السابقان، (دوم)، (ص 215)، (دوم)، (ص 253). والبيت في ديوانه (انظر: الهلالي، أحمد عيسى، ديوان لقيط بن زرارة وابنته، كتاب المجلة العربية، (ص 137).

[28] لسان العرب ، (دوم)، (ص 215)، تاج العروس، (دوم)، (ص 255). وانظر: يعقوب، أميل بديع، المعجم المفصَّل في شواهد اللغة العربية، دار الكتب العلمية/ بيروت، ج4، (ص 320).

[29] المصدرا ن السابقان، (ص 215)، (ص 255). والقاموس المحيط ، المصدر السابق، (ص 116).

[30] لسان العرب، (دوم)، (ص 216)، والقاموس المحيط ، (دوم)، (ص 115)، وتاج العروس، (دوم)، (ص 257). وانظر: ابن الأحمر، عمر بن أحمر الباهلي، ديوان عمرو بن أحمر الباهلي، دراسة حياته وشعره، تحقيق: محمد محيي الدين مينو، دار قنديل/ دبي/ الإمارات، سلسلة لغتنا الخالدة، 2017م، ط1، م2.

وقوله **متداوِمات** أي: **مُدَوَّمات** دائرات عائفات على شيء. وقال بعضهم: **تدويمُ** الكلب إمعانهُ في الهَرَب، وقد تقدّم.

قال ابن الأعرابي: **دامَ** الشيءُ إذا دار، و**دام** إذا وقَف، ودام إذا تعِبَ. **ودَوَّمَتْ** عينُه: دارت حدقتها كأنّها في فَلْكةٍ، وأنشد بيت رؤبة:

تيماء لا ينجو بها من **دَوَّمَا**

والدُّوامُ[31]: شبه الدُّوارِ في الرأس، وقد **ديمَ** به و**أُدِيمَ** إذا أخذه دُوارٌ. وقال الأصمعي: أخذه **دُوامٌ** في رأسه مثل الدُّوارِ، وهو دُوارُ الرأس. **ودَوَّمتِ** الخمر شاربها إذا سكر فدارَ. وفي حديث عائشة[32]: أنها كانت تصف من **الدُّوامِ** سبع تمرات من عجوةٍ في سبع غدواتٍ على الريق؛ **الدُّوامُ**، بالضم والتخفيف: الدُّوارُ الذي يعرضُ في الرأس. و**دَوَّمَ** المرَقةَ إذا أكثر فيها الإهالة حتى تدور فوقها، ومرقة داوِمة نادر، لأن حق الواو في هذا أن تقلب همزة.

وحديثاً نقول: الدَّوامُ هو وقت العمل ومدّته المحدّد من قِبل الجهات المعنية، أو الوقت المعتمد في دولة ما حسب قوانين العمل والعمال. وقالوا: الدَّوام لله؛ عبارة تقال عند الموت من باب المواساة والتخفيف عن أهل المتوفى. ونقول أيضا: دوام الحال من المحال؛ أي: لا شيء يبقى على حاله، فسنّة الحياة التغيُّر والتبدُّل.

و**دَوَّمَ** الشيء: بلَّهُ، قال ابن أحمر[33]:

هذا الثناء، وأجْدِرْ أن أُصاحِبَهُ وقد **يُدَوَّمُ** ريقَ الطامِعِ الأمَلُ

أي: يبلُّه؛ قال ابن بري: يقول هذا ثنائي على النُّعمان ابن بشير، وأجدر أن أصاحبه ولا أفارقه، وأُملي له يُبقي ثنائي عليه و**يُدَوَّمُ** ريقي في فمي بالثناء عليه. قال الفراء: و**التَّدويمُ** أن يلوكَ لسانه لئلا يبس ريقه؛ قال ذو الرُّمَّةِ يصف بعيراً يهدِرُ في شِقْشِقتِه[34]:

في ذات شامٍ تضرِبُ المُقَلَّدا
رقشاءَ تنتاخُ اللُّغامَ المُزْبِدا
دَوَّمَ فيها رِزُّه وأرعدا

ودَوَّمَ الزعفران: دافَهُ؛ قال الليث: **تدويمُ** الزعفران دَوْفُه وإدارته في دَوفِه؛ وأنشد[35]:

وهُنَّ يدُفْنَ الزَّعفران **المُدَوَّمَا**

---

(31) لسان العرب، (ص 216)، القاموس المحيط، (ص 116).

(32) ابن الأثير، مجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد الجزري، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: أبو عبدالرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، ج2(حرف الحاء– حرف الشين)، (ص 132).

(33) لسان العرب، (دوم) (ص 216)، وتاج العروس، (دوم)، (ص 254).

(34) لسان العرب،(دوم)، (ص 217).وديوان ذي الرُّمَّة، مصدر سابق، (ص 61).

(35) لسان العرب، (دوم)، (ص 217)، وتاج العروس، (دوم)، (ص 255).

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

وأدامَ القِدر و**دَوَّمَها** إذا غلت فنضحها بالماء البارد ليسكن غليانها؛ وقيل: كَسَرَ غليانها بشيء وسكَّنَهُ؛ قال[36]:

تفور علينا قِدرُهُمْ **فنُديمُها** ونَفْثَؤُها عنَّا إذا حَمْيها غلى

قوله **نُديمُها**: نُسكِّنها، ونفثَؤُها: نكسرها بالماء؛ وقال جرير[37]:

سَعَرْتُ عليكَ الحربَ تغلي قُدورُها فهلاَّ غداةَ الصّمَّتَيْنِ **تُديمُهَا**

يقال: **أدام** القِدر إذا سكَّن غليانها بأنّ لا يوقد تحتها ولا يُنزلها، وكذلك **دوَّمها**. ويقال للذي تسكَّن به القدر: **مِدْوامٌ**. وقال اللحياني: **الإدامة** أن تترك القدر على الأثافي بعد الفراغ، لا ينزلها ولا يوقدها. **والمِدْوَمُ والمِدْوامُ**: عود أو غيره يُسَكَّنُ به غليانها.

واستدامَ الرجل غريمه: رفَق به، و**استَدْماهُ** كذلك مقلوب منه؛ قال ابن سيده: وإنّما قضينا بأنّه مقلوب لأنّا لم نجد له مصدراً؛ و**استدمى** مودَّته: ترقبها من ذلك، وإن لم يقولوا فيه **استدام**؛ قال كُثَيِّرٌ[38]:

وما زِلتُ **استدمى**، وما طرَّ شاربي وِصالَكِ، حتى ضَرَّ نفسي ضميرها

والدَّوْمُ[39] : شجر المُقْلِ، واحدته **دومةٌ**، وقيل: **الدَّوْمُ** شجر معروف ثمره المُقْلُ. وفي الحديث[40]: رأيت النبي، صلى الله عليه وسلّم، وهو في ظلِّ **دومة**؛ قال ابن الأثير:هي واحدة **الدَّومِ** وهو ضخام الشجر، وقيل: شجر المُقْلِ. قال أبو حنيفة: **الدّومةُ** تَعْبُلُ وتسمو ولها خوص كخوص النخل وتُخرِجُ أقناءَ كأقناء النخلة. قال: وذكر أبو زياد الأعرابي أنّ من العرب من يسمّي النّبق دوما. قال: وقال الأعرابي: **الدَّوم** ضخام الشجر ما كان؛ وقال الشاعر[41]:

زجرنَ الهرَّ تحت ظلال **دَوْمٍ** ونقبن العوارض بالعيون

وقال طفيل[42]:

أظُعْنٌ بصحراء الغَبيطَينِ أم نخلُ بدت لك، أم **دَوْمٌ** بأكمامها حَمْلُ؟

---

(36) لسان العرب، (دوم)، (ص 217)، وتاج العروس، (دوم)، (ص 255). ولم ينسباه لأحد، والبيت للنابغة الجعدي، (انظر: الصَّمد، واضح، ديوان النابغة الجعدي، دار صادر/ بيروت، 1998م، ط1، (ص 130)).

(37) لسان العرب، (دوم)، (ص 217)، وتاج العروس، (دوم)، (ص 255). ونسباه لجرير، والبيت في ديوانه، وقال: سَعَرْنا (انظر: ديوان جرير، مصدر سابق، (ص 450).

(38) لسان العرب، (دوم)، (ص 217)، تاج العروس، (دوم)، (ص 255)، ونسباه لكُثَيِّر. والبيت في ديوانه، (انظر: عباس، إحسان، ديوان كُثَيِّر عَزَّة، دار الثقافة/ بيروت، 1971م، (ص 315)).

(39) لسان العرب، (دوم)، (ص 218)، مختار الصحاح، (ص 126)، القاموس المحيط ، (دوم)، (ص 116)، تاج العروس، (دوم)، (ص 255).

(40) النهاية في غريب الحديث، مصدر سابق، ج2، (ص 141).

(41) لسان العرب، (دوم)، (ص 218)، وتاج العروس، (دوم)، قال: زجرنا (ص 255) بلا نسبه.

(42) لسان العرب، (دوم)، (ص 218) ونسبه للطفيل، والمقصود هنا الطفيل الغنوي، (انظر: الأصمعي، ديوان الطفيل بن عوف الغنوي، تحقيق: حسّان فلاح أوغلي، دار صادر/ بيروت، 1997م، ط1، (ص 138)).

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

قال أبو منصور: و**الدَّومُ** شجر يشبه النخل إلا أنّه يثمر المُقْلَ، وله ليف وخوص مثل ليف النخل. وفي الصحاح[43] **الدَّوم** شجر المقل، وفي القاموس المحيط **الدَّومُ** شجر المقل والنبق وضخام الشجرِ.

ويكثر شجر الدوم في الأردن، ويعتبر من الأشجار المعمّرة، المليئة بالأشواك، وثمارها بنيَّة اللون يغلفها قشور تشبه الفلين، طيبة الطعم، وتعتبر ثمار الدوم غذاء ودواء في الكثير من المجتمعات.

ودومةُ الجندلِ[44]: موضع، ويسميه أهل الحديث **دَوْمَة**[45]، بالفتح، وهو خطأ، وكذلك **دوماء الجندلِ**.

قال أبو سعيد الضرير: **دَومَةُ** الجندل، واسم حصنها مارد، وسميت **دومة** الجندل؛ لأنّ حصنها مبني بالجندل، قيل: هو **دُومة** بضم الدال، قال ابن الأثير: وقد وردت في الحديث، وتُضمُّ دالها وتُفتح، وهي موضع؛ وقول لبيد يصف بنات الدهر[46]:

وأعصفنَ **بالدُّومِيَّ** من رأس حصنه وأنزلنَ بالأسباب ربَّ المُشَقَّرِ

يعني: أَكَيْدِر – وهو قائد القبائل العربية المتنصّرة في الحرب ضد المسلمين –، أي: صاحب **دومة** الجندلِ

وقال الفيروزآبادي[47]: **دُومةُ الجندل**، ويقال **دُوماءُ** الجندل كلاهما بالضم. ويرى البعض أنّه موضع فاصل بين الشام والعراق على سبع مراحل من دمشق، وقيل: فاصل بين الشام والمدينة قرب تبوك.

والإدامة[48]: تنقير السهم على الإبهام، وإبقاء القدر على الأُثْفيَّةِ بعد الفراغ لا ينزلها ولا يوقدها، وأنشد أبو الهيثم للكميت[49]:

فاستلَّ أهزع حناناً يعلِّلُهُ عند **الإدامة**، حتى يرنو الطَّربُ

ويدومُ: جبل أو وادٍ؛ قال الرّاعي[50]:

---

(43) مختار الصحاح، (126). القاموس المحيط ، (دوم)، (ص 116).

(44) لسان العرب، (دوم)، (ص 218). وفي تاج العروس قال: وأعوصن، وأعوصن أي: انقلبن، (دوم) (ص 256).

(45) ودومة الجندل اسم لمكان وقعت فيه معركة كبيرة في– عهد الخليفة الراشدي أبي بكر الصدّيق – بين المسلمين بقيادة خالد بن الوليد، والقبائل العربية المتنصرة والموالية للأمبراطورية الفارسية في ذلك الوقت ، (انظر: قصة الإسلام ، لراغب السرجاني في الرابط التالي).
https://islamstory.com/ar/artical/28374/%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D9%87-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D9%88%D9%84-%D9%85%D8%B9-%D8%AF%D9%88%D9%85%D9%87-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%86%D8%AF%D9%84

(46) لسان العرب، (دوم)،(ص 218).ونسبه للبيد، والبيت في ديوانه، (انظر: العامري، لبيد بن ربيعة، ديوان لبيد بن ربيعة العامري، دار صادر/ بيروت، (ص 71).

(47) القاموس المحيط، (دوم)، (ص 116).

(48) لسان العرب، (دوم)، (ص 218)، القاموس المحيط ، (دوم)، (ص 116)، تاج العروس، (دوم)، (ص 257).

(49) لسان العرب، (دوم)، (ص 218)، تاج العروس، (دوم)، (ص 257). ونسباه للكميت، والبيت في ديوانه، (انظر: طريفي، محمد نبيل، ديوان الكميت بن زيد الأسديّ، دار صادر/ بيروت، 2000م، ط1، (ص 39)).

(50) لسان العرب، (دوم)، (ص218)، ونسبه للراعي، القاموس المحيط ، (دوم)، (ص 116)، تاج العروس، (دوم) (ص 256). ونسبه للراعي أيضا، والبيت من البسيط في ديوانه، (انظر: الصَّمد، واضح، ديوان الراعي النميري – عبيد بن حصين الشاعر الجاهلي – ، دار الجيل/ بيروت، 1995م، ط1، (ص 178)).

وفي **يدومَ**، إذا اغبرَّتْ مناكبُهُ وذِروة الكور عن مروانَ معتزل

وذو يدومَ: نهر من بلاد مزينة يدفع بالعقيق؛ وفي تاج العروس قال: أنّه باليمن من أعمال مخلاف سنجان، قال كثيّر عزَّة[51]:

عرفت الدار قد أقوتْ بِرِئْمِ إلى لأيٍ فمدفعِ ذي **يدومِ**

وأدام: موضع؛ قال أبو المُثَلَّم[52]:

لقد أجرى لمصرعه تليدٌ وساقته المنيَّة من **أداما**

والدّومة[53]: الخصبةُ، على التشبيه بثمر **الدّومِ**.

والدَّوَمانُ[54]: بالتحريك؛ حومان الطائر حول الماء، وهو مجاز.

وقولهم[55]: **(ما دام)** معناه **الدّوام** لأنّ ما اسمٌ موصول **بدام** ولا يستعمل إلا ظرفا كما تستعمل المصادر ظروفا تقول: لا أجلس ما **دُمتَ** قائما أي: **دوام** قيامك كما تقول: وردتُ مقدَمَ الحاجْ.

واسم الفاعل من دام (دائم) فنقول: أشجار دائمة الخضرة، ونقول: الأسنان الدائمة، والدائم: من أسماء الله الحسنى؛ ومعناه: الأزلي، ونقول: دائماً أي: أبداً

واستخدم الفعل الناقص (ما دام) خمس مرّات في القرآن الكريم كفعل ناقص، ويحمل نفس المعنى؛ ألا وهو: المدَّة الزمنية للقيام بفعل ما، وكانت كالآتي:

"وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنْهُ بِقِنْطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا ۗ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ" آل عمران: 75.

ما: فعل ماض ناقص، والتاء: اسمها، وعليه: جا ومجرور متعلقان بـ "قائما"، وقائما: خبرها[56]

" قَالُوا يَا مُوسَىٰ إِنَّا لَن نَّدْخُلَهَا أَبَدًا مَّا دَامُوا فِيهَا ۖ فَاذْهَبْ أَنتَ وَرَبُّكَ فَقَاتِلَا إِنَّا هَاهُنَا قَاعِدُونَ "المائدة: 24

ما داموا فيها.

ما: مصدرية ظرفية، داموا: دام فعل ماض ناقص، والواو: اسمها، وفيها: جار ومجرور متعلقان بمحذوف خبرها.

---

(51) لسان العرب، (دوم) (ص 218)، وتاج العروس، (دوم)، (ص256). ونسباه لكثيّر عزَّة، والبيت في ديوانه وهو في مدح يزيد بن عبدالملك، (انظر: ديوان كثيّر عزَّة، مصدر سابق، (ص 344)).

(52) لسان العرب،(دوم)، (ص218)، تاج العروس، (دوم)، (ص 256)، ونسباه لأبي المثلَّم؛ وهو من الشعراء الهذليين، و اسمه صخر الغي بن عبدالله، وقال هذا البيت في رثاء ابنه تليد، وفي الديوان قال: أذاما بفتح الهمزة؛ وهو وادي في مكّة، وليس أداما كما ذكر ابن منظور، (انظر: الهذليين، الشعراء، ديوان الهذليين، تحقيق: أحمد زين – محمود أبو الوفا، دار الكتب المصريّة/ القاهرة، 1965م، ج2، (ص 62).

(53) المصدران السابقان، (ص 116)، (ص 257).

(54) لمصدران السابقان، (ص 116)، (257).

(55)مختار الصحاح، (ص 126).

(56) الدرويش، محيي الدين، إعراب القرآن الكريم وبيانه، دار اليمامة/ دمشق وبيروت، دار ابن كثير/ دمشق وبيروت، دار الإرشاد/ حمص سوريا، م 1 (ج3)، 1992، ص 539.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

" أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ وَطَعَامُهُ مَتَاعًا لَكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ ۖ وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ الْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا ۗ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ" المائدة: 96.

ما دمتم حرُما.

ما: مصدرية ظرفية، دمتم: فعل ماض ناقص، و"ما" وما بعدها في محل نصب على الظرفية، والظرف متعلق بحرم[57]، والتاء: اسم ما دام.

" وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنْتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا " مريم: ٣١.

ما دُمت حيّا.

ما: مصدرية ظرفية، دمت: فعل ماض ناقص، والتاء: اسمها، وحيّا: خبرها.

واشتق من (دام) اسم للفاعل في قوله تعالى: (دائم)، و(دائمون)، وكان هذا الاستعمال كالآتي:
" مَّثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ الْمُتَّقُونَ ۖ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ۖ أُكُلُهَا دَائِمٌ وَظِلُّهَا ۚ تِلْكَ عُقْبَى الَّذِينَ اتَّقَوا ۖ وَّعُقْبَى الْكَافِرِينَ النَّارُ" الرعد:35.

أكلها دائمٌ.

أكل: مبتدأ مرفوع وأكل مضاف والهاء مضاف إليه، دائمٌ: خبر مرفوع.

" الَّذِينَ هُمْ عَلَىٰ صَلَاتِهِمْ دَائِمُونَ" المعارج: 23.

واستعمل فعلا تامّا في موضعين في القرآن الكريم:

" خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ إِلا مَا شَاءَ رَبُّكَ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ (107) وَأَمَّا الَّذِينَ سُعِدُوا فَفِي الْجَنَّةِ خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ إِلا مَا شَاءَ رَبُّكَ عَطَاءً غَيْرَ مَجْذُوذٍ " هود: 107-108.

ما دامتِ السماوات والأرض.

ما: مصدرية زمنية، دامت: فعل ماض تام بمعنى بقيت، السماوات: فاعل دامت، والأرض: عطف.

وحديثا عُرِّفت **ما دام** وظيفيا بأنها: فعل ماضٍ ناقص من أخوات كان، وهو فعل جامد يلزم صورة الماضي، تدل على بيان المدّةِ، وتفيد استمرار مضمون ما يسبقها من كلام مدّة ثبوت خبرها لاسمها[58].

[57] إعراب القرآن الكريم، م3،ج1، ص 23.

[58] الحَمَدْ، علي توفيق، والزعبي، يوسف جميل، المعجم الوافي في أدوات النحو العربي، دار الأمل، الطبعة الأولى، 1993م، إربد/ الأردن، (ص 158).

الدلالات الصرفيّة والتركيبيّة:

أوّلاً: عمل ما دام:

ذكر سيبويه كان وأخواتها تحت عنوان[59]:" هذا باب الفعل يتعدّى اسم الفاعل إلى اسم المفعول، واسم الفاعل واسم المفعول فيه لشيء واحد...، ولم يذكر منها إلا (كان يكون، وصار ودام وليس)، ثم تابع فقال[60]:(وما كان نحوهنّ من الفعل ممّا لا يستغني عن الخبر، تقول:(كان عبدُاللهِ أخاك)، فإنّما أردت أن تخبر عن الأخوّة وأدخلت كان لتجعل ذلك فيما مضى).

قال السيوطي[61]:" إنّ سيبويه يقصد باسم الفاعل واسم المفعول، الاسم والخبر لـ (كان وأخواتها)".

ذهب البصريون إلى أنّها ترفع المبتدأ ويسمى اسمها باعتباره فاعلاً مجازياً، وذهب الكوفيون إلى أنّها لم تعمل به شيئاً، وأنّه باق على رفعه بالابتداء، واتفق الفريقان على نصب الخبر[62].

ومع اتفاق الجميع على إنّها نصبت الخبر، إلا أنّهم اختلفوا في نصبه. فقال الكوفيون[63]: نصبه على الحال تشبيهاً بالفعل اللازم. وقال الفرّاء[64]: نصبه على أنّه مشبّه بالحال.

وحديثا أيّد مهدي المخزومي[65] وشوقي ضيف[66] الكوفيين في تسمية المنصوب بعد هذه الأفعال حالاً لا خبر.

وردّ البصريون عليهم بأن قالوا[67]: إنا رأينا هذا الخبر يجيء ضميراً، ويجيء معرفة ويجيء جامدا، ورأينا لا يستغنى عنه، فلا يمكن أن يعدَّ حالا، ولا مشبها بالمفعول لأنّ الأصل في الحال ألا يكون نكرة، وأن يكون مستغنى عنه. واحتجوا بقولهم:

كنّاهم، وإذا لم نكنهم فمن ذا يكُونُهُمْ

---

(59) سيبويه، أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجيل/ بيروت/لبنان، 1991م، ط1، ج1، (ص 45- 46).

(60) المصدر السابق، 45/1-46.

(61) السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر الخضري، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبدالعال سالم مكرم، دار البحوث العلمية/ الكويت، 1975م، الجزء الأوّل، (ص 16).

(62) السيوطي، همع الهوامع، 353/1.

(63) ابن الأنباري، كمال الدين أبي البركات عبدالرحمن بن محمد بن أبي سعيد، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين، والكوفيين، ومعه كتاب الإنتصاف، من الإنصاف، تأليف محمد محيي الدين عبدالحميد، 1982م،الجزء الثاني، (ص 821).

(64) المصدر السابق، ج821/2.

(65) المخزومي، مهدي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد/ بيروت/ لبنان، 1986م الطبعة الثانية، (ص 176، 182).

(66) ضيف، شوقي، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة، (ص 11، 14).

(67) المصدر السابق، ج823/2.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

وأيّد ابن هشام البصريين وقال[68]: أنّ حجّتهم أقرب للصواب لأنّ الحال كما نعرفه فضله ويمكن الاستغناء عنها، فإذا استغنينا عن خبر (دام) أصبحت الجملة ناقصة ولا تحسن السكوت عليها.

وردّ عليهم شوقي ضيف بقوله[69]: إنّ كان وأخواتها وفقا لرأي البصريين فيه خلل كبير لأنّ الفعل فيها وحدها فعل ناقص لا فاعل له. ويرى أنّ الخروج من هذا الخلل هو اعتماد رأي مدرسة الكوفة، ويرى أن يحذف هذا الباب من دراسة النحو على هذا الأمر.

ومن هنا وبناء على ما تقدّم يعمل الفعل (دام) عمل كان الناقصة ولكنه تميّز عن كان وباقي أخواتها بأنّه كان مصدرا للخلاف بين النحاة ووضعوا له شروطا يختص بها ، وهذه الشروط هي:

1- يعمل الفعل (دام) بشرط تقدّم (ما) المصدريّة الظرفيّة عليها، نحو قوله تعالى: " وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنْتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا " مريم: ٣١.

؛ أي: مدّة دوامي حيّا، وسميت (ما) هذه مصدريّة لأنّها تقدّر بالمصدر، وهو (الدوام)، وسميت ظرفيّة لنيابتها عن الظرف، وهو (المدّة)[70].

أمّا (ما) فإذا كانت ظرفيّة فهي مصدريّة، فكل ظرفيّة مصدرية والعكس غير صحيح، وإذا سبقت دام (ما) المصدريّة الظرفيّة فهي تعمل عمل (كان)، وإذا كانت العكس؛ أي: (ما) التي سبقت دام ظرفيّة مصدريّة فلا تعمل هنا عمل (كان) الناقصة وتكون دام هنا فعلاً تاماً بمعنى: (بقي) أو (استمر) نحو[71]:

يعجبني ما دام المطرُ

أي: يعجبني دوام المطر، فالإعجاب واقع على دوام المطر وليس على مدّة دوامه، فـ (ما) هنا مصدريّة فقط.

ويكون الفعل (دام) تاماً أيضا إذا سبقته (ما) النافية، أو لم يسبقه أيٌّ من أدوات النفي، نحو:

ما دام الفرح

دام الفرح

2- أن يستعمل الفعل بلفظ الماضي فقط.

أشار سيبويه إلى أنّ تصرّف كان وأخواتها كتصرّف الأفعال الحقيقية، بقوله[72]:" وتقول: كنّاهم كما تقول: ضربناهم. وتقول: إذا لم نكنهم فمن ذا يكونهم، كما تقول: إذا لم نضربهم فمن ذا يضربهم".

---

(68) ابن هشام، عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار احياء التراث العربي، بيروت/ لبنان، الجزء الأوّل، الطبعة الثامنة، 1406هـ- 1986م، ج1 (ص 163).

(69) شوقي ضيف، المصدر السابق، (ص 14).

(70) ابن هشام، أوضح المسالك، ج1/ (ص 166-167).

(71) الحمد، علي توفيق، المصدر السابق، (ص 159).

(72) سيبويه، الكتاب، 46/1.

إلا أنّ ابن هشام[73] كان أكثر تفصيلا وقسّم كان وأخواتها من حيث التصرف إلى ثلاثة أقسام، وما يعنينا هنا (دام) فذكرها ابن هشام مع (زال وأخواتها) وقال بأنها تتصرّف تصرّفا ناقصا فلا يستعمل منها أمر ولا مصدر، ثم أضاف بأن (دام) عند الأقدمين فإنّهم أثبتوا لها مضارعاً.

دام عند الفراء وكثير من المتأخرين لا تتصرّف بحالٍ، ورجّح الصبّان[74] أنّ (دام) الناقصة لها مصدر، ودليله على ذلك شيئان:

الأوّل: أنّها تستعمل البتّة صلة لـ (ما) المصدرية الظرفية.

الثاني: أنّ العلماء جروا على تقدير (ما دام) في نحو قوله تعالى: " وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنْتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا " مريم: ٣١

بقولهم: مدّة دوامي حيّا

ويرد محقق كتاب أوضح المسالك على هذا بقوله[75]:" ولو أنّنا التزمنا أنّ هذا مصدر لـ (دام) التامّة، أو أنّ العلماء اخترعوا في هذا التقدير مصدراً لم يرد عن العرب. لكننا بذلك جائرين، مسيئين الظّنِّ بمن قام على العربيةِ وحفظها كلّ الإساءة، فلزم أن يكون هذا المصدر مصدر الناقصة فتتم الدعوى.

3- ألا يكون خبرها إنشائياً، لأن دام لا تتصرف مطلقا، ولا تعمل عملها إلا إذا كانت مسبوقة بما المصدرية الظرفية، وهي بذلك تتنافى مع مظهر الإنشاء؛ إذ الظرف والمصدر غير النائب عن الأمر لا يوصفان بالإنشاء. وأسلوب الإنشاء هو ما يستدعي استخدام أساليب: الأمر، النهي، الاستفهام، النداء والتمنى؛ وهو ما يعرف بالإنشاء الطلبي.

4- ألا يكون خبرها فعلاً ماضياً لئلا يحصل التناقض بين خبرها الذي أفاد الانقطاع وبينها، وهي تفيد الاستمرار إلى زمن التكلّم؛ أي: تفيد استمرار مضمون ما يسبقها من كلام مدّة ثبوت خبرها لاسمها[76]، وأن يسبقهما معا كلام يتصل بهما اتصالاً معنويّا، بشرط أن يكون جملة فعلية، لأن دام تفيد مع معموليها استمرار المعنى الذي قبلها مدّة ثبوت معنى خبرها لاسمها، نحو قوله تعالى: " أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ وَطَعَامُهُ مَتَاعًا لَكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ ۖ وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ الْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا ۗ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ". المائدة: ٩٦

فحرمة الصيد تدوم مدّة ثبوت الإحرام للمحرمين من الحجاج.

5- توسّط أخبارهن جائز؛ أي: جاز أن يتقدّم الخبر على الاسم، ولا يجوز أن يتقدّم الخبر على الفعل الناقص.

وهنا خلاف كبير وآراء كثيرة بين النحاة الأوائل والمتأخرين[77] فيما يتعلق بتقدّم الخبر على الأفعال الناقصة المسبوقة بـ (ما) وهي الأربعة التي في أوائلها حرف نفي هي: ما زال، وما انفك، وما فتئ، وما برح. وهذه لا يجوز

---

(73) ابن هشام، أوضح المسالك، 1/167-168.

(74) الصبان، محمد بن علي الشافعي، حاشية الصبّان على شرح الاشموني، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، ج1، (ص 230).

(75) ابن هشام، المصدر السابق، ج1، هامش (ص 176).

(76) الحمد، المعجم الوافي، (ص 158).

(77) أنظر: بني عطا، سيف الدين أحمد صالح، ابن معطي وآراؤه النحويّة، دراسة نحويّة تحليلية، دار الجنان، عمان/ الأردن،2016م، ط1، (ص 180- 184).

تقديم أخبارها عليها عند جمهور البصريين[78]، وأجازه[79] ابن كيسان وبعض الكوفيين، وأضاف الأنباري[80] إلى المانعين أبا زكريا يحيى بن زياد الفراء من الكوفيين .

وفصّل الأنباري[81] (577هـ) في حديثه عن هذه المسألة قائلاً: ذهب الكوفيون إلى أنّه يجوز تقديم خبر "ما زال" عليها، وما كان في معناها من أخواتها، وإليه ذهب أبو الحسن بن كيسان، وذهب البصريون إلى أنه لا يجوز ذلك، وإليه ذهب أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء[82] من الكوفيين، وأجمعوا على أنّه لا يجوز تقديم خبر (ما دام) عليها". وأما "ما دام"[83] فلم يجز تقديم خبرها عليها نفسها لأن "ما" فيها مصدرية لا نافية، وذلك المصدر بمعنى ظرف الزمان، ألا ترى أنك إذا قلت:"لا أَفْعَلُ هَذا مَا دَامَ زَيْدٌ قائماً" كان التقدير فيه: زَمَن دوام زيدٍ قَائِماً، إلا أنه حذف المضاف الذي هو الزمن، وأقيم المصدر الذي هو المضاف إليه مقامه.

ويرى ابن إياز[84] أنّ تقديم أخبارها على أسمائها جائز بغير خلاف، وأما تقديمُهُ عليها، كقولك: (قائِماً مَا زَالَ زَيْدٌ) فلا يجوز عند أهل البصرة[85]، وأجاز ذلك الكوفيون وابن كيسان نظراً إلى المعنى.

ومنع ابن معطي تقدم خبر أخوات كان المقترنة بـ (ما) عليها، وانفرد وحيداً وخالف كلّ النحاةِ السابقين سواء أكانوا بصريين أم كوفيين ومنع توسّط خبر دام، فقال في ألفيته[86]:

وَلا تُقَدِّمْ خَبَرَ المُقْتَرِنَه بِمَا عَلَيْهَا وَهْيَ خَمْسٌ بَيِّنَهْ

وَلا يَجُوزُ أنْ تُقَدِّمَ الخَبَر عَلَى اسْمِ مَا دَامَ وَجَازَ فِي الأُخَرْ

وعاد وأكّد رأيه الذي ساقه في ألفيته وكرّره في فصوله حيث قال[87]:"الأربعة[88] التي في أولها ما النافية يجوز تقديم خبرها على اسمها، ولا يجوز تقدُّمه عليها، .... وأمّا (ما دام) فلا يجوز تقدُّم خبرها عليها، ولا على اسمها، ولا تنفصل عنها "ما" بخلاف أخواتها".

---

(78) ابن القوّاس / شرح الألفية / 860/2 .

(79) انظر : الأنباري / الإنصاف/ 155/1/ ابن يعيش / شرح المفصل/113/7 .

(80) الأنباري / الإنصاف / 155/1.

(81) الأنباري / الإنصاف / 155/1 .

(82) الفراء: يحيى بن زياد الديلمي، أبو زكريا الفراء، إمام العربية، ولد بالكوفة، تلمذ على يد الكسائي ويونس بن حبيب، وله: معاني القرآن وغيره، مات سنة (207هـ) بطريق مكة (انظر: السيوطي/ بغية الوعاة/333/2).

(83) الأنباري / الإنصاف/ 160/1 .

(84) ابن إياز / المحصول / 405/1.

(85) قال ابن يعيش: إن هذا مذهب سيبويه والبصريين، وإليه ذهب الفراء من الكوفيين/ (انظر : ابن يعيش/ شرح المفصّل/ 113/7).

(86) ابن معطي / الدّرّة الألفية / 45 (انظر: الأبيات: 502 – 507).

(87) ابن معطي/الفصول/181.

(88) الأربعة التي في أولها ما النافية، هي: ما زَالَ، وما انْفَكّ، وما فَتِيءَ، وما بَرِحَ، (انظر : ابن معطي/الدّرّة الألفية/45(البيت :503).

وردّ عليه ابن إياز فقال[89]:"ما وقفت في تصانيف أهل العربية، متقدميهم، ومتأخريهم على نص يمنع من ذلك، وكذلك فعل ابن الخباز فقال[90]: ويبطل ما ذهب إليه أمران:

أحدهما : نقلي وهو قول الشاعر[91]:

وَأعْصِرُهَا مَا دَامَ لِلزَّيْتِ عَاصِرٌ وَمَا طَافَ فَوْقَ الأرْضِ حَافٍ وَنَاعِلُ

فـ (عَاصِرُ) اسمها، (ولِلزَّيْتِ) خبرها، وقد تقدم على الاسم.

والثاني : قياسيٌ، وهو أن (مَا دَامَ) أقوى من (لَيْسَ)، بدليل أنّ عدم تقدم خبر (مَا دَامَ) إنّما كان عند اقترانهما ب(ما)، فإذا فصلتها منها عادت متصرفة، و(لَيْسَ) لا تتصرف بوجه، وإذا كانت (لَيْسَ) مع عدم تصرفها لم تمنع من تقديم خبرها على اسمها، كانت "ما دام" أولى بذلك.

ويعلق ابن إياز على هذا البيت بقوله[92]:"ولقائل أن يقول: لا دلالة في البيت ؛ لوجهين:

الأول : أن (ما دام) تامّةٌ، كقوله تعالى: (خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ إِلَّا مَا شَاءَ رَبُّكَ ۚ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِّمَا يُرِيدُ) سورة هود 107.

والثاني : أن يكون خبرها محذوفا ، أي : ما دام للزيت عاصر موجوداً.

وحاول ابن القوّاس أن يلتمس العذر لابن معطي، فقال[93]:" وقد اعتذر له بأنّها لما لزمت طريقة واحدة، وهي الماضي جرت مجرى الأفعال، والأفعال لا تتغير، ولأن "ما" معها مصدرية، وهي وما حيزها صلتها، وكأنه يرى الترتيب في آخر الصلة، ولأنها لما لم تكن مصدراً صريحاً، كانت فرعاً عليه، فلم يتصرف فيها بالتقديم كما تصرف في المصدر.

وكذلك فعل ابن الوردي[94] إذ قال وعندي في الاستشهاد بهذا البيت[95] نظر، إذ يجوز أن تكون "ما دام" هنا تامة. وكان ردّه هذا بعد ان نقل ردّ ابن مالك على ابن معطي في منع توسيط خبر (دام) في شرح عمدة الحافظ،

---

(89) ابن إياز / المحصول / 408/1 .

(90) ابن إياز / المحصول / 409/1 .

(91) البيت للمُزَرِّد بن ضرار ، وتوثيق البيت وتخريجه والشاهد فيه في الصفحة السابقة.

(92) ابن إياز / المحصول / 410/1 .

(93) ابن القوّاس / شرح الألفية / 863/2

(94) ابن الوردي عمر بن مظفر بن عمر الوردي/ شرح التحفة الوردية/ (تحقيق: عبد الله على الشلاّل)/ 1989م/ 175 –176.

(95) نسب ابن الوردي هذا البيت: (وَأحْسِبُهَا مَا دَامَ لِلزَيْتِ عَاصِرٌ) للمفضل أبي العباس ابن محمد بن يعلي بن عامر الضبّي، وهو كوفي المولد والمذهب، توفي (170هـ) (انظر: شرح التحفة الوردية / 176+ هامش الصفحة).

حيث قال[96]:"وقد ضمَّن ابن معطٍ ألفيته منع توسيط خبر "دام"، ولا حجة له ولا متبوع من المتقدمين والمتأخرين، وأجاز ابن هشام (761هـ)[97] توسط أخبارهن، خلافاً لابن معطي في "دام". ومثله قال ابن عقيل (769هـ)[98] .

وذكر السيوطي[99] هذه المسألة ورُدّ بأنها مخالفة للقياس كسائر أخواتها، وللإجماع. وذكر أبو حيان الأندلسي (745هـ) هذه المسألة وقال في التذكرة قائلاً[100]:"خالف ابن معطي الناس قاطبة، وقال في الارتشاف[101]:" ...، ووهم ابن معط في توسيط خبر ما دام".

أما معاصرو ابن معطي، وبعض ممن جاء بعده؛ فاختلفت ردودهم عليه في هذه المسألة، فمنهم من رماه بالوهم، أو بضعف الحجة، أو الخروج على القياس، ومنهم من حاول تأويل كلامه عله يجد له عذراً أو مخرجاً.

وصفوة القول والراجح عندي هو خطأُ ما ذهب إليه ابن معطي؛ لضعف دليله ومخالفته جمهور النحاة من المتقدمين والمتأخرين.

الخاتمة:

اهتمّ الباحث في هذه الدراسة بالفعل (ما دام)، ووقف على جميع اشتقاقاته في أبرز المعاجم العربية، حيث ناقش هذه الاشتقاقات والمعاني المختلفة للفعل (دام)، والخلاف الذي وقع في بعضها بين اللغويين والنحويين، وربما يرجع هذا الخلاف إلى اختلاف اللهجات بينهم، وطبيعة الاستخدام اللغوي لهذه الدلالات.

وفي الجانب التركيبي وقف الباحث على الاستخدام النحوي للفعل الناقص (ما دام) وناقش ما وافق به كان وأخواتها، وما تفرّد به عن كان وأخواتها، ووقف على الخلاف النحوي في عمل (ما دام) من ناحية تركيبيّة.

كما وقام الباحث بالوقوف على دلالات هذا الفعل في القرآن الكريم وإعرابه، وأين استخدم فعلاً ناقصاً وأين استخدم تاما.

---

(96) ابن مالك ، جمال الدين محمد بن مالك/ شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ/ (تحقيق: عدنان عبد الرحمن الدوري)/ /205/ مطبعة العاني / بغداد/ الكتاب العشرون /1977م.

(97) ابن هشام / أوضح المسالك / 170/1 .

(98) ابن عقيل، بهاء الدين عبدالله بن عقيل العقيلي / شرح ابن عقيل على ألفية أبي عبدالله محمد جمال الدين بن مالك/ دار التراث/ القاهرة 1980م/ ط20/ ج 274/1 .

(99) السيوطي/همع الهوامع/87/2.

(100) أبو حيان الأندلسي / تذكرة النحاة / 618 .

(101) أبو حيان الأندلسي / ارتشاف الضرب / 86/2

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- ابن الأثير، مجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد الجزري، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: أبو عبدالرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، ج2.
- ابن الأحمر، عمر بن أحمر الباهلي، ديوان عمرو بن أحمر الباهلي، دراسة حياته وشعره، تحقيق: محمد محيي الدين مينو، دار قنديل/ دبي/ الإمارات، سلسلة لغتنا الخالدة، 2017م، ط1، م2.
- الاسترآباذي، رضي الدين محمد بن الحسن، شرح كافية ابن الحاجب، تحقيق: أميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة/ بيروت.
- الأشموني، نور الدين، أبو الحسن على بن محمد الأشموني/ شرح الأشموني على ألفية ابن مالك/ (تحقيق: حسن حمد وإميل بديع يعقوب) / دار الكتب العلمية –بيروت / ط1 /1998م.
- الأصمعي، ديوان الطفيل بن عوف الغنوي، تحقيق: حسّان فلاح أوغلي، دار صادر/ بيروت، 1997م.
- الأنباري، كمال الدين أبو البركات عبدالرحمن بن محمد بن أبي سعيد النحوي، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف، تأليف: محمد محيي الدين عبدالحميد، 1980م.
- ابن إياز/ جمال الدين الحسين بن بدر بن إياز بن عبدالله البغدادي/ المتوفى سنة (681هـ)/ المحصول في شرح الفصول "شرح فصول ابن معطي في النحو"/ (تحقيق: شريف عبد الكريم البخاري) دار عمار –الأردن / ط1/2010م.
- البرونسي، وليم بن الورد، مجموع أشعار العرب (وهو مشتمل على ديوان رؤبة بن العجاج ، وعلى أبيات مفردات منسوبة إليه)، دار قتيبة/ الكويت، 2008م.
- بسج، أحمد حسن، ديوان ذي الرُّمَّةِ، دار الكتب العلمية/ بيروت، 1995م، ط1.
- بني عطا، سيف الدين أحمد صالح، ابن معطي وآراؤه النحويّة، دراسة نحويّة تحليلية، دار الجنان، عمان/ الأردن،2016م/ ط1.
- البياتي، عادل جاسم، شعر قيس بن زهير، مطبعة الأدب/ النجف/ العراق.
- حسن، عزَّة، ديوان ابن مقبل، دار الشرق العربي/ بيروت وحلب، 1995م.
- الحَمَدْ، علي توفيق، والزعبي، يوسف جميل، المعجم الوافي في أدوات النحو العربي، دار الأمل، الطبعة الأولى، 1993م، إربد/ الأردن.
- أبو حيان / محمد بن يوسف الغرناطي الأندلسي/ المتوفى سنة (745هـ)/ تذكرة النحاة/ (تحقيق: عفيف عبد الرحمن)/ جامعة اليرموك/ مؤسسة الرسالة/ ط1/1986م.
- أبو حيان / ارتشاف الضرب من لسان العرب/ (تحقيق: مصطفى أحمد النماس)/ مطبعة المدني – القاهرة/ ط1/1987م.
- الخطفي، جرير بن عطية، ديوان العرب، ديوان جرير، دار بيروت/ بيروت، 1986م.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- الدرويش، محيي الدين، إعراب القرآن الكريم وبيانه، دار اليمامة، دمشق/بيروت، دار ابن كثير، دمشق/بيروت، دار الإرشاد، حمص/سوريا، 1980م.
- الصبّان، محمد بن علي الشافعي، حاشية الصبّان على شرح الاشموني، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى.
- الصَّمد، واضح، ديوان النابغة الجعدي، دار صادر/ بيروت، 1998م، ط1
- الصَّمد، واضح، ديوان الراعي النميري – عبيد بن حصين الشاعر الجاهلي – ، دار الجيل/ بيروت، 1995م، ط1.
- الضبِّي، المفضل بن محمد بن يعلى الضبي/(تحقيق: أحمد محمد شاكر وعبدالسلام محمد هارون)/ بيروت/98.
- طريفي، محمد نبيل، ديوان الكميت بن زيد الأسديّ، دار صادر/ بيروت، 2000م.
- العامري، لبيد بن ربيعة، ديوان لبيد بن ربيعة العامري، دار صادر/ بيروت.
- عباس، احسان، ديوان كُثَيِّر عَزَّة، دار الثقافة/ بيروت، 1971م.
- ابن عقيل، بهاء الدين عبدالله بن عقيل العقيلي / شرح ابن عقيل على ألفية أبي عبدالله محمد جمال الدين بن مالك/ ط20/ دار التراث/ القاهرة 1980م.
- العيني، بدر الدين أبي محمد محمود بن أحمد، عمدة القارئ في شرح صحيح البخاري، ج3، كتاب الوضوء/ باب (69)، ضبط وتصحيح: عبدالله محمد عمر، دار الكتب العلمية/ بيروت.
- أبو الفضل، محمد إبراهيم، ديوان امرئ القيس، دار المعارف، 1984م، ط4.
- ابن قدامة، الفضل، ديوان أبي النجم العجلي، تحقيق: محمد أديب عبدالواحد حمدان، مجمع اللغة العربية/ دمشق، 2006م).
- ابن القوّاس/ عبد العزيز بن جمعه بن القواس/ شرح عبد العزيز بن جمعه لألفية ابن معطي (تحقيق: علي الشوملي) / الناشر مكتبة الخريجي – الرياض/ ط1/1985م.
- ابن مالك / جمال الدين محمد بن مالك/ المتوفى سنة (672هـ)/ شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ/ (تحقيق: عفيف عدنان عبدالرحمن الدوري)/ مطبعة العاني/ بغداد/1977م.
- ابن مالك ، جمال الدين محمد بن مالك/ شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ/ (تحقيق: عدنان عبد الرحمن الدوري) مطبعة العاني / بغداد/ الكتاب العشرون /1977م.
- محروس، عبد الصمد، شرح ديوان رؤبة بن العجاج، مجمع اللغة العربية/ القاهرة، 2008م، ط1
- المصري، سوهام، ديوان أبي ذؤيب الهذلي، المكتب الإسلامي/ بيروت / دمشق/ عمّان, 1998م، ط1.
- ابن معطي / زين الدين / أبو الحسين يحيى بن عبد المعطي المغربي/ (564هـ- 628هـ)/ الفصول الخمسون/ (تحقيق ودراسة: محمود محمد الطنّاحي)/ دار إحياء الكتب العربية / فيصل عيسى البابي الحلبي/1977م.
- ابن معطي / الدّرّة الألفية/ (ضبطها وقدم لها: سليمان إبراهيم البلكيمي)/ دار الفضيلة/ ط1/2010م.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- ابن ميّادة، الرمَّاح بن أبرد المكنَّى بأبي شرحبيل، تحقيق: حنّا جميل حدّاد، أشرف على طباعته: قدري الحكيم، مجمع اللغة العربيّة/ دمشق، 1982م.
- الهذليين، الشعراء، ديوان الهذليين، تحقيق: أحمد زين – محمود أبو الوفا، دار الكتب المصريّة/ القاهرة، 1965م.
- ابن هشام، عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار احياء التراث العربي، بيروت/ لبنان، الجزء الأوّل، الطبعة الثامنة، 1406هـ- 1986م.
- الهلالي، أحمد عيسى، ديوان لقيط بن زرارة وابنته، كتاب المجلة العربية.
- الوالبي، أبو بكر الوالبي، ديوان قيس بن الملوّح (مجنون ليلى)، تحقيق: يسري عبد الغني، محمد علي بيضون/ دار الكتب العلمية/ بيروت، 1999م، ط1.
- ابن الوردي عمر بن مظفر بن عمر الوردي/ شرح التحفة الوردية/ (تحقيق: عبد الله على الشلاّل)/ 1989م.
- يعقوب، أميل بديع، المعجم المفصَّل في شواهد اللغة العربية، دار الكتب العلمية/ بيروت، ج4.

رسائل ماجستير ودكتوراه:

1- الطلاق، يحيي خليل عطيه، النواسخ وأثرها التركيبي والدلالي دراسة في كتاب إملاء ما مَنَّ به الرحمن في ضوء المنهج التحويلي، اشراف: أ.د. علي الهروط ،رسالة ماجستير/ جامعة مؤتة، 2006م.

المجلات والدوريات:

1- النقيب، محمد حسين، الفعل الناقص- دراسة نحويّة دلاليّة بين القدماء والمحدّثين، مجلة جامعة ناصر، العدد الرابع، 2014م.

مواقع إلكترونية:

https://islamstory.com/ar/artical/28374/%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%82%D9%87-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B3%D9%88%D9%84-%D9%85%D8%B9-%D8%AF%D9%88%D9%85%D9%87-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%86%D8%AF%D9%84

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

الجملة التفسيريّة وأثرها في الترابط النصّيّ

في نماذج من القرآن الكريم

Explanatory Sentence and its Impact on Textual Correlation Case Study: Verses of the Holy Quran

د. بكر موسى السواعدة*

الملخّص

تهدف هذه الدراسة إلى بيان أثر الجملة التفسيريّة في التماسك النصّيّ، من خلال رصد عناصر الاتّساق والانسجام النصّيَّين في هذا النوع من الجمل، وتعتمد المنهج الوصفيّ في استقراء المادّة المتعلّقة بالجملة التفسيريّة، ثمّ عرضها على عناصر الانسجام والاتّساق؛ بغية بيان الدور الذي يمكن أنْ تؤدّيه هذه الجمل في الترابط النصّيّ.

وقد خلصت الدراسة إلى أنّ للجملة التفسيريّة دورًا في الترابط النصّيّ من خلال محورَيه الرئيسين: الاتّساق (الملفوظ)، والانسجام (الملحوظ)، إلّا أنّ ارتباطها بالجانب الملحوظ يبدو أكبر؛ وذلك لاعتبارات المعنى فيها.

الكلمات الدالة: الجملة التفسيريّة، التماسك النصّيّ، نماذج من القرآن، المنهج الوصفيّ.

Abstract

This research aims to demonstrate the effect of explanatory sentence on textual coherence by studying the elements of textual consistency and harmony within this type of sentences. For that matter, it follows the descriptive approach and analytical method. As for the descriptive method, it is used in extrapolating the rule related to the elements of textual correlation and the explanatory sentences, while the analytical method is employed to demonstrate the impact of explanatory sentences on textual correlation.

The research results concluded that explanatory sentences play a vital role in textual correlation through its two main axes, consistency (articulated aspect) and harmony (noticed aspect). However, explanatory sentences connection to the noticed aspect, i.e. harmony appears to be greater due to the considerations of their meaning.

Keywords: Explanatory Sentence, Textual Coherence, Case Study: Verses of the Holy Quran, Descriptive Approach

* **الجامعة الأميركية في مادبا.** **تاريخ استلام البحث 2020/10/14 وتاريخ قبوله 2020/12/2**

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المقدّمة:

من المعلوم أنّ الجملة التفسيريّة تتبع نحوَ الجملة؛ ولذا فإنّ ربط هذا النوع من الجمل بالدراسات النصيّة يتطلّب ربطها بأبعاد تتجاوز الجملة بمفهومها النحويّ إلى النصّ، من خلال مستويات ثلاثة: المستوى النحويّ، والمستوى الدلاليّ، والمستوى التداوليّ؛ ذلك أنّ النظر إلى هذا النوع من الجمل وفقًا لنحو الجملة وحده لا يفضي إلى جوهر وظيفتها المتمثّلة في ربط أجزاء الكلام بعضها ببعض.

ولأنّ نحو النصّ يرتكز في الأساس على النصّ فقد كان من المفترض أنْ تُطبَّقَ هذه الدراسة على نصّ محدّد؛ ليتمكّن الباحث من التوصّل إلى نتائج علميّة أكثر دقّةً وإقناعًا، لكنّ خصوصيّة هذا الموضوع المتمثّلة في عدم وجود نصّ واحد يمكن أنْ يحوي الاستعمالات المختلفة للجملة التفسيريّة أجبرت الباحث على دراسة نماذج من القرآن الكريم، وبيان دور تلك الجمل في ربط أجزاء تلك الآيات القرآنيّة.

وتنبع أهمّيّة هذه الدراسة من أنّها يمكن أنْ تُعدّ شكلًا جديدًا من أشكال الدراسة النصيّة التي تعتمد على رصد العناصر المكوّنة لنحو النصّ في سياقات مختلفة، بعيدًا عن محدّدات النصّ الواحد الذي تعكف عليه الدراسات النصّيّة.

الترابط النصّيّ:

يقوم نحو النصّ على دراسة النصّ المنجز فعلًا، وذلك من خلال النظر إليه بوصفة بنية كلّيّة مترابطة، موضوعة في مقام ما أو سياق ما ويكون ذلك برصد العناصر المكوّنة للنصّ بعيدًا عن المضمون[1]؛ فهو يقوم على تحليل العناصر أو الخواصّ التي تؤدّي إلى تماسك النصّ وترابطه؛ ولذلك فإنّ الروابط هي أهمّ ملامح نحو النصّ.[2]

وتنقسم هذه الروابط إلى قسمين، هما:

1- **الاتّساق:** " يعني الاتّساق تحقيق الترابط الكامل بين بداية النصّ وآخره دون الفصل بين المستويات اللغويّة"[3] أي أنّه يهتمّ بالوسائل اللغويّة (الشكليّة) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب، أو خطاب برمّته[4].

ومن وسائل الاتّساق النصّيّ[5]:

أ- إعادة اللفظ (التكرار). ب- التضامّ. ج- التعريف. د- الإحالة. هـ- الاستبدال. و- الحذف. ز- الربط.

---

(1) انظر: بحيري، سعيد، علم لغة النصّ، مكتبة لبنان والشركة المصريّة العالميّة – لونجمان، الطبعة الأولى 1997، ص161

(2) انظر: عفيفي، أحمد، نحو النصّ، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة 2001، ص95

(3) المصدر السابق، ص96

(4) انظر: خطابي، محمد، لسانيات النصّ، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى 1991، ص5

(5) انظر: عفيفي، أحمد، نحو النصّ، ص102 – 129

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

وستأتي الدراسة على بعض هذه الوسائل بشيء من التفصيل في الجزء التطبيقيّ منها.

2- **الانسجام:** ويقصد به الوسائل الملحوظة (غير الملفوظة) للترابط النصّيّ، وتنبع أهمّيّته في تحليل الخطاب من أنّ المتلقّي (القارئ أو السامع) قد يجد نفسه أمام نصّ لا يوظّف تلك الوسائل الشكليّة في الربط، وعليه هنا أن يلتفت إلى الجانب الملحوظ الذي يُفهم من خلال المقام، أو من خلال ربط تسلسلات الخطاب بعضها ببعض عن طريق المعنى الكلّيّ أو الإجماليّ أو السياقيّ أو التداوليّ.[6]

ويترتّب على هذا أنّ الانسجام أعمّ من الاتّساق، كما أنّه أعمق منه؛ لأنّه يتطلّب من المتلقّي صرف الانتباه إلى العلائق الخفيّة التي يتضمّنها النصّ، والتي تؤدّي في النهاية إلى ترابط أجزائه.[7]

ووسائل الانسجام النصّيّ كثيرة ولا يمكن حصرها؛ لارتباطها أحيانًا بخصوصيّة الموقف أو السياق، أو لاعتباراتها المقاميّة المتشعّبة، أو لارتباطها بطبيعة التواصل بين منتج النصّ ومتلقّيه، وقد تتعدّى ذلك إلى الزاوية التي ينظر منها محلّل النصّ أو الخطاب، ومن هذه الوسائل:

1- علاقة التضمّن (الجزء بالكلّ).[8]

2- تعالق المحمولات.[9]

3- الترابط السببيّ.[10]

الجملة التفسيريّة:

المعنى اللغويّ للتفسير:

جاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس، تحت مادّة (فَسَرَ): "الفاء والسين والراء كلمة واحدة تدلّ على بيان شيء وإيضاحه"[11]

وقال ابن منظور: "(فسر) الفَسْر: البيان، فسر الشيء يفسِره بالكسر وتفسُره بالضمّ فسرًا، وفسّره أبانه... الفَسْرُ كشف المغطّى والتفسير كشف المراد عن اللفظ المشكل"[12]

---

(6) انظر: خطابي، محمد، لسانيات النص، ص5

(7) انظر: خطابي، محمد، لسانيات النص ، ص6

(8) انظر: خطابي، محمد، لسانيات النص ، ص35

(9) انظر: المصدر السابق، ص36

(10) انظر: المصدر السابق، ص84

(11) ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979م، ج4، ص402

(12) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر- بيروت، ج11، ص128[12]

المعنى الاصطلاحيّ للجملة التفسيريّة:

ذكر ابن مالك أنّ الجملة التفسيريّة هي "الكاشفة لحقيقة ما تليه، فيما يفتقر إلى ذلك"[13]

وأضاف ابن هشام الأنصاريّ لما ذكره ابن مالك أنّها فضلة، فقال:" هي الفضلة الكاشفة لحقيقة ما تليه"[14] أي أنّها تفسّر ما تليه وتكشف عن حقيقته[15].

وهذا يظهر أنّ للجملة التفسيريّة شرطين:

أوّلهما: أن تكون فضلة لا عمدة.

ثانيهما: أن تكون كاشفة لحقيقة ما قبلها.[16]

إذن فالوظيفة اللغويّة للجملة التفسيريّة تكمن في كشف حقيقة الكلام الذي يسبقها وإبانة مقاصد المتكلّم فيه، وقد ذكر كمال البدري فائدةً أخرى تكمن في "التشويق بعد أن يرد المعنى مبهمًا، كما أنّها تنبّه إلى أهميّة الأمر المفسَّر للأخذ به، ولا شكّ أنّ في ذلك تقريرًا له"[17].

لكنّ ما ذهب إليه البدري ليس دقيقًا؛ لأنّ التشويق – كما يذكر – نابع من الغموض الذي يكتنف الجملة المفسَّرة قبل تفسيرها، فإذا فُسِّرت ذهب التشويق، وهذا يعني أنّ وظيفة الجملة التفسيريّة تكمن في إزالة التشويق لا التشويق نفسه.

وتأتي على ثلاثة أنواع[18]:

1- مجرّدة من حروف التفسير، كقوله تعالى: ﴿وأسرّوا النجوى الذين ظلموا هل هذا إلّا بشر مثلكم﴾[19]

2- مقرونة بـ أيْ، نحو: أشرت إليه: أي اذهب.

3- مقرونة بـ أنْ، كتبت إليه: أنْ وافنا.

وقد اشتُرط في الجملة التفسيريّة بعد (أيْ) أو (أنْ) أن تكون مسبوقة بقول أو بما هو في معناه، مثل: (قال أو حكى أو أخبر أو أوحى...).[20]

---

(13) ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، تحقيق محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر- ليبيا، 1968م، ص113

(14) الأنصاريّ، ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصريّة، بيروت 1991 ، ص459

(15) انظر: دعكور، نديم حسن، القواعد التطبيقيّة في اللغة العربيّة، مؤسسة بحسون للنشر، بيروت، الطبعة الثانية 1998، ص437

(16) انظر: اليوسفي، أبو يوسف حمدان، خلاصة العمل في شرح بلوغ الأمل، وزارة التراث القومي والثقافة- سلطنة عمان، ط1 1986م، ص50

(17) البدري، كمال إبراهيم، الزمن في النحو العربيّ، الرياض، ط1 1404هـ، ص117

(18) انظر: الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربيّة، راجعه ونقّحه الدكتور عبد المنعم خفاجة، المكتبة العصريّة، صيدا – بيروت، الطبعة الثامنة والعشرون 1993، ج3، ص 288 – 289

(19) سورة الأنبياء \ آية 3

(20) انظر: السيوطي، همع الهوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلميّة، بيروت، الطبعة الأولى 1998، ج2، ص489

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

الجملة التفسيريّة ودورها في الترابط النصّيّ:

إنّ ربط الجملة التفسيريّة بنحو النصّ يقتضي تتبّع ما توفّره للنصّ من وسائلَ تسهم في ترابطه اتّساقًا وانسجامًا، ومن أجل هذه الغاية فإنّ الباحث سيقوم باستقراء بعض الشواهد المتضمّنة هذا النوع من الجمل في محاولة للكشف عمّا تحويه من عناصر أو وسائل تفضي إلى ذلك الترابط، لكنّ الدراسة ستقتصر على الحديث عن تلك الوسائل المتحقّقة فعلًا، ومن تلك الوسائل:

1- الإحالة: ذُكر سابقًا في هذه الدراسة أنّ الإحالة من وسائل الاتّساق النصّيّ، وهي تتضمّن عنصرين، هما: المحيل، والمحال إليه، وتأتي على نوعين:

أ- الإحالة النصيّة: وهي التي تكون داخل النصّ، وتأتي على نوعين: إحالة قبليّة، إذا كان المحال إليه سابقًا على المحيل، وإحالة بعديّة، إذا كان المحيل سابقًا على المحال إليه،[21] وأمثلة الإحالة النصّيّة كثيرة في الجملة التفسيريّة؛ ففي قوله تعالى: ﴿وأسرّوا النجوى الذين ظلموا هل هذا إلّا بشر مثلكم﴾[22] نجد أنّ الضمير المتّصل (الكاف) يشكّل إحالة قبليّة؛ كونه عائدًا على (الذين ظلموا) ، وليس خافيًا على المتدبّر في هذه الآية أنّ تلك الإحالة أسهمت في ربط الجملة التفسيريّة (هل هذا إلّا بشر مثلكم) بالجملة المفَسَّرة (وأسرّوا النجوى الذين ظلموا) من خلال عنصر الإحالة وهو العَود الضميريّ.

وفي قوله تعالى: ﴿ فأوحينا إليه أن اصنع الفلك﴾[23] يكون الضمير المستتر (أنت) وهو فاعل الفعل (اصنع) إحالة قبليّة على الضمير (الهاء) في قوله (إليه) والذي يعود بدوره على نبيّ الله نوح – عليه السلام – وهذه الإحالة المتمثّلة في العَود الضميريّ كذلك شكّلت رابطًا ربط الجملة التفسيريّة (اصنع الفلك) بالجملة المفسَّرة (وأوحينا إليه).

ومثل هذا النوع من الإحالات موجود أيضًا في قوله تعالى: ﴿إنّ مثل عيسى عند الله كمثل آدم خلقه من تراب ثمّ قال له كن فيكون﴾[24] فالضمير المتّصل (الهاء) في (خلقه) عائد على (عيسى) وهو بهذا إحالة قبليّة أسهمت كذلك في ربط هذه الجملة التفسيريّة (خلقه من تراب) بالجملة المفسَّرة (إنّ مثل عيسى عند الله كمثل آدم).

ب- الإحالة المقاميّة: ويقصد بها تلك التي تكون خارج النصّ،[25] ولم يعثر الباحث في الجملة التفسيريّة إحالاتٍ من هذا النوع.

2- الربط الرصفيّ: ويقصد به ذلك الربط الذي يتمّ باستخدام وسائل متنوّعة تسمح بالإشارة إلى مجموعة المتواليات السطحيّة، وسنقتصر هنا على تلك الوسائل التي يمكن أن تكون متحقّقة فعلًا في الجملة التفسيريّة، ومن هذه

---

(21) انظر: عفيفي، أحمد، نحو النصّ، ص116

(22) سورة الأنبياء \ آية 3

(23) سورة المؤمنون \ آية 27

(24) سورة آل عمران \ آية 59

(25) انظر: عفيفي، أحمد، نحو النصّ، ص117

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

الوسائل ما يسمّى التفريع، الذي يشير إلى العلاقة بين صورتين بينهما حالة تدريج؛ أي أنّ تحقّق واحدة منهما يتوقّف على حدوث الأخرى. [26]

ولعلّ علاقة التفسير بالمفسَّر يمكن أن تندرج ضمن هذا التفريع، وذلك إذا كانت الجملة التفسيريّة مقترنة بحرف التفسير (أيْ)؛ ذلك أنّ علاقة التفسير لا تختلف عن علاقة السبب بالمسبّب التي هي وسيلة من وسائل التفريع، ومن أمثلة هذا النوع من الربط قول الشاعر:

وترميننـي بالطرف أي أنت مذنب وتقلينني لكنّ إيّاك لا أقلي[27]

فحرف التفسير (أيْ) يشكّل رابطًا يربط الجملة التفسيريّة (أنت مذنب) بالجملة المفسَّرة (وترميننـي بالطرف).

3- الاستبدال: ويقصد به تعويض عنصر في النصّ بعنصر آخر، ويأتي على ثلاثة أنواع:

- استبدال اسميّ: اسم باسم.

- استبدال فعليّ: فعل بفعل.

- استبدال قوليّ: جملة بجملة.[28]

ولكن، هل يمكن إدراج الجملة التفسيريّة ضمن أيّ نوع من أنواع الاستبدال؟

لعلّ هذه الجملة التفسيريّة تصلح أن تكون استبدالًا قوليًّا إذا صحّ إحلالها محلّ الجملة المفسَّرة، كقولنا: "أحسن إلى زيد أعطه مالًا"[29]؛ ذلك أنّ إعطاء المال لزيد هو الإحسان المقصود، وعلى هذا فإنّ جملة (أعطِ زيدًا مالًا) صالحة لأنْ تكون استبدالًا قوليًّا من جملة (أحسن إلى زيد).

ممّا سبق يمكن استنتاج حقيقة مؤدّاها أنّ للجملة التفسيريّة دورًا في الربط الاتّساقيّ، لكنّ ذلك لا يكفي لإدراجها ضمن نحو النصّ؛ فالإنجاز اللغويّ - كما يذكر محمد خطّابي - لا يسلك دائمًا ذلك المسلك الذي يكون فيه تماسك النصّ قائمًا على تلك العناصر الشكليّة، ومن هنا فإنّ الاهتمام لا بدّ أنْ ينصبّ على عناصر الانسجام النصّيّ،[30] ولعلّ من أهمّ وسائل الانسجام النصّيّ علاقة الجزء بالكلّ، والتي أطلق عليها محمّد خطّابي علاقة التضمّن والعضويّة[31]، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل يمكن أنْ نتمثّل مثل هذا النوع من الروابط في الجملة التفسيريّة؟

---

(26) انظر: عفيفي، أحمد، نحو النصّ ، ص128، 129

(27) انظر: السيوطي، همع الهوامع، ص489 \ ويذكر السيوطي أنّ هذا البيت مجهول النسب وإن تردّد في كتب النحو كثيرًا.

(28) انظر: عفيفي، أحمد، نحو النصّ، ص124

(29) دعكور، نديم حسين، القواعد التطبيقيّة في اللغة العربيّة، ص437

(30) انظر: خطابي، محمد، لسانيات النصّ، ص5

(31) انظر: المصدر السابق، ص35

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

يمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال تقسيم (جون لوينز) الجملة إلى نوعين: جملة نصّيّة، وهي التي تستقلّ بدلالتها داخل النصّ. وجملة غير نصّيّة: وهي الجملة التي لا يكتمل معناها إلّا بغيرها من الجمل[32]، وربّما لا يكتمل معنى غيرها إلّا بها.

إنّ الجملة التفسيريّة بهذا المصطلح لا يمكن أن تكون جملة نصيّة، كما أنّ الجملة المفَسَّرة ليست جملة نصّيّة كذلك، لكنّ اندماج الجملتين معًا يكوّن جملة نصّيّة مكتملة الدلالة، ولنأخذ مثالًا على ذلك قوله تعالى: ﴿إنّ مثل عيسى عند الله كمثل آدم خلقه من تراب ثمّ قال له كن فيكون﴾[33] فهذه الآية – كما ورد سابقًا – تتضمّن جملتين: جملة مفَسَّرة، وهي قوله تعالى: (إنّ مثل عيسى عند الله كمثل آدم) وجملة تفسيريّة، وهي قوله تعالى: (خلقه من تراب) إنّ الجملة الأولى تحمل دلالة مبهمة؛ فما وجه الشبه بين آدم وعيسى – عليهما السلام – ؟ وهنا تأتي الجملة الثانية (التفسيريّة) لتزيل هذا الإبهام، فكأنّ هاتين الجملتين تكوّنان معًا جملة نصّيّة ذات دلالة واضحة، وهذا ما أثبته المفسّرون؛ فقد ذكر الأبياري أنّ " الجملة التفسيريّة لا يحسن الوقف على ما قبلها دونها لأنّ تفسير الشيء لاحق به ومتمّم له وجارٍ مجرى بعض أجزائه"[34] وقد ذكر الأبياري ذلك في تفسيره لقوله تعالى: ﴿يسومونكم سوء العذاب، يذبّحون أبناءكم﴾[35]. ولعلّ هذا ما قصده تمّام حسّان بقوله: " القرآن يفسّر بعضه بعضًا"[36].

ويشير أحمد عفيفي إلى أنّ علاقة التفسير بالمفسَّر يمكن أنْ تُعَدّ من باب التناصّ المتعلّق بنحو النصّ، تمييزًا له عن التناصّ المعروف في بحوث النقد والأسلوبيّة. وهذا التناصّ – كما ذكر تمّام حسّان – هو من المعايير التي يختصّ بها نحو النصّ، ولا تعني نحو الجملة في شيء، وهذه المعايير هي: المقاميّة، والقصد، والإعلاميّة، والقبول، إضافة إلى التناص. [37] ومن هنا فإنّ دراسة الجملة التفسيريّة ضمن نحو النصّ تتطلّب تجاوز إطار الجملة إلى النصّ، من خلال البحث في العلاقات التي تربط هذه الجمل بما تفسّره، وهي هنا يمكن أنْ تحقّق تلك المعايير الخمسة التي ذكرها تمّام حسّان.

وقد ذكر تمّام حسّان كذلك أنّ فائدة التناصّ تكمن في أنّه يقلّل من الاحتماليّة[38]، وهذا ما تقوم به الجملة التفسيريّة بالضبط؛ إذ إنّها ومن خلال تفسير ما قبلها توضّح المعنى وتغلق باب الاحتمالات.

ولعلّ هذه الفائدة تبدو أكثر وضوحًا حين تكون الجملة التفسيريّة إجابة على سؤال تتضمّنه الجملة السابقة (المُفَسَّرة) ومن ذلك قوله تعالى: ﴿هل أدلّكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم، تؤمنون بالله ورسوله... ﴾[39] فالآية

---

(32) انظر: عفيفي، أحمد، نحو النصّ، ص19 – 20

(33) آل عمران \ آية 59

(34) الأبياري، إبراهيم بن إسماعيل، الموسوعة القرآنيّة، مؤسّسة سجل العرب، 1405هـ، ج3، ص80

(35) البقرة \ آية 49

(36) دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، ترجمة الدكتور تمام حسان، عالم الكتب، الطبعة الثانية، مقدّمة المترجم، ص4

(37) انظر: عفيفي، أحمد، نحو النصّ، ص77

(38) انظر: المصدر السابق، ص83

(39) سورة الصف \ آية 10،11

الثانية (تؤمنون بالله...) إجابة على سؤال تتضمّنه الآية الأولى (هل أدلّكم على تجارة...) وعلى هذا فإنّ الجملة التفسيريّة جعلت الجملة السابقة لها واضحة من خلال تلك الإجابة.

وقد تكون العلاقة بين الجملتين نوعًا من (الترابط السببيّ) الذي يُعَدُّ وسيلة من وسائل الانسجام النصّيّ[40]؛ ذلك أنّ الإيمان بالله ورسوله سبب للنجاة من العذاب الأليم الذي تضمّنته الجملة المفَسَّرة.

أمّا تعالق المحمولات الذي ورد ذكره سابقًا فيمكن تمثّله في الجمل التفسيريّة حين تتضمّن الجملة المفسَّرة عنصرًا مبهمًا أو شبه مبهم، كما في: (قلت له، أو أوحيت إليه)، وهذا واضح في قوله تعالى: ﴿وأوحينا إليه أن اصنع الفلك﴾[41]؛ فالفعل (أوحى) محمول في فهمه على الجملة التفسيريّة (اصنع الفلك)، وفي هذا نوع من العلائق المعنويّة التي يكون فيها فهم عنصر ما محمولًا على عنصر آخر، وهذا يحقّق عنصرين من عناصر نحو النصّ، هما المقبوليّة، والقصديّة، أمّا المقبوليّة فتتمثّل بكون النصّ مقبولًا لوضوحه، أمّا القصديّة فتتعالق مع كلّ ما يتعلّق بالجملة التفسيريّة؛ فالتفسير يمثّل القصد الذي أنشئ النصّ من أجله، كما أنّ غياب التفسير يلغي تلك القصديّة.

يظهر ممّا سبق أنّ للجملة التفسيريّة دورًا في الاتّساق والانسجام النصّيَّين، وأنّ هذا الربط يسير بصورة متوازية بحيث يكمّل أحدهما الآخر، وإنْ كان ارتباطها بالانسجام أكثر وضوحًا؛ لاعتبارات المعنى فيها، أيْ أنّ ارتباطها بالجانب الملحوظ المرتبط بالمعنى أوضح من ارتباطها بتلك الجوانب الشكليّة المتمثّلة في الجانب الملفوظ، ولا سيّما أنّ علاقة المفسِّر بالمُفَسَّر هي بالأساس علاقة معنويّة محضة لا تحتاج بالضرورة إلى روابط شكليّة.

وعليه فإنّ الجملة التفسيريّة وإن كانت من الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب – كما يذكر النحويّون[42] – إلّا أنّ وظيفتها في نحو النصّ تتجاوز ذلك إلى بناء جسر علائقيّ يربط الكلام بعضه ببعض، من خلال ما تمثّله من تفسير يفضي إلى وضوح المعنى، وهذا يمثّل جوهر ما يقوم عليه نحو النصّ من خلال المستويات الثلاثة "النحويّ والدلاليّ والتداوليّ".[43]

---

(40) انظر: خطابي، محمد، لسانيات النصّ، ص84

(41) سورة المؤمنون \ آية 27

(42) انظر: ابن هشام، مغني اللبيب، ص459

(43) بحيري، سعيد، علم لغة النصّ، المقدّمة

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

الخلاصة:

أظهرت هذه الدراسة أنّ للجملة التفسيريّة دورًا بارزًا في الربط النصّيّ، على المستويّين: الملفوظ والملحوظ؛ أي الاتّساق بعناصره، والانسجام بعناصره، وهذا يسهم في إخراج هذه الجملة من الحدود الضيّقة لنحو الجملة إلى الفضاء الأوسع لنحو النصّ.

فقد تبيّن للباحث أنّ للجملة التفسيريّة دورًا في ربط عناصر الكلام في النماذج القرآنيّة التي وردت فيها؛ فهي تتضمّن إحالات وتكرارًا وتضامًّا وتناصًّا، إلى غير ذلك من عناصر الاتّساق النصّيّ، إلّا أنّ علاقتها بالانسجام المرتبط بتلك العناصر غير الملحوظة يبدو أكبر؛ وذلك لاعتبارات المعنى المتمثّلة في وظيفة التفسير المنوطة بها، تلك الوظيفة التي تجعل من الجملة المفسَّرة غير مكتملة الدلالة إلّا بوجود الجملة المفسِّرة، لتكوّنا معًا جملة نصّيّة صالحةً لأنْ تُدرَج في نحو النصّ.

أمّا عن علاقة الجمل التفسيريّة بالنصوص التي ترد فيها فإنّها تشكّل عنصرًا لا يمكن الاستغناء عنه ليكون النصّ كلًّا مكتملًا من الناحية التركيبيّة والدلاليّة، على الرغم من أنّها من الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.

وهذا يستدعي إعادة دراسة بعض الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، كجملة صلة الموصول وجملة جواب الشرط غير الجازم؛ لبيان أثر تلك الجمل في الربط النصّيّ بعيدًا عن مواقعها الإعرابيّة.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المصادر والمراجع:

- الأبياري، إبراهيم بن إسماعيل، الموسوعة القرآنيّة، مؤسّسة سجل العرب، 1405هـ
- الأنصاريّ، ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصريّة، بيروت 1991
- بحيري، سعيد، علم لغة النصّ، مكتبة لبنان والشركة المصريّة العالميّة – لونجمان، الطبعة الأولى 1997
- خطابي، محمد، لسانيات النصّ، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى 1991
- دعكور، نديم حسن، القواعد التطبيقيّة في اللغة العربيّة، مؤسسة بحسون للنشر، بيروت، الطبعة الثانية 1998
- دي بوجراند، النصّ والخطاب والإجراء، ترجمة الدكتور تمام حسان، عالم الكتب، الطبعة الثانية
- السيوطي، همع الهوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلميّة، بيروت، الطبعة الأولى 1998
- عفيفي، أحمد، نحو النصّ، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة 2001
- الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربيّة، راجعه ونقّحه الدكتور عبد المنعم خفاجة، المكتبة العصريّة، صيدا/ بيروت، الطبعة الثامنة والعشرون 1993
- ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979م
- ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، تحقيق محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر/ ليبيا، 1968م
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر/ بيروت
- اليوسفي، أبو يوسف حمدان، خلاصة العمل في شرح بلوغ الأمل، وزارة التراث القومي والثقافة/ سلطنة عمان، ط1 1986م

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

النهايات السردية: الرواية الفلسطينية نموذجًا

Narrative Endings: The Palestinian Novel as a Model

د.ة هيفاء حامد سند العصيمي*

الملخص

تبحث هذه الورقة المعنونة ب "النهايات السردية: الرواية الفلسطينية نموذجًا" في أهمية النهاية الروائية، وتجاوزها لدورها التقليدي عتبة للخروج من العمل الروائي. كما كشفت عن حالات التأثرِ بالواقعِ المُركبِ من أزمنةٍ عنيفة، وتداخلها، وخلقها إيديولوجيا استثنائية، تمّ تكثيفها في النهاية الروائية.

وحاول البحث الوقوف على معاني النهاية السردية الفلسفية؛ وذلك للكشف عن مُسببات التشكّل الإيديولوجي الخاص، وتحرره من طابع الخنوع والاستسلام، والصراخ والبكائية إلى اجتراح طرق تفكير تبدو أكثر منطقية وجدلية تطلبها مرحلة فكرية نضالية جديدة. وقد أسهم المنهج الاجتماعي في كشف طرق تشكل هذه الإيديولوجيا وتمثيلها في النهاية الروائية من خلال الرموز المُحيلة على الواقع والمُستشرفة للمستقبل.

الكلمات الدالة: الرواية، النهاية، الإيديولوجيا، المنهج الإجتماعيّ.

Abstract

This work entitled "Narrative Endings: The Palestinian Novel as a Model" examines the importance of the narrative ending and its transgression of its traditional role as a threshold for leaving the work of fiction. It also revealed cases of being affected by the complex reality of violent times, its overlapping, and the creation of a unique ideology, which was condensed in the narrative end.

The research attempted to identify the meanings of the philosophical Narrative End in order to reveal the causes of the special ideological formation. It's liberated from the aspect of submissiveness and surrender to offer more logical and argumentative ways of thinking required by a new intellectual stage of struggle. This social approach has contributed to uncovering the ways in which this ideology is formed and represented in the narrative end through symbols that refer to reality and look to the future.

Keywords: Novel, the End, Ideology, the Social Approach

* **باحثة أكاديمية/ جامعة أم القرى.** **تاريخ استلام البحث 2020/10/02 وتاريخ قبوله 2020/11/18**

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المُقدمة:

ينبني العالم السردي في الرواية وفق عناصر فنية تتضافر جهودها لإبراز الأفكار الإيديولوجية الخاصة بثيمات العمل الرئيسة، تسير وفق خطة مُحكمة من أول العمل حتى آخره. وما أن نصل إلى نهاية العمل، حتى نبدأ في مراجعة العلامات والطرق التي أوصلتنا إلى هذه النهاية المكثفة لغويًا، وحَدَثيًّا، ورمزيًّا، فأعادتنا عكسيًّا إلى تشعبات الحكايا من زوايا مختلفة، وأدخلتنا في سياقاتها الثقافية الاجتماعية السياسية المُحيطة بها، بصورة تكشف عن نقاط القلق المركزية في العمل وارتباكاتها.

وللنهاية الروائية دور في عرض التصادم الفكري الإيديولوجي، وتأزمه الكوني– في الروايات الوجودية– الباحثة عن الإنسان بين رُكام الحرب ومَنَافي القَهر، وهو تَصادم فكري بين الأنا وذاتها، وبينها وبين الآخر المُعادي، ينتج عنه سلسلة من عمليات الإلغاء والتثبيت لعناصر فكرية جديدة تُسهم في خلق إيديولوجيا استثنائية، لها تعاطٍ خاص مع حالة الحرب والتهديد.

مُشكلة الدراسة:

كيف يُمكن للنهاية الروائية أن تتجاوز دورها الفني–عتبة للخروج من العمل–؛ لتُكون نقطة اشتباك حرجة مع إيديولوجيا العالم الخارجي ووقائعه ومشكلاته، فلا تكتفي بإعادة خلق إيديولوجيا مُجردة تتفق مع الأزمات السياسية، الثقافية، الاجتماعية المتتالية المُحيطة بالشخصيات فحسب، بل تطرح وعيًا إيديولوجيًّا مُركّبًا من نقائض ومفارقات خلقتها حالة الحرب واللجوء المُزلزلة لكل الثوابت والأعراف، لتنبئ عن تعاطٍ خاص مع الأحداث من الموقع المكاني الفكري الجديد.

أهمية الدراسة:

تُبين الدراسة أهمية النهاية السردية في إعادة صياغة إيديولوجيا المقاومة، وتشكيلها لخِطاب مركزي مفتوح، يتخطى التقليدية المُتشائمة، ويتخذ منها نقطة انطلاقة، لها طابع ثوري يحمل تصورًا مُغايرًا.

أهداف الدراسة:

1. بيان قدرة النهاية الروائية بحكم طبيعتها، وبقائها في ذهن المُتلقي على تكثيف التحوّل الإيديولوجي، وانطلاق الوعي الثوري المُعاصر للحالة السياسية الراهنة.

2. دراسة أثر التغير الخِطابي في النهاية الروائية، وذلك بعد عرض العمل لمختلف الإيديولوجيات، وكشف عَوارها، وخطُورتها في آن واحد.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

الاسئلة:

1. كيف يُمكن للنهاية السردية أن تختزل إيديولوجيا شديدة العُمق والتعقيد، وتربطها بخِطابات بصرية، طبيعية متنوعة، لتبرهن على قوة منطقها ونجاعته؟

2. كيف يُمكن للقلق الوجودي أن يتداخل مع الخِطابات ويؤثر في تكوينها؟

3. كيف أثّر الموضوع/القضية الفلسطينية، في التشكّل الإيديولوجي الجديد للنهاية الروائية؟

4. ما دور الآخر في تشكيل إيديولوجيا الأنا؟

5. هل يُمكن اعتبار إيديولوجيا الأنا الفلسطينية الناتجة عن انتهاكات الآخر الإنسانية والمكانية، انفعالية تأثرية مُرتبطة بردّ الفعل فقط، أم أنها تَدخل في التكوين الجديد للأنا فَتُعيد تركيب علاقتها بنفسها وذاتها وقضيتها بصورة مُغايرة؟

الفرضيات:

1.النهاية الروائية لها أهميتها في إعادة هيكلة المفاهيم والرؤى الثورية.

2. تكمن قوة النهاية الروائية في اللغة المتضمنة لثنائيات ضدية متشعبة تُحدد المعنى وتُركز الفكرة.

3.للنهاية الروائية القدرة على إعادة بناء المفاهيم عند الشخوص بصورة لافتة.

4.النهاية الروائية ليست عتبة تقليدية تنبئ بنهاية العمل، بل يُمكن أن تكون امتدادًا مفتوحًا لتراكمات فكرية تواكب التحولات الاجتماعية السياسية الثقافية.

5.للآخر دور في تشكيل إيديولوجيا الأنا، وتحوّل قناعاتها، وتفكّك مُسلماتها.

ولاختبار ماهية النهاية الروائية، ودراسة تحولاتها الإيديولوجية، وانفتاحها على الواقع، اخترت روايتين فلسطينيتين[1]؛ اشتركت في طريقة إغلاقها السردي بعيداً عن النهاية التقليدية ذات التصور المتكامل للأحداث الممتدة من بداية يعقبها وسط، ثم نهاية واضحة. وما يجعل تلك النهايات ذات طابع درامي مفتوح مُتداخل مع الواقع وتعقيداته انسجامها مع تعدد مسارات الحبكة فيها، وارتباطها بقوة مع موضوعها المركزي/القضية الفلسطينية، وقدرة مبدعيها على تحويل المادة التاريخية تحويلًا فنيًّا، يخرجها من نمط القول التاريخي إلى نمط القول الفني، بما يستلزمه من تخييل، وبناء للشخوص، وإيغال في حكي ما يعتمل بداخلها من مشاعر وأفكار، ويدفعنا ذلك التركيز

[1]. الروايات المُختارة في هذه الورقة هي: خليفة، سحر، ربيع حار، ط1، دار الآداب، عمّان، 2004م. ويخلف، يحيى، ماء السماء، ط1، دار الشروق، الأردن، 2008م.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

الموضوعي في الروايات المُختارة إلى البحث بصورة أكثر تحديدًا عن سبب اختيار المُبدع لهذه النهاية وتوقفه عن السرد. فهل كان هذا التوقف مقصودًا لذاته؟ أم هو جزء من المعاني الكلية الظاهرة والمضمرة؟

الدراسات السابقة:

هناك الكثير من الدراسات التي درست الإيديولوجيا وفصلّت في معانيها وأطوار تشكلها مثل كتاب، "مفهوم الإيديولوجيا لعبد الله العروي". وهو كتاب قيّم في محتواه كونه يؤرخ لتطور الإيديولوجيا وعلاقتها بالمناهج الفلسفية المُختلفة، إلا أنه لا يعالج قضية التحول الإيديولوجي المرتبط بالقضية الإسلامية الأولى "قضية فلسطين".

وهناك أيضًا دراسات تناولت موضوع النهاية الروائية مثل كتاب "النهايات السردية في روايات غسان كنفاني لأحمد العدواني"، وقد حاولت الباحثة تتبع النهايات السردية وربطها ببقية عناصر الرواية، وربطها بالبداية والعنوان وفصول الرواية، إضافة إلى عقد مقارنة بين النهايات في رواياته المختلفة، وهو بذلك يدرس النهاية السردية والإيديولوجيا من زاوية مُختلفة عن هذا البحث الذي يتحدث عن تحول فكري ثقافي لا يرتبط بكاتب مُحدد، وقد اتخذت الدراسة نموذجين فقط للتطبيق؛ وذلك لاستحالة دراسة النتاج الروائي الفلسطيني كله في بحث صغير كهذا.

النهاية السردية: تقديم نظري:

يَعتبِر لوري لوتمان البداية النصية، والنهاية، بمثابة حدّين نصيين يقومان بتحديد النَصّ من اللانَصّ، وذلك أثناء لحظة دخول القارئ في عالم النص/البداية، كما في حالة خروجه منه/النهاية[2]. وينبغي ألا تُفهم النهاية على أنها ذروة أو حتى لحظة تنوير فحسب، بل إنها بالإضافة إلى هذا وذاك محور أو بؤرة تتجمع حولها أو فيها مُعظم عناصر العمل الأقصوصي أو الروائي[3]. والنهاية السردية هي تلك التي تحدث بشكل طبيعي، سواء كان ذلك بصورة ضرورية واضحة، أو بعد أحداث سابقة، ولكن لا يلزم أن يتبعها شيء[4]". وللحدث السردي ارتباط بطبيعة الخاتمة، فالحدث حينما يكتمل نموه الفني نجد أن النهاية قد تحددت بصورة قطعية للقصة، في حين أن الحدث حينما يكون في نصف نموه الفني وقد استوجب إسدال الستار الفني على التجربة يَترُك الكاتب هنا نهاية القصة للقارئ، ولمدى وعيه الفني في إكمال نمو الحدث[5].

---

(2) ونهاية الرواية أهم من نهاية الفصل التي هي بدورها أهم من نهاية الفقرة. يُنظر: اشهبون، عبد الملك، البداية والنهاية في الرواية العربية، ط1، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2013م، ص237

*يجب علينا التخلي عن الحسم الدقيق في تحديد البداية والنهاية واستبدال ذلك بصيغة الوضعية الابتدائية مقابل الوضعية النهائية، حيث توفر الوضعية الابتدائية للقارئ كل العناصر التي هو في حاجة إليها من أجل فهم ملائم للحدث، ومن ثمّ تمكنه من الوصول إلى لذة النص على حدّ تعبير رولان بارت. أمّا الوضعية النهائية، فتعرض حالة تلك الشخصيات بعد التحولات التي عرفتها مساراتهم الحياتية كما يعرضها السرد، وهذه التحولات تُفضي عادة إلى حلّ للحبكة الروائية التي تعقدت وتأزمت أثناء وسط الرواية وآن لها أن تنحل وفق نهاية تغلق مسار تلك الأحداث...يُنظر: المرجع السابق، ص212

(3) بحراوي، سيد، دراسات في القصة العربية، ط1، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1998م، ص212

(4) More on Narrative Closure, Journal of Literary Semantics, April 2016, p1

(5) يُنظر: السامرائي، سهام، العتبات النصية في رواية الأجيال العربية، ط1، دار غيداء، عمّان، 2016م، ص76

ويُمكن أن يشتمل النص الروائي الواحد على نهايات متعددة[6]، أو نهاية خاطئة[7]، أو نهاية ساخرة[8]، أو قد لا يكون للقطعة الخيالية نهاية على الإطلاق[9]، أو قد تعود بنا النهاية إلى بداية العمل في شكل دائري ممتع[10]. إن تنوع طرق النهايات السردية وتعدد المصطلحات المُشيرة إليها، يُحتم علينا التعامل مع خطاب "النهاية" لا باعتباره بنية نصية مكتملة الحدود والتخوم، بل مفهومًا إجرائيًّا بوساطته يمكن تعيين بعض مستويات اشتغال مؤشرات وعلامات النهاية، سواء على المستوى المادي الملموس أو على المستوى التأويلي الحدسي غير المُباشر[11]. وما يَزيد من أهمية النهايات السردية، وتشوقنا لبلوغها، وسؤالنا بعد كل حدث مفصلي "ماذا حدث بعد ذلك"، بحسب تعبير E.M. Forster، هو توقعنا لعدد من السيناريوهات المختلفة حتى وصولنا إلى الصيغة الأخيرة أو النهائية للعمل، "فالرواية تملك الشكل والمعاني، لكن الخاتمة حاسمة في تحققهما[12]".

وقد ميّز النقاد هنا بين الإغلاق closure والنهاية endings من حيث الانطباع الذي تتركه في نفس المُتلقي. ففي حين تُشير النهاية ending إلى الصفحات الأخيرة من النص، فإن الإغلاق Closure كما تُوضح Barbara ينقل الإحساس بالاستقرار الثابت أو النهائي. ويُشير مفهوم الإغلاق Closureعند نويل كارول إلى الإحساس النهائي الذي نَختم به قطعة من الموسيقى، أو قصة، أو قصيدة. إنه الانطباع بأن النقطة التي ينتهي بها العمل هي النقطة الصحيحة[13]. وتنتمي النهايات السردية المدروسة إلى النهاية Ending لا الإغلاق Closure، لأنها لا تُعطينا الانطباع بالاستقرار والثبات والاطمئنان بانتهاء الحدث؛ وذلك لارتباط الأحداث بشخصيات انتقلت من نقاط مكانية آمنة/الوطن، إلى اللا مكان/الملجأ، تحمل إيديولوجيا مَفتوحة تعمل على محورين: المحور الأول: إيديولوجيا تتمسّك بكل ما هو ثابت مُشكل لذاتها وهُويتها، وإيديولوجيا تتماهى مع الواقع، وتُعدل من تشكُّلها بحسب تطور الأحداث وتغير الأوضاع.

---

(6) أي تحمل نهاية الحدث أكثر من وجه في التحقق.

(7) النهاية الخاطئة هي التي لا تتفق مع مجريات الأحداث الأولى، فتكون بمثابة صدمة للمتلقي، لتصوره نهاية أخرى أكثر ملائمة.

(8) النهاية الساخرة تحمل في طياتها نقدًا مبطنًا عميقًا، يُحيل إلى وقائع اجتماعية، سياسية، ثقافية، خارجية أكثر إيلامًا.

(9) ويُمكن التمييز بين نوعين رئيسيين للنهايات في الرواية: النوع الأول: النهايات المُغلقة، وفيها تكتمل الأحداث، ويتضح مآل الشخصيات، ويتم فيها الإجابة عن جميع الأسئلة، وهذه أقرب إلى رضا القارئ. النوع الثاني: النهايات المفتوحة التي تبقى مُشرعة على احتمالات عدة ويقوى فيها دور القارئ كونه مُشاركًا في تصور النهاية وتحديد احتمالاتها. يُنظر: زيتوني، لطيف، معجم مصطلحات في نقد الرواية، ط 1، مكتبة لبنان، بيروت، 2002، م ص8

(10) Study of the open structure in oracle night as a metafiction, Journal of Language Teaching and Hui Ni, Research,2012,p 31

(11) اشهبون، عبد الملك، البداية والنهاية في الرواية العربية، ص 236

(12) Torgovnick, Marianna, Closure in the Novel, Princeton University Press, 2017, p4

(13) Revolutionary Closure in A. S. Byatt's Neo-Victorian Fiction, Armelle parey journals, 2019, p23

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

الإيديولوجيا والنهاية السردية:

تتفاعل النهايات السردية مع الإيديولوجيا[14] في الروايات المُختارة بصور استثنائية تعكس طابع الشك في القيم الإنسانية بصورة عامة، ومساءلتها، ومواجهتها، والدخول في مكوناتها، ومن ثم خلخلة ثبوتيتها؛ وذلك لطبيعة موضوعها الوجودي الخاص بالإنسان، وحقه في الحياة بصورة طبيعية بعيدة عن الحروب وويلاتها. فهل يُمكن أن تُعطينا النهاية هنا التكثيف الكاشف للواقع بصورة مُجردة؟ أم أنها وسيلة يرصد بها المُبدع وصول الإيديولوجيات المختلفة للحظات تأزم حاسمة وفارقه؟ وهل الإيديولوجيا هي من مكونات العمل الروائي مثل الشخصيات والزمان والمكان واللغة، أم أن هناك روايات لا تحمل أي إيديولوجيا خاصة؟

إن الخطاب الروائي مهما كان مضمونه لا يمكنه أن يبتعد عن الإيديولوجيا؛ نظرًا لاتساع فضائه النصي، وقربه من الحياة الاجتماعية. فالإيديولوجيا هي نمط علاقات الشخصيات، وهي عاداتهم، وأفكارهم، وأخلاقهم، ومواقفهم تجاه القضايا المطروحة في العمل، ويُمكن اعتبار الإيديولوجيا–في نهايات الروايتين المُختارتين–عنصرًا خفيًا، لكنه فاعل ومؤثر في طريقة ظهور عناصر العمل الأخرى[15].

وقد تراوحت نهاية الروايتين المدروستين بين المباشرة وغير المُباشرة في طرح أفكارها، لتعكس طبيعة التفاعل الخلّاق بين الفن/الرواية، والإيديولوجيا، على الرغم من اختلاف طبيعة كلٍّ منهما؛ ففي حين يُعنى الفن/الرواية بكل ما هو جمالي خاص بتمثيل تصورات العوالم من حولنا وفَتح حُدوده خياليًّا، فإن الإيديولوجيا في الغالب تتوقف عن مجاراة العالم وتسعى للتمسك بأفكار وتوجهات ثابتة متقوقعة على ذاتها تسعى لإثبات موقف خاص، ويُمكن تلخيص صور التفاعل الفني الإيديولوجي فيما يأتي:

1.مساءلة النهاية الروائية للإيديولوجيا المُعادية، وتعقيداتها، وكشف طبيعتها المُهيمنة بصور ساخرة.

2.تجاوز النهاية لحدود الإيديولوجيا الضيقة، ومحاولة فتح آفاق جديدة للنظر والفهم، تتجاوز الواقع الفعلي المؤلم.

---

(14) لا يوجد تعريف دقيق مُختصر مُتفق عليه لمعنى كلمة أيديولوجيا، لعد اقتصارها على علم سياسي أو اجتماعي أو ثقافي... وهي كلمة مُركبة من كلمة idea وتعني فكرة وLogos وتعني علم. وقد استخدمت لتعني علم الأفكار. يُنظر: ar.wikipedia.org

*قُدم مُصطلح الإيديولوجيا في بدايته على أنه علم الأفكار، ويُعتبر الفيلسوف الفرنسي أنطوان دستوا دي تراسي أول من أرسى مصطلح الإيديولوجيا بصيغته المعروفة Ideologie وذلك في كتابه الشهير عناصر الإيديولوجيا. يُنظر: العروي، عبد الله، مفهوم الإيديولوجيا، ط1، المركز الثقافي العربي، 1993م، ص 47

والإيديولوجيا حسب رأي لينين أفسحت المجال لدخول علوم جديدة تفسر معناها مثل الفلسفة والعلوم الطبيعية لأنها "أشكال المعرفة والنظريات التي تنتجها طبقة معينة للتعبير عن مصالحها. وترتبط بمفاهيم الوعي الحقيقي، والوعي الزائف، وأدى هذا إلى نشوء خلافات كثيرة حول معنى الإيديولوجيا، ومكوناتها، ودورها، وتاريخها، وعلاقتها بالعلم. يُنظر: مختار، علي، إشكالية العلاقة بين الإيديولوجيا والعلوم الاجتماعية، تحرير: أحمد خليفة وآخرون، ط1، دار التنوير للطباعة والنشر، 1984م، ص131

(15) تتحاور إيديولوجيا الروايتين، محل الدراسة، مع إيديولوجيا المتلقي، بحيث تضعه في مأزق أخلاقي، يُجبره على الدخول في عوالم الشخوص، وعيش معاناتها، وتجسّد آلامها المُرهقة لإنسانيتها في أبسط تجلياتها.

3.كسر إيديولوجيا الاستسلام والانهزام في النهايات هدفه الدعوة إلى فن ثوري، يُعيد تشكيل إيديولوجيات جديدة يُكتب لها الخلود والثبات.

النهاية وإيديولوجيا الانعتاق:

رصدت رواية "ماء السماء" ليحيى يخلف، تفاصيل الخروج من البلاد، والتوجه للشتات. بداية مؤلمة، شدت المتلقي لمتابعة ما عانته الشخصيات التي عَذّبتها حياة اللجوء والتمزق في المخيمات، ومصارعة الموت كلّ يوم، ومحاولة التغلب على قسوة الغربة، التي قلبت موازين الحياة، وجعلت أعزة أهلها أذلة. لكن النهاية حَمَلت تفاؤلاً كبيراً على عكس ما بدأت به، فعلى الرغم من مسحة الحزن والألم الذي تلونت به أجزاء الرواية، وموت العديد من الشخصيات التي طالما حنت للرجوع، يتجدد الأمل؛ فماء السماء وماهر هما من أبناء النكبة، وقادة الثورة القادمة التي ستنطلق من المخيمات لترد الوطن المسلوب[16].

أُختتمت الرواية بمشهد غيث ينهمر من السماء، بعد حديث طويل بين الشخصيات عن حَالِهم في أرض الشتات واللجوء، "قال أبو حامد بصوت لا يخلو من شجن: هذا الذي ينزل علينا ليس مطر الغيوم، إنه الغيث، إنه ماء السماء[17]". وعند تقصي معاني المطر في القرآن الكريم نراها تحمل معنى العذاب والأذى، والضيق (وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهِم مَّطَرًا فَسَاء مَطَرُ الْمُنذَرِينَ)[18]. أمّا ماء السماء، فهو الماء الطاهر المرسل رحمةً للناس الذي يتغير به وجه الأرض، (وَاللّهُ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاء مَاء فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ)[19].

تظهر هنا الإيديولوجيا المتجاهلة لمسببات الألم، ونكبات الدهر في صوت أبو حامد الحزين لترسم لوحة تُبرز ثنائية اسمية طرفاها: الاستسلام المُنكسر/صوت أبو حامد، والتحدي الواثق/ماء السماء، هدفها تَهميش إيديولوجيا الوجع الظاهر، وإدخال مكونات تُعيد بناء إيديولوجيا؛ تُحافظ على الذات من الخضوع المُفضي للضياع. إن هذا التوظيف اللغوي لمفردة ماء السماء، بدلاً من المطر، له ارتباط بإيديولوجيا جديدة تحاول الرواية طَرحها وتفعيل دورها في الصراع الحربي البعيد عن التكافؤ. إن مقابلة القوى الإنسانية الطبيعية/الفلسطينية، في وجه القوى الآلية/الإسرائيلية، جاءت لتُرسخ فكرة انتصار القوى الإنسانية الطبيعية/الفكر؛ لأنها هي أصل الحياة، وسرّ تفرّد الإنسان على باقي المخلوقات، وتُبشر باندحار قوى الشر الآلية؛ لافتقادها لأهم عنصر روحي خاص بالإنسان/الإيمان. إيديولوجيا الانعتاق هي جزء من التكوين الهُوياتي الجديد للفلسطيني، في هذه اللحظة الزمنية

---

[16] تناولت في دراستي المعنونة ب (القضية الفلسطينية بين الروايتين العربية والإنجليزية، دراسة مقارنة).
النهاية السردية لهذه الروايتين الفلسطينيتين على اعتبارها أحد عناصر العمل الفني، وقارنتها بأربع روايات إنجليزية اتخذت من موضوع القضية الفلسطينية مرتكزًا لها. وقد توسعت في هذه الورقة في دراسة النهاية السردية منفردة، وعلاقتها بالإيديولوجيا، ونتائج ذلك على التعامل الجديد مع قضايا الإنسان الوجودية في الحرب.

[17] يخلف، يحيى، ماء السماء، ص 285

[18] سورة الشعراء، آية رقم 173

[19] سورة النحل، آية رقم 65

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

الخاصة/زمن اللجوء؛ ليقوم بدور المُقاومة بشكلها الواعي. فصوت ماء السماء بما يَحمله من تباشير وفَرح، يُغطي على صوت أبي حامد الحزين في دلالة على التفاعل الكوني مع القوة الإيديولوجية الراسخة وتحويل معانيها[20].

النهاية والإيديولوجيا المُعادية:

تَغيّرت البداية الهادئة كلياً في رواية "ربيع حار لسحر خليفة" بعد انهيار اتفاقية أوسلو، وزيادة التهديدات بالاجتياح الإسرائيلي للمناطق الفلسطينية، انعكست دموية الأحداث وقسوتها على الشخصيات، فغيرتها، وأكسبتها ميولاً واتجاهات مخالفة لطبيعتها، واتجاهاتها، وتفكيرها. فأحمد الذي يصفه والده في بداية الرواية بأنه "ولد رقيق، ولد حساس، ولد ناعم مثل البنات[21]" لم يكن له أي دور يذكر في البداية، أصبح يلعب دوراً أساسياً ومهماً، بل تركزت كل الأحداث عليه –في جزء الرواية الثاني–وعلى التغير الذي أصابه، والدور الجديد الذي يلعبه، خرج عن طبيعته وتحول لرجل في بضعة أيام، تائه الخطى يبحث عن دليل.

جاءت النهاية مأساوية عند موت أحمد في سيارة الإسعاف التي عرفه الناس بها، يسعف المصابين وينقل الموتى. أراد إنقاذ الفتاة الأمريكية التي دهستها الجرافة الإسرائيلية عندما وقفت أمامها؛ لتمنع هدم منزل والده، حملها في سيارة الإسعاف، فرأى السائق في الجرافة يقترب ولا يبدي فهماً أو عطفاً، يمشي فقط." صاحت ميرا ارجع ارجع[22] ". رجع للخلف فرأى الجنود في مواجهته، رأوه يقترب من الحاجز، قاموا بتصويب رشاشاتهم عليه، فانكسر الزجاج وتطاير." صوَر الأحداث مثل السينما شاشة سريعة، فيلم معطوب، هو يصور من غير صور داخل عقله، اندفع بكامل سرعته نحو العسكر، لم يعد يميز. اختل العقل، ثم تأرجح، الروح تطير كطّيارة فصاح الوالد: ابني استشهد! في اليوم التالي سمعنا الخبر قالوا إرهاب ..."[23].

نلاحظ تَسَارع وتيرة الأحداث، وتوتر اللغة، وبراعة وصف الجو الذي لفه إعصار القلق والخوف والصراع، مع الذات ومع الآخر، فكان الانفلات من قبضة المنطق سمة أساسية، أرادت الكاتبة ترسيخها في ذهن القارئ الذي يُعيد بدوره ربط الأحداث ببعضها، فيرى أن كل ما حدث كان سببه انتهاك المحتل لحقوق الإنسان الفلسطيني، وتماديه في ذلك حتى أخرجه عن طبيعته، ثم وصفه "بالإرهابي"، وهي الكلمة الرنانة التي يستخدمها المحتل دائماً لتغطية جرائمه أمام العالم.

إن الرواية الجيدة لابد أن تحمل عنصر المفاجأة للقارئ، بحيث تصدمه بالنهاية التي آلت إليها الشخصيات، فتحقق لديه بذلك اللذة العقلية[24]، والنهاية في ربيع حارّ لم تكن مُفاجئة من حيث دمويتها؛ وذلك لمناسبتها لسياقها

---

(20) ما ويدل اسم الشخصية أبو حامد على معاني القبول والامتنان، لكن الوضع المُصور في العمل يستدعي الرفض والغضب، وهو ما تعمل إيديولوجيا الانعتاق على تفعيله.

(21) خليفة، سحر، ربيع حار، ص 9

(22) الرواية ذاتها، ص 374

(23) الرواية ذاتها، ص 374

(24)Thomas H. Uzzell, The Technique of the Novel - A Handbook on the Craft of the Long Narrative, Velikovsky Press ,2013,p23

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

السياسي المُتأزم، ولكن اللافت فيها هو الاختزال الإيديولوجي للنهاية في مشهد دموي مُتصاعد دراميًّا صورته الشخصيات بما تُحيل عليه من رموز لها بُعد إيديولوجي خاص. أحمد/فلسطين، تُنضجه الأحداث المتلاحقة سريعًا، يتجاوب معها دون أن يتعمّق كثيرًا في فَهم المتغيرات العنيفة من حوله. ميرا/أمريكا تحاول الوقوف في وجه التغطرس الإسرائيلي لكنها تفشل في ذلك، فكانت صنيعتها/إسرائيل، هي أداة قتلها. لا ينتهي العمل بموت من في سيارة الإسعاف برصاص الجنود، فقد عجّت القوى الإعلامية المُتحيّزة بنقل الخبر وعزله عن سياقه الإنساني والحضاري والفطري لدفاع رجل/أحمد عن بيته، وحمايته من الهَدم، فاختُصر السبب في كلمة تستدعي عواطف الغربي وتوجهه إيديولوجيًا/إرهاب تصدّت له القوة الإسرائيلية وردعته!

اشتركت النهاية في الروايتين محلّ الدراسة في التمهيد لدورة جديدة من حرب الهُويات، ومصارعة الحياة، وسط مفارقات لا يسيجها منطق غير منطق الغرابة، وذلك في تجسيدها النهائي لصورة مَشهدية حيّة مشحونة بشبكة تواصلية مُعقّدة تحتل داخلها المُعطيات الاجتماعية، والنفسية، والسياسية الحرجة موقعًا مُتميزًا، وهي صورة ترتكز على تمثيل عدد من الثنائيات المتناقضة: فهي في ماء السماء مُصممة لتعكس حالة الصراع الوجودي، وقدرته على إعادة التوازن الطبيعي للإنسان، ومكانه الخاص. صورة ماء السماء المُنهمر تُقدم لنا مجموعة ثنائيات، يتفرع كل طرف منها إلى ثنائيات جديدة في تطوّر لفظي معنوي غير منقطع: الطهارة/الدنس، الطبيعي/الزائف، الحق/الباطل... ويتداخل هذا الصراع الوجودي مع الإيديولوجيا فيُعيد تثبيت مواقع الطهارة، والطبيعي، والحق في الخطاب الجديد الذي سَيُزهر وتعلو قامته مع ماء السماء المُبشر.

وتعددت الثنائيات الضدّية في ربيع حار عند سحر خليفة، فكانت النهاية تجسيدًا لصورة ربيعية مُتعددة الألوان، والأفكار، والتوجهات المُلتهبة بحرارة الموقف واللحظة الفارقة. شكلتها الثنائيات الآتية: الموت/الحياة، الحق/الباطل، الشجاعة/الجُبن...، لتطرح إيديولوجيا ذات فاعلية في الصراع الفلسطيني ضد القوة الإسرائيلية المُعتمدة على التدليس المُصطلحي، والقوة الإعلامية في شرعنة خِطاباتها، ووجاهة اعتداءاتها. فالقوة الإيديولوجية المعوّل عليها فلسطينيًّا ليست إقدامًا أعزل، نهايته موت مُحقق لأمة كاملة/أحمد، ولكن استيعابًا لقوى الآخر الإيديولوجية، وسلامة مواجهتها حربيًّا، وإعلاميًّا، وخِطابيًّا.

وقد أسهم الآخر/الإسرائيلي، كما هو واضح في التكوين الداخلي للأنا/الفلسطينية، وانتقل بها من صراع مكاني ظاهر جليّ بالعتاد والنار، إلى صراع داخلي خفي للأفكار والرؤى. وقد أكّدت النهاية الروائية على أن تفاعل الأنا الفلسطينية المُمتد مُنذ لحظة خروجها، وانتهاك حيزها المكاني الخاص، يتطلب الانتقال بها إلى مرحلة أخرى، يكون فيها هذا الآخر/العدو وسيلة لتفعيل عَناصر أكثر قوة في هُويتها الوطنية، تتخذ من الذاكرة، الفضاء، المكان، الزمان، الأشكال، الألوان، الخطوط، مكونات مَركزية ملموسة تزيد الهُوية تَجذّرًا كلما ازداد انتهاك الآخر لحيزها الخاص.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

الخاتمة:

خلص البحث إلى النتائج الآتية:

1. للنهاية الروائية القدرة على تقديم إيديولوجيا مُختزلة بصور رمزية تزيد من تكثيف المعاني وتُعمّقها، فلا يجب التعامل معها بتقليدية مُنقطعة عن سياقاتها المُتصارعة إيديولوجيًّا، وثقافيًّا، وسياسيًّا، واجتماعيًّا.

2 . تخطت النهاية الروائية دورها التقليدي وأضحت عتبة دخول لعالم إيديولوجي واسع تشتبك فيه الأفكار المُتحررة من مخاوف الماضي وضغوطه.

3.قوة الإيديولوجيا في النهاية السردية جاءت بسبب طبيعة الموضوعات الإنسانية المطروحة، والقضايا الوجودية، المُتعلقة بضحايا الحرب المُعذبين، وتحولاتهم النفسية، والاجتماعية، والفكرية.

4. جاء تحدي الإيديولوجيا المُنهزمة بمثابة دعوة لتوظيف أدوات فكرية جديدة تتعامل مع متغيرات الواقع بفهم سياقاته، والتنبؤ بمساراته.

5. انفتاح النهاية في الروايتين محلّ الدراسة هي دعوة للمتلقي للتجاوب مع إيديولوجيا مفتوحة قابلة للتبلور والتشكل والتكيف الوجودي مع المكان والأشياء والذكريات واللغة.

6. دخول عناصر بيئية في نهاية الروايتين لها ارتباط بالإيديولوجيا المُصورة لالتحام الفلسطيني بأرضه وتجذره، تدعونا إلى إجراء مزيد من الدراسات النقدية البيئية في الروايات الفلسطينية، تكشف عن تفاعلات المكان، وعناصر البيئة، ضمن منظور نقدي إيكولوجي.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المصادر والمراجع:

- اشهبون، عبد الملك، البداية والنهاية في الرواية العربية، ط1، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2013م.
- بحراوي، سيد، دراسات في القصة العربية، ط1، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1998م.
- خليفة، سحر، ربيع حار، ، ط1، دار الآداب، 2004م.
- زيتوني، لطيف، معجم مصطلحات في نقد الرواية، ط 1، مكتبة لبنان، بيروت، 2002.
- السامرائي، سهام، العتبات النصية في رواية الأجيال العربية، ط1، دار غيداء، عمّان، 2016م.
- العروي، عبد الله، مفهوم الإيديولوجيا، ط1، المركز الثقافي العربي، 1993
- مختار، علي، إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الاجتماعية، تحرير: أحمد خليفة وآخرون، ط1، دار التنوير للطباعة والنشر،1984م.
- يخلف، يحيى، ماء السماء، ط1، دار الشروق، الأردن، 2008م.

المراجع الأجنبية:

- More on Narrative Closure, Journal of Literary Semantics, April 2016.
- Revolutionary Closure in A. S. Byatt's Neo-Victorian Fiction, Armelle parey journals, 2019.
- Study of the open structure in oracle night as a metafiction, Journal of Language Teaching and Research, Hui Ni, 2012.,
- Closure in the Novel, Princeton University Press, Torgovnick, Marianna, 2017.,
- More on Narrative Closure, Journal of Literary Semantics, April 2016. Thomas H. Uzzell, The Technique of the Novel - A Handbook on the Craft of the Long Narrative, Velikovsky Press ,2013.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

حضور عرار في الشعر الأردني، شعر حبيب الزيودي نموذجًا

The Presence of Arar in the Jordanian Contemporary Poetry, Habib Al-Zuyudy as a Case Study

أ.د. محمود محمد رمضان الديكي*

الملخص

تتناول هذه الدراسة حضور شاعر الأردن الأول، مصطفى وهبي التل، الملقب بـ (عرار) في الشعر الأردني المعاصر، وتنحو منحى وصفيا تحليليا، فستقرئ هذا الحضور في نماذج شعرية لعدد من الشعراء، وتتخذ من شعر حبيب الزيودي نموذجا، حيث كان لعرار حضور لافت في شعره، على مستوى الشخصية العرارية، والرموز الشعرية، واللغة الشعرية والإيقاع.

وقد خلصت الدراسة إلى أن مجمل الشعراء في الأردن قد وظفوا (عرارا) في أشعارهم، كما أن ذلك الحضور تجاوز الأردن إلى شعراء عرب، غير أن شعراء شمال المملكة الأردنية كان احتفاؤهم بعرار أكثر.

الكلمات الدالة: عرار، الشعر الأردني المعاصر، حبيب الزيودي، الشعر الأردني المعاصر، المنهج الوصفيّ التحليليّ.

Abstract

This study explores the presence of the most famous poet in Jordan, Mustafa Wahby Attal (known as Arar) in the Jordanian contemporary poetry. It follows a descriptive analytical pathway via selected works of a number of poets: Habib Al-zuyudy as a model, where Arar occupied a significant presence in his poetry, on the level of Arar's personality, poetic symbols, poetic language as well as rhythm.

The study concluded that the poets in Jordan have by and large employed (Arar) in their poetic works, and that Arar's presence exceeded Jordan to Arab poets, but his presence at the northern Jordan poets was more prevalent.

Keywords: Arar, Contemporary Jordanian Poetry, Habib Alzuyudy, Jordanian, Descriptive Analytical Approach

***جامعة آل البيت.** **تاريخ استلام البحث 2020/10/15 وتاريخ قبوله 2020/11/17**

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المقدمة:

يمثل مصطفى وهبي التل (عرار) روحا ثائرة على كثير من القيم الاجتماعيّة والأوضاع السياسيّة والثقافية التي كانت سائدة، فجاءت قصائده معبرة عن تلك الروح الرافضة لواقعه، الوثابة لما هو سام ومشرق في مجتمعه، وقد كان يمتح من معين لا ينضب من القراءات التي شكلت شخصيته. يقول البدوي الملثم عن هذا:

"كان عرار دودةَ كتبٍ، كما يقول الأوروبيون، وكان توّاقاً لمعرفة كلِّ جديدٍ، يفضي به إلى معرفة حقائق الكون، وفك طلاسم العالم الثاني، ولقد أتاح له طموحه أن يقرأ شتى المؤلّفات، ويقف على آراء طائفة من فلاسفة العرب والإسلام الذين نهلوا من معين الفلسفة الإغريقية، وقد عبّ من أدب الفرس، وأقبل على الكتب الصّفراء، وعلى فلسفة (المعري) و(ابن رشد) و(الغزالي)، ونظريّات وآراء صديقه الفيلسوف التركي الدكتور رضا توفيق" [1]

ولهذا "امتلأت نفسه بقلق لا يستقرُّ، ولا يتوادع مع الحياة من حوله، فكان عنيفاً في رفضه. فلسف الحبَّ، والحريّة، واللذة، وجعلها جميعها تعبيراً عن إحساس وجودي، صميم بالحياة ، وكرهاً أصيلاً لمنغّصاتها النابعة من مظالم المجتمع الطّبقي من حوله، وتعسّف السّلطة الحاكمة في البلاد "[2]

وقد كان وعي عرار جزءاً جوهريّاً من الوعي الشعري العربي الحديث، وكان واحداً من أبرز ممثلي اتجاه المتحررين من الشّعراء العرب، كما يقول علي الشرع [3]

يقول العودا : "بعد زوال الحكم التركي عن البلاد العربية وانسلاخ الأردن عن سوريا الأم لم يكن للأردنيين عهد بالشغب ونقد المسؤولين، إذ كانوا مسالمين على الفطرة. ولكن عرارا أطال لسانه في نقد الأوضاع، وتجريح ذوي الشأن، فتارة يصارحهم شعرا بما يعتلج في صدره وأخرى يكشف لهم عن سريرة نفسه بمقالات عنيفة نشرها على صفحات الكرمل فيقوم لها المسؤولون ويقعدون ، وبهذا كان شاعرنا صاحب أول مدرسة شغب على الحكام وأول من اكتوى من أفعالهم"[4]

---

(1) عرار شاعر أردني ولد في 25 أيار 1899، توفي في 24 أيار 1949 . حول حياة عرار وشعره ينظر: عبد الله رضوان، عرار شاعر الأردن وعاشقه، منشورات أمانة عمان ،1999ص 7– 10. والمطلق، محمود، عشيّات وادي اليابس ، ط1، 1954 ، مقدمة الديوان .والعودات ، يعقوب (البدوي الملثّم)، وأبو مطر، أحمد، عرار الشّاعر اللامنتمي، 1977، ص 70–77 ومقدمّة ديوان عشيّات وادي اليابس، تحقيق: زياد الزّعبي ، منشورات وزارة الثّقافة الأردنيّة، 2007م، ص 11 وما بعدها . و محمود عبيدات ، سيرة الشاعر المناضل مصطفى وهبي التل (عرار)، ٧٩٨١–٩٤٩١، وزارة الثقافة، 1996.

(2) فحماوي، كمال، مصطفى وهبي التّل ، 1899– 1949، د.ت، ص33.

(3) علي الشّرع، عرار والأطروحات الشعريّة الحديثة، مقالة ضمن كتاب مصطفى وهبي التّل (عرار) ، ص165

(4) البدوي الملثم، عرار شاعر الأردن، ص 205

كان له روحه العابثة، وجرأته السياسية، اللتان تمنحان لغته حريّة وانطلاقاً في قول ما يبدو له سليماً على المستوى الذاتي، في علاقاته الخاصّة، وصحيحاً على المستوى الموضوعي، في علاقاته العامّة" [5]

الشعراء بوصفهم رموزا شعرية

الرمز موضوع يشير إلى موضوع آخر وفيه ما يؤهله لأن يتطلب الانتباه لذاته بصفته شيئًا معروضًا ليس لذاته بل لما يرمز له[6]، لفتت ظاهرة استدعاء الشخصيات التراثية، بشكل عام وشخصيات الشعراء بشكل خاص في الشعر المعاصر؛ أنظار غير واحد من الباحثين، ويتضح من النظر السريع أن شخصية المتنبي كان لها الحظ الأوفر من الحضور، فقد أضحت شخصيته رمزا شعريا عند مجمل الشعراء المعاصرين، من مثل محمود درويش والبياتي وأمل دنقل والبردوني وغيرهم، يقول عنه أدونيس "المتنبي يفرزُ نفسَهُ ويعرِضُها عالماً فسيحاً من اليقين والثقة والتعالي في وجه الآخرين–وضدّهم، وهو في ثنايا شعره كلّه يحتضنُ ذاتَهُ ويناجيها ويحاورها بنبرةٍ من العبادة. إن شعرَهُ كتابٌ في عظمةِ الشخص الإنسانيّة؛ يسيّرُهُ الجدلُ بين اللاّنهايةِ والمحدوديّة: الطموحُ الذي لا يعرفُ غايةً ينتهي عندها" [7]، كما وظفت شخصيات شعرية تراثية أخرى تلك التي أصبحت رموزا شعرية، فكان امرؤ القيس رمزا لمن فقد ملكه، والمهلهل رمزا للثأر، والنابغة للاعتذار، وقيس بن الملوح للحب الضائع، وديك الجن الحمصي للندم لات حين مندم، وغيرهم من الشعراء [8] . أما الشعراء المعاصرين فلا نعثر على أي منهم بوصفه رمزا شعريا باستثناء مصطفى وهبي التل، ذلك أنه شكل شخصية شعرية مميزة، على مستوى التجربة الشعرية وعلى مستوى الحالة الإنسانية السلوكية، فيما أطلق عليه " الحالة العرارية " لقد حضر بيت الشابي " إذا الشعب يوما أراد الحياة " ولكن الشابي لم يحضر بوصفه رمزا شعريا، كما لم يحضر غيره من الشعراء الذين صاروا أعمدة الشعر العربي المعاصر من أمثال السياب ونزار قباني والجواهري وشوقي وغيرهم .

حضور عرار عند الشعراء غير الأردنيين[9]

لقد تجاوز عرار حدود أن يكون رمزا شعريا أردنيا ليصبح رمزا عروبيا كما أراد هو لشعره وشخصيته أن تكون، ومن الشعراء الذين تمثلوا شخصيته في حياتهم وشعرهم الشاعر البحريني علي الشرقاوي[10]، من ذلك قصيدته "في صحبة

---

(5) الرباعي، عبد القادر، عرار الرؤيا والفن، ص244.

(6) رينيه ويلك وأوستن وارين، نظرية الأدب، ترجمة عادل سلامة الناشر: دار المريخ, الرياض الطبعة: 1412هـ ، ص 257

(7) أدونيس، مقدّمة للشعر العربي، بيروت، دار العودة، ط1، 1971، ص (55–56).

(8) ينظر: عز الدين اسماعيل، الشعر العربي المعاصر قضاياهُ وظواهره الفنية والمعنوية، جامعة البعث، حمص: 1994 ، ص 9–40. وإحسان عباس، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، عالم المعرفة، الكويت، 1978. ص 137– 173 .

(9) حضـر تأبين المرحوم مصـطفى وهبي التل الذي أقيم في سـينما زهران في إربد 1949 قرابة 50 شـاعرا، منهم شـعراء عرب كان لهم حضـورهم على السـاحة العربية ، ينظر : ناهض حتر ، تراثنا المحلي ، في رثاء عرار مواد من صـحافة 1949 – 1950، المجلة الثقافية ، ع 12و13 ، الجامعة الأردنية .

(10) علي أحمد جاسم الشرقاوي شاعر من البحرين ولد سنة 1948 ، له العديد من الدواوين الشعرية الفصيحة والعامية منها : الرعد في مواسم القحط 1975– تحلة القلب 1981– تقاسيم ضاحي بن وليد الجديدة 1982– رؤيا الفتوح 1983– هي الهجس والاحتمال 1983– المزمور

عرار" التي ألقاها في مهرجان جرش 2014، وقد قدّم بين يدي القصيدة بقوله: إن عرارا من أهم التجارب الشعرية التي يلتقي معها في تجربته الشعرية، ومن القصيدة:

"من صبح المنامة يا خليل الحُبّ جئت إليك يا عرار

جئت إليك محمولاً على شغفٍ كأنّ الصبح يفتح بابه الخلفيّ

جئتُ إليك أركض فوق ساق الريح

مشتعلاً بما عشناه في أيامنا الأحلى

يصاحبنا النسيم الأردنيّ العذب

في تجوالنا الليلي بين خيال من سكنوا

كعطر الله يسكن في دم الأزهار..."[11]

أما الشاعر السوري ياسر الأطرش [12] فعرار بالنسبة له "مشروع شعري متكامل "[13]، وقف على قبر عرار، وأنشد قصيدته " عرار في سورة مريم:

"فقومي روح إربد من سباتٍ

وصلّي ركعتين

وقولي حيّا على خير البنين

عرار ابني الذي ما كان جباراً عصيّا[14] "

يحضر في ديوان ياسر الأطرش (عرار) بصورة لافتة ، حيث خصص له في القسم الثاني من ديوانه (أنا إنسان) مجموعة قصائد تحت عنوان (عراريات).[15]

---

(11) 1983 – للعناصر شهادتها أيضا 1986– مشاغل النورس الصغير 1987– ذاكرة المواقد 1988– واعرباه 1991. وله مسرحية شعرية بعنوان : السموأل 1991, ومجموعات من شعر الأطفال : أغاني العصافير 1983– شجرة الأطفال 1983– قصائد الربيع 1989– الأصابع 1991, وديوان من الشعر العامي: آفا يا فلان 1983.

http://www.alrai.com/article/655669.html صحيفة الرأي الأردنية ،26-6-2014

(12) ياسر الأطرش ، شاعر من سوريا ، ولد في مدينة سراقب في محافظة إدلب السورية، 1973 ، له مجموعة من الدواوين .

(13) http://ahmedtoson.blogspot.com/2010/11/blog-post_5444.html

(14) يدعي الشاعر أن السيدة همسة يونس سطت على قصيدته " (عرار في سورة مريم) كاملة دون حذف أو تغيير ، حتى العنوان والإهداء (إلى شاعر الأردن الإشكالي) ، وهي فلسطينية الأصل ، تقيم في الإمارات العربية ، والقصيدة منشورة في ديوانها الذي صدر سنة 2010 http://ahmedtoson.blogspot.com/2010/11/blog-post_5444.html

(15) ياسر الأطرش (أنا إنسان) دار اليمان ، حلب : 2013 http://ahmedtoson.blogspot.com/2010/11/blog-post_5444.html ..

وعلى مستوى الشعر الشعبي حققت قصيدة عمر الفرا (عرار) حضورا لافتا منذ أن ألقاها الشاعر في ساحة بلدية إربد في 16\9\2008 ومنها :

اعتبرني ضيف واقبلني على جهلي بمضافاتك

اعتبرني جاي اتسلم رسالة وأحيي راياتك

يا عرار احنا غير اللي كنا تخبرهم امبارح

نسينا نبرة الأحرار . نسينا كل بداوتنا

نسينا كل أصالتنا . نسينا كل عروبتنا

قوم عرار عسكرنا على الجبهات

عرار العرب محتاجين سيف يجابه الردة

محتاجين للنخوة وصوت يسافر بمده"

حضور عرار عند الشعراء الأردنيين

يمثل عرار لكثير من الشعراء الأردنيين الشيء الكثير، فهو شاعر الوطن والحرية والجمال، وهو مرآة يرى كثيرون فيها أنفسهم.

يمكن الحديث عن حضور عرار في شعر الشعراء الأردنيين ابتداء من مهرجان عرار الأول الذي عقدته جامعة اليرموك 2–4 نيسان 1989، وشارك فيه الشعراء: حيدر محمود وعبد الرحيم عمر وحبيب الزيودي وخالد محادين ومحمود فضيل التل وآخرون.

في هذه المناسبة ألقى حيدر محمود[16] قصيدته الشهيرة " نشيد الصعاليك " كانت هذه القصيدة من الممنوعات، ولاقى الشاعر جراءها التضييق من السلطة السياسية، جاء فيها[17]:

"عفا الصفا وانتفى يا مصطفى وعلت ظهور خير المطايا شر فرسان

---

(16) حيدر محمود هو شاعر أردني ولد في فلسطين عام 1942م، أنهى دراسته في عمان، له عدد من الدواوين والمسرحيات من أعماله : مرّ هذا الليل 1969، اعتذار عن خلل فني طارئ 1979م، شـــجر الدفلى على النهر يغني 1981م، لاثيات الحطب 1985م، من أقوال الشـــاهد الأخير 1986م، النار التي لا تشبه النار 1999، مالجبل 1999م، في البدء كان النهر 2007م، عباءات الفرح الأخضر 2008م

(17) حيدر محمود، الأعمال الكاملة، عمان، مكتبة عمان: 1990، ص113.

فلا تلم شعبك المقهور إن وقعت عيناك فيه على مليون سكران

قد حكموا فيه أفاقين ما وقفوا يوما بإربد أو طافوا بشيحان

يا شاعر الشعب صار الشعب مزرعة لحفنة من عكاريت وزعران

لا يخجلون وقد باعوا شواربنا من أن يبيعوا اللحى في أي دكان "

وهي القصيدة التي يعارض فيها قصيدة عرار الشهيرة التي مطلعها :

عفا الصفا وانتفى من كوخ ندماني وأوشك الشك أن يودي بإيماني

شربت كأساً ولولا أنهم سكروا بخمرتي وسقاني الصاب ندماني

أما خالد محادين[18] فقد كان لقصيدته (على قبر عرار) حضور بين مختلف فئات المجتمع الأردني، ففي الوقت الذي لم تكن وسائل التواصل متاحة كما هي الحال الآن كانت القصيدة تصور وتوزع سرا، يتناقلها المحتجون في أثناء أحداث معان في ما دعي بهبة نيسان 1989 جاء في القصيدة :[19]

"مذ غاب وجه "أبو وصفي" وغيبنا شوق إليه وهذا الساح ينتعل

ارقد أبا الكأس لا كأسا تهش لها حتى الخرابيش قد أودت بها الفلل

الكل يعرض أوطانا ولا شغب والكل يعرض أعراضا ولا خجل

وندمن الخزي كي نجني مكاسبهم ونحمل الخزي يا أبناءنا "اصطفلوا"

فليس نجرؤ أن نبكي على وطن تقاسم الخير في أرجائه "السفل"

ماذا بعمان لو ناديت ما سمعوا ماذا بشيحان لو ناديت ما وصلوا

ووادي عبدون لو تدري منارتنا تعانق الغيم تزييفا وتنتحل

---

[18] ولد خالد عطا الله المحادين في الكرك عام 1941، شاعر وقاص، من أعماله: نسي إنها عذراء (3 قصص) بيروت: منشورات عويدات، 1960. صلوات للفجر الطالع (شعر)، ط1، عمان: المطبعة الهاشمية، 1969. ط2، عمان: وزارة الثقافة والتراث القومي، 1988 الحب عبر المنشورات السرية (شعر) طرابلس الغرب: (د.ن) 1976 . مسافرة في الجراح (شعر) بيروت: (د.ن) 1978. بطاقات لا يحملها البريد (نصوص)، عمان: وزارة الثقافة والشباب، 1980. حصاد الرحلة الحزينة (شعر) عمان : وزارة الثقافة والشباب، 1982. رسائل إلى المدينة لم تطهرها النار (نصوص)، عمان: وزارة الثقافة والشباب والآثار، 1984. آخر الملكات (شعر)، عمان .1985 (أوراق جديدة من دفتر قديم (شعر) عمان: المؤسسة الصحفية الأردنية، 1987. ديوان الحجر (شعر) عمان: المؤسسة الصحفية الأردنية، 1990. الطرنيب (مجموعة قصصية) عمان: المؤسسة الصحفية الأردنية، 1987. الأعمال الشعرية الكاملة، عمان: مطابع المؤسسة الصحفية الأردنية، 1990. من دفاتر امرأة متعبة (شعر) عمان: دار آرام، 1993

[19] الأعمال الشعرية الكاملة، عمان: مطابع المؤسسة الصحفية الأردنية، 1990

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

"مذ غاب وجه "أبو وصفي" وغيبنا شوق إليه وهذا الساح ينتعل

تمثل هاتان القصيدتان خروجا عن المألوف من الشعر الذي أنتجه الشعراء الأردنيون في تلك الفترة من حيث جرأتهما في الطرح، ومع هذا فإن الباحث لا يعدهما ممثلتين لحضور عرار في الشعر الأردني ذلك أنهما تمثلان شعر مناسبة آنية، إذ لا نجد لعرار أثرا عند هذين الشاعرين في ما كتباه من شعر قبل المناسبة وبعدها، ومن شعراء جنوب الأردن ثمة حضور لعرار عند باسل رفايعة، وعاطف الفراية، ومحمد البدور[20].

أما شعراء إربد فلا يجهد المرء نفسه كثيرا وهو يبحث عن حضور عرار في شعرهم، على رأسهم محمود فضيل التل، ومحمود الشلبي، وأحمد الخطيب وعبد الرحيم الجداية وآخرون.

من شعر محمود الشلبي[21] ، من قصيدة: خَفَّ القطـين[22]

"وتلك روح عرارٍ في معارجها تخضرُّ في كَرْمة الدنيا وتنبثق

فالرَّبْع يا شاعري شالت نَعَامتهم والصحب في دمع شوقٍ يا أخي غرقوا

والناس كالكاس ما عادت مودتهم على الوفيّ بنفعٍ, بل هي المَلَق"

إلى أن يقول :

في تلِّ (إربدَ) يأتي سِرْبُهُمْ غَرِداً كأَنَّهُمْ في حِفَافِ الغيم قد بَرَقوا "

في هذه القصيدة يحضر عرار بشخصيته المتمردة، وبرموزه الشعرية، ومعجمه الذي يلامس المتداول من الألفاظ المغرقة بالمحلية .

---

[20] ينظر : زياد الزعبي ،مقالات ونصوص ثقافية ، منشورات وزارة الثقافة، 2002م. ، ص ص 51 . 53.

[21] ولد الشاعر محمود محمد مصطفى الشلبي في دنًا/ بيسان سنة 1943، من دواوينه : عسقلان في الذاكرة، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1976. ويبقى الدم ساخناً، رابطة الكتاب الأردنيين، عمان، 1982. أشجار لكل الفصول، دار الكرمل للنشر والتوزيع، عمان، 1985. منازل لقمر الآس، وزارة الثقافة، عمان، 1991. أجيئك محترساً من نبضي، وزارة الثقافة، عمان، 1996.أحلام نافرة، رابطة الكتاب الأردنيين، عمّان، بالتعاون مع المؤسسة العربية للدراسات والنشر في بيروت، 1997.سلالم الدهشة، وزارة الثقافة، عمان، 2002. سماء أخرى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع بدعم من أمانة عمان الكبرى، 2007.

[22] الشلبي في هذه القصيدة يعارض قصيدة الأخطل" خف القطين " التي يمدح فيها عبد الملك بن مروان، والقطين (القاطنون) أي المقيمون من أهل الدار .

أما محمود فضيل التل[23] فبينه وبين عرار مسافة في اللغة والأسلوب، ومع هذا لم يغب عرار عن شعره، فكتب أربع قصائد يذكر فيها عرارا منها: عرار والأردن[24]، وهي القصيدة التي ألقاها في مهرجان عرار الأول في جامعة اليرموك 1989، ومنها :

يا شعر إن أنت لم تحفظ عرارا لذا لا كنت شعرا ولا للشعر نحتكم

في تل إربد باق أنت ذروته في كل ما قد نظمت اليوم نعتصم

هذا عرار على نجواه قد كرمت نفس إلى وطن كالنار تضطرم

ومن قصيدة (بين العشيات، مرثية لكل حين)[25]

"أراحل أنت من يأتي لينقذني؟ ومن سواك إذا ما غبت يأتيني؟

أذاكر أنت؟ هل للموت ذاكرة؟ ما زلت تحيا بها شوقا وتؤويني

ما كنت أحسب أن الموت يفجعنا قبل الأوان وبالنيران يرميني"

وفي عام 1996 في مهرجان عرار الشعري الذي أقيم في بيت عرار وقف الشاعر "على ضريح عرار " وأنشد[26]:

"ناشدتك الله إما مت لا تدعي دمعا علي من العينين ينسكب

إلى أن يقول :

عرار عندي سؤال كيف أسأله؟ وأنت تحت الثرى تنأى وتحتجب

فما تراك إذا ما عدت تنبئنا؟ ما قلت صدقا وفي أقوالهم كذبوا

فرهط شيلوخ صالوا في مرابعنا وقد نسينا الذي منهم وما سلبوا"

ومن قصيدة "يا بنت وادي الشتا " التي ألقاها في مهرجان عرار الشعري 1998:[27]

"يا بنت وادي الشتا لا توقظي شجني فالوقت يا حلوة العينين لم يحن

يا أردنيات سفح التل مرقده فإن نسجتنها فانسجن لي كفني "

---

(23) محمود فضيل التل، ولد عام 1940 في إربد ،من دواوينه الشعرية: أغنيات الصمت والاغتراب 1982 – نداء للغد الآتي 1985 – شراع الليل والطوفان 1987 – وجدتكِ عالماً آخر 1988 – جدار الانتظار 1993 – هامش الطريق 1995. وغيرها .

(24) محمود فضيل التل ، مختارات شعرية ، ص139

(25) نفسه ،ص 280

(26) نفسه ، ص505

(27) نفسه ، ص425

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

في القصيدة تناص واضح مع قصيدة عرار الشهيرة التي يقول فيها:

"يا أردنيات إن أوديت مغتربا فانسجنها بأبي أنتن أكفاني

وقلن للصحب واروا بعض أعظمه في تل إربد أو في سفح شيحاني"

يستحضر الشاعر أحمد الخطيب[28] عرارا ورموزه الشعرية في قصيدة " تلة الشعر" ، حيث يقول:[29]

"جئنا لنفتح باب القصيدة

تجري الربابة في المحو

نسأل عن آخر الشعراء القدامى...

جئنا لنفتح باب القصيدة

من تلّ إربد حتى عشيات وادي النشامى

لنفتح باب القصيدة في الصحو

نمسك أغصانها

حين تبدو المرايا ندامى

قديماً تعللت بالماء

حين وجدت يدي بالنسيب لها حكمة

وانفردت على باب أمي؛ لكي أعلم الأمر

يا أمر هل جاءني بالمفردات الأيامى؟

قديماً رأيت الذي قد رآني هنا

ومن نيزك الأرض كان أبي بالنسيب

---

(28) أحمد الخطيب ولد في إربد عام 1959، صدر له العديد من دواوين الشعر، أعاد نشر ثلاثة عشر ديوانا منها في الأعمال الشعرية ، عن دار الجنان، عمان : 2005 ثم نشر بعدها: أحوال الكتابة (ديوان شعر) أمانة عمان الكبرى 2005 13_ (وما زلتُ أمشي)، ديوان شعر) اتحاد الكتاب العرب 2005 14_ باتجاه قصيدة أخرى (ديوان شعر)، وزارة الثقافة الأردنية 2007 15_ حمّى في جسد البحر (ديوان شعر) أمانة عمان الكبرى 2009 ، ولا تقل للموت خذ ما شئت من وقت إضافي (ديوان شعر)دار الجنان 2009 وحارس المعنى (ديوان شعر) دار الجنان 2010، و كأني لست من حرسي (ديوان شعر)، دار ليجوند الجزائر 2011 ، وكما أنت الآن كنت أنا (ديوان شعر) دار الجنان عمان 2012 .

(29) أحمد الخطيب، الأعمال الشعرية، ص 101

يمد جناحين حتى أرى ما أرى من خزامى

إليَ به يا أبي يا جليس الندى

ويا خرماً قد دنا من حصاني

إلي به يا أبي، يا طريد المدينة عاماً فعاماً".

يردد الشاعر في هذه القصيدة نداءه لعرار(يا أبي) أبوة الشعر والحالة (العرارية) المتمردة، وتحضر رموزه الشعرية المكانية حيث تل إربد والغجر والهبر والعشيات.

من أكثر الشعراء الأردنيين تكريرا لعرار ورموزه الشعرية الشاعر نايف أبو عبيد[30]، فللشاعر تجربة حياتية مع عرار، فقد عايشه وشاركه هموم أمته، من شعره في ذلك [31]:

"واعتلى السرج يا عرار صغار هم والله داؤنا والبلية

لم يعد هاهنا رافض يتحدى في محياه للدماء بقية

لم يعد يا عرار صوت نقي بعدما غابت النفوس الأبية."

في هذا المقطع يتناص مع قصيدة حيدر محمود ذائعة الصيت، سابقة الذكر. وكذا يستحضر الشاعر محمد مقدادي[32] شخصية عرار في غير واحدة من قصائده، يقول :

"إيه يا مصطفى، ليس ما يصطفى

ليس ما يخرج القلب عن نبضه لو صفا

وطن قاحل والربيع انطفى

وموت على كل باب انطفى"

لقد كان لإنشاء بيت عرار، وما يقام فيه من مهرجانات شعرية؛ دور بارز في استلهام شخصية عرار، عند مجمل من كتب الشعر في محافظة إربد منذ تسعينات القرن الماضي ومطلع الألفية الثالثة، ويندر أن تجد شاعرا

(30) الشاعر نايف أبو عبيد، ولد في الحصن عام 1935، وأصدر أولى مجموعاته الشعرية باللغة الفصيحة، وهي أغنيات للأرض عام 1960، وفي العام 1976 أول مجموعة باللهجة المحكية حملت عنوان "هرجة وحكاية ليل "

(31) من قصيدة ألقاها الشاعر في بيت عرار ، مهرجان عرار الشعري ، 2012

(32) محمد علي مقدادي ولد عام 1952 في بيت إيدس محافظة إربد. صدر له عدد من الدواوين منها : في منتجع الهم 1984 ـــــ أحلام القنديل الأزرق (نصوص شعرية) 1984 ـ حالات خاصة من دفتر العشق 1988 ـ الإبحار في الزمن الصعب 1989, ومسرحية شعرية بعنوان : الانفجار 1985.

في إربد لم يشر لعرار في شعره ، أذكر منهم عبدالرحيم جداية، وعبد الكريم أبو الشيح وعبد الرحيم مراشدة. أما حبيب الزيودي فيشكل حالة استثنائية في الشعر في الأردن .

حضور عرار في شعر حبيب الزيودي

إن أجلى توسمات عرار وأوضحها كان لدى الشاعر حبيب الزيودي. ولعلّ المرء حين يروم التحدث عن أثر عرار في الشعر الأردني فإنه يتحدث عن أثر عرار في شعر حبيب، ولست بقائل إن شعر حبيب يختزل المشهد الشعري في الأردن، أو أنني أختزل الشعر الأردني بحبيب، وإنما هي الإشارة إلى أن عرارا، وإن كان له حضور عند غير واحدٍ من الشعراء في الأردن إلا أنه تجلّى على خير ما يكون التجلي في تجربة حبيب الشعرية، والقارئ لا يحتاج إلى فطنة وحصافة ليجد عرارا جلياً أو خفياً عند حبيب، إنْ على مستوى اللغة أو الصور أو الإيقاعات أو المضامين.

وقد اتخذ هذا الحضور شكلين؛ حضورا مباشرا على نطاق ضيق في قصائد معدودة كرّسها الشاعر للحديث عن عرار، وحضورا غير مباشر في مختلف المستويات.

يتضح الحضور المباشر لعرار في قصيدة حبيب في مئوية عرار[33]:

أبعد ظلالك عن كلامي .. إني عبدتك ألف عام

ما مسَّ برقك حين فجفج في السماء سوى عظامي

أبعد غمامك عن حقولي فهي تستسقي غمامي

اليوم لي لغتي وترعى في مفاليها رئامي

واليوم لي باعي وإيقاعي يفيض على كلامي

إلى أن يقول في البيت الأخير :

وخلطت في سكري وعربدتي الحلال مع الحرام.

يصرح حبيب في مطلع القصيدة مخاطباً عرارا برغبته في التحرر من ظلاله، ولكن كيف يكون له ذلك وقد "عبدتك ألف عام"؟ إلى أن يقول معاتباً عرارا:

"خلفتني وحدي"

(33) ناي الراعي، حبيب الزيودي، منشورات أمانة عمان الكبرى، 2002م، ص381.

ويتضح الحضور الأبرز في تمثل حبيب لشخصيّة صاحبه في قوله :

"وخلطت في سكري وعربدتي الحلال مع الحرام".

وكأنك وأنت تقرأ هذا المقطع لحبيب تقرأ معه قول صاحبه[34]:

"ماذا على الناس منِ سكري وعربدتي

ماذا على الناس من كفري وإيمانـي".

وهو أقصى ما تتمثل به شخصية عرار من عدم إقامة للمعايير الأخلاقية المجتمعية السائدة، وهي وإن كانت مقبولة من الشاعر وصاحبه بوصفهما شاعرين غير مقبولةٍ من سواهما. والمرءُ لا يملك حق محاكمة النص من الوجهة الأخلاقية، فهو نص فني له معاييره الفنية حسب.

وحين تقرأ لحبيب:

يا أردنيات أشلائي مبعثرة فمن تلملمني يا أردنيات

تتفيأ معه ظل عرار في قصيدته المشهورة التي يقول من ضمنها:

يا أردنيات إن أوديت مغتربا فانسجنها بأبي أنتن أكفاني

أما الحضور غير المباشر لعرار في شعر حبيب فيمكن رصده وفق المحاور الآتية:

أولاً: الشخصية العراريّة:

يمثل عرار الشخصية المتمردة على كثير من الترسيمات المجتمعية والمعايير التي تحددّها السلطة بمختلف أنواعها وأشكالها؛ حاكمية أو دينية أو مجتمعية أو أبوية. كان ثائراً زاهداً فوضوياً حدّ العبث أحياناً، وطنياً أردنياً حدّ قوله[35]:

"يقول عبود جنات النعيم على أبوابها حارس يدعوه رضوانا

من ماء راحوب لم يشرب وليس له ربع بجلعاد أو حي بشيحانا

ولا تفيأ في عجلون وارفة ولا حدا بهضاب السلط قطعانا"

---

(34) عشيات وادي اليابس، جمع وتحقيق: زياد الزعبي، المؤسسة الصحفية الأردنية، الرأي، 1982م.حول هذه القصيدة ينظر : غسان عبد الخالق، "كيف أزاح الابن أباه" عرار، قراءة جديدة ، زياد الزعبي وآخرون، مؤسسة عبد الحميد شومان ، 2002،ص203–210 ومحمد حور، عرار، قراءة جديدة ، ص89–91

(35) العشيات ، القصيدة النونية.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

إلى أن يقول:

"إن كان يا شيخ هذا شأن جنتكم أبعد بها إنها ليست بمرمان

وقل معي بلسان غير ذي عوج لا كنت يا جنة الفردوس مأوانا"

هذا الحضور جَليٌّ عند حبيب سواءٌ على مستوى الحياةِ الشخصية أو الفنيّة. ولا يصح القول بأن حبيبا تأثر بعرار على مستوى التجربة الشخصيّة إنما هي الظروف وتشاكلها والأحداث أوجدت ما يمكن تسميته بالشخصية العرارية الأردنية[36]، ولربما كانت عند حبيب أجلى وأوضح، وهي على أوضح ما تكون في قصيدة حبيب نشيد الشنفري[37]:

تمردَّ كي تمد له الأغاني

أقاصيها فروعاً أو عروقاً

هم الشعراء أصفاهم غناءً

على الأيام أوعرهم طريقا

وهم كالنخل أعلامهم غصوناً

من الأوجاع أحلاهم عذوق

ترى لو عاد ثانيةً... أيلقى

إذا ما عاد في الدنيا فروقا

قبائل ما تزال على عماها

وما زال الرقيق بها الرقيقا

وظل يصيح بالدنيا أفيقي

وظل يهزها حتى تفيقا

(36) ينظر: مقدمة د. خالد الكركي لديوان حبيب الزيودي الأول، الشيخ يحلم بالمطر، منشورات أمانة عمان، 1986م، ص11-12

(37) ناي الراعي، منشورات أمانة عمان، 2002م، ص289.

تبسم وهو يذوي مطمئناً

وأشعل في ضمائرنا الحريقا

وقصيدته التي يجلّي فيها موقفه من المدنية بشكل عام وعمان، بشكل خاص، من بواكير شعره[38]:

يا ليت عمان قد مدت الي يداً

بعد الفراق فإني قد بسطت يدي

أو ليت عمان بعد الصدّ تسمعني

فقد وهى بالهوى من بعدها جلدي

الله يعلم أنى ما نكثت لها

عهداً ولا فارقت روحي ولا خلدي"

ثانياً: ظهور المكان الأردني بتفاصيله:

لحوران وإربد وعمان وحسبان وراحوب وغيرها ألق خاص في شعر عرار، وهي ذاتها وغيرها الكثير في شعر حبيب؛ فصيحِه وما كتبه شعرا عاميا، ولا شك في أن الأديب حين ينطلق من التفاصيل المحليّة الصغيرة للمكان يقدم خصوصيته التي تَسم تجربته وتعلقه بأشيائه، خصوصية لا تتعارض أبداً مع التجربة الإنسانية الأوسع، حين تغدو (العالوك) القرية الوادعة بين أشجار البلوط لا رمزاً للوطن حسب بل تجربة مكانية في علاقتها بالشاعر، تتخطى حدود الجغرافيا، كذا كانت إربد وتلّها، وحوران وسهولها عند عرار:

بحوران اجعلوا فبرى لعلّي

أشم أريجها بعد الغداءِ

ولعلّ حبيبا كان واعياً لما يقوم به حين نسج قصيدته السينية عن العالوك مشاكساً عرارا في سيّنيته المشهورة[39].

قطرتها في كتابي خمرة مزجت

بريشتي،

---

[38] ناعي الراعي، مرجع سابق، ص80.

[39] ينظر: قصيدة العالوك، ناي الراعي، ص349. وعشيان وادي اليابس، ص280، وقد أشار إلى المسألة عمر القيام في كتابه، ناي الراعي، عمان، دار البشير، 2007م، ص77-80.

وتعاويذي،

وأنفاسي،

ما ذقتها، فأنا الساقي أطوف بها

في حانة العشق

نشوانا على الناس

جرارها الراعيات السمر فالية

على الروابي

بقطعان

وأجراس

جرارها

كل رمح شق خاصرتي

مهفهف

من رماح البدو مياس"

إلى أن يقول:

"غدا تجف دواليها ويضجرها

أن الندامى إذا جفت ستهجرها

لذا تركت لهم خمرا بقرطاسي"

والقصيدة كما هو واضح عمودية وزنا وقافية وإن تم تشطيرها على نسق الشعر الحر

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

ثالثاً: على مستوى اللغة:

إن شـــعر حبيب الذي حوى جله ديوان راهب العالوك[40] الذي جمعه عمر القيام بعد وفاته يشـف عن لغةٍ رقيقة تشـــتم منها رائحة الخزامى والند والهيل والبن، وهي لغة تترفع عن اليومي والعادي إلا أنها تتقاطع مع لغة عرار، سوى ما يلتقطه القارئ من نزق عرار الذي يُلجئه إلى مفردات موغلةٍ في المحلية الأردنية الإربديّة غير أن حبيبا–وإن حاول كتمانها وكبح نزقها–أزعم أن المرء واجدها في أوراقه.

رابعاً: على مستوى الرموز الشعرية:

إنّ كثيراً من الرموز الشعرية الوطنية منها خاصة التي احتفى بها حبيب واردة عند صاحبه. ولعلّ من عيون شعر حبيب قصيدته للشهيد المرحوم صايل الشهوان[41]، تلك الشخصية التي لا يفتأ حبيب يتغنّى بها بوصفها ممثلة لإنسان هذه الأرض ببدويته وأردنيته وعروبته، شجاعة ونبلاً وفروسية. يقول حبيب:

جادت به شـــهقات الغيم فانســكبا

على الفيافي رهاماً، راهشـــاً، عذبا

فتىً به ســـمرةٌ تغوي البنات إذا

ما ســـرّح المهرة الشـــهباء أو ركبا

وظـــنّ أن الـــحـــوايـــا فضـــــةٌ ورأى

حصـــى النيابيع في شـــمس الضـــحى ذهبا

في فتيةٍ خيطوا الصـــحراء من دمهم

وعلّموا أهلها التحنان والطربا

(40) الزيودي، حبيب، راهب العالوك ، الأعمال الشعرية الكاملة، جمعها وقدم لها الدكتور عمر القيام، مطبعة الأطلال، عمان ط1، 2015م.

(41) شيخ عشيرة العجارمة، استشهد في أثناء ما دعي بثورة العدوان، يوم 1933/9/6م.

نــادتــهــم الأرض فــامــتــدوا بــهــا شـــــجــرا

وأوجـــبـــوا لـــنـــداء الأرض مـــا وجـــبـــا

أولــئــك الصـــــيــد آبــاتــي ومــا عــرفــت

قصـــــائــدي بــعــدهــم أهــلا ولا نســـــبــا

ســـــبــعــون عــامــاً ومــا زلــنــا نــعــابــتــه

عــلــى الــجــنــون، فــلــم يســـــمــع لــنــا عــتــبــا

غير أن الشهيد صايل الشهوان كان حضوره عابراً في شعر عرار وذلك في قصيدته المشهورة[42]:

قسما بماحص والفحيص والطفيلة والثنيـة ودم ابن شهوان الزكي ومصرع النفس الأبية

رابعا: على مستوى الشكل الشعري والإيقاع:

مع أن المقارنة لا شك ظالمة، من حيث إنّ عرارا يمثل ريادة شعرية على مستوى الوطن العربي، حيث المغامرات الشعرية كانت في تلك الفترة الزمنية في حدود التجريب لما تبرحه حين شكلت مدرسة أبولو ومدرسة الديوان نسقين شعريين لم يحاول عرار الانسلاك في أحدهما، متخذاً لنفسه خطاً ثالثاً خاصاً به، مازجاً مختلف تشكلات الصورة الشعرية في حينه، أقول على الرغم من افتراق المقاربة فإن حبيبا قد جاوز منازل صاحبه على مستوى الإيقاع الشعري[43]، خاصة في قصيدته "إنّ الحياة جميلة جداً" التي يمزج فيها بين القصيدة العمودية وقصيدة التفعيلة وقصيدة النثر وهو يصرح في مقابلة معه أنه يروم قصيدة ينتقل فيها بين أضرب الشعر؛ فصيحه وعامِيته دون أن يشعر القارئ بنفور الإيقاع أو اللغة. على هذا المستوى يمكن القول إن الريادة التي بررت لعرار أشكالاً متباينة من التجريب تبرّر لصاحبه تمثل طريقه في ريادة فضاءات شعرية رحبةٍ تسجل له مكانة تذكر بعد حين.

(42) العشيات، ص433-435

(43) ينظر: ملامح من البنية الإيقاعية في شعر عرار، سامح الرواشدة، ضمن كتاب عرار قراءة جديدة، ص145-147.

الخلاصة

خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولا: شكّل عرار حالة إنسانية وجدانية في التراث الشعري الأردني.

ثانيا: وظف مجمل الشعراء في الأردن، خاصة شعراء شمال المملكة شخصية عرار في أشعارهم، غير أن الحضور اللافت للانتباه كان في شعر حبيب الزيودي، لغة ورموزا شعرية وإيقاعا، وقد كان للتشابه بين شخصية عرار وشخصية حبيب دور كبير في ذلك .

ثالثا: تجاوزت شخصية عرار بوصفه شاعرا ثائرا المكان الأردني إلى محيطه العربي.

رابعا: كان للمهرجانات الشعرية التي أطلقتها جامعة اليرموك سنة 1989 الدور الأبرز في لفت انتباه الشعراء لشخصية عرار.

خامسا: مثّل حضور عرار في الشعر العربي المعاصر حالة فريدة، إذ قلما يوظف الشعراء شخصيات معاصرة في أشعارهم.

المصادر والمراجع:

- إحسان عباس، اتجاهات الشعر العربي المعاصر، عالم المعرفة، الكويت، 1978م.
- أحمد الخطيب، الأعمال الشعرية، دار الجنان للنشر والتوزيع، عمان: 2005م.
- أدونيس، مقدّمة للشعر العربي، بيروت، دار العودة، ط1، 1971م.
- حبيب الزيودي، راهب العالوك ، الأعمال الشعرية الكاملة، جمعها وقدم لها الدكتور عمر القيام، مطبعة الأطلال، عمان ط1، 2015م.
- حبيب الزيودي، ناي الراعي، منشورات أمانة عمان الكبرى، 2002م.
- حيدر محمود، الأعمال الكاملة، عمان، مكتبة عمان: 1990م.
- الرباعي، عبد القادر، عرار الرؤيا والفن، عمان، دار أزمنة، 2002م.
- رينيه ويلك وأوستن وارين ، نظرية الأدب ترجمة: عادل سلامة ، دار المريخ, الرياض :1991م.
- زياد الزعبي، عشيات وادي اليابس، جمع وتحقيق: زياد الزعبي، المؤسسة الصحفية الأردنية، الرأي، 1982م.
- زياد الزعبي وآخرون، عرار، قراءة جديدة، مؤسسة عبد الحميد شومان، 2002م.
- الشلبي، محمود، الأعمال الشعرية الكاملة، عمان: مطابع المؤسسة الصحفية الأردنية، 1990م.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، جامعة البعث، حمص: 1994م.
- علي الشّرع، عرار والأطروحات الشعريّة الحديثة، مقالة ضمن كتاب مصطفى وهبي التّل (عرار) قراءة جديدة، وزارة الثّقافة الأردنية، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت : 2002م.
- عمر القيام، ناي الراعي، عمان، دار البشير، 2007م.
- العودات ، يعقوب (البدوي الملثّم)، عرار شاعر الأردن، منشورات وزارة الثقافة الأردنية ، 2011م.
- غسان عبد الخالق، "كيف أزاح الابن أباه" ضمن كتاب: عرار، قراءة جديدة، زياد الزعبي وآخرون مؤسسة عبد الحميد شومان، 2002م.
- فحماوي، كمال، مصطفى وهبي التّل، 1899–1949، د.ت.
- محمد حور، ضمن كتاب: عرار، قراءة جديدة، زياد الزعبي وآخرون، مؤسسة عبد الحميد شومان، 2002م.
- محمد علي مقدادي، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، عمان: 2009م.
- محمود عبيدات ، سيرة الشاعر المناضل مصطفى وهبي التل (عرار)، ٧٩٨١–٩٤٩١، وزارة الثقافة، 1996م.
- محمود فضيل التل، مختارات شعرية، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، عمان: 2006م.
- أبو مطر، أحمد، عرار الشّاعر اللامنتمي، 1977م.
- المطلق، محمود، عشيّات وادي اليابس ، ط1، 1954م.
- ياسر الأطرش (أنا إنسان) دار اليمان، حلب: 2013م.
- يعقوب العودات (البدوي الملثم) عرار شاعر الأردن ، بيروت : دار القلم:1980م.

- http://www.alrai.com/article/655669.html
- http://ahmedtoson.blogspot.com/2010/11/blog-post_5444.html
- http://ahmedtoson.blogspot.com/2010/11/blog-post_5444.html

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

مظاهر التخفيف في بنية الكلمة العربيّة

" دراسة في مسالك التعليل في ضوء علم اللغة الحديث "

Features of Alleviation in the Arabic Word Structure: Analytical Study in the Light of Modern Linguistics

أ.د. حسين عبّاس محمود الرفايعة*

الملخّص

يهدف هذا البحث إلى إماطة اللّثام عن علّة التخفيف اللافتة للنظر في المدوّنة التصريفيّة، إذ لا يخلو باب صرفيّ، ولا مسألة صرفيّة من حضورها، مما يشي باهتمام اللسان العربيّ بمسألة الخفّة في الأداء النطقيّ؛ لأنّها تتجلى في المدار الصوتيّ الذي يخضع لسلطان التغييرات دون أَنْ يَمسّ الحقل الدلاليّ، وأَنّ توالي الأمثال في بنية الكلمة العربيّة –على وجه غالب– كان مدعاة للتخفيف، إذ أخذت هذه العلّة طرائق قددا، ومظاهر شتّى في كيفية الانتقال من حقل التثقيل إلى حقل التخفيف، نحو: الفصل بالزيادة، والحذف، والمماثلة، والمخالفة، والتبدلات الصوتيّة، والقلب المكانيّ .

الكلمات الدالة : العلّة، مظاهر التخفيف، التّصريف، الأنظار.

Abstract

The purpose of this study is to uncover the remarkable feature of clipping in inflection, for it exists in every morphological concept. The feature of clipping has attracted great attention in the field of Arabic language pronunciation because it clearly lies in the field of phonetics which experiences change without affecting the semantic field. It is more likely that the repetition of some word forms required clipping which appeared in different forms. Some appear through interchange between clipping and reduplication, as in separation, omission, assimilation, dissimilation, vocalic alternation and metathesis.

Keywords: Clipping**,** Features of Alleviation, Morphology, Pronunciation

***جامعة الحسين بن طلال/ كلية الآداب.** **تاريخ استلام البحث 2020/10/29 وتاريخ قبوله 2020/12/02**

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المقدمة :

ذهبت المعجمات اللّغوية إلى أَنّ (الخِفّة) أو (الخَفّة) وما أُدير عليها من المشتقات، والمصادر، والأفعال تدور في فلك ما يجري ضدّ الثقل، وأنّها تنهض بأصل واحدٍ على حدّ ما ذهب إليه ابن فارس، إذ قال: " الخاء والفاء أصل واحد، وهو شيء يخالف الثقل والرزانة، يقال: خفّ الشيء يخفّ خفّة، وهو خفيف وخُفاف" [1]، وهذا الأصل قد يكون في الأجسام؛ لأنّ أصل الثقل فيها، جاء في لغة التنزيل: [والله جعل لكم من بيوتكم سكنا وجعل لكم من جلود الأنعام بيوتاً تستخفّونها يوم ظعنكم ويوم إقامتكم] [2]، وقال تعالى: [انفروا خفافاً وثقالاً][3] .

وقد تكون الخفّة في المعاني المجازيّة على نحو قولهم: " أخفّ فلان إذا خفّت حاله، أي: رَقّت" [4]، وقد تبنى الخفّة على التّحول في المعنى المجازي من المدح إلى الذم، وذلك بيّن في قولهم: " فلان فيه خفّة وطيش" [5] أي إذا رقّ عقله، قال الكفويّ: " وقد يكون الخفيف ذمّاً، والثقيل مدحاً كمن فيه طيش يقال: خفيف، ومن فيه وقار يقال فيه: ثقيل" [6]، وعلى هذا المعنى جاء قوله تعالى:[فاستخفّ قومه فأطاعوه إنّهم كانوا قوماً فاسقين] [7] .

ولم يهمل المعجم اللغوي مصادر هذه المادة، فقد ذكر (الخِفّ) بطرح التاء، و(الخِفَّة) و(الخَفّة)، و(الخُفُوف) الذي خُصّ بسرعة السير على حدّ قولهم: " خفّ القوم عن منزلهم خُفُوفاً، إذا ارتحلوا مسرعين" [8] ، أمّا التخفيف، فهو مصدر قياسيّ للفعل (خَفَّفَ)، قال تعالى: [ذلك تخفيف من رّبكم ورحمة][9]، ومثل ذلك في القياس الاستخفاف مصدر (استخفّ)، وجملة الأمر يمكن أن يقال: إنّ الخفة، وما حمل عليها تقابل الثقل أياً كان وروده في الجسم، أو العقل، أو العمل، وأنّ مناط الاصطلاح لها يمكن أَنْ يحدّ بجريانها " في تيسير الأداء النطقي لأبنية الكلام دون أَنْ يمسّ الجانب الدلاليّ مهما كان التحوّل والتغيير في الصيغة ".

أنظار القدامى والمحدثين

تطالعنا المدوّنة الصرفيّة بأنظار القدامى والمحدثين، إذ لا يخلو مصنّف، ولا مسألة من المسائل الصرفيّة إلاّ ولعلة التخفيف حضورها، فهي تطلّ برأسها من خلال الأبواب المعقودة للمسائل الصرفية، أو في أثناء البسط والبيان لتلك المسائل، فسيبويه يطالعنا بأبواب قد أديرت على علّة التخفيف، نحو قوله : " هذا بـــاب ما كان شاذّاً

---

[1] ابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، تح : عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، مادة : (خفف) .

[2] النحل : (80) .

[3] التوبة : (41) .

[4] الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، تح : د. مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، مادة (خفف) 143/4. وانظر : الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، أساس البلاغة ، تح : محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ، ط1، 1998، 259/1 .

[5] الزمخشري، أساس البلاغة، 259/1 .

[6] الكفويّ، أبو البقاء، أيوب بن موسى ، الكلّيات، تح : د. عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1998، 324 .

[7] الزخرف : (54) .

[8] ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1414هـ، مادة : (خفف) .

[9] البقرة : (178) .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

ممّا خفّفوا على ألسنتهم وليس بمطّرد"[10]، وقال في موطن آخر: "وهذا باب ما يسكن استخفافاً وهو في الأصل متحرك"[11]، أمّا ذكر هذه العلّة في أثناء المسائل الصرفيّة، فهو أكثر من أن يحاط، وأنّ اجتلاب هذه العلّة كان لمطلب تيسير النطق في المواقع الثقيلة في بنية الكلمة دون أنْ يتأثر المعنى؛ لذا شغلهم هاجس الثقل في الكلمة المضاعفة في لسان العرب، جاء في كلام سيبويه على التضعيف: " اعلم أَنّ التضعيف يثقل على ألسنتهم، وأَنّ اختلاف الحروف أخفّ عليهم من أن يكون من موضع واحد"[12]، وقد ربط سيبويه شرط الخفّة بأمن اللبس، فإن وقع اللبس فلا خِفّة، قال: "فاختاروا الخفّة، إذْ لم يكن لبس"[13].

وقد استأثر تخفيف الهمزة جلّ اهتمام التصريفيين القدامى، إذ عُقِدَتْ له أبواب في المدوّنة التصريفيّة، جاء في التكملة لأبي عليّ الفارسي "باب تخفيف الهمز"[14]، وعلى هذا جاء كلامهم على حذف همزة الوصل في كلمة امرأة، يقول أبو علي الفارسيّ: "وعلى هذا قالوا: مَرْأة، فإذا خففوا الهمزة، فالقياس مَرَة "[15]، وقال في موطن آخر في أثناء كلامه على جمع التكسير في الكلمة المضاعفة، إذ لزمت باب القلّة دون الكثرة خوفاً من اجتماع المثلين اللذين لا يدغمان "والمضاعف لا يجاوز به أدنى العدد كراهة التضعيف في (فُعُل)، وذلك، عنان: وأعنّة، وكنان وأكنّة "[16]؛ لذا لم يقولوا: (عُنُن) ، و(كُنُن) .

ولا نعدم أن نجد نظراً لابن المؤدّب يدور في فلك التعليل لاختيار همزة الوصل في بداية الكلمة دون غيرها من حروف الزيادة؛ إذ يرجع ذلك إلى كونها أخفّ حروف الزيادة "وإنّما خُصّت هي بالزيادة من بين سائر الحروف المعجميّة ... لأنّها أخفّ الزيادات ..."[17]، وارتأى أَنَّ حذف همزة القطع على غير قياس مع همزة الوصل في أمر الأفعال (أكلَ، وأخذ، وأمر) يعود إلى مرجع الخفّة، قال: "إلا في الأمر من الأكل، والأخذ، والأمر خاصة ، فإنّ العرب اجتمعت على حذف الهمزتين معاً من أوامرها طلباً للخفّة"[18].

أمّا ابن جنّي، فقد عقد باباً لمسألة التخفيف وسمه بـ (باب في العدول عن الثقيل إلى ما هو أثقل منه لضرب من الاستخفاف"[19]، وأكّد أن ما أهمل من الأبنية في الاستعمال اللغويّ لا يعدو كونه فاقداً لعنصر الخفّة، فبات ثقيلاً على الألسنة فَأُسقط، قال: "أمّا إهمال ما أهمل ممّا تحتمله قسمة التراكيب في بعض الأصول المتصوّرة، أو

---

[10] سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3، 4،1983/481 .

[11] سيبويه، الكتاب، 113/4 .

[12] سيبويه، الكتاب، 417/4 .

[13] سيبويه، الكتاب، 454/4 .

[14] أبو علي الفارسيّ، الحسن بن أحمد، كتاب التكملة، تح : د.كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت، لبنان، 1999، 228.

[15] أبو علي الفارسيّ، كتاب التكملة، 361 .

[16] أبو علي الفارسيّ، كتاب التكملة، 441 .

[17] ابن المؤدّب، أبو القاسم بن محمد بن سعيد، دقائق التصريف، تح :.د. أحمد ناجي القيسي، و د. حاتم صالح الضامن، و د. حسين تورال، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1987، 99 .

[18] ابن المؤدّب، دقائق التصريف، 406 .

[19] ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط4، 1999، 3/20 .

المستعملة، فأكثره متروك للاستثقال ... فمن ذلك ما رفض استعماله لتقارب حروفه، نحو: سص، وطس..." [20]، ويعقّب على حذف همزتي الوصل والقطع من الفعل (سأل) في حال الأمر في قوله تعالى: [سل بني إسرائيل] [4] و [سلهم أيّهم بذلك زعيم][21] بأنّ عامل الخفّة كان مدعاة لذلك الحذف، قال: "وأصله: اسأل، فلمّا خففت الهمزة فحذفت وألقيت فتحتها على السين قبلها، اعتدّ بها، فحذفت همزة الوصل مثلها لتحرّك الحرف بعدها"[22].

وحمل الثمانيني باب القلب على غير قياس على علّة التخفيف "وهذا كُلّه قلب على غير قياس، وإنّما هو طلبٌ للتخفيف"[23]، وأمّا اختيار الفتحة لمضارع الفعل الثلاثي، فلخفته على ألسنة العرب قال: "وإذا كان الماضي على ثلاثة أحرف فتحوا حرف المضارعة، نحو: يَضْرب، وَيَعْلم؛ لأنّ الثلاثيّ خفّ على ألسنتهم، وكثر استعمالهم له، فاختاروا له الفتحة؛ لأنّها أخفّ الحركات، وأكثرها في الاستعمال"[24].

وتخضع مسألة تقديم صيغة الثلاثي المجرّد على غير الثلاثي في التقسيم إلى علّة التخفيف في نظر عبد القاهر الجرجاني، ولم يكتفِ بالإشارة، بل ذهب يفصّل القول فيها، إذ يقول: "ولمّا كان المجرّد ينقسم إلى ثلاثيّ، ورباعيّ، وخماسيّ بدأ بالثلاثيّ؛ لأنّه الأخفّ والأكثر استعمالاً، أمّا أنّه أخفّ فلأنّه على العِدّة التي تقتضيها حكمة الوضع، ألا ترى أنّ الحرف الأول للابتداء، ولا يكون إلا متحركاً، والأخير للوقف، ويسكن فيه، ويتحرك في الوصل، والحرف الثاني للفصل بينهما لئلاّ يلي الابتداء الوقف؛ لأنّ المتجاورين كالشيء الواحد، والابتداء والوقف متضادان، ففصل بينهما، ولهذا لم يُجزِ البصريّون تَرخيمه مطلقاً، وأجاز الكوفيّون ترخيمه إذا كان متحرّك الوسط"[25]، ورأى أنّ ما أصاب الأسماء الثنائيّة من حذف كان بسببٍ من التخفيف، قال: "حذف الهاء في نحو: شفة، وسنة، وشاة تخفيفاً، أصلها: شَفَهة، وسَنَهة، وشوهة"[26].

وعدّ ابن يعيش الحذف القياسي للواو في الفعل المثال إذا حوّل من الماضي إلى المضارع ضَرْباً من التخفيف، ويستوى في ذلك الفعل اللازم والمتعدي، قال: "فما كان على (فَعَل) فإنّ مضارعه في المتعدي، وغير المتعدي على (يَفْعِل) بالكسر وتحذف منه الواو، نحو: وَجَبَ يَجِب، وَوَزنَ يَزِن، اللازم في ذلك والمتعدي سواء وذلك ليجري الباب على منهاج واحد في التخفيف بحذف الواو"[27]، وجاء تعليله لاختيار حروف الزيادة (هَوِيت السمان) دون غيرها بيّناً، إذ أدار ذلك على علّة التخفيف "وإنّما كانت هذه الحروف هي المزيدة دون غيرها من الحروف لخفتها، وقلّة الكلفة عند النطق بها"[28].

---

[20] ابن جني، الخصائص، 55/1 .

[21] القلم : (40) .

[22] ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب ، تح : حسن هنداوي ، دار القلم، دمشق، ط2، 1993، 486/2 .

[23] الثمانيني، عمر بن ثابت، شرح التصريف، تح : د. إبراهيم بن سليمان البعيمي، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1999، 219.

[24] الثمانيني، عمر بن ثابت، شرح التصريف، 199.

[25] الجرجاني، عبد القاهر، المفتاح في الصرف، تح : د. علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1987، 24 .

[26] الجرجاني ، المفتاح في الصرف ، 102 .

[27] ابن يعيش ، موفق الدين، شرح الملوكي في التصريف، تح : د. فخر الدّين قباوة، المكتبة العربية بحلب، 48 .

[28] ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، 101/1 .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

أمّا ابن عصفور فقد أدار مسألة الإبدال الصوتيّ على سهولة النطق، وتيسيره ممّا يجري في مدار علّة التخفيف، قال: "والعلّة في الإبدال كالعلّة في (افتعل) من التباين الذي ذكرنا بين التاء وبين الصـــاد والطاء، فقرّبوا ليســـهل النّطق، ومن ذلك قوله:

وفـي كُـلِّ حـيٍّ قـد خـبـطّ بـنـعـمـة فَحُقّ لشـــــأس من نـداك ذَنوب"[29]

وتوارت علّة التخفيف في مصـنّفه في غير موضـع، مع تصـريحه بعلّة التخفيف، قال في أثناء كلامه على وضـع الميم في موضـــع الواو في كلمة (فم) "فأبدلت من الواو في قولهم: (فم) والأصـــل (فوه) فحذفت الهاء تخفيفاً"[30].

أمّا ترك الإعلال مع وجود موجب الإعلال، فإنّه في نظر ابن مالك يعود إلى علّة التخفيف مع أَنَّ الأصـــل في الإعلال يخضع لهذه العلّة، فقد عقد فصلاً لهذه الغاية، وسمه بـــ (فصل في ترك الإعلال فيما يستحقّه طلباً للتخفيف) قال فيه: "لمّا كان الباعث على إعلال ما أُعلّ طلب التخفيف، وكان الثقل الحاصـــل بترك هذا الإعلال أهون من غيره لسكون ما قبل العلّة ترك..."[31]، كما أنّ توالي الأمثال في اللسـان العربيّ يشـكل ثقلاً ؛ لذا تخففوا من هذه المسألة بالإبدال، قال: "وقد خفّفوا هذا النوع بإبدال أحد الأمثال ياء، نحو: تظنيت؛ لأَنه من الظنّ"[32].

وذهب ابن إياز إلى أنّ حدوث الإدغام يفسّـــر في ضـــوء علّة التخفيف، وأجمل ذلك في قوله: " الغرض به التخفيف"[33]، والقول نفسه عند العينيّ، إذ ارتأى أنّ الإدغام يدور في فلك علّة التخفيـــف، ولكنّ هذه العلّة – في نظـــره – أوضـــح في بـــاب الإعلال، وأكثر، قال: " لكنّ المراد من الإدغام الخفّة، والخفّة في الإعلال أكثر من الخفّة في الإدغام"[34].

على أنّ ما ذكر سـالفاً نزر يسـير ممّا تفيض به المدوّنة الصـرفيّة عند القدامى، وأنّ أبواباً صـرفيّة، ومسـائل أخرى دقيقة في الفعل والاسـم أجروها في ركاب علّة التخفيف؛ إذ لحظوا كثرة دورانها فيما جاء في اللسـان العربيّ .

[29] ابن عصفور، علي بن مؤمن، الممتع في التّصريف، تح : د. فخر الدّين قباوة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 361/1 .

[30] ابن عصفور، الممتع في التّصريف، 391/1 .

[31] ابن مالك، محمد بن عبد الله، إيجاز التعريف في علم التصـريف، تح : محمد المهدي عبد الحي ، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسـلاميّة، المدينة المنورة، ط1، 2002، 190 .

[32] ابن مالك، إيجاز التعريف في علم التصريف، 88 .

[33] ابن إياز، الحسـين بن بدر، شـرح التعريف بضـروريّ التصـريف، تح : د. هادي نهر، و د. هلال ناجي، دار الفكر، الأردن، ط1، 2002، 241 .

[34] العيني، بدر الدين، شرح المراح في التصريف، تح : د. عبد الستار جواد، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط1، 2007، 47.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

أمّا التصـــريفيون المحدثون، فلم يخالفوا القدامى فيما ذهبوا إليه من أنظار تجاه هذه العلّة، بل ســـاروا على سمتهم، يردّدون ما جاء في المدوّنة التصريفيّة عند القدامى مع التوسّع في بيان مظاهر هذه العلّة بمصطلحات لم يتوفّر عليها نظر القدامى نظراً لإفادتهم من معطيات الدّرس الصـــوتيّ الحديث، وبيان ذلك ما نطالعه في المصنّفات التصريفيّة الصوتيّة عندهم.

فالمخالفة الصـوتيّة في نظر إبراهيم أنيس تشـكّل مظهراً من مظاهر التيسـير في النطق، إذ تحقّق الاقتصـاد في الجهد الأدنى، فالصـوتان المتماثلان يجنح أحدهما إلى القلب لتسـهيل عمليّة النطق، قال: "والسّـر في هذا أَنّ الصـوتين المتماثلين يحتاجان إلى مجهود عضـليّ للنطق بهما في كلمة واحدة، ولتيسـير هذا المجهود العضـليّ يقلب أحد الصوتين إلى تلك الأصوات التي لا تستلزم مجهوداً عضلياً كأصوات اللين وأشباهها"[35]، أمّا المظهر الآخر لعمليّة التخفيف في نظره فيتمثّل فيما تحققه المماثلة الصـوتيّة من تيسـير وتسـهيل ممّا يخفّ على اللسـان، قال: "ثم زاد التيسـير حين اتّحد الصـوتان المتجاوران تمام الاتّحاد، وأصـبح الفعل (اظّلم) وهكذا تماثل الصـوتان، وهو أقصى ما يصل إليه التيسير في عمليّة المماثلة"[36]).

والقول نفسـه عند عبد الصـبور شـاهين الذي ارتأى أنّ قانون التيسـر والسـهولة له فاعلية في إحداث التخفيف المطلوب في النطق، وطبّق ذلك على الكثير من المسـائل الصـرفيّة، ومن ذلك أنّه يرى أَنّ توالي ثلاث ياءات عند النّسـب يحدث ثقلاً في النطق؛ لذا فإنّ مطلب الخفّة يرمي إلى قلب الياء الأصلية واواً لتحقيق الاقتصـاد في الجهد الأقل "والشـرط الثاني أَنّ النّسـب لا يسـتسـاغ معه اجتماع ثلاث ياءات متواليات في أيّ حال، فإذا كان وجود هذه الياءات الثلاثة لازماً وجب قلب أولاها وهي الياء الأصـليّة واواً على سـبيل المغايرة، ولتوفير نوع من التيسـير في نطق المنسوب"[37].

ويجري في الفلك نفســـه نظر الطيب البكّوش، إذ يرى أنّ قانون الجهد الأقل له فاعليته في حذف الهمزة من الكلمة إِنْ جرى ذلك في مـدار القياس، أو جـاء علـى غير قياس، يقـول: " ومن ناحية أخرى فإنّ الأفعال التي تسـقط همزتها محدودة العدد كثيرة الاسـتعمال، مثل: مُرْ، كُلْ، خُذْ، وما كثُر اسـتعماله ينزع إلى الخفّة بحكم الميل إلى المجهود الأدن"[38]، كما أنّ سـقوط الواو والياء في الأفعال المضـارعة للفعل المثاليّ يُعَدّ ضـرباً من التخفيف "حالات سقوط الواو والياء في الأفعال العربيّة ترجع – كما يظهر من الجدول – إلى سبب رئيسي، هو ثقل النطق بالواو والياء إذا أُتبعا بحركة من جنسـهما (ضـمّة بعد الواو أو كسـرة بعد الياء) أو بعيدة عنهما (كسـرة بعد الواو أو ضمّة بعد الياء...)"[39].

---

[35] أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغويّة، مكتبة الأنجلو المصريّة،ط5، 1979، 211 .

[36] أنيس، الأصوات اللغويّة، 213 .

[37] شاهين، عبد الصبور، المنهج الصوتيّ للبنية العربيّة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1980، 160 .

[38] البكوش، الطيب، التصريف العربيّ من خلال علم الأصوات الحديث، ط3، 1992، 113 .

[39] البكوش، التصريف العربي، 61 .

أمّا أحمد مختار، فقد وقف على تحرير القوانين الصـوتيّة وتطبيقاتها في اللسـان العربيّ، يقول في أثناء بسـطه للمماثلة الكاملة: " تميل اللغة العربيّة إلى الإدغام حين يتوالى صـوتان متماثلان سـواء في كلمة واحدة أو كلمتين، إذا كان الصـوت الأوّل مشـكلا بالسـكون والثاني محركاً، وذلك لتحقيق حدٍّ أدنى من الجهـــد عن طريق تجنب الحركات النطقيّة التي يمكن الاستغناء عنها"[40].

وقال في مسـألة القلب المكانيّ: "وقد يقع القلب بغية التيسـير وتحقيق نوع من الانسـجام الصـوتيّ، كما في (طمس) التي قلبت إلى (طسم) حتّى لا يفصل بين الطاء والسين (وهما متقاربا المخرج) بالميم"[41].

ويجري على هذا السمت رمضـان عبد التواب في معظم مصـنّفاته، جاء في أثناء بسـطه للقوانين الصـوتيّة أنّ مسألة التخفيف ترتبط بالتيسير والسـهولة على لسان الناطق دون العبث بالدلالة، ففي كتابه التطور اللغوي تعرّض لمسـألة الخفّة من خلال بسـطه لمظاهر التطور اللغويّ وعلله وقوانينه، ففي نطاق قانون السـهولة والتيسـير يقول: "تميل العربيّة في تطورها نحو السـهولة والتيسـير، فتحاول التخلّص من الأصـوات العسـيرة وتسـتبدل بها أصـواتاً أخرى لا تتطلب مجهوداً عضـــلياً كبيراً، كما أنّها تحاول أن تتفادى تلك التفريعات المعقدة والأنظمة المختلفة للظاهرة الواحدة"[42]، ويرى أَنّ العربيّة لا تعتمد طريقاً واحداً في التخلّص من توالي الأمثال بل ثمّة مظاهر أخرى كالحذف مثلاً، يقول: "وتميل العربيّة إلى التخلّص من توالي الأمثال في أبنيتها عن طريق آخر إلى جانب طريق المخالفة الصوتيّة، ووضـع العازل بين الأصوات، وذلك هو طريق الحذف، ومن أمثلة ذلك فيها: صيغ (تفعّل) و (تفاعل) و (تفعلل) مع تاء المضارعة مثل تتقدم وتتقاتل وتتبختر فالكثير في العربيّة الاكتفاء بتاء واحدة"[43].

وقد بدا الأمر واضـحاً في نظر الشـايب من أَنّ عمل القوانين الصـوتيّة تهدف إلى تحقيق عنصـر التيسـير والسـهولة، قال: "كما أنّ التخلّص من أحد المثلين المتتابعين أو الفصـل بينهما، أو إبدال أحدهما، كلّ ذلك الغرض منه لتحقيق أقصـى درجة ممكنة من الخفّة والسـهولة في النطق، ولا خلاف إذاً في أَنّ الغاية من عمـــل القوانين الصوتية هي تيسير النطق وتسهيله"[44].

وبيّن أحمد حسـن كحيل أَنّ دوران الاسـم الثلاثي في لسـان العرب جاء أكثر من غير الثلاثي، وذلك راجع إلى خفّة الثلاثي "ولهذا كان الثلاثيّ أكثر استعمالاً ودوراناً على الألسنة لخفته بقلّة حروفه ولاعتداله بسبب حجز حشوه بين فائه ولامه، ويليه الرّباعي في الخفّة والاستعمال"[45].

وممّن مسّ مظاهر التخفيف في المستوى الصوتيّ مسّاً خفيفاً النشرتيّ، إذْ وقف على التخفيف بمسلك التسكين والحذف لغير إعلال، والقلب المكاني ثم انتقل إلى بيان التخفيف في بناء الجملة، والتخفيف في الأسلوب[46].

---

[40] عمر، أحمد مختار، دراسة الصوت اللغويّ، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1991، 387 .

[41] عمر، دراسة الصوت اللغويّ، 391 .

[42] عبد التواب، رمضان، التطور اللغويّ (مظاهره وعلله وقوانينه) ، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط1، 1983، 47 .

[43] عبد التواب، التطور اللغويّ (مظاهره وعلله وقوانينه)، 45 .

[44] الشايب، فوزي حسن، أثر القوانين الصوتيّة في بناء الكلمة العربيّة ، عالم الكتب الحديث ، إربد، الأردن، 2004، 64 .

[45] كحيل، أحمد حسن، التبيان في تصريف الأسماء، دار البيان العربي ، ط7، 1982، 18 .

[46] النشرتيّ، حمزة عبد الله، من مظاهر التخفيف في اللسان العربيّ، 1986، د. ط ، 6 .

ويعبّر عبد القادر عبد الجليل بلفظ التخفيف في بيان علّة الإدغام ، قال: " إنّ تحقيق ظاهرة الإدغام في المستوى الصوتيّ ذو غرض قصديّ مساره التخفيف، والتيسير في عملية الإجراء النطقي"[47]، ويرى أمين السيد أنّ ما يجري من حذف قياسي للهمزة للفعل المثال عند نقله إلى المضارع هو ضرب من التخفيف "ثم حذفوا هذه الهمزة من حروف المضارعة الأخرى طلباً للتخفيف"[48].

أمّا عفيفي في رسالته العلميّة الموسوسة بـــ (ظاهرة التخفيف في النّحو العربيّ) فقد عقد فصلاً للتخفيف في المستوى الصّرفي، ذهب فيه إلى أنّ التخفيف ظاهرة لغويّة عامّة، تأتي على المستويات اللغويّة جميعاً، فقد عرض للتخفيف وأصل القاعدة، والتخفيف وأصل الوضع، والتخفيف والإبدال، والتخفيف والحذف إلاّ أنّه قد شُغِل بمناقشة آراء عبد الصبور شاهين في المستويين الصّرفي والصوتيّ، ووقف عليها طويلاً، مفنّداً ما ذهب إليه من تفسيرات مقطعيّة تُصَاب بها بنية الكلمة[49].

وذهب الحلواني إلى أنّ التبدلات الصوتية الجاريـــة في بنية الكلمة تأتي طلباً لعامـــل الخفّة "فكثيراً ما يكون الثقل في الكلمة ناجماً عن تماثل حرفين متجاورين وحينئذٍ يكون تخفيفه باستبدال أحدهما حرفاً مخالفاً في المخرج والطبيعة الصوتيّة"[50]، وقال في مدار تفسيره لحذف الهمزة من الأفعال الأمريّة: كُلْ، وخُذ، ومُرْ " ولكنّهم حذفوا الهمزة الساكنة التي هي فاء الفعل تخفيفاً"[51].

وبدا التخفيف مسوّغاً من مسوّغات ظاهرة الشّذوذ في نَظَر الرفايعة في رسالته الموسومة بـ(ظاهرة الشذوذ في الصّرف العربيّ، 1995) إذ أخضع بعض المسائل الصرفية إلى علّة التخفيف، قال: "لم يتناسَ اللغويّون من نحويّين وتصريفيّين ظاهرة التخفيف في تفسير بعض المسائل اللغويّة التي خرجت على مقتضى الظاهر اللغويّ.... فاللفظ الثقيل تمجّه الأسماع ، وتنفر منه، وأمّا الخفّة فتطمئن إلهيا وتستأثرها .... وللتخفيف أثرٌ بيّن في كثير من المسائل الشاذّة"[52].

أمّا دراسة عبد الله محمّد (ظاهرة التخفيف في اللغة العربيّة، دراسة صرفيّة صوتيّة) فلم تختلف عمّن سبقه، إذ أدار مسألة التقاء الساكنين، والإبدال الإعلالي – على حدّ تسميته له – والحذف القياسيّ وغير القياسي على علّة التخفيف[53].

وسار في ركاب مَنْ سبقه الشهريّ في بحثه الموسوم بـــ (الأصول المرفوضة)[54] إذ عدّ التخفيف مسوّغاً صرفيّاً مقبولاً؛ لتفسير بعض المسائل الصوتيّة والصرفيّة، ويطالعنا ربيح عمّار بنَظَر عامّ لعلة التخفيف التي

---

[47] عبد الجليل، عبد القادر، علم الصرف الصوتيّ، دار أزمنة، عمّان، الأردن ، ط1، 1998، 55 .

[48] السيد، أمين علي، في علم الصّرف ، دار المعارف بمصر، ط3، 1985، 69 .

[49] عفيفي، أحمد، ظاهرة التخفيف في النّحو العربيّ، الدار المصريّة اللبنانيّة، ط1، 1996، 191 .

[50] الحلواني، محمد خير، المغني الجديد في علم الصرف، دار الشرق العربيّ، بيروت، لبنان، ط5، 1991، 104 .

[51] الحلواني، محمد خير، المغني الجديد في علم الصرف، 144 .

[52] الرفايعة، حسين ، ظاهرة الشّذوذ في الصّرف العربيّ، دار جرير، الأردنّ، ط1، 2005، 39، 41.

[53] زين شهاب، عبد الله محمد، ظاهرة التخفيف في اللغة العربيّة ، دراسة صرفيّة صوتيّة، الناشر تريم للدراسات والنشر، اليمن، 2004.

[54] الشهريّ، محمد بن ناصر، الأصول المرفوضة، مجلّة جامعة الإمام ، العدد السادس، محرّم، 1429 هـ .

تســتدعيها أيّة لغة في العالم، وأنّ العربيّة تجنح كغيرها من اللغات إلى الاقتصــاد في الأداء النطقي؛ لذا فإنّ كثيراً من المسـائل الصـوتيّة تحمل على علّة التخفيف "إنّ منهج كلّ لغة هو الميل إلى التخفيف والتيسـير والتلخيص ما أمكن من الأصـوات المتنافرة، ولذلك كانت بنية الكلمة في العربيّة تقوم على أسـاس وهو الخفّة في النطق والجمال في السمع"[55].

ولا نعدم أَنْ نجد دراســـة تنهض بالتطبيق العلميّ والعمليّ لعلّة التخفيف، وفيها برز المعيار الفيزيائيّ القائم على تحديد زمن التردّد، والترديد، والطاقة والضــغط؛ لبيان مدى الانســجام بين الوصــف والتحليل، ومســتخلص الدراسـة "تبين من مفهوم الإعلال في الماضـي والحاضـر، أَنّه من سُـبُل التخفيف في اللغة، فالتعبير الذي يطرأ على أصـوات العلّة في مفردات العربيّة وجه من وجوه اسـتبدال ما سـهل نطقه بما صَـعُب، وما اسـتخفّ لفظه بما ثقل " [56].

وبعد:

فهذا قبس يسـير من أنظار القدامى والمحدثين تجاه علّة التخفيف، إذ لم تختلف المدوّنة الصـرفيّة الحديثة عن المدوّنة الصـرفيّة القديمة، فذهب المحدثون يبنون على النظر الصـرفيّ الذي سـبقهم؛ لأَنّ مناط التخفيف يقود إلى التيسـير في المجال النطقيّ، وتسـهيله دون أن تتأثر دلالة الكلمة بمجريات التغييرات الصـوتيّة الحادثة على بنية الكلمة، إلاّ أَنّ المحدثين قد وسّعوا نطاق الشرح والتفصيل لعلّة التخفيف بما أدرجوه من قوانين صـوتيّة تمثّلوها في حال التطبيق على المســـائل الصـــرفيّة، ولهم أنظارهم في بعض المســـائل الصـــوتيّة التي خالفوا فيها أنظار التصريفيين القدامى على نحو ما يطالعنا في بسط مظاهر علّة التخفيف .

علّة التخفيف وكثرة الاستعمال

وممّا يلفت النظر أنّ ثمّة علاقة طرديّة بين علّة التخفيف وكثرة الاستعمال، على نحو ما نطالعه في المدوّنة الصرفيّة، قديمها وحديثها، إذ إنّ بين علّة التخفيف وكثرة استعمال الكلمة ارتباطا وثيقاً، إذ تتعرض بنية الكلمة إلى كثير من التغييرات الحادثة عليها إذا جرى استعمالها في اللسان، وعلى وجه الخصوص إنْ كان التغيير يلحق أصوات الكلمة دون أَنْ يغيّر في مسار دلالتها، فعلّة التخفيف تسير حيث سارت كثرة الكلام، يقول سيبويه في أثناء كلامه على التغييرات الجارية على كلمة (ستّ): " فمن ذلك (سِتّ) وإنما أصلها (سِدْس)، وإنّما دعاهم إلى ذلك حيث كانت مما كثر استعماله في كلامهم، وأنّ السين مضاعفة، وليس بينهما حاجز قويّ"[57]، وقال في موطن آخر: " ولام المعرفة تدغم في ثلاثة عشر حرفاً لا يجوز فيها معهنّ إلاّ الإدغام لكثرة لام المعرفة في الكلام"[58].

فما كثر استعماله في الكلام يكون عرضة للتغيير، فالهمزة وما اعتراها من قلب، أو حذِف في كلمات كثر استعمالها آذن بسيرورة التخفيف بقطع النظر عن قياسيّة الحذف أو عدمه، فالفعل (رأى) عند التحويل إلى المضارع أو الأمر يختزل منه الهمز، ومثله في الأمر (أخذ، وأكل، وأمر) ، قال ابن المؤدب: " فترك همزه من

---

[55] عمّار، ربيح ، بنية الكلمة العربيّة والقوانين الصوتيّة، مجلة العلوم الإنسانيّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ماي 2007 .

[56] السّعد، عبد المهدي كايد ، التخفيف في العربيّة الفصيحة بين الوصف النطقي والتحليل الفيزيائيّ، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2010، 4

[57] سيبويه، الكتاب، 481/4 .

[58] سيبويه، الكتاب، 457/4 .

غابره طلباً للخفة واستئناساً به لكثرة مجراه في الكلام"[59]، ومثل ذلك قول ابن مالك: "ومن الحذف اللازم غير المقيّس عليه حذف فاءات (خذ) و (كُل) و (مُرْ)... ولكنّها خففت لكثرة الاستعمال"[60]، وهذه المسألة أكبر من أن يحاط بها في المدوّنة الصرفيّة القديمة.

أمّا المدوّنة الصرفيّة الحديثة، فقد توسّعت في بسط العلاقة بين علّة التخفيف وكثرة الاستعمال، إذ أداروا ذلك على نظرية وسموها بنظرية الشيوع، "وتقرّر هذه النظرّية أنّ الأصوات التي يشيع تداولها في الاستعمال تكون أكثر تعرضاً للتطور من غيرها"[61]، وقال البكوش: " كثرة التغيّر مرتبطة بكثرة الاستعمال؛ لذلك نجد تغيرات غير مطردة بصفة قياسيّة مثل حذف الهمزة في خُذْ، كُل، مُر، يرى، يَسل"[62]، وأكّد هذا النظر من أنّ كثرة الاستعمال تستوجب علّة التخفيف" ومن ناحية أخرى، فإنّ الأفعال التي تسقط همزتها محدودة العدد كثيرة الاستعمال مثل: مُرْ، كُلْ، خُذْ، وما كثر استعماله ينزع إلى الخفّة بحكم الميل إلى المجهود الأدنى"[63].

وممّا دار في هذا الفلك ما ذهب إليه أحمد مختار من أَنّ الكلمات التي يكثر استعمالها ويتردد تخضع أصواتها لسلطان التغيير، جاء في أثناء كلامه على قانون التردد النسبيّ قوله: "والكلمات الكثيرة التردد في كلّ يوم تتعرض لتأثيرات صوتيّة أكثر من كلمة نادرة أو كلمة أدبيّة، أو كلمة خاصة"[64].

مظاهر علّة الخفّة

1- الفصل بالزيادة

إنّ مسألة الثقل بتتابع المقاطع المتماثلة في بنية الكلمة شغل بال التصريفيين من قدامى ومحدثين، فأخذوا يتتبعون الطرائق المختلفة التي لجأ إليها اللسان العربيّ للتخفيف من حدّة الثقل؛ لأنّ الأصوات المتقاربة في بنية الكلمة تحدث ثقلاً، وأَنّ المباعدة بين الأصوات تستأثر بمدرج الخفّة " فبناء الكلمة من أصوات متقاربة في مخارجها يجعلها كزّة ثقيلة، وممجوجة تكرهها النفس، ولا تكاد تستسيغها ..."[65]؛ لذا فإنّ أصحاب النظر البلاغي وسموا الكلمة المتقاربة أصواتها من مخرج واحد بعدم الفصاحة[66]، فإذا توالت الأمثال مال اللسان العربيّ إلى إحداث التخفيف بالزيادة بأحد حروف الزيادة، ولا سيّما حروف المدّ بالفصل بين المقاطع المتماثلة، على أنّ القدامى قد نبّهوا على سبب حصر حروف الزيادة في عبارة (هويت السمان) لخفتها، قال ابن يعيش: "وإنّما كانت هذه الحروف هي المزيدة دون غيرها من الحروف لخفّتها، وقلّة الكلفة عند النطق بها... وأصل حروف الزيادة حروف المدّ واللين التي هي: الواو، والياء، والألف، وذلك لأَنّها أخفّ الحروف إذ كانت أوسعها مخرجاً"[67].

---

[59] ابن المؤدب، دقائق التصريف، 421 .

[60] ابن مالك، إيجاز التعريف في علم التصريف، 195 .

[61] أنيس، الأصوات اللغويّة، 237 .

[62] البكوش، التصريف العربي، 189 .

[63] البكوش، التصريف العربي، 113 .

[64] عمر، دراسة الصوت اللغويّ، 377 .

[65] الشايب، أثر القوانين الصوتيّة في بناء الكلمة العربيّة، 17 ، وانظر : البكوش، التصريف العربي، 189 .

[66] محمد، عبد الفتاح، الفصيح في اللغة والنّحو حتّى أواخر القرن الرابع الهجري، دار جرير، عمّان، الأردن، ط1، 2008، 96.

[67] ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، 101 .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

لذا كان الفصل بالزيادة مظهراً من مظاهر التخفيف، قال رمضان عبد التواب: "وليست المخالفة هي الطريق الوحيد في اللغات للفرار من ثقل اجتماع الأصوات المتماثلة أو المتقاربة في الكلمة. فقد تُنشئ اللغة فاصلاً بين الصوتين يخفّف من ثقل اجتماعهما"[68]، وممّا يطالعنا في هذا المدار أَنّ اللسان العربيّ أدرج (ألف) الفصل بين نون النّسوة، ونون التوكيد الثقيلة في توكيد الفعل المضارع المسند إلى نون النّسوة، قال العيني: "أدخل الألف الفاصلة أي: أدخل الألف في (ليضربنانِّ) ليفصل بين النونات، وهي نون جماعة المؤنّث، ونونا التأكيد، فإنّهما نونان، ساكنة ومتحركة وذلك فراراً من اجتماع النونات"[69]، وهذا ما أكدّه رمضان في قوله: "كما هو الحال في توكيد الفعل المسند إلى نون النّسوة، إذ تزيد اللغة العربيّة فيه ألف مدّ، بين نون النّسوة، ونون التوكيد، وهذه الألف يسميها الصرفيّون الألف الفارقة"[70].

ومثل ذلك الفصل بالألف بين الهمزتين، وهذا بيّن في ألسنة بعض العرب، قال العيني: "عند بعض العرب تقحم بينهما – أي يدخل بين الهمزتين – ألفٌ ليكون فاصلاً بينهما نحو قول الشاعر:

فيا ظبيةَ الوَعساءِ بين جلاجل وبين النَّقا آأنت أم أمّ سالم"[71]

ومثل هذا ما جاء من الإبقاء على الياء في صيغة (فعيلة) عند النّسب إذا كانت معتلّة العين أو مضاعفة، إذ مقتضى القياس أن تحذف الياء من هذه الصيغة، إلاّ أنّ توالي الأمثال آذن بالإبقاء عليها لتكون فاصلاً بين المتماثلين الثقيلين؛ لذا آثر اللسان العربيّ الفصل بالياء بين المضاعفين لتحقيق الاقتصاد في المجهود النطقيّ، وبذا دفعت علّة التخفيف القياس لعدم تأثر الجانب الدلاليّ بالإبقاء أو الحذف للياء، جاء في كتاب التكملة في أثناء الكلام على النّسب إلى فعيلة " فإن كانت العين معتلّة، أو مضاعفة لم يحذفوا هذه الياء، قالوا: في بني حويزة : حويزيّ، وفي شديدة: شديديّ كراهة اجتماع المثلين لو حُذفت الياء"[72] .

2- الحذف

يُعدّ هذا المظهر فاشياً في اللسان العربيّ، وقد استأثر بحظ وافرٍ من دائرة علّة التخفيف، إذ لم يقتصر على حذف وحدة صوتيّة واحدة بل يتجاوز ذلك، وربّما أبقى على وحدة صوتيّة واحدة دون ضياع الدلالة، فليس مقتصراً على فاء الكلمة دون العين أو اللام، فهو آخذ ببنية الكلمة دون أن يكون متسلّطاً على موقع صوتيّ محدّد في جذر الكلمة، ولكنّ هذا لم يمنع من أن يكون له وجه قياسيّ في كثير من المسائل، ولا غرو أَنْ يخالف هذه القياسيّة في بعض المسائل التصريفيّة لتحقيق الاقتصاد في المجهود النطقيّ أكثر فأكثر، وهذا ما سيطالعنا في مسائل حذف الهمزة، وأصوات المدّ، والأصوات المتماثلة، وقد يستغني عن أبنية ثقيلة دون التعويض عنها، وقد يستغني ويعوّض

---

[68] عبد التواب، التطور اللغويّ، 44 ، من مظاهر التخفيف في اللسان العربي، 166 .

[69] العيني، شرح المراح، 112 .

[70] عبد التواب، التطور اللغويّ، 44 .

[71] العيني، شرح المراح، 186 .

[72] أبو علي الفارسيّ ، كتاب التكملة، 259 . وانظر : عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي، 163 .

ببنية أخرى أيسر، وقد تختزل وحدة صوتيّة من غير حروف المدّ على نحو ما يطالعنا في تصغير الأسماء الخماسيّة والسداسيّة .

ولعل أوّل صورة من صور الحذف تطالعنا في الاستغناء عن الصيغتين (فِعُل) و (فُعِل) – إلاّ في لفظة دُئل – في باب الاسم الثلاثي المجرّد؛ لأنّ صعوبة الانتقال من كسر إلى ضم، ومن ضم إلى كسر قادت اللسان العربي إلى استبعادها لما فيها من الثقل، فالبناءان " (فِعُل) و(فُعِل) غير موجودين"[73]، قال ابن يعيش: " وليس في الأسماء (فُعِل) إلاّ (دُئل) اسم قبيلة أبي الأسود، والمعارف غير معوّل عليها في الأبنية؛ لأنّه يجوز أن يسمّى الرجل بالاسم والفعل والحرف"[74]، وقال في موطن آخر: "وليس في الكلام (فِعُل) كأنّهم كرهوا الخروج من الكسر الذي هو ثقيل إلى الضم الذي هو أثقل منه"[75] .

ولعلّ في علّة التخفيف ما يفسّر لنا دوران ستة أبنية في فلك الاسم الخماسيّ، والاستغناء عن بقية الأبنية بالحذف نظراً لثقلها، يقول الحلوانيّ: " كان ينبغي لهذه الأبنية أن تزيد على خمسين ومائة، إلاّ أنّها أقل الأبنية في الأسماء العربيّة، وعلّة هذا – كما قدمنا – إيثار العرب الخفّة في النطق، والنفور من ثقيل الكلمات، وعلى هذا لم يبق منها إلاّ أربعة أبنية اتّفق عليها اللغويّون، وزاد بعضهم بناءَين آخرين " [76] .

ومثل هذا استغناؤهم عن الفعل الخماسيّ دون تعويض " إذ لا خماسيّ في الفعل لثقله أصليّاً"[77]، وربّما حذفوا الفعل المطاوع لثقله، واستبدلوا به فعلاً آخر يؤدّي معناه، وحقّ الفعلين في باب المطاوعة أن يكونا من جنس واحد في جذرهما، ويعزّز ذلك ما ذهب إليه الحلوانيّ بالقول: "والمطاوعة هي: أن يدلّ أحد الفعلين على تأثير، ويدلّ الآخر على قبول فاعله لذلك التأثير... ويبدو لك من هذه الأمثلة أَنّ الفعلين في المطاوعة متلاقيان في الأصول، إلاّ أنّنا في بعض الأحيان نجد اللغة تستغني عن أحد الفعلين بما يرادفه من ذلك أنّ العرب يقولون: طردته فذهب، وأعطيته فأخذ، فالفعل ذهب حلّ محلّ الفعل المطاوع : انطرد أو اطّرد، والفعل (أخذ) أيضاً حلّ محلّ الفعل (انعطى) أو (عطا)، وليس لهذه الظاهرة غير إيثار الخفّة، فإنّ العرب وجدوا (ذهب) و (أخذ) أيسر عليهم من الفعلين القياسيّين، ويؤدّيان المعنى نفسه، فاستغنوا بهما عنهما"[78] .

ومن صور الحذف بقصد التخفيف والسهولة ما وقع للهمزة من حذف أو إبدال، وقد استأثرت هذه الصورة بأنظار التصريفيين القدامى والمحدثين، إذ خُصّت بالبسط والتفصيل في المدوّنة الصرفيّة؛ لأنّهم ارتأوا أنّ صوت الهمزة صوت عسير في النطق؛ لذا فإنّ بعض القبائل العربيّة، ولا سيّما الحجازيّة، قد مالت إلى تسهيل الهمزة بالحذف أو الاستبدال، قال أبو علي الفارسيّ: "الهمزة حرف يخرج من أقصى الحلق، وهي أدخل الحروف في الحلق، فلمّا كانت كذلك استثقل أهل التخفيف إخراجها من حيث كانت كالتهوّع ، فخفّفوها، وتخفيفها لا يخلو من أن يجعل بين بين، أو بأن تقلب، أو بأن تحذف"[79].

---

[73] الجرجاني، المفتاح في الصرف، 30 .

[74] ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، 23 .

[75] ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، 24 .

[76] الحلواني، المغني الجديد في علم الصرف، 85 .

[77] الجرجاني، المفتاح في الصرف، 27 .

[78] الحلواني، المغني الجديد في علم الصرف، 173 .

[79] أبو عليّ الفارسي، التكملة، 228 .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

وقد وقف عليها الدرس الصوتيّ الحديث طويلاً، وأدرج لها تفصيلاً في قانون التيسير والسهولة، وأنّ اختزالها يُعَدّ صورة من صور التخفيف، يقول رمضان عبد التواب: " وممّا ينطبق عليه هذا القانون: ظاهرة (الهمز) في اللغة العربيّة، ومحاولة بعض القبائل القديمة التخلّص منها، وعلى الأخصّ قبائل الحجاز، كما تخلّصت منها معظم اللهجات العربيّة الحديثة، وصوت الهمز صوت عسير النطق؛ لأنّه يتمّ بانحباس الهواء خلف الأوتار الصوتيّة، ثم انفراج هذه الأوتار فجأة، وهذه عمليّة تحتاج إلى جهد عضليّ كبير"[80] .

والحذف الذي ذكرته المدوّنة التصريفيّة قديمها وحديثها يجري في مدار تتابع همزتين ممّا يستدعي ثقلاً في النطق، ومثاله البيّن الذي وقفت عليه المدوّنة الصرفيّة هو إسناد صيغة (أَفْعَلَ) في الماضي إلى ضمير المتكلّم في المضارع فيتولّد الثقل، فالفعل (أَحْسنَ) و (أكرم) عند التحويل إلى المضارع، والإسناد إلى ضمير المتكلم تصبح صورتهما المفترضة (أُ أكرم) و(أُ أحسن) لذا عمدت العربيّة إلى حذف أحد المقطعين لتحقيق الاقتصاد في الجهد النطقي وتيسيره، قال ابن عصفور: " كما أنّهم قالوا: أُكرم، وأصله (أُأكرم) فحذفوا الهمزة الثانية استثقالاً لاجتماع همزتين"[81]، قال عبد التواب: " الأصل فيه (أُأكرم) فتوالى فيه مقطعان متماثلان وقد عرفنا من قبل أنّ العربيّة تفرّ من توالي الأمثال، فتحذف أحد المقطعين المتماثلين، وبذلك يصبح الفعل (أُكرم) " [82]؛ لذا فإنّ الثقل وحده مسؤول عن التخلّص من أحد المقطعين المتتابعين، أمّا حذف الهمزة من (أَفْعل) عند التحويل إلى (يُفْعل) في المضارع، فهو من باب طرد الباب على وتيرة واحدة، إذ لم يختلف نظر المحدثين عن نظر القدامى في هذه المسألة، جاء في كتاب التكملة " والأصل: يؤكرم مثل يدحرج، فحذفت الهمزة لاجتماع الهمزتين، إذا قال المتكلّم (أنا أفعل)، وأتبع سائر حروف المضارعة الهمزة "[83]، وعزّزت المدوّنة الصرفيّة الحديثة ما ذهب إليه التصريفيّون القدامى في هذا النظر، يقول عبد التواب: "ثُمّ تقاس باقي صيغ المضارعة على هذه الصيغة طرداً للباب على وتيرة واحدة"[84]، وقال الشايب: "أمّا نكرم ويكرم، وهنا توقف قانون الاقتصاد في الجهد، فجاء دور القياس الذي عمّم هذا الحذف على جميع الصيغ طرداً للباب على وتيرة واحدة وذلك في نكرم... فالقانون الصوتيّ أثر في بعض الأمثلة اللغويّة، ثم جاء دور القياس"[85].

ويطالعنا الحذف غير القياسيّ للهمزة في الأفعال الأمرية لِ (أكلَ، وأخذ، وأمر، ورأى، وسأل) فقالوا: كُلْ، وخُذْ، وَرَه، وسَلْ) وفي المضارع (يرى) و (يَسل) بقصد التخفيف والميل إلى الاقتصاد في الجهد الأقل، جاء في دقائق التصريف" وحرف منه نادر وهو رأى يرى رؤية العين، ورؤيا المنام، وَرَأْياً بالقلب فهو راءٍ، وذاك مرئيّ، شذّ عن أصحابه فترك همزه من غابره طلباً للخفّة واستئناساً لكثرة مجراه في الكلام"[86]، وقال ابن مالك : " ومن الحذف

---

[80] عبد التواب، التطور اللغويّ ، 47 .

[81] ابن عصفور، الممتع في التصريف،426/2 . وانظر: ابن مالك، إيجاز التعريف، 194، والسيد، في علم الصرف، 69 .

[82] عبد التواب ، التطور اللغويّ، 70 . وانظر : الشايب، أثر القوانين الصوتيّة في بنية الكلمة العربيّة، 300 .

[83] أبو عليّ الفارسيّ، كتاب التكملة، 524 . وانظر : الثمانيني، شرح التصريف، 381، والجرجاني، المفتاح في الصرف، 100 .

[84] عبد التواب، التطور اللغويّ، 70 .

[85] الشايب، أثر القوانين الصوتيّة ، 300 .

[86] ابن المؤدب، دقائق التصريف، 421، وانظر : ابن عصفور ، الممتع في التصريف، 620/2 .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

اللازم غير المقيس عليه حذف فاءات (خُذ) و (كُلْ) و (مُرْ)، والأصل: أؤخذ، وأؤكل، والأمر ولكنها خففت لكثرة الاستعمال"[87] .

ولم تختلف أنظار المحدثين عن القدامى في هذه المسألة، إذ ذهبوا إلى أنّ الحذف في هذه الأفعال ولّد التخفيف في نطقها، قال البكوش: " لكن الأفعال التي يكثر استعمالها مثل (سأل) تخفّ على الألسن فتسقط منها الهمزة، لذلك نجد إلى جانب الصيغ القياسيّة صيغاً خالية من الهمزة (يَسَلْ، لم يَسَلْ) في الأمر: (سَلْ) لكن هذا لا يحدث إلاّ في الأفعال الكثيرة الاستعمال مثل سأل و رأى"[88].

وممّا يلحق بمسألة توالي الأمثال حذفهم للعين وإلقاء حركتها على الفاء وذلك في الأفعال (أَحَسْتُ، وظِلت، ومسْت)، قال سيبويه: " وإذا كان في موضع يحتملون فيه التضعيف لكراهية التحويل، حذفوا؛ لأنّه لا يلتقي ساكنان ومثل ذلك قولهم: ظِلْت، وَمِسْتُ حذفوا وألقوا الحركة على الفاء كما قالوا: خِفْتُ وليس هذا النحو إلاّ شاذاً"[89] ، وجاء في الممتع في التصريف" وقد شذّ العرب في شيء من ذلك فحذفوا المثلين تخفيفاً لمّا تعذّر التخفيف بالإدغام والذي يحفظ من ذلك: أَحستُ، وظلت، ومستُ وسبب ذلك أنّه لمّا كُره اجتماع المثلين فيها حذف الأوّل منها تشبيهاً بالمعتل العين[90]، والقول نفسه في أنظار المحدثين، قال عبد التواب: " ومن الحذف لكراهة توالي الأمثال قولهم : ظنت وظلت في لغة بني سليم"[91] .

ومن مواقع توالي الأمثال التي تخلّصت منها العربيّة بطريق الحذف التقاء (تاء) (تفعّل) و(تفاعل) و (تفعلل) مع تاء المضارعة، نحو: تتلظّى، فبالتخفيف تحوّل إلى (تلظّى) قال عبد التواب: "وتميل العربية إلى التخلّص من توالي الأمثال في أبنيتها عن طريق آخر وإلى جانب طريق المخالفة الصوتيّة، ووضع العازل بين الأصوات وذلك هو طريق الحذف، ومن أمثلة ذلك فيها: صيغ (تفعّل) و (تفاعل) و (تفعلل) مع تاء المضارعة مثل تتقدّم وتتقاتل وتتبختر فالكثير في العربيّة الاكتفاء بتاء واحدة"[92] .

ومثل هذا إلحاق (ا ت) في باب جمع المؤنّث السالم، إذ تحذف التاء من المفردات المنتهية بالتاء عند إلصاق (ا ت) لتوالي الأمثال وبينهما حاجز غير حصين ممّا يترتب عليه حدوث ثقل في نطق الكلمة؛ لذا لجأت العربيّة إلى الحذف بقصد التخفيف .

وممّا يجري في هذا المدار حذف التاء من المفردة عند النّسب؛ لأنّها تتسبّب في تشكيل ثقل عند التقائها بالياء المشدّدة " ومثل ذلك طريق النسبة إلى ما فيه تاء التأنيث (دولة) (دَوْليّ)"[93].

أمّا حذف الأصوات الصائتة الطويلة بقصد التخفيف، فيكاد يشكّل ظاهرة بيّنة في الدّرس الصرفيّ، فقد حذف المزدوج الصوتيّ الصاعد (**wi**) من صيغة (فِعْلَة) الدالة على المصدريّة؛ لذا عُدّ مقطعاً مكروهاً في اللسان العربيّ فاختزلته، قال سيبويه: "وأمّا المصدر، فإنّهم يقولون: التِّدة، والطِّدة، وكرهوا وَطْداً، وَوَتْداً لما فيه من

---

[87] ابن مالك ، إيجاز التعريف في علم التصريف، 195 . وانظر : الجرجاني، المفتاح في الصرف، 155 .

[88] البكوش، التصريف العربي، 112، وانظر: الحلواني، المغني الجديد في الصرف، 144، والنشرتي، من مظاهر التخفيف في اللسان العربي، 56

[89] سيبويه، الكتاب، 422/4 ، الشهريّ، الأصول المرفوضة، 116، الرفايعة، ظاهرة الشذوذ في الصرف العربيّ، ص42 .

[90] ابن عصفور ، الممتع في التصريف، 661/2 .

[91] عبد التواب، التطور اللغويّ، 46 .

[92] عبد التواب، التطور اللغويّ، 45 .

[93] الحلواني، المغني الجديد في علم التصريف، 347 .

الاستثقال..."[94]، فالأصل (وِثْدة) و وِطْدة) أمّا (الوَطْد، والوثْد) فأسقطوا أيضاً المزدوج الصاعد (**wa**) لثقله، جاء في التكملة "وقالوا في مصدر (وَطَد) و (وَتَد) يَتِدُ: طِدة وَتِدة، وكرهوا وَطْداً، وَوَتْداً؛ لأنّه إن بيّن ثَقُل، وإن أُدغم التبس"[95]، وقال الجرجاني: "حذفت الواو في: هِبة، وعِدَة، وَزِنة، أصلها: الوِهْبة، والوِعْدة، والوِزنة في المصادر، نقلت الكسرة إلى ما بعدها لاستثقالها عليها فحذفت تخفيفاً إلاّ الوجْهة لئلا تلتبس بالجهة "[96]، وزاد ابن يعيش أَنّ حذفها في المصادر جاء تبعاً لحذفها في الفعل، وحذفت الواو تخفيفاً؛ لأنّها قد حذفت من فعل هذا المصدر أيضاً أعني : أَعِد، وأزن"[97].

وقد تُقَدّم صيغة في المصادر على صيغة أخرى في اللسان العربيّ؛ لأنّها أقلّ كلفة في النطق على حدّ قول الميداني : ومصدر تَفَعَّل يجيء على (تَفَعُّل)، نحو : تقبّل تقبُّلاً، وعلى (تِفعّال) نحو: تملّق (تملاّقاً) و (تملّقاً) وهذا هو الأصل لوجود ألف المصدر فيه قال الشاعر :

ثلاثة أحباب فحبٌّ علاقة وحبّ تملاّق وحبّ هو القتلُ

ولكنّهم أثروا (التفعُّل) لخفته " [98] .

وحذفت الواو تخفيفاً في باب صياغة اسم المفعول من الفعل الأجوف في غير لغة بني تميم، وقد تعذّر مجيء الواو في الأجوف ممّا صيغ من ذوات الواو لاجتماع الأمثال بين الصوائت الطويلة والقصيرة فيه ممّا يؤذن بالثقل فيستوجب الحذف" وقال البصريّون: لا يجوز الإتمام في ذوات الواو البتة إلاّ في نادر الحال، وإنّما أتموا في الياء؛ لأنّ الياء وفيها الفتحة أخفّ من الواو المضمومة، ألا ترى أنّ الواو إذا انضمت فرّوا منها إلى الهمزة، فيقولون في جمع (دار): (أدؤر) فهذا يدلّك على أنّ الياء أخف من الواو"[99] .

ومن الحذف الاعتباطي لتسهيل النطق حذف الواو من الأسماء الثنائية، نحو: أب، أخ ... فقد لحقت كلاّ منها واو أو ياء وقعت موقع لام الكلمة، من أجل ذلك ذهب القدماء إلى أنّ اللامات محذوفة من هذه الكلمات حذفاً اعتباطيّاً لتخفيف نطقها .

وممّا بدا فيه واضحاً حذف المقطع المزدوج الهابط (**aw**) المكروه في العربيّة ما وقع للفعل المثال عند تحويله إلى المضارع، وهي مسألة قياسيّة في نظر القدامى والمحدثين، وقد فُسرت بعلّة التخفيف " والعلّة في إسقاطها هي وقوعها بين الياء والكسرة يدلّك على ذلك أنّها إذا زالت الكسرة بعدها صحّت، ولم تسقط ، نحو قولهم : وَجَل: يَوْجَل..."[100]، وقال البكوش: "ولا شكّ أنّ كسرة عين المضارع سبب من الأسباب في إسقاط الواو باطّراد، فللواو خصائص الضمّة الحلقيّة، وهو ما يجعلها منافرة للكسرة ، لذلك تسقط الواو فتخفّ الصيغة"[101].

---

[94] سيبويه،الكتاب، 474/4 .

[95] أبو عليّ الفارسيّ ، كتاب التكملة، 620.

[96] الجرجاني، المفتاح في الصرف، 101 .

[97] ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، 334 .

[98] الميداني، أحمد بن محمد، نزهة الطرف في علم الصرف، تح : د. يسريّة محمد إبراهيم، ط1، د. ت، 545 .

[99] ابن المؤدّب، دقائق التصريف، 275 . وانظر : الحلواني، المغني الجديد في علم الصرف، 262 .

[100] الثمانيني، شرح التصريف، 374، وانظر : ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، 48، وابن عصفور، الممتع في التصريف، 426/2 .

[101] البكّوش، التصريف العربي، 128 .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

وللتخفيف حضور بيّن في الاسم المقصور والمنقوص عند جمعهما جمع مذكر سالماً إذا تجاوزا الثلاثيّ، أو نسب إليهما أو وقعا في باب التصغير، كلّ ذلك لأجل الخفّة" فإذا جمعت ما آخره ألف هذا الجمع، قلت في مثنّى، ومعلّى، ومصطفى، والأعلى: هؤلاء مثنّون، ومصطفون، ومعلّون، والأعلون، فحذفت الألف التي قبل الواو وبقي ما قبلها على ما كان عليه من الفتح"[102]، وقال في التصغير: " فإن كانت خامسة فصاعداً حذفت فلم تثبت، تقول في قرقرى : قُرَيْقر..."[103]، ومن مظاهر الحذف بالتخفيف ما ذكرته المدوّنة الصرفيّة في باب تصغير الترخيم، وفيه تحذف الزوائد، ثُمّ يصغر الاسم، إذ يكون يسيراً في النطق " وأساس طريقته حذف الزوائد من الكلمة حيث يكون الزائد صالحاً للبقاء مع إحدى صيغ التصغير " [104] .

3- المماثلة الصوتيّة

المماثلة مصطلح جرى على ألسنة المحدثين، وتوجّهوا به إلى " تحوّل الفونيمات المتخالفة إلى متماثلة إمّا تماثلاً جزئّياً أو كُلّياً "[105]، فإن كانت المماثلة تامّة فيعني ذلك الإدغام، وبقطع النظر عن نوعي المماثلة فإنّ مآلها إلى التخفيف، قال ابن عصفور: " لأنّ القصد بالإدغام التخفيف، والياء أخف من الواو"[106]، وهذا بيّن في المماثلة الكاملة؛ لأنّ اللسان يرتفع بالصوتين المتماثلين مرّة واحدة، ثم يسفّل بهما مرّة واحدة، وهذا اقتصاد في المجهود النطقي؛ لأنّ النطق بالصوت الواحد مرّتين، ويتبعه مماثلة بالنطق مرّتين يتسبب بالثقل، وما تعريفهم للإدغام التام إلاّ ضرب من تأكيد قانون التيسير والسهولة " الإدغام هو رفعك اللسان بالحرفين رفعة واحدة، ووضعك إيّاه بهما موضعاً واحداً وهو لا يكون إلاّ في المثلين أو المتقاربين"[107]، وليست المدوّنة الصرفيّة عن هذا ببعيد، إذ " ينظر إلى المماثلة على أنّها تهدف إلى تيسير جانب اللفظ عن طريق تيسير النطق... وذلك لتحقيق حدّ أدنى من الجهد عن طريق تجنّب الحركات النطقية التي يمكن الاستغناء عنها" [108]، ونصّ عبد القادر عبد الجليل على أنّ ظاهرة الإدغام برمّتها لا تتجاوز علّة التخفيف لجريانها في الأصوات دون أنْ تحدث تغييراً في الدّلالة، قال: " إنّ تحقق ظاهرة الإدغام في المستوى الصوتيّ ذو غرض قصديّ، مساره التخفيف، والتيسير في عملية الإجراء النطقيّ"[109].

وقد نصّ المصاروة في بحثه الموسوم بـ " المماثلة في العربيّة: رؤية جديدة "على أنّ المماثلة تمكّن في أحد وجهيها من السير في مسلك علّة التخفيف الذي يرمي إلى التيسر والسهولة في عملية الأداء النطقي، قال: "والمماثلة الصوتيّة تحقّق هدفين، أو كليهما لابن اللغة، الأوّل الاقتصاد في الجهد العضليّ المبذول عند التكلّم عن طريق

---

[102] أبو عليّ الفارسيّ، كتاب التكملة ، 497، 502 .

[103] أبو عليّ الفارسيّ، كتاب التكملة ، 502. وانظر : عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي، 146 .

[104] شاهين، المنهج الصوتي، 158 .

[105] عمر، دراسة الصوت اللغوي، 378 .

[106] ابن عصفور، الممتع في التصريف، 689/2 .

[107] ابن عصفور ، الممتع في التصريف، 631/2 .

[108] عمر ، دراسة الصوت اللغويّ ، 386، 387 .

[109] عبد الجليل، علم الصرف الصوتي، 55 .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

التخلّص من التنافرات في التجمّعات الصوتيّة المختلفة، إن كلماتٍ أو جُمُلاً، والثّاني تحقيق الجمال المنشود الذي يتغيّاها المتكلّم عن طريق الانسجام اللفظيّ بين المتجاورات"[110] .

4- المخالفة الصوتيّة

هي الوجه العكسيّ للمماثلة، إذ تنزع إلى المباعدة بين الصوتين المتماثلين لتيسير النطق بهما، وقد خصّتها المدوّنة الصرفيّة والصوتيّة بالوقوف عليها والبيان، وذهبت إلى أَنّ لها قصداً تسعى إليه "والسّر في هذا أنّ الصوتين المتماثلين يحتاجان إلى مجهود عضليّ للنطق بهما في كلمة واحدة، ولتيسير هذا المجهود يقلب أحد الصوتين إلى تلك الأصوات التي لا تستلزم مجهوداً عضليّاً كأصوات اللين وأشباهها"[111]، وعلى هذا فإنّ المخالفة متولّدة عن قانون التيسير والسهولة "فالمخالفة بوصفها أثراً لقانون الاقتصاد في الجهد ظاهرة صوتيّة تشيع في معظم اللغات ومن هذا القبيل اختزال المشدّد والتعويض عنه بمدّ حركة السابق نحو: دنّار ← دينار و قرّاط ← قيراط"[112].

ولم يفت التصريفيين القدامى أَنْ ينبّهوا على مسألة المخالفة، فقد ذكروها في أثناء بسطهم لأمثلتها في باب الإبدال " وأكثر ما جاء من ذلك فيما كان مضاعفاً؛ لثقل التضعيف، قالوا: ديباج وهو فارسيّ معرّب، وأصله : دبّاج لقولهم في تكسيره دبابيج، وفي تصغيره: دبيبيج، والتصغير والتكسير ممّا تردّ الأشياء إلى أصولها"[113]، وقال ابن مالك : " وقد خفّفوا هذا النوع بإبدال أحد الأمثال ياء، نحو: تظنيت لأنّه من الظنّ"[114] .

ولمّا عُدّت المخالفة الصوتيّة مظهراً من مظاهر التخفيف، فقد خُصّت بالبحث والدّرس على نحو ما يطالعنا بَحْرة في بحثه الموسوم بـ " قانون المخالفة الصوتيّة، وأثره في نموّ الثروة اللفظية للعربيّة الفصحى"، إذ ذهب إلى القول: " وقد ذكر اللغويّون في تعليلهم لظاهرة المخالفة أسباباً يرجع بعضها إلى ميل المتكلّم نحو تيسير الجهد العضليّ العصبيّ المطلوب بذله من أعضاء النطق عند إنتاج الأصوات، إذْ إنّ إنتاج صوتين متماثلين متجاورين يتطلب تركيزاً عصبيّاً ومجهوداً عضليّاً أكبر ممّا يلزم في إنتاج الصوتين متخالفين، ولذلك يلجأ المتكلّم بطريقة غير واعية في معظم الأحيان إلى تجنّب الصعوبة بأن يستبدل بأحد المتماثلين صوتاً آخر يغلب أَنْ يكون من تلك الأصوات التي لا يستلزم إنتاجها مجهوداً عضليّاً كبيراً"[115] .

أمّا الرّفايعة، فقد أفرد دراسة تطبيقيّة لقانون المخالفة الصوتيّة على توالي الأمثال في بنية المفردة اللغويّة التي حفظتها المدوّنة اللغويّة، إذ ذهب إلى أنّ الخفّة في الأداء النطقيّ كانت مدعاة إلى التحوّل الداخلي في بنية المفردة، وأَنّ ذلك المظهر لم يكن غائباً عن أنظار التصريفيّين من قدامى ومحدثين، "ولم يتوانَ النّظر الصّرفيّ في تلمّس

---

[110] المصاروة، جزاء محمّد، المماثلة في العربيّة : رؤية جديدة، مجلة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلّد 44، العدد (3)، 2017، ص189.

[111] أنيس، الأصوات اللغويّة، 211 .

[112] الشايب، أثر القوانين الصوتيّة، 298، 346 . وانظر : البكوش، التصريف العربي، 72، وعبد التواب، التطور اللغويّ، 41، والحلواني، المغني الجديد في الصرف، 104 .

[113] ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، 246 .

[114] ابن مالك، إيجاز التعريف في علم التصريف، 88، وانظر : الجرجاني، المفتاح في الصرف، 94 .

[115] بَحْرة، سامر زهير، قانون المخالفة الصّوتيّة وأثره في نموّ الثروة اللفظيّة للعربيّة الفصحى، مجلّة جامعة تشرين للبحوث العلميّة، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، المجلد (32) العدد (3)، 2010، 30 .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

علّة هذا التّحوّل حيث عَنَّ لهم مثالُه، فذهب جماعة إلى إدارة هذا التّحوّل على علّة التخفيف؛ لأَنَّ التضعيف يثقل على بعض الألسنة، فكان الخلاص من هذا الثّقل بالفرار إلى هذا الضّرب من التّحولِ لِنشْدان الخفّة"[116] .

وليس من هذا ببعيد ما ذهب إليه قحطان رشك الذي ارتأى أَنّ ثمّة أسباباً كثيرة يمكن أَنْ يفسّر بها القلب المكانيّ، ويبرز من بين هذه الأسباب طلب التخفيف ظاهرة القلب المكانيّ لا تخضع لسبب واحد بل لأسباب كثيرة منها: التيسير في الأداء النطقي، فقد يقع بغية التيسير والسهولة"[117].

5- التبدلات الصوتيّة

يقصد بها تلك التحوّلات الجارية بطريق الإبدال، أو الإعلال بالقلب دون أَنْ يتأثر ترتيب الأصوات في بنية الكلمة، فهو تغيير موضعيّ بقصد التخفيف، ومسائل هذا الباب ثرّة إلى حدّ بعيد، وقد وقفت عليها المدوّنة الصرفيّة قديمها وحديثها بالبحث والاستقصاء والتحليل، وجملة ما ذهبوا إليه أنّ تلك المسائل تدور في فلك التخفيف" ومن العَرَب من يقلب هذه الواو طلباً للتخفيف، فيقول: يَا جَل..."[118]، وفي قلب الواو والياء ألفاً إذا تحرّكتا وانفتح ما قبلها ما يشي بالتخفيف " فقالوا في (قَوَم) و(بَيَع) قام وباع، فقلبوا الواو والياء ألفاً لخفة الألف، ولتكون العين حرفاً من جنس حركة الفاء"[119].

ويرى الحلواني أنّ ذلك يشكّل ظاهرة فاشية في لسان العربي لإيثار الخفة "وقد اعتاد العربيّ القديم أن يحوّل الواو ياءً في مثل: ميزان، وقيمة، إذ أنّ الأصل الأوّل: مِوْزان، وأصل الثانية: قِوْمة، وسبب ذلك أنّه لم يستخف نطق الواو الساكنة بعد كسرة ؛ لتنافرها الصوتيّ، فقلبت الواو حرفاً يجانس الكسرة وهو الياء"[120]، ومثل هذا ما نصّت عليه سميرة بنت موسى في مسألتي الإبدال والإدغام" وأمّا الإبدال اللغويّ فليس ضرورياً، وإنّما هو للتوسّع، أو ميل إلى اليسر والسهولة .... فالإدغام إذن هدفه اختصار الجهد العضليّ الذي يبذله المتكلّم عند النطف بحرف واحد مرتين دون إدغام، وهذا فيه ثقل على اللسان لذلك لجأ المتكلّم العربيّ إلى الإدغام طلباً للتخفيف والسهولة في النطق " [121] .

6- القلب المكانيّ

ينهض القلب المكاني بتبادل الأصوات لمواقعها في داخل بنية الكلمة ، وهو أمر لا خلاف عليه في المدوّنة الصرفيّة قديمها وحديثها، قال أحمد مختار : " وقد يحدث في بعض الأحيان أن تتبادل الأصوات المتجاورة أماكنها

---

[116] الرفايعة، حسين، التّحول الصّوتيّ في بنية الكلمة المضاعفة المسموعة، مجلّة مجمع اللغة العربيّة الأردنّيّ ، العدد (80)، السنة الخامسة والثلاثون، كانون الثاني، حزيران، 2011، 102 .

[117] رشك، قحطان ، ظاهرة القلب المكانيّ بين الدّرسين الصوتيّ والصرفيّ / دراسة تطبيقية في معجم الطراز الأول لابن معصوم المدنيّ : (1120هـ) الجامعة المستنصريّة، مجلّة كليّة التربية، العدد السادس، 2016، 118 .

[118] ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، 226 .

[119] ابن عصفور ، الممتع في التصريف، 438 .

[120] الحلواني، المغني الجديد، 103 . وانظر : عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربيّة، 189 .

[121] موسى، سميرة بنت، ملامح الصوتيّات التركيبيّة عند ابن جنّي ، رسالة ماجستير، الجزائر، 121، 125، جامعة قاصدي مرباح، 2012 .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

في السلسلة الكلاميّة، ويسمى هذا قلباً"[122]. وقال الشايب: "يعرّف القلب المكانيّ بأنّه عمليّة تبادل صوتين لمواقعهما ضمن كلمة واحدة"[123] .

وعدّت هذه الظاهرة في العربيّة ثمرة من ثمار الاقتصاد في المجهود النطقيّ ليس غير "والقلب المكانيّ اللغويّ هو ظاهرة يمكن تعليلها بنظرية السهولة والتيسير كذلك"[124]، وأجمل ذلك الشايب في إدارة القلب المكانيّ على علّة التخفيف "والقلب المكانيّ في مجمله ثمرة من ثمار قانون الاقتصاد في الجهد، فقد أكّد بروكلمان أنّ تقديم بعض أصوات الكلمة على بعض ينشأ بسبب صعوبة تتابعها الأصليّ على الذوق اللغويّ"[125] .

وقد حظيت مسألة القلب المكانيّ الناهض بتبادل ترتيب المواقع بين أصوات المفردة الواحدة بدراسات ثرّة، إذْ أدارها أصحابها في الغالب على مظهر التيسير والسهولة الذي يساعد في الأداء النطقيّ، وتطالعنا في هذا المسلك دراسة الحموز الموسومة بـ " ظاهرة القلب المكانيّ في العربيّة (عللها، وأدلّتها، وتفسيراتها، وأنواعها)"، وخلص فيها إلى القول: "وانتهيت في ذلك كلّه إلى أنّ فيضاً غزيراً ممّا عُدّ مقلوباً في لغتنا يمكن إخضاعه لنظرية التيسير والسهولة على الذّوق العربيّ للتخلّص عن تجاور بعض الأصوات الثقيلة، أو المتماثلة؛ لأنّ العربيّة تكره مثل ذلك.... ولذلك نستطيع أَنْ نقول من غير تردّد إنّ ظاهرة القلب المكانيّ تعود إلى نظرية التيسر والسهولة"[126].

ومثل هذا ما ذهب إليه محمّد يحيى في بحثه (القلب المكانيّ في صوامت صيغ العربيّة، إذْ أدار ظاهرة القلب المكانيّ على مظهر التخفيف الذي يُعَدُّ مظهراً فاشياً في اللغة الساميّة " القلب المكانيّ من الظواهر الصوتيّة التعامليّة في أكثر لغات العالم القديمة والحديثة، ولا سيّما الساميّة منها التي تهدف إلى تحقيق الجهد الأقل في النطق كغيرها من ظواهر تقريب الصوت من الصوت..."[127] .

وممّا ترتب على القلب المكاني المنع من الصرف لتحقيق التيسير والسهولة في النطق، فقد أطالت المدوّنة الصرفيّة الوقوف على كلمة (أشياء) واختلفت كلمة التصريفيين فيها، أي في سبب منعها من الصرف، وأقرب هذه التفسيرات ما دار حول استثقال الهمزتين في نهاية الكلمة مع وجود حاجز غير حصين (شيئاء) ثم قدّمت لام الكلمة على الفاء والعين فأصبحت (أشياء) ممّا آذن بوقوع التخفيف " فأمّا قولهم أشياء في جمع شيء، فكان القياس فيه (شيئاء) ليكون كالطرفاء، فاستثقل تقارب الهمزتين، فأخّرت الأولى التي هي اللام إلى أوّل الحرف فصارت أشياء كطرفاء ووزنها من الفعل لفعاء" [128] .

وارتأى رمضان عبد التواب أن سبب المنع عائد إلى نظام مقطعيّ ثقيل قاد إلى مسألة القلب المكاني لتيسير النطق بالكلمة " ولعلّ المسؤول عن منع الكلمة: " أشياء " من الصرف، وقوعها في القرآن الكريم في سياق تتوالى

---

[122] عمر، دراسة الصوت اللغويّ، 390 .

[123] الشايب، أثر القوانين الصوتيّة في بناء الكلمة العربيّة، 462، عمّار ، ربيح، بنية الكلمة العربيّة والقوانين الصوتيّة، مجلة العلوم الإنسانيّة ، جامعة محمد خيضر بسكرة ماي، 2007، 142، 147 .

[124] عبد التواب، التطور اللغوي، 75 . وانظر : النشرتي ، من مظاهر التخفيف في اللسان العربي، 6 .

[125] الشايب، أثر القوانين الصوتيّة، 462 .

[126] الحموز، عبد الفتاح ، ظاهرة القلب المكانيّ (عللها، وأدلّتها، وتفسيراتها، وأنواعها)، دار عمّار، الأردنّ، ط1، 1986، 184.

[127] سالم ،محمد يحيى، القلب المكانيّ في صوامت صيغ العربيّة، مجلّة الجامعة الإسلاميّة، السعوديّة، العدد السادس عشر، 2005، ص208، وانظر : مأمون عبد الحليم وجيه، القلب المكانيّ في البنية العربيّة، مجلة كلية دار العلوم، الفيوم، العدد الرابع والعشـــرون، ديســـمبر، 2010، سميرة بنت موسى، ملامح الصوتيات التركيبيّة عند ابن جنّي، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، 2012، ص108 .

[128] أبو عليّ الفارسيّ ، كتاب التكملة، 342 .

فيه الأمثال، لو صرفت في قوله تعالى: [لا تسألوا عن أشياء إن تبد لكم تسؤكم] (المائدة :101) إذ لو صرفت لقيل : " عن أشياءٍ إن " ولا يخفى ما فيه من تكرار المقطع: إنْ " [129]. ولست على يقين ممّا ذهب إليه؛ لأنّ هذه المقطعيّة قد وردت في لغة التنزيل في آيات أخرى، قال تعالى: {وقلنا ما نزّل الله من شيءٍ إِنْ أنتم إلاّ في ضلال كبير}[130]، ومسائل القلب المكانيّ، الاعتباطيّة والقياسيّة ثرّة، عالجتها المدوّنة اللغويّة بتفصيل لا يمكن إدراجه في أثناء هذا البحث؛ لأنّ مقتضى الإشارة إلى مسلك الخفّة كان متطلباً ومدعاة، وكفى .

وممّا يخلص إليه هذا البحث أنّ :

1- الجدليّة الثنائيّة بين التثقيل والتخفيف أمر جارٍ في بنية الكلمة كما هو الحال في سائر الأشياء الماديّة والمعنويّة ، وأنّ اللسان العربيّ يجنح إلى الخفّة كلما استشعر وطأة الثقل في الأداء النطقي .

2- سيرورة علّة التخفيف في المسائل الصرفيّة بيّنة وبارزة لتعلّقها بالمدار الصوتي دون أَنْ يتأثر الحقل الدلاليّ .

3- التفاوت بيّنٌ بين مظاهر علّة التخفيف، فقد تظهر فاعليّة مظهر دون آخر نظراً لاعتبارات القياس دون الاعتباط .

4- توالي الأمثال شكّل عبئاً كبيراً على بنية الكلمة العربيّة؛ لاحتياجه إلى مجهود نطقي كبير في الأداء ممّا استدعى فرار اللسان العربيّ منه، إذ ذهب فيه طرائق قددا .

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم .
- أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغويّة، مكتبة الأنجلو المصريّة، ط5، 1979 .
- ابن إياز، الحسين بن بدر، شرح التعريف بضروري التصريف، تح: د. هادي نهر ود. هلال ناجي، دار الفكر، الأردن، ط1، 202 .
- بَحْرة، سامر زهير، قانون المخالفة الصوتيّة وأثره في نموّ الثروة اللفظية للعربيّة الفصحى، مجلّة جامعة تشرين للبحوث العلميّة، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (32) العدد (3)، 2010 .

[129] عبد التواب، التطور اللغويّ، 46 .

[130] الملك : (9) .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- البكوش، الطيب، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، ط3، 1992.
- الثمانيني، عمر بن ثابت، شرح التصريف، تح: د. إبراهيم بن سليمان البعيمي، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1999.
- الجرجاني، عبد القاهر، المفتاح في الصرف، تح: د. علي توفيق محمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1987 .
- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، الخصائص، الهيئة العامة للكتاب، ط4، 1999 .
- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تح : حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط2، 993 .
- الحلواني، محمد خير، المغني الجديد في علم الصرف، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط5، 1999.
- الحموز، عبد الفتاح، ظاهرة القلب المكانيّ في العربيّة، دار عمّار، الأردنّ، ط1، 1986.
- رشك، قحطان، ظاهرة القلب المكانيّ بين الدرسين الصوتيّ والصرفيّ، مجلّة كليّة التربية، الجامعة المستنصرية، العدد السادس، 2016 .
- الرفايعة، حسين، ظاهرة الشّذوذ في الصّرف العربيّ، دار جرير، عمّان، 2005 .
- الرفايعة، حسين، التّحول الصوتيّ في بنية الكلمة المضاعفة المسموعة، مجلّة مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، العدد (80) السنة الخامسة والثلاثون، كانون الثاني، حزيران، 2011.
- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، أساس البلاغة، تح : محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1998 .
- زين شهاب، عبد الله محمّد ، ظاهرة التخفيف في اللغة العربيّة، دراسة صرفيّة صوتيّة، الناشر تريم للدراسات والنشر، اليمن، 2004 .
- سالم، محمد يحيى، القلب المكانيّ في صوامت صيغ العربيّة، مجلة الجامعة الإسلاميّة، العدد السادس عشر، 2005 .
- السعد، عبد المهدي كايد، التخفيف في العربيّة الفصيحة بين الوصف النطقي والتحليل الفيزيائيّ، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2010 .
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3، 1983 .
- السيد، أمين علي، علم الصرف، دار المعارف بمصر، ط3، 1985 .
- شاهين، عبد الصبور، المنهج الصوتي للبنية العربيّة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1980 .
- الشايب، فوزي حسن، أثر القوانين الصوتيّة في بناء الكلمة العربيّة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2004 .
- الشهريّ، محمّد بن ناصر، الأصول المرفوضة، مجلّة جامعة الإمام، العدد السادس، محرّم 1429هـ.
- عبد التواب، رمضان، التطور اللغوي(مظاهره وعلله وقوانينه)، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط1، 1983.
- عبد الجليل، عبد القادر، علم الصرف الصوتي، دار أزمنة، عمان، الأردن، ط1، 1998 .
- ابن عصفور، علي بن مؤمن، الممتع في التصريف، تح : د. فخر الدين قباوة، دار المعرفة، بيروت، لبنان.
- عفيفي، أحمد، ظاهرة التخفيف في النّحو العربيّ، الدار المصريّة اللبنانيّة، ط1، 1996 .
- أبو علي الفارسي، الحسن بن أحمد، كتاب التكملة، تح: د. كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط2، 1999 .
- عمر، أحمد مختار، دارسة الصوت اللغويّ ، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1991 .
- عمّار، ربيح، بنية الكلمة العربيّة والقوانين الصوتيّة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2007 .

- العيني، بدر الدين، شرح المراح في التصريف، تح: د. عبد الستار جواد، مؤسسة المختار، القاهرة، مصر، ط1، 2007 .
- ابن فارس، أحمد، مقاييس اللغة، تح : عبد السلام محمد هارون، دار الفكر .
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، تح : د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة .
- كحيل، أحمد حسن، التبيان في تصريف الأسماء، دار البيان العربي، ط7، 1982 .
- الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى، الكلّيات، تح : د. عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1998 .
- النشرتيّ، حمزة عبد الله ، من مظاهر التخفيف في اللسان العربيّ، د. ط، 1986 .
- ابن المؤدب، قاسم بن محمد بن سعيد، دقائق التصريف، تح: د. أحمد ناجي القيسي، ود. حاتم صالح الضامن، ود. حسين تورال، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1987 .
- ابن مالك، محمد بن عبد الله، إيجاز التعريف في علم التصريف، تح : محمد المهدي عبد الحي، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلاميّة، المدينة المنورة، ط1، 2002 .
- محمد، عبد الفتاح، الفصيح في اللغة والنّحو حتى أواخر القرن الرابع الهجري، دار جرير، عمان، الأردن، ط1، 2008 .
- المصاروة، جزاء محمّد، المماثلة في العربيّة: رؤية جديدة، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلد (44) العدد (3) ، 2017 .
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1414هـ .
- بنت موسى، سميرة، ملامح الصوتيّات التركيبية عند ابن جنّي، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، 2012 .
- الميداني، أحمد بن محمد، نزهة الطرف في علم الصرف، تح: د. يسريّة محمد إبراهيم محسن، ط1.
- وجيه، مأمون عبد الحليم، القلب المكانيّ في البنية العربيّة، مجلّة دار العلوم، جامعة الفيّوم، العدد الرابع والعشرون، 2010.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين

Evaluating the Arabic Language-teaching Program for Non-Arabic Speakers in the Faculty of Arts at Taif University from the Point of View of Graduates

د. صالح بن جمعان الزهراني[1]، د. إياد حسين أبو رحمة [2]

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تألفت عينة الدراسة من (56) خريجا، جميعهم من خريجي البرنامج، والطلاب المتوقع تخرجهم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019م –2020م، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكوّنة من (67) عبارة موزعة على ستة مجالات، استخرج لها دلالات صدق وثبات مقبولة، وأظهرت النتائج أن مستوى تقويم الخريجين لفاعلية البرنامج في مجالات: الخطة الدراسية، وأساليب التدريس وأنشطة التعلم، والهيئة التدريسية والكادر المساند، والتسهيلات ومصادر التعلم، ومخرجات التعلم، والتقويم والتغذية الراجعة، والبرنامج بشكل عام، كان بدرجة عالية، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الخريجين لمستوى فاعلية مجالات البرنامج تعزى لمتغيري المستوى، والمعدل التراكمي، لصالح الطلاب المتوقع تخرجهم، وأصحاب المعدلات التراكمية العالية. كما أظهرت الدراسة جودة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إكساب الطالب المهارات اللغوية اللازمة له، والمهارات التفاعلية والتواصلية وغيرها. وقد أوصت الدراسة بعدّة توصيات من أبرزها: توفير التسهيلات ومصادر التعلم كمختبرات الحاسب والإنترنت كافية لاحتياجات الطلاب، واعتماد أداة تقويم البرنامج الواردة في الدراسة الحالية في تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات الدالة: تقويم، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الخريجون، المنهج الوصفيّ التحليليّ.

(1) قسم اللغات الأجنبية، جامعة الطائف؛ (2) كلية الآداب، جامعة الطائف. **تاريخ استلام البحث 2020/10/26 وتاريخ قبوله 2020/12/3**

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

Abstract

The study aimed to evaluate the Arabic language-teaching program for non-Arabic speakers in the Faculty of Arts at Taif University from the point of view of graduates. To achieve this goal, the study followed the analytical descriptive approach. The sample of the study consisted of (56) graduates, all of whom are graduates of the program, and students expected to graduate in the academic year 2019/2020. The researcher has developed a questionnaire that consisted of (67) words distributed over six dimensions, which were extracted with indications of acceptable validity and reliability, and obtain qualitative results. The results showed that the level of graduates' evaluation of the program's effectiveness in the dimensions of: study plan, teaching methods and learning activities, the teaching staff and supporting staff, facilities and learning resources, learning outcomes, evaluation and feedback, and the program in general, was high. The results indicated that there are statistically significant differences in the graduates' assessment of the level of effectiveness of some dimensions of the program due to the variables of the level and the cumulative average, in favor of students expected to graduate, and those with high cumulative rates. The results also showed the quality of the Arabic language-teaching program for non-Arabic speakers in providing the student with the necessary language skills, interactive and communication skills, and other skills. The study offered several recommendations foremost of which are: providing the facilities and learning resources necessary for students' learning like computer and internet labs, together with the adoption of the Program evaluation tool in the current study in evaluating Arabic language teaching programs in Arabic language teaching centers for non-native speakers and their institutes from the graduates' point of view.

Keywords: Evaluation, Teaching Arabic for Non-native Speakers, Graduates, Descriptive Analytical Analysis

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المقدمة

اهتمت المملكة العربية السعودية بالتعليم الجامعي، وتجسّد هذا الاهتمام بقفزات نوعية وكمية بالتعليم الجامعي استرعت انتباه المهتمين خلال مراحل تطوره الأخيرة، فقد تضاعف عدد الجامعات الحكومية السعودية أكثر من ثلاثة أضعاف خلال العقد الماضي، حيث قفز عددها من ثماني جامعات إلى تسع وعشرين جامعة، وهو ما يعدّ إنجاز حضاريًا متميزًا بالنسبة لوقت إنشائها القياسي.

وتظهر عناية المملكة بالتعليم الجامعي من خلال الاعتمادات المالية الكبيرة للقطاع التعليمي الجامعي، والتوسع في التعليم الجامعي لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب، وربط التخصصات بسوق العمل، وتأهيل عضو هيئة التدريس، وتطوير مهاراته، وزيادة مخصصات البحث العلمي (الداود، 2017)، وتوجت مراحل التعليم الجامعي في المملكة بإصدار نظام الجامعات الجديد الذي أعدت مسودته وازرة التعليم، والمتوقع تطبيقه في المستقبل القريب ليمنح الجامعات الاستقلالية (موقع وزارة التعليم، 2019).

كما جاءت أهداف التعليم العالي بالمملكة ملبية لحاجات العصر واتجاهاته ومقتضياته، فقد غطت وثيقة وزارة التربية والتعليم (1416ه) الأهداف المنوطة بالتعليم العالي تغطية شاملة في الحفاظ على التراث الثقافي الأصيل للأمة، ومسايرة ركب التطور والتقدم بنقل المعارف والعلوم والتكنولوجيا، ورعاية البحث العلمي وتشجيعه، وإعداد الكفايات البشرية المتخصصة التي تتطلبها عملية التنمية، وترجمة العلوم والمعارف، ورعاية الموهوبين، وإعداد المواطنين القادرين على حمل أعباء التنمية، مع التركيز على الجانب الروحي والقيمي والأخلاقيات الإنسانية.

وجامعة الطائف من الجامعات الكبرى العريقة على مستوى المملكة، فعلى الرغم من أن تاريخ تأسيسها يعود إلى عام 1400ه، إلا أنها ما انفكت عن مواكبة التقدم، وسعيها طلبًا للأجود، واليوم أصبحت مركزا أكاديميا عريقا، ونتيجة للرغبة المتزايدة في تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها؛ للاطلاع على الثقافة العربية وفكرها وتراثها المتنوع والمتعدد، وتحقيقا لأهداف الرؤية الوطنية 2030؛ من أجل وطن طموح، ومجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، أخذت جامعة الطائف على عاتقها تفعيل دورها الثقافي والمجتمعي بوصفها رافدًا من روافد التعليم والثقافة في تبني اتجاه جديد يستهدف تعزيز الهوية والثقافة العربية، من خلال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الطلاب الدوليين؛ فقامت باستحداث وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عام 1440 هـ بقرار من مجلس الجامعة، وتم تشكيل لجنة للإشراف عليها برئاسة عميد كلية الآداب، وتضم الوحدة الآن طلابًا من جنسيات مختلفة. (كلية الآداب/ جامعة الطائف، 2019).

وتعددت الأسباب الداعية إلى تأسيس برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الطائف منها: تأهيل الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية للدراسة الجامعية بالعربية، والإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها من منطلقات تعليمية، والحاجة الماسة في الوقت الحاضر إلى التواصل الثقافي والحضاري بين أبناء العربية، وأبناء الثقافات العالمية الأخرى، في سياق تبادل المعرفة والمفيد من الثقافات، وتقريب وجهات النظر على سائر المستويات، وإعادة إنتاج ثقافتنا العربية والإسلامية إلى الآخر بثوبها المعتدل السمح (وثيقة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الطائف، 2019).

ويؤهل برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الطائف الطلاب فيه للدراسة الجامعية باللغة العربية بما فيها دراسة العربية دراسة جامعية تخصصية، ويتيح لهم التواصل مع الثقافة العربية، ويعطيهم خبرة

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

تمكنهم من تعليم اللغة العربية في الدورات غير الجامعية للناطقين بغيرها، وبُني البرنامج على معايير عالمية في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية تجمع بين الإطار الأوربي المشترك للغات (CEFR)، وبين الإطار الأمريكي لمستويات الكفاءة للغات (ACTFL)، ويتكون من ثلاثين مقررًا دراسيًّا نظريًّا تمثل ستين وحدة معتمدة، تدرس خلال أربعة فصول دراسية، ويخصص الفصل الأول للطالب الذي ليست له دراية سابقة بالعربية. ويجوز للطالب أن يلتحق مباشرة بالفصل الثالث؛ إذا اجتاز بنجاح الامتحانات المعادلة لامتحانات مقررات الفصل السابق. ويمنح البرنامج الطالب درجة الدبلوم المتوسط في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد اجتياز الطالب فصلين دراسيين، ودرجة الدبلوم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعد اجتياز الطالب أربعة فصول دراسية (وثيقة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الطائف، 2019).

وقد أنشئ برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الطائف برسالة واضحة تنص على إعداد طلاب على مستوى عالٍ من الكفاية في اللغة العربية، باستخدام برنامج مميز معرفياً وتقنياً لتعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها يتواءم مع المعايير العالمية، والرؤية الوطنية 2030، ويوفر بيئة تعليمية محفزة وجاذبة، ويعكس الثقافة السعودية والإسلامية والقيم الإنسانية، وتأصيلا لرسالته التي يسعى لتحقيقها من خلال إكساب الطلاب مهارات اللغة العربية الفصيحة وعناصرها؛ قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا بدقة وطلاقة، في ضوء الأساليب اللغوية والتربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتقنيات الحديثة لتعليم اللغات، وتدريب الطلاب على استخدام المهارات اللغوية في المواقف اللغوية المختلفة، وضمن سياقها المعياري الفصيح المعاصر، وفي بعدها الحيوي الوظيفي، وتعريف الطلاب بالثقافة العربية والقيم الإسلامية، وفهم ثقافة المجتمعات العربية واندماج من تتوفر له فرصة العيش فيها بما لا يُخِلُّ بقيمها وسلوكياتها، وتأهيل الطلاب تأهيلا أكاديميا بالمستوى الذي يمكنهم من الالتحاق بالدراسة الجامعية، والإسهام في نشر اللغة العربية، وتعزيز الهوية والثقافة العربية (وثيقة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الطائف، 2018).

وتتضمن المخرجات المستهدفة لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الطائف إتقان الطلاب عددا من المهارات، مثل: استخدام المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومحادثة واستماع في المواقف اللغوية المختلفة بدقة وطلاقة، واستخدم المعاجم العربية والربط بين المفاهيم والمصطلحات، وتحليل النصوص العربية وتفسيرها وتذوقها والتمييز بينها وفق أسس علمية، واستنباط المعاني المباشرة والمضمنة في الكتب والبحوث والمراجع والمصادر في سياقات متنوعة، وتطبيق التراكيب والقواعد الأساسية للغة العربية. كما تضمن البرنامج عددا من المخرجات المستهدفة المرتبطة بالمعارف من مثل: استعراض المفردات والقواعد الضرورية والتراكيب اللازمة لتنمية مهاراته اللغوية الأربعة (القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة)، وتعرف خصائص اللغة العربية الكتابية والشفهية، وتعرّف القواعد اللغوية والصرفية والنحوية والإملائية، والقدرة على وصف جوانب مختلفة من الثقافة العربية الإسلامية.

أمّا المخرجات المستهدفة المرتبطة بالكفاءات، فقد تضمن البرنامج عددا منها، مثل: قدرة الطالب على أن يعبر عن نفسه ومواقفه وآرائه شفهيا أو كتابيا بمستوى متقدم في اللغة العربية وبمعايير سليمة، ويستخدم التقنيات الحاسوبية الحديثة والمناسبة في تعلمه وتطوره اللغوي والأكاديمي، والبحث والاتصال، ويشارك لغويا واجتماعيا في العمل الجماعي والطوعي وحلقات التواصل المختلفة، والمناسبات المختلفة في المجتمع، ويتمكن من اللغة العربية

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة بالمستوى الذي يؤهله للدراسة الجامعية، ويلتزم بالأخلاقيات الحميدة والأدوار القيادية، وتحمل المسؤولية وحسن التعامل مع الآخرين، والعمل ضمن مجموعات بفاعلية.

أمّا خصائص خريجي البرنامج فتضمن توظيف خصائص اللغة العربية الكتابية والشفهية في جميع المهام اللغوية التي يؤديها الطلاب بمستوى يتفق وأهداف البرنامج، وممارسة مهارات اللغة العربية بمستوى أداء متفق وأهداف البرنامج، والتواصل لغويا واجتماعيا في البيئة العربية في عدة مواقف حياتية بما يتناسب وأهداف البرنامج، تحليل النصوص العربية وتفسيرها لغويا وفق أسس علمية بما يتفق وأهداف البرنامج، ومعرفة أبعاد الثقافة العربية الإسلامية بما يتناسب وأهداف البرنامج، وتوظيف معرفة الطالب للمفاهيم الإسلامية في مهام التواصل اللغوي والاجتماعي في مختلف أنشطة الحياة اليومية، والثقة بالنفس بالقدر الذي يجعله يتحمل المسئولية، ويتعامل مع مواقف الحياة بما يتناسب مع قدراته الشخصية والمعرفية، والالتزام بالأخلاق الحميدة وحسن التعامل مع الآخرين، والمشاركة في العمل الجماعي والطوعي والمبادرة، وامتلاك المهارات القيادية في إدارة المجموعات وفرق العمل بما يتناسب ومهاراته الشخصية، والقدرة على ممارسة التفكير الناقد والإبداعي بما يتناسب ومهاراته ومعارفه المكتسبة، والتعامل مع التقنيات المختلفة بإيجابية بما يتناسب ومهاراته المكتسبة وقدرته على التعلم الذاتي.

ومن جانب آخر، تتكون البرامج الجامعية من ثلاثة مستويات هي: المدخلات Inputs والعمليات Operations والمخرجات Outputs، وتضمن المدخلات Inputs جميع ما يهيئ للبرنامج من أهداف ومحتوى ومستلزمات مادية وبشرية، وتشمل القوى البشرية على الكوادر الأكاديمية والإدارية للبرنامج، والمواد المادية كالقاعات والمختبرات اللازمة للتعلم في البرنامج، وأهم تلك المدخلات الطلاب، أما العمليات Operations فتتضمن مجموعة الإجراءات والأساليب والممارسات العملية الكفيلة بتشغيل المدخلات للوصول للأهداف المرجوة، فتعمل الكوادر البشرية ضمن خطة عمل معدّة مسبقا، وقوانين البرنامج الجامعي لتنفيذ البرنامج، والوصول للأهداف المخطط لها في الوقت المحدد، ويقصد بالمخرجات Outputs النتاجات التي يتم الحصول عليها بعد المرور بخبرة محددة مسبقا، وتكون نتيجة للعمليات التي أجريت، والتفاعلات التي تمت بين المدخلات لتحقيق الأهداف المرجوة، وتمثل العوامل البشرية التي تشكلت بعد انتهاء البرنامج، وهم الطلاب وقد حققوا الأهداف المنشودة (Shbly, 2000).

ويعدّ الخريجون من أهم المخرجات التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى الارتقاء بجودتها، ويركز هذا النوع من المخرجات على المعرفة الأساسية والمعلومات التي تشكل البنية التحتية لجودة الخريجين، وتستند هذه المعرفة والمعلومات على بعدين هما التمكين والاستيعاب لحقائق عمل البرامج الجامعية، والمعرفة المهنية ذات العلاقة بعمليات تلك البرامج، فالمستوى النوعي للخريجين يرتبط بقدرات الطلاب على معرفة الأسس والمبادئ المهنية وفهمها ومتابعتها، وكذلك معرفة وسائل تطبيقها، ويتزامن ذلك مع توسع المنظور الشامل للخريج، وتنوع أدواره، وكذلك توسع فكره ليصبح قائدا ذا منظور استراتيجي واهتمام شمولي بالعمليات والممارسات التطبيقية (الطائي والعبادي، 2005).

والواقع إن الوصول بأداء التعليم الجامعي إلى مستوى تحقيق الأهداف المنشودة والجودة في البرامج يلزمه الاهتمام بعناصر العملية التعليمية جميعها، حيث أن الجودة في التعليم هي مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء أكان منها ما يتعلق بالمدخلات أم العمليات أم المخرجات

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

التي تلبي احتياجات الطلاب ومتطلباتهم ورغباتهم، وتحقيق تلك المعايير يكون من خلال الاستخدام الفعّال للعناصر المادية والبشرية جميعها (عشيبة، 2000).

ولا يمكن لأي برنامج جامعي أن يكتب له النجاح في تحقيق أهدافه المطلوبة بمجرد التخطيط له، وتنفيذه، ما لم تقارن إجراءات تنفيذه بالمعايير التي تتضمنها الخطة الموضوعة له في ضوء بيئته الداخلية والخارجية، التي تتسم بالتغير المستمر، وعدم الاستقرار خلال التنفيذ؛ ممّا يتطلب إعادة النظر للخطة وإجراءات تنفيذها للوقوف على أسباب التغيير، ومعرفة آثارها الحالية والمستقبلية على البرنامج؛ لاتخاذ التدابير اللازمة، وإرجاع الإجراءات التنفيذية إلى مسارها الصحيح، أو تعديل الخطة إن لزم الأمر (Jawad, A, H. & Abd, 2016) ؛ ممّا يستدعي الحاجة إلى القيام بتقويم المدخلات والعمليات والمخرجات للبرامج الجامعية المقدمة للطلاب في المرحلة الجامعية الأولى؛ من أجل التحقق من جودة ونوعية التعليم فيها، وضمان تطورها، وتحسنها المستمر (Sabaa, Ghaleb & Abdo., 2010)، فالغرض من تقويم البرامج مساعدة المؤسسات على تطوير برامجها من خلال مراجعتها بشكل مستمر، واستخدام نتائج تقويمها لتطويرها، والإجابة عن تساؤلات تتعلق بأداء البرنامج، وكيفية هذا الأداء، وجودته، وفاعليته (Kawan, 2011).

والتقويم الجيد يساعد في إصدار القرارات الفاعلة والصحيحة، والتعرف على جوانب القوة والضعف في البرنامج وتشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب في المقررات المعتمدة في البرنامج (Mnsy, 2003)، فتقويم فاعلية برنامج تعليمي ومدى نجاحه وجدارته يكمن في طريقة تصميمة ومحتواه وآلية تنفيذه والأهداف التي حققها (Darussalam, 2010).

وتهدف عملية تقويم البرامج كما أوضحت كيوان Kawan (2011) إلى نجاح البرنامج في إعداد خريجين يمتلكون كفاءة ومعرفة متخصصة، وحداثة ما يقدم في البرنامج من مقررات، وتكاملها، وتوازنها من حيث تلبيتها لمتطلبات الجامعة والكليات المختلفة، والمتطلبات الأساسية للتخصص، وتطوراته الأكاديمية، والمهنية.

ومن هنا تبرز أهمية الاهتمام بالتقويم كعملية تسهم في الارتقاء بمخرجات النظام التعليمي؛ ممّا يؤكد أهمية التقويم ودوره التربوي على وجه الخصوص في منظومة التعليم الجامعي من خلال وجود مؤشرات ومعايير محددة لقياس الأداء، تمثل إطارًا مرجعيا لعناصر عملية التقويم، خاصة في مجال تقويم برامج التعليم الجامعي الذي بات ضرورة بالغة الأهمية في تطوير التعليم الجامعي (دعمس، 2010).

وتتنوع أساليب تقويم برامج التعليم الجامعي، إذ يتمّ التقويم بواسطة أعضاء هيئة تدريس البرنامج أو الطلاب أو الخريجين من البرنامج، ويعدّ تقويم الطلاب والخريجون من أهم الأساليب التقويمية؛ كونهم يعدّون المحور الرئيس للعملية التعليمية، وأهم مدخلات ومخرجات أي برنامج تربوي، بما خبروه من خلال مقرراته، وطرائق تدريسه وتقويمه المتنوعة، وما نهلوه من مصادر تعلم متنوعة، لذا تبرز أهمية وجهة نظرهم في تقويم البرامج؛ والاستئناس بآرائهم لتقويم هذه البرامج. وهو ما يؤكده لارسون Larson(2000)، عند تقويم أي برنامج، فلا بدّ أن تؤخذ وجهات نظر الطلاب والخريجين، كونها تتمتع بدرجة كافية من المصداقية والقبول، كما أن توفّر قدرا كبيرا، ومدى واسعا وعميقا من البيانات والمعلومات لصانعي القرار لجدوى البرنامج، واتخاذ القرارات الصحيحة بخصوصه.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

مشكلة الدراسة وأسئلتها

التقويم عملية شاملة ديناميكية ومستمرة، تتضمن إصدار أحكام معينة يتم في ضوئها تطوير العملية التعليميّة وتحسينها؛ ولتحقيق ذلك فلا بدّ من جمع بيانات ومعلومات عمّا يراد تقويمه، وفق معايير محددة مسبقاً، حيث تتضمن هذه العملية قياس مدى تحقيق الأهداف، ومدى القرب أو البعد عن تحقيقها وتحديد أوجه القوة والضعف (العزواي، 2007).

ويعدّ التقويم التربوي من أهم مكونات أيّ نظام تربوي وتعليمي، فهو يشكل أرضيته الصلبة التي تحدد الواقع الموجود فعلا مقارنة بما هو مأمول ومستهدف؛ الأمر الذي يدفع به نحو التطور المستمر، بما يشتمل عليه من كل عناصر العمليّة التربويّة التي تتضمن البرامج والمقررات التربوية، وفقاً لمعايير ومؤشرات محددة لوضع رؤى جديدة متكاملة وشاملة للتقويم تُركز على الجوانب الإيجابية والمتميزة وجوانب الضعف والقصور، وذلك حتى تحقق هذه البرامج والمقررات التربوية الأهداف المرجوة والمنشودة منها بما يتلاءم مع الواقع ومع معايير الجودة، خاصة في ظل عصر المعلومات والمعرفة والتطورات والمستجدات في كافة مناحي الحياة التي تطغى على الحياة الإنسانية (House, 2003).

ومن جانب آخر يحتل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحدّيا ليس باليسير بوصفها لغة ثانية، وتتجلى هذه التحدّيات كما ذكر ذلك عبد الله (2008) في البنى التحتية للمؤسسات الأكاديمية المعنية بتعليم اللغة العربية، وبإعداد المعلمين، والمواد الدراسية وبتوظيف التقنيات التربوية، وبأساليب القياس والتقويم الحديثة، وبالاهتمام بمتعلمي اللغة العربية، أمّا التحدي الأكبر فيكمن في خصائص اللغة العربية؛ ممّا يحتم علينا إجراء دراسة تقويمية لبرامج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية؛ لتعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف فيه.

وقد استشعر الباحثان من خلال الدراسات السابقة ضرورة وأهمية تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ من خلال العديد من الدراسات كدراسة صرايرة والعساف (2008)، ودراسة وزان والعساف (2014)، ودراسة الشيخ علي (2015)، ودراسة مسعود وعبد الجليل (2015)، ودراسة الفوزان (2016) وغيرها من الدراسات، التي دعت إلى ضرورة إجراء تقويم لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهذا ما أكدته الخطط المدروسة للارتقاء بمستوى الكليات والبرامج الجامعية السعودية، حيث تمّ توقيع مذكرة تفاهم عام (2013) بين المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (National Assessment and Accreditation for Commission) (NCAAA)، وبين مجلس اعتماد البرامج التربوية في الولايات المتحدة الامريكية Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) (Almatrafi, 2015; Jung, Horta, and Yonezawa, 2018) للقيام بتقويم جميع الكليات والبرامج مستقبلا.

ولقد تبين من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة – وفي حدود علم الباحثين–أنه منذ طرح برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الطائف عام 2018، لم يتمّ إجراء أيّة دراسة تقويمية له، وبما أن التقويم هدفه الأساس التحسين والتطوير، فإنه لا بدّ وأن يستند إلى دراسة ميدانية تتناول وجهات نظر الفئات المستفيدة منه، وتأسيسًا على ما سبق، ونظرا لحداثة البرنامج، وأهميته، فإنه لا بدّ من دراسة تقويمية لهذا البرنامج بعد مضي ما يقارب سنتين على طرحه؛ لتعزيز مكامن القوة فيه، وتصحيح مواطن الضعف.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

في ضوء ما تقدم، وانطلاقا من فلسفة جامعة الطائف نحو تحسين نوعية مخرجات برامجها، تولّدت لدى الباحثين الدافعية والقناعة بضرورة القيام بدراسة تقويمية بحثية تتمثل في تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين، والكشف عن الدرجات التقويمية للخريجين على البرنامج من أجل تحسين نوعية مخرجاته، ويكون ذلك من خلال الإجابة الأسئلة الآتية:

الأول: ما التقديرات التقويمية لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين؟

الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الخريجين لمستوى فاعلية كل مجال من مجالات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف، ولمستوى فاعلية البرنامج ككل تعزى لمتغير مستوى الطلاب (متوقع تخرجهم، خريجين)؟

الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الخريجين لمستوى فاعلية كل مجال من مجالات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف، ولمستوى فاعلية البرنامج ككل تعزى لمتغير مستوى المعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن التقديرات التقويمية لمستوى فاعلية برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين من حيث: خطته الدراسية، وطرائق التدريس المتبعة فيه، وأساليب التقويم والتغذية الراجعة، والهيئة التدريسية والكوادر المساندة، ومصادر التعلم والتسهيلات المتوافرة فيه، ومخرجات البرنامج.
2. الكشف عن درجة اختلاف وجهتي نظر الطلاب المتوقع تخرجهم والخريجين في تقييمهم لمستوى المجالات المختلفة لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف، وللبرنامج ككل.
3. الكشف عن درجة اختلاف التقديرات التقويمية لمستوى فاعلية برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف تعزى إلى متغير المعدل التراكمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أوجه الاستفادة من الدراسة في ثلاث زوايا: فمن **زاوية نظرية** تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ فموضوع تقويم البرامج التعليمية يعدّ من الموضوعات بالغة الأهمية لتحسين وتطوير البرامج؛ لذا فإن مبررات تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف تكمن في أن التقويم بحدّ ذاته أداة لتطوير وتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتطوير الممارسات التدريسية، إضافة إلى انسجام الدراسة الحالية مع توجهات جامعة الطائف في تقييم برامجها ذاتياً؛ ممّا قد ينعكس على تحسين برنامج

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحقيقه لمعايير الجودة والاعتماد المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي السعودية. وبذلك تعدّ الدراسة الحالية إضافة للأدبيات التربوية في مجال تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ الأمر الذي يجعل نتائجها في غاية الأهمية، وتتسم بالواقعية والموضوعية، فضلا عن كونها تقدم إطارا توضيحيا لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف.

ومن **زاوية تطبيقية**، تتمثل أوجه الاستفادة من الدراسة في كون نتائجه تعود بالفائدة على المعنيين بتطوير برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من خلال الاسهام بما سيقدمه من نتائج وتوصيات، وتوفير مقترحات لتحسين مخرجاته. كما يأمل الباحثان أن تفيد نتائج هذه الدراسة القيادات الجامعية في إعطاء مؤشرات حول أداء هذه البرنامج، وتوفر لهم الرؤية اللازمة حول جدواه.

أمّا **الزاوية البحثية**، فيأمل الباحثان من هذه الدراسة لفت أنظار الباحثين إلى المزيد من الدراسات المشابهة، وفتح المجال لدراسات أخرى تتناول برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية والعربية لتقويم برامج تعليمها، **كما** تزود الدراسة المكتبة العربية بأداة بحثية جديدة، وهي استبانة تقويم برامج تعليم اللغة العربية من وجهة نظر الخريجين.

حدود الدراسة ومحدداتها:

حدود الدراسة: تتحدد هذه الدراسة بعينتها؛ إذ اقتصرت على طلاب برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف المتوقع تخرجهم، والطلاب الخريجين من العام الجامعي 2019/2018 م، إلى العام الجامعي 2020/2019 م، كما تتحدد نتائج الدراسة زمنياً بالفترة التي أجريت فيها في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019م/2020م

محددات الدراسة: وتتمثل محددات الدراسة بالأداة المستخدمة لجمع البيانات، **وتمثلت في** استبانة تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين، وما توافر لها من دلالات صدق وثبات، وفي دقة جمع بيانات الدراسة، ومدى موضوعية أفراد عينة الدراسة، المكونة من(30) طالبا في تقديراتهم لمجالاتها.

مصطلحات الدراسة:

لغايات هذه الدراسة تمّ تحديد المصطلحات الآتية:

التقويم Evaluation : لغةً: بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعْوجَّ منه. أمّا كلمة" التقييم"، فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، وجدير بالذكر أن هنالك عددًا من المختصين بالبحث التربوي يميزون بين مصطلحي التقييم والتقويم، إذ يرون أن التقييم ترجمة لمصطلح (Assessment) ويعني التقدير أو إعطاء الشيء قيمة، وأما التقويم فترجمة للمصطلح (Evaluation) أي إصدار حكم، ونتيجة لهذا الاختلاف في وجهات النظر في مضمون المصطلحين يتم التعاطي معهما في البحث التربوي للتعبير عن مفهوم واحد هو التقويم، علمًا بأن لكل منهما تعريفا خاصا به (Oliva P.F., 1997). وقد أجاز مجمع اللغة العربية" التقييم "لبيان القيمة، وأورده في المعجم الوسيط

(مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2011)، وفيه: قَيَّمَ الشيءَ تقييمًا: قدَّر قيمتَه، وعليه يكون الفرق بين الكلمتين هو أنّ" التقويم "لتعديل الشيء، أمّا" التقييم"، فلبيان القيمة.

ويعرف توبنج Topping (2009) التقويم بأنه نشاط يقوم به محترفون لتقويم أداء الأفراد في المؤسسة التعليمية من حيث مستوى الأداء وقيمته وجودته، ويتم الاتفاق عل ما سيتم تقويمه، وكذلك معايير التقويم. ويعرف دياب (2011) التقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص أو المواد اعتمادا على معايير أو محكات معينة. وهو بذلك عملية تشخيصية وقائية علاجية تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف، والوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ومدى فعالية البرنامج التربوي. بينما يرى جابر (2010، 7) أن للتقويم معاني مختلفة فبعضهم يراه حكم على الجودة والنوعية، وآخرون يرونه عملية توفير معلومات لمتخذي القرار، كما أنه يستخدم أحيانا للتحسين، وأحياناً للمساءلة. ويعرف مطر وعبد الجواد التقويم بأنه إصدار أحكام وصفية وكمية استنادً ا على أسس علمية، بشأن قدرة البرنامج على تحقيق ما وضع من أجله، وبما يشتمل عليه من أهداف ومحتوى وإجراءات وتقييم لتشخيص جوانب القوة والضعف بهدف تطويره وتجويده.

ومن أبرز مجالات التقويم التربوي تقويم البرامج الأكاديمية، ويعرفه الهلالي (2009، ص34) بأنه "عملية يتم من خلالها الحصول على آراء المستفيدين من البرنامج بهدف تحسينه وتطويره". ويقصد بالتقويم لأغراض هذه الدراسة تقديرات خريجي برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لمستوى فاعلية مجالات البرنامج، والبرنامج ككل.

برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: عرّف علام (2010) البرنامج بأنه: مجموعة من الأنشطة أو العمليات المقصودة التي يمكن تحديدها وتكرارها وتؤثر في مجموعة من الأفراد، ويمتد تأثيرها من المؤسسة التعليمية التابعة له. ويقصد ببرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض هذه الدراسة بأنه برنامج أكاديمي في جامعة الطائف يتبع لكلية الآداب، يتكون من مجموعة المقررات التعليمية ونشاطات التعلم والتعليم وأساليب التقويم المعدّة طبقا لمجموعة من الأهداف المحددة مسبقا والمنظمة وفق خطة محددة ومخصصة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين.

كلية الآداب: هي إحدى الكليات الجامعية التابعة لجامعة الطائف، وهي حكومية سعودية تقع شمال الطائف بمنطقة الحوية، وتضم كلية الآداب خمسة أقسام هي: قسم اللغة العربية، وقسم اللغات الأجنبية، وقسم التاريخ، وقسم الإعلام وعلوم الاتصال وقسم علم النفس. وقد تم استحداث وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عام 1440 هـ بقرار من مجلس الجامعة، وتم تشكيل لجنة للإشراف عليها برئاسة سعادة عميد كلية الآداب. وتضم الوحدة الآن طلابا من جنسيات مختلفة.

الدراسات السابقة

بعد استقراء الأدب النظري والدراسات السابقة للموضوع، فقد تبين وجود ندرة في الدراسات التي تناولت تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لذا فقد حاول الباحثان استعراض بعض الدراسات السابقة، التي

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

تناولت تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو تلك التي تناولت عنصرا من عناصرها، أو مجالا من مجالاتها، ومحاولة إسقاط نتائجها على الدراسة الحالية، ومنها:

دراسة **الرّهاوي (2019)** التي هدفت إلى عرض تجربة مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأكاديمية "باشاك شهير" للعلوم العربية والإسلامية، وأبرز نشاطاته في إقامة الدورات وإصدار السلاسل التعليمية، ورصد الباحث في الدراسة التحديات النفسية أو اللغوية، التي تواجه تعليم العربية للناطقين بغيرها في المركز، والتحديات التي تتعلق بالمناهج والسلاسل التعليمية والمعلم والبيئة التعليمية، وأوصى الباحث بإنشاء القرى العربية لأغراض تعليمية في إسطنبول وغربها؛ بهدف تحقيق الانغماس اللغوي، وفسح المجال أمام طلبة العربية من الناطقين بغيرها لممارسة اللغة في مختلف نواحي الحياة، بدل من حجر تعليمها في القاعات الدراسية، والعمل على معالجة التحديات النفسية المتعلقة بالمعلمين والطلبة، والاستعانة بأخصائيين نفسيين لمساعدة المعلمين في التعامل مع التحديات النفسية المختلفة، وزيادة المحفزات والمشجعات على تعلم اللغة العربية لتقوية الدافعية لدى الطلبة، وربط فرص العمل في كليات الإلهيات والشؤون الدينية بتعلم اللغة العربية وإتقانها.

وجاءت دراسة **السلمي (2018)** التي هدفت إلى معرفة الكفايات المطلوب تمكن متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها منها، وإلى طرائق تقويم متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوئها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن هدف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو تمكين المتعلمين من الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية، وأن تقويم متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يكون وفق الكفايات الثلاث، وأن للأنشطة اللغوية دورًا في التقويم، وفي تنمية وتطوير الكفايات، وأن الاختبارات اللغوية بأنواعها تعدّ جزءًا من تقويم متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وليست هي طريقة التقويم الوحيدة.

وقامت **ما زي MA ZHI E (2017)** بدراسة هدفت تقويم كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المدرسيين والمدرسات في الجامعات الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (17) مدرسا ومدرسة من جامعة آل البيت والجامعة الأردنية، ممن يدرسون الطلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأعدت الباحثة استبانة تكونت من (46) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، وهي: مجال الأهداف، ومجال المحتوى، ومجال الأنشطة التعليمية، ومجال الشكل واللغة، ومجال التقويم. وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج، كان من أهمها: أن مجال الأهداف جاء في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال التقويم في المرتبة الأخيرة، وبيّنت النتائج أيضًا عدم وجود فروق تعزى للنوع الاجتماعي في جميع المجالات باستثناء مجال الأهداف، والتي جاء لصالح الذكور.

وأجرت **العويضي Alowaydhi (2016)** دراسة هدفت التحقق من توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية من وجهة نظر الرؤساء وأعضاء هيئة التدريس والفنيين بالجامعة الالكترونية، والبالغ عددهم (11) مقيّما، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، حيث أعدت الباحثة أداة لتقييم برامج التعلم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتم استخدام أداة القياس نفسها للتحقيق من توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأظهرت نتائج الدراسة توافر معايير الجودة الشاملة في جميع مجالات البرنامج التعليمي بنسبة وصلت 100%، ووجود أنواع مختلفة من مهارات اللغة العربية تشكل صعوبة كبيرة للطلبة، وأشارت النتائج أيضا إلى أن المواد المستخدمة في أنشطة التدريس والفصول الدراسية، لم تكن مفيدة للطالب في تطوير الكفاءة التواصلية لديه في تعليم اللغة العربية.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

أمّا دراسة **الشمراني (2016)** فهدفت إلى التعريف " باختبار العربية المعياري " وأهدافه، والأطر والمعايير التي بُني عليه، والأفراد والجهات التي تستفيد منه، ومراكز انعقاده، والتعرف إلى اختبار العربية المعياري من حيث مكوناته، ومحتواه، ومراحل بنائه، وتطويره ، وتوضيح مكونات موقع اختبار العربية على الإنترنت، وإجراءات أخذ الاختبارات، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مركز الاختبارات في الجامعة قد اطلع على أطر وتجارب عالمية عدّة ، واستأنس بتجارب اختبارية كثيرة، إلا أنه تبنى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات(CEFR)، بعد مواءمته بما يلبي مقتضيات قياس مهارات اللغة العربية وعناصرها، وقد خلصت الدراسة إلى أن اختبار العربية المعياري، يهدف إلى مساعدة مؤسسات التعليم العالي، وجهات العمل ذات العلاقة؛ وذلك في اتخاذ القرارات المناسبة، إلى جانب خدمة اللغة العربية ونشرها، وقياس القدرة اللغوية لدى غير الناطقين بالعربية.

وأجرت **الدجاني وأبو حجازي (Al-Dajani & Abu Hijazi, 2016)** دراسة هدفت إلى الكشف عن رأي متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في أهمية التعبير الوظيفي لديهم، ودور منهاج الجامعة الأردنية في تعليمهم التعبير الوظيفي، والتعرف إلى مدى احتوائه على تدريبات تزيد من قدرتهم على التعبير الوظيفي كتابيا وشفويا، والتعرف إلى إمكانية توظيفهم لما يتعلمونه من موضوعات في دروس التعبير في حياتهم العملية، وتكونت عينة الدراسة من ستة كتب لمنهاج الجامعة الأردنية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .وأعدت الباحثة استبانة لاستطلاع أراء الطلبة، وأداة تحليل لمحتوى التعبير الوظيفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعبير الوظيفي للكتاب السادس ركز على الناحية الوظيفية أكثر من الجمالية، وأن كتب المستويات المختلفة ركزت على تمكين الطلبة من الإفادة وظيفيا من موضوع التعبير، وأن جميع الكتب لا تمكنهم من اختيار موضوع التعبير من موضوعات متعددة، وأن إهمال الأخطاء التعبيرية التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في أعمالهم التعبيرية الكتابية هي الأخطاء الصرفية.

ومن الدراسات الأخرى دراسة **الربابعة (2016)** التي هدفت إلى بناء قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبيان مدى ممارستهم لها، وتكوّن مجتمع الدراسة من (24) معلمًا ومعلمة، يدرّسون في شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، وتضمّنت قائمة الكفايات التعليمية اللازمة (8) مجالات رئيسة، و(96) كفاية فرعية، تمّ التحقق من صدقها وثباتها. وقد أجرى الباحث المعالجة الإحصائية للأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتوصلت الدراسة إلى بناء قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبيّنت الدراسة أن ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعلماتها ثلاثة مجالات من مجالات الكفايات التعليمية جاءت بدرجة كبيرة جدا، وثلاثة مجالات بدرجة كبيرة، ومجالًا واحدًا بدرجة متوسطة، ومجالًا واحدًا بدرجة قليلة. وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفايات التعليمية اللازمة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، ووجود فروق في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفايات التعليمية تعزى للمؤهل العلمي، ووجود فروق في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها للكفايات التعليمية تعزى للخبرة. وأوصت الدراسة باعتماد قائمة كفاياتها التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومراكزها ومعاهدها، وتوجيه أنظار واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى أهميّة الكفايات التعليمية.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

وقام **الفوزان (2016)** بدراسة هدفت إلى تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود في ضوء متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، ووفقاً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه استخدام الباحث المنهج الوصفي، وأعد الباحث استبانة تكونت من ثلاثة محاور أداة لبحثه، وقد تمّ التأكد من صدق وثبات هذه الأداة بالطرائق المناسبة، وقد تكونت عينة البحث من (30) عضو هيئة تدريس بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود، وقد كشفت النتائج عن درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تراوحت ما بين كبيرة جداً، وكبيرة في محاور البحث الثلاثة على النحو الآتي: الإطار المفاهيم بمتوسط حسابي قدره (3.58)، وإدارة برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمتوسط حسابي قدره (4.11)، وعمليات التعليم والتعلم بمتوسط حسابي قدره (4.36).

أمّا **الماحي (2015)** فهدفت دراسته إلى معرفة معايير اختيار التراكيب النحوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتكونت عينة الدراسة من كتاب الطالب (1) من سلسلة العربية بين يديك في السودان، وتوصلت الدراسة إلى أن إعداد التراكيب النحوية موزعه بنسب متقاربة في وحدات الكتاب، مع عدم الالتزام في تدرجها، وأن بنية التراكيب النحوية جاءت مشكلة من كلمتين إلى خمس كلمات، إذ كانت أكبر نسبة للتراكيب وردت من ثلاث كلمات، وأقلها للتراكيب المكونة من خمس كلمات، وغلبة ورود الجملة الخبرية على الجملة الإنشائية، واعتمد منهج تقديم التراكيب النحوية المشكل الحواري، واستخدم الصور والخرائط والرسومات التوضيحية، وتقديم التراكيب النحوية بالتعرف على الأنماط الرئيسة للجملة العربية، وعدم إشغاله بالإعراب، وتبني الكتاب المدخل السمعي الشفوي في تقديمه للتراكيب النحوية، والتدرب على الحوارات النحوية المصطنعة، والتدريبات الشفوية، وحفظ الأنماط اللغوية ومحاكاتها، وعدم وجود طريقة تدريس للتراكيب في الكتاب.

في حين هدفت دراسة **دويك والشلاخ Dweik & Al–Shallakh (2015)** إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في تعلم اللغة العربية في الجامعات الأردنية، وإيجاد حلول لهذه الصعوبات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة وزعت على (53) طالبا من غير الناطقين باللغة العربية تعلموا اللغة العربية كلغة ثانية في جامعتين أردنيتين(الجامعة الأردنية، وجامعة آل البيت)، حيث تكونت الاستبانة من ثلاثة مجالات تتعلق بالمشكلات اللغوية والصعوبات، والمواد المستخدمة في التدريس والأنشطة الصفية، وكشفت نتائج الدراسة وجود أنواع مختلفة من اللغة العربية تشكل صعوبة كبيرة، وإلى أن المواد المستخدمة في أنشطة التدريس والفصول الدراسية، لم تكن مفيدة للطالب في تطوير الكفاءة التواصلية لديه في تعليم اللغة العربية.

ومن ناحية أخرى قام **الشيخ علي (2015)** بدراسة هدفت لتحديد المعايير اللازم توافرها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعرفة مدى توافر هذه المعايير في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مراكز توعية الجاليات، ووضع تصور مقترح لبرنامج تعليمي للغة العربية في هذه المراكز. وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي، استخدما أداتين، هما: استبانة المعايير اللازم توافرها في برامج تعليم اللغة العربية في مراكز توعية الجاليات، ومقياسا متدرجًا لقياس مدى توافر هذه المعايير في البرامج موضوع الدراسة، وكشفت الدراسة عن أن درجة تحقق المعايير اللازمة لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مراكز توعية الجاليات في المجالات ككل: (الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والوسائل، الأنشطة، وأساليب التقويم) كانت متوسطة، وبينت الدراسة

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

أن الاهتمام الأبرز في هذه المكاتب ينصب على جانبي الدعوة الإسلامية، وتعليم العلوم الشرعية، أمّا برامج تعليم العربية فينظر إليها على أنها برامج مساندة، وكشفت الدراسة أيضا عن عدم التزام هذه المكاتب بمقرّر واحد، فكل مكتب يجتهد في اختيار المنهج الذي يرتضيه، وأن معظم المعلمين الذين يعلمون اللغة العربية في هذه البرامج ليسوا متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأنهم بحاجة إلى التدريب.

وهدفت دراسة **مسعود وعبد الجليل (2014)** إلى تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للكبار الناطقين بغير العربية من وجهة نظرهم في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأعدّ الباحثان استبانة طبقت على عينة البحث، التي تكونت من (24) دارسا، وتوصلت الدراسة إلى فعالية برنامج تعليم اللغة العربية للكبار الناطقين بغير العربية، وأن زمن التدريس بالبرنامج، وهيئة التدريس، وعدد المتعلمين في الفصول الدراسية، والمواد التعليمية، وطرائق التعليم ووسائله، ورسوم التعليم، تشبع حاجات الطلبة وميولهم.

كما أجرت **وزان والعساف (2014)** دراسة هدفت إلى معرفة أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن اتباع نظام وأسس في تصميم الاختبار يجعله ذا مصداقية عالية من حيث المحتوى، وإلى أن إعداد الاختبار يستدعي التمسك بأهداف المادة، وتحديد نوعية الأسئلة التي تناسب المادة، مع مراعاة مدّة الاختبار، وترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب، وتوافر جميع صفات الاختبار الجيد من صدق وثبات وموضوعية، وإلى أن تصميم الاختبار يعدّ من أهم مراحل إعداده ، وأوصت بعقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية إعداد الاختبارات السليمة للطلاب، ومراعاة مستويات الطلبة وخبراتهم السابقة عند الإعداد للاختبارات، وإجراء دراسات تشمل طرائق تقويم قدرات الطلبة.

وتناول **محمد (2014)** دراسة برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث منهجها التأليفي ومحتواها التعليمي، حيث يقارن بين سلسلتين من أهم سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما يشير إلى التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد نهج البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصّل في الختام إلى نتائج أهمها: تتشابه برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أهدافها، كما تتشابه في موجهاتها ومنطلقاتها الفلسفية، التي بنيت على ضوئها، كما يوجد قصور في مجالات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وموضوعات، كما أنّ هناك تحديات كبيرة تواجه برامج تعليم اللغة العربية تتعلق بمكوناتها الأساسية؛ المتمثلة في المقررات الدراسية، والمعلم والمتعلّم.

وهدفت دراسة **محمد (2014)** إلى استقصاء مدى تطبيق أسس اختيار المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على سلسلة جامعة إفريقيا العالمية، وأشارت الدراسة أن المقصود بالمحتوى اللغوي هو تحليل المحتوى اللغوي في السلسلة، وأوضحت الدراسة الأمور العامة ذات العلاقة بالمحتوى اللغوي، من معالجة الأصوات، وكيفية اختيار المفردات في الموضوع الواحد بناء على الشيوع، وانتقاء المفردات حسب فائدتها، وشمولها، وقربها للطلبة، وإلى أي مدى تلبي المفردات الجديدة حاجات المتعلم. وتناولت الدراسة التراكيب والقواعد، وقدرتها في تكوين السلوك اللغوي السليم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن السلسلة تحمل معظم مواصفات الكتاب الجيد في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة، وأن مؤلفيها التزموا بالأسس التي أوصى بها خبراء مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أن السلسلة تركز عموما على تعليم اللغة بدلا من تحليل اللغة ووصفها، وأن السلسلة تخلو من الأخطاء اللغوية، رغم عدم خلوها من الأخطاء الطباعية.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

ومن الدراسات التي اهتمت بتقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة **شلبي (2013)** التي اهتمت بتحديد متطلبات إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد عرض الباحث متطلبات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بداية من الاتجاه الذي يستند إليه البرنامج، وتحديد دوافع تعليم العربية وأسبابه، وتحديد أهداف البرنامج، وبناء المصفوفة اللغوية المستهدف إكسابها في صورة مجالات ترجمت لمعايير، ومؤشرات سلوكية، وشملت المجالات: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتراكيب النحوي، والأساليب البلاغية، كما قام الباحث بتحديد المحتوى الثقافي المراد تقديمه، والتركيز على ملامح الثقافة التي تميز أهل اللغة العربية التي تحترم عقلية الطالب غير العربي.

وأجرى **الشرهد Alsrhid (2013)** دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها الطلاب الأجانب في برامج تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحديد صعوبات التعلم الاجتماعية والنفسية، بمجموعة من البحوث والدراسات التي أجريت حول برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من البحوث والدراسات التي أجريت حول برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبلغت (30) دراسة، وبينت نتائج الدراسة أن الصعوبات المتعلقة بالكتابة، والتعرف على طرائق النسخ المختلفة ،تمثلت أغلبها بكتابة الحروف، وصعوبة تعلم بعض الأصوات، ونظام الكتابة في اللغة العربية ؛ كونه يبدأ من اليمين إلى اليسار، وهذا النظام ليس مألوفا في اللغات أخرى، وأن التقارب بين أشكال الحروف والتشابه بينها كانت تشكل صعوبة لدى الطلبة الأجانب، ولوحظ وجود فروقات بين معظم الطلبة في الترقيم، وأن بنية الجملة وهيكلها يختلف عن العديد من لغات العالم، كما لوحظ التركيز على القراءة والكتابة، وإهمال مهارتي التحدث والاستماع، أما فيما يتعلق بالمناهج فإنها تتبع الأساليب التقليدية لعرض المعلومات وتوفيرها، ومشكلة التعامل مع المجتمع العربي من حيث العادات والتقاليد، فغالبية الطلبة واجهوا صعوبة في التعامل مع عادات وتقاليد وحضارة المجتمع العربي، ومشكلة الصراع الثقافي، وهذه المشكلة من أكثر المشاكل التي يتعرض لها المتعلم لثقافة جديدة وتحمل هذه الثقافة لغة جديدة.

أما دراسة **الشمراني (2013)** فهدفت التعرف على تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود في الحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي، حيث حصل على الاعتماد الدولي من وكالة التقويم للبحث والتعليم العالي الفرنسية Evaluation Agency for research and Higher (AERES) Education لثلاثة برامج أكاديمية، هي: برنامج اللغة المكثف، وبرنامج الدبلوم العالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبرنامج الدبلوم العالي لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد اعتمد البحث على أدوات عدّة تضمنت: المقابلات، ومراجعة جميع الوثائق ذات الصلة بالجودة والاعتماد الأكاديمي بالمعهد، والاطلاع على الاستبيانات التي استهدفت المعنيين من داخل المعهد وخارجه، وقيم مؤشرات الأداء الرئيسة، والمقارنات المرجعية الخاصة بالمعهد، وتوثيق زيارة المراجعة والخارجية للاعتماد الأكاديمي الدولي، ومراجعة تقارير الهيئة الفرنسية عن برامج المعهد، والتقويم النهائي، وتوثق هذه الدراسة تجربة المعهد في اعتماد برامجه الأكاديمية من حيث المراحل، والخطوات، والأنشطة، والإجراءات التي اتخذها؛ للوصول إلى الاعتماد الأكاديمي الدولي، كما تقدم الدراسة إطارا نظريا للاعتماد الأكاديمي، وتستعرض عددا من الدراسات الخاصة بتقويم برامج اللغة، كما تلقى الضوء على نتائج

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

تقارير هيئة الاعتمادAERES ، وتقدم التوصيات والدروس المستفادة، بالإضافة إلى مجالات التصحيح والتطوير والتحسين التي ينبغي على المعهد الاهتمام بها.

وجاءت دراسة **الكاتبي (2012)** بهدف التعرف على بناء منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتحديات التي تواجه طلبتها الأجانب، ومعرفة طبيعة الطلبة وأهدافهم من دراسة العربية، وفي ضوء ذلك جرى بناء المنهاج الخاص بهم، وبُنيت المناهج على محورين لغوي ووظيفي، وتناولت الدراسة كذلك دور التقنيات في تسهيل عملية تعلم نطق الحروف، والأصوات، والكتابة، والاستماع، والتراكيب النحوية، والقراءة والاستيعاب، وتناولت الدراسة التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.

وهدفت دراسة **سليمان وناصر الدين (2011)** إلى معرفة الواقع العملي للمناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، بالإضافة إلى منهج تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين للغة العربية في مدرسة ثانوية للبنين، بالإضافة إلى المناهج الدراسية في المدرسة، وبينت النتائج أن الواقع العملي للمناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعترضه بعض المشكلات منها: عدم وجود البيئة اللغوية المناسبة لتعلم اللغة العربية، وخاصة في مجال مهارات التعبير الوظيفي، وضعف مستوى الطلبة، وضعف طرائق التدريس، وتدني الاهتمام بمهارة التعبير الشفوي والكتابي.

كما ركزت دراسة غرين واندريد (Andrade & Green, 2010) على إصلاح أساليب تقويم اللغة، حيث تناولت العوامل والأسباب المؤثرة، والمتعددة الأوجه، والتي هدفها إصلاح اختبارات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، على مستوى التعليم العالي، ويتناول هذا الإصلاح في المقام الأول التعاون بين المعلمين في تطوير التقويم واختبارات الفصل الدراسي؛ للوقوف على مستوى الطلبة الحقيقي، وقد قدمت نتائج الدراسة عموما مبادئ توجيهية، لإصلاح الاختبارات والتقويم في برامج اللغة كلغة ثانية.

وفي ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة، يتضح أن هنالك دراسات استهدفت تقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومعايير الاعتماد الأكاديمي مثل: دراسة الشمراني (2013)، ودراسة مسعود وعبد الجليل (2014)، ودراسة الفوزان (2016)، ودراسة العويضي (Alowaydhi, 2016) ، غير أن أيّاً من تلك الدراسات لم يستهدف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية من وجهة نظر الخريجين، فدراسة الشمراني (2013)، هدفت التعرف على تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود في الحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي، ودراسة مسعود وعبد الجليل (2014)، هدفت تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للكبار الناطقين بغير العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ودراسة الفوزان (2016)، هدفت إلى تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقتين بها بمعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود في ضوء متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أمّا دراسة العويضي (Alowaydhi, 2016) ، فهدفت التحقق من توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية من وجهة نظر الرؤساء وأعضاء هيئة التدريس والفنيين بالجامعة الالكترونية، أمّا باقي الدراسات فانحسرت بدراسة مجال محدد من البرنامج مثل: دراسة سليمان وناصر الدين (2011)، ودراسة الدجاني أبو حجازي (Al-Dajani & Abu Hijazi, 2016)، ودراسة الكاتبي (2012)، ودراسة الشرهد Alsrhid (2013)، ودراسة شلبي (2013)، ودراسة محمد (2014)،

ودراسة وزان والعساف (2014)، ودراسة الشيخ علي (2015)، ودراسة دويك والشلاخ (2015)، ودراسة الماحي (2015)، ودراسة الربابعة (2016)، ودراسة ما زي (MA ZHIE,2017)، ودراسة السلمي (2018)، ودراسة الرّهاوي (2019).

وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة، وأهميته، وبناء أداتها، وتحديد مجالاتها، وإعداد الإطار النظري للدراسة الحالية، وتفسير نتائج الدراسة، اعتمادا على ما توصلت إليه الدراسات السابقة، ومن هنا نلمس أصالة الدراسة الحالية في تفردها بتناول تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف، وبتركيزها على معظم عناصره، من خلال استطلاع آراء الطلاب الخريجين منه، ممّا يدعم أهمية إجرائها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها اتباع المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث جرى استقصاء آراء خريجي برنامج حول المجالات التي تضمنتها أداة الدراسة، ثم جرى تحليل هذه الآراء وصولا إلى تفسيرها، والخروج باستنتاجات منها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع خريجي برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف والبالغ عددهم (56) خريجا، منهم (34) متوقع تخرجهم، و (22) خريجا، هم جميع دفعات خريجي البرنامج في العام الجامعي 2020/2019 م. وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة بعد أن استثني(26) طالبا كعينة استطلاعية، بحيث أصبحت العينة النهائية مكونة من (30) طالبا، (16) من الطلاب المتوقع تخرجهم، و (14) خريجًا. والجدول التالي يصف عينة الدراسة وفقا لمتغيري الدراسة.

جدول رقم (1): عينة الدراسة من خريجي برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف وفقا لمتغيري الدراسة

المتغيرات		درجة التكرار	النسبة المئوية
المستوى	متوقع تخرجه	16	%53
	خريج	14	%47
المعدل التراكمي	76 وما فوق	21	%70
	أقل من 75	9	%30

أداة الدراسة:

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

تمثلت أداة الدراسة في استبانة لتقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين، وقد مرّ إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:**

هدفت الأداة إلى استقصاء تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين.

- **مراجعة الأدبيات السابقة:**

قام الباحثان بتصميم الاستبانة استنادا لمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، ومعايير التقييم الذاتي في جامعة الطائف، والوثائق الصادرة من قبل وكالة الجودة البريطانية، ومن خلال المصادر المتيسرة، والاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت تقويم البرامج المختلفة بشكل عامة، وتقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص؛ للاستفادة منها في بناء الأداة.

- **تحديد محاور الاستبانة:**

في ضوء ما تمّ الاطلاع عليه من أدبيات، فقد تمّ تحديد ستة مجالات للاستبانة هي: الخطة الدراسية، وأساليب التدريس وأنشطة التعلم، والهيئة التدريسية والكادر المساند، والتسهيلات ومصادر التعلم، والتقويم والتغذية الراجعة، ومخرجات التعلم

- **صياغة عبارات كل محور في الاستبانة:**

تمّ وضع مجموعة من العبارات لكل محور، وقد بلغت في الصورة الأولية (73) عبارة موزعة على المحاور الستة السابقة.

- **صياغة تعليمات الاستبانة:**

بعد صياغة فقرات الاستبانة قام الباحثان بوضع التعليمات، التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة عن الاستبانة، وقد تمثلت تعليماتها في وجوب: الدقة والموضوعية في الإجابة، ومراعاة وجود ستة محاور للاستبانة، وقراءة كل فقرة من الفقرات، ووضع علامة (✓) أمام الخانة التي تتوافق مع رأي عينة الدراسة، والاستبانة غير محددة بزمن، ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

- **وضع مفتاح تصحيح الاستبانة**

تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي للإجابة عن الاستبانة بحيث يكون أمام كل عبارة تدريج خماسي من (عالية جدا – منخفضة جدا)، ويرصد لها عند التصحيح الدرجات من (5–1).

- **التحقق من صدق الاستبانة:** استخدم الباحثان طريقتين للتحقق من صدق الأداة، وكانت كالآتي:

- **صدق المحكمين:** تم عرض الأداة في صورتها الأولية على (14) محكما؛ لأخذ آراءهم في مدى وضوح عبارات الاستبانة، ومدى انتماء كل عبارة للبعد الذي أدرجت فيه، ومدى أهمية العبارات للمحور الذي تنتمي له، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا. وقد تفضل المحكمون بتقديم العديد من التعديلات، تمثلت في حذف وتعديل صياغة بعض العبارات، وفي ضوء آراء المحكمين، تم تعديل الاستبانة لتصبح في صورتها النهائية مكونة من (67) عبارة، والمحلق رقم (1) يبين الاستبانة في صورتها النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه؛ وتراوحت قيمها بين (0.52) إلى (0.75)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01؛ ممّا يدل على أن العبارات تقيس ما يقيسه البعد، أي يوجد اتساق داخلي، وهو مؤشر على الصدق.

- **الثبات:** تم التحقق من ثبات الاستبانة للأبعاد باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق، وتراوحت بين 0.77–0.89 للمحاور جميعها بطريقة ألفا كرونباخ وبين 0.79–0.90 بطريقة إعادة التطبيق، وهي قيم ثبات مقبولة إحصائيا وفقا لما ذكره (عودة، 2002، 366).

- **طريقة تصحيح الاستبانة وتقدير الدرجات:** نظرا لأن الاستبانة اعتمدت على مقياس ليكرت الخماسي، حيث رصدت لها الدرجات من (5–1)، فقد تمّ تحديد فئات الاستجابة وفقا للخطوات الآتية: أولا: حساب مدى الدرجات، وهو يساوي 5–1 = 4، تم قسمة المدى على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية كالتالي: 4÷5=0.80. وأخيرا رتبت الفئات تنازلياً من 5–1؛ وذلك للحكم على تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين وفقا للجدول الآتي، والجدول رقم (2) يبين الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي.

جدول رقم (2) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

درجة التقييم	طول الخلية (المتوسط الحسابي)	
	إلى	من
عالية جدا	4.20	5
عالية	3.40	أقل من 4.20
متوسطة	2.60	أقل من 3.40
صغيرة	1.80	أقل من 2.60
منخفضة جدا	1	أقل من 1.80

إجراءات الدراسة الميدانية:

بعد وضع أداة الدراسة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها، وقام الباحثان باستكمال الإجراءات المتبعة نظامياً لتطبيقها وذلك وفق الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت تقويم البرامج المختلفة بشكل عام، وتقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص؛ للاستفادة منها في بناء أداة.
- بناء أداة الدراسة واعتمادها في صورتها النهائية.
- الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق أداة الدراسة.
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة من خريجي برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمتوقع

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

تخرجهم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019م –2020م.

- مراجعة وتنظيم الاستبانات تمهيدا لإدخالها على الحاسب الآلي لإعدادها للتحليل الإحصائي.
- إجراء التحليل الإحصائي للبيانات.
- تحليل وتفسير النتائج.
- كتابة التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة:** المستوى (متوقع تخرجهم، خريجين)، والمعدل التراكمي، وله مستويان: (76 وما فوق)، (أقل من 75).
- **المتغير التابع:** درجة تقدير الطلاب لمستوى فاعلية مجالات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف.
-

المعالجة الإحصائية: تمّ استخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) في إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات؛ بغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية الآتية: مصفوفة معاملات الارتباط (Pearson) للتحقق من الصدق الداخلي لأداة الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى تقويم الخريجين لمجالات البرنامج، واختبار "ت " الإحصائي(t–test) لقياس الفرق في مستوى تقويم مجالات البرنامج بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري المستوى والمعدل التراكمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة وهو: ما التقديرات التقويمية لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين؟ فقد تمّ حساب قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الخريجين كدرجة كلية للمجال، ثم رتبت تنازلياً وفقا لدرجة تقويمها، كما تمّ كذلك استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات البرنامج المختلفة، وفيما يأتي عرض لنتائج هذا السؤال.

أولًا: النتائج المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمجالات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين ككل:

جدول (3) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف ككل وفقا لتقديرات الخريجين.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم	الترتيب
1	الخطة الدراسية	3.83	1.11	عالية	5
2	أساليب التدريس وأنشطة التعلم	4.05	0.85	عالية	1
3	الهيئة التدريسية والكادر المساند	3.79	0.95	عالية	6
4	التسهيلات ومصادر التعلم	3.87	0.92	عالية	4
5	التقويم والتغذية الراجعة.	3.96	0.89	عالية	3
6	مخرجات التعلم	3.98	0.86	عالية	2
المحور كاملا		3.91	1.01	عالية	

يتضح من نتائج الجدول (3) أن مستوى تقدير الخريجين لفاعلية برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جاء بدرجة عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقديراتهم لمجالات البرنامج كافة (3.91) ، وقد جاء أساليب التدريس وأنشطة التعلم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.05) ، وبدرجة تقدير عالية، يليه مجال مخرجات التعلم في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.98)، وبدرجة عالية من التقدير، يليه مجال التقويم والتغذية الراجعة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.96)، وبتقدير عالٍ أيضاً، يليه مجالا التسهيلات ومصادر التعلم، ومجال الخطة الدراسية وبدرجة عالية، في حين جاء مجال الهيئة التدريسية والكادر المساند في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.79) وبدرجة تقدير عالية.

إن مجمل هذه النتيجة تشير إلى أن برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحظى بدرجة عالية من رضا الخريجين، ويلبي احتياجاتهم في كل المجالات، وهو ما يدل على ارتقاء البرنامج ووصوله إلى درجة من التميز، ومستوى الطموح في جميع مجالاته، وفقا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة، ويمكن أن يفسر مجيء مجال أساليب التدريس وأنشطة التعلم بالمرتبة الأولى نظرًا لما يتمتع به أعضاء هيئة تدريس الوحدة من كفايات تعليمية عالية، وتميزهم بالموضوعية، وتمكّنهم من مهارات اللغة العربية وعناصرها؛ ممّا جعل اهتمامهم ينصب على ممارسة الكفاية اللغوية، وأيضا تميزهم بالحيوية وروح الفكاهة والعلاقات الطيبة والايجابية مع طلابهم، وحسن تصرفهم لمواجهة المشكلات في المواقف الصفية، وتمتعهم بالثقافة الواسعة، والاعتناء بمظهرهم وهيبتهم، فضلا عن معرفة أعضاء هيئة تدريس الوحدة بالمادة التعليمية، وطبيعة الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية للناطقين بغيرها واحتياجاتهم ودوافعهم، وكيفية التعامل معهم، خاصة أنهم من جنسيات متعددة، ومن مستويات وطبقات متنوعة، وممّا ساعد أعضاء هيئة تدريس الوحدة على تميزهم، وممارستهم البيداغوجية المتميزة واتقانها، تقديم دورات وورش لأعضاء هيئة تدريس الوحدة حول تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها، ومهارات الإدارة الصفية الفاعلة، والتقويم اللغوي، ناهيك عن اهتمام إدارة الوحدة في الكلية باختيار أعضاء هيئة تدريس يتميزون بالقدرات الأكاديمية العالية والكفايات المتميزة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مسعود وعبد الجليل (2014)، ودراسة العويضي

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

(Alowaydhi, 2016)، ودراسة الفوزان (2016) التي بينت تحقق المعايير اللازمة لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدرجة كبيرة، وتختلف عن دراسة الشيخ علي (2015) التي توصلت إلى أن تحقق المعايير اللازمة لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مراكز توعية الجاليات في المجالات ككل كانت متوسطة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بكل مجال من مجالات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الستة:

أ- **مجال الخطة الدراسية**

جدول (4) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجال الخطة الدراسية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم	الترتيب
1	الخطة ملائمة لإعداد الطلاب للدراسة الجامعية باللغة العربية.	4.1875	0.86679	عالية	1
2	أطلعتُ على الخطة الدراسية (التوصيف) والأهداف المتوقع تحقيقها قبل البدء بالدراسة.	4.0417	1.09074	عالية	2
3	لكل مقرر خطة تفصيلية (توصيف) تتضمن وصفا عاما، وقائمة بأهدافه التفصيلية ومحتوياته وأساليب التقويم والمراجع.	4.0417	0.87418	عالية	3
4	تتضمن الخطة الدراسية (توصيف البرنامج) عددا من المقررات، كافية لتأهيلي تأهيلا أكاديميا يمكنني من الالتحاق بالدراسة الجامعية	3.9583	1.09074	عالية	4
5	توجد للبرنامج خطة واضحة للتوعية بالبرنامج.	3.82	1.24	عالية	5
6	الخطة الدراسية (توصيف البرنامج) ملائمة لاكتساب مهارات اللغة العربية الفصيحة؛ قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا.	3.72	1.23	عالية	6
7	للبرنامج خطة (توصيف) تفصيلية تبين مقرراته الدراسية، وتصنفها وفق مستويات، وتوضح ساعاتها المعتمدة.	3.55	1.21	عالية	7
8	أعتقد أن هناك توازنًا بين شمولية المحتوى اللغوي والعلمي للمقررات الدراسية وعمقها.	3.36	1.29	متوسطة	8
المحور كاملا		**3.83**	**1.11**	عالية	

يتضح من نتائج الجدول (4) أن درجة تقدير الخريجين لفاعلية برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال الخطة الدراسية كانت عالية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.8) بانحراف معياري (1.11) ،

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

واحتل مجال الخطة الدراسية المرتبة الخامسة بين مجالات البرنامج الستة؛ ممّا يعكس رضا الخريجين عن منهاج البرنامج وخطته، وهو ما يعكس أيضا حرص الوحدة على وضع خطة مفصلة للبرنامج، ولمقرراته الدراسية، إضافة إلى تقارب وجهات نظر الخريجين حول ما تضمنته الخطة الدراسية من مقررات يرتبط محتواها باحتياجاتهم اللغوية، كما أن هذه الخطة توازن بين شمولية المحتوى وعمقه، وتتواءم مع أهداف البرنامج ومخرجاته، ويعزى ذلك أيضا إلى أن خطة البرنامج تتماشى إلى حدّ كبير مع البرامج الشبيهة محليا وإقليميا وعالميا، كما كان الحرص على توفير الخطة التفصيلية للبرنامج بين أيدي الطلاب بمختلف الوسائل المتاحة اليدوية والالكترونية؛ أن جعلها مألوفة وواضحة المعالم لديهم، ناهيك عن اهتمام عمادة كلية الآداب ممثلة بعميدها بمتابعة الخطة، وتطويرها بناء على التغذية الراجعة من الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، ولا أدلّ على ذلك من تعديل خطط بعض المقررات، واضافة أخرى جديدة تلبي احتياجاتهم، أو إلغاء بعضها تواكب التطور في هذا المجال.

ب- **مجال أساليب التدريس وأنشطة التعلم**

جدول (5) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجال أساليب التدريس وأنشطة التعلم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم	الترتيب
1	تتضمن عملية التعلم والتعليم اللغوي بالوحدة تأكيدًا للقيم والاتجاهات والعادات التي تتفق والحضارة الإسلامية.	4.60	1.02	عالية جدًا	1
2	تقدم المواد الدراسية والمقررات والأنشطة المختلفة ارتباطا وثيقا بين الدراسة النظرية والممارسة الفعلية لمهارات اللغة.	4.56	0.61	عالية جدًا	2
3	جو التعليم بالوحدة آمن ومنفتح ويتيح لي فرص التعبير عن آرائي وتبادل الخبرات والمعارف	4.52	0.68	عالية جدًا	3
4	بيئة الوحدة بيئة مشجعة على حضور المحاضرات، وممارسة الأنشطة المنهاجية واللامنهجية والاستخدام الوظيفي للغة بإتقان.	4.47	0.58	عالية جدًا	4
4	تقوم هيئة التدريس بالربطً الواضحً بين موضوعات المقررات اللغوية، والواقع بمختلف أنشطة الحياة اليومية.	4.43	0.76	عالية جدًا	4
5	يستثير أداء هيئة التدريس دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة.	4.37	0.86	عالية جدًا	5
6	ساعدت الأشياء التي طلبت مني في المقررات الذي تدرسها هيئة التدريس (الأنشطة الصفية، المعامل	4.35	0.86	عالية جدًا	6

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

	اللغوية، وهكذا) في تطوير معرفتي ومهاراتي اللغوية التي تهدف المقررات لتعليمها.				
7	مجالات التعلم في الوحدة تقوم على الاستعمال اللغوي في مختلف الموضوعات الثقافية والدينية والاجتماعية والأدبية والتاريخية بالشكل الذي ساعدني على إتقان اللغة العربية.	4.18	0.86	عالية	7
8	تتابع هيئة التدريس الأعمال والمهمات البيتية وتعالج ثغراتها.	4.14	0.92	عالية	8
9	تحرص هيئة التدريس على سلامة اللغة العربية في تفاعلها مع الطلاب	4.041	0.87	عالية	9
10	تستطيع هيئة التدريس ضبط المحاضرة وإدارتها بشكل فعال.	3.95	1.09	عالية	10
11	تُحسن هيئة التدريس الاستفادة من وقت المحاضرة بالتدريس الفعلي.	3.67	0.89	عالية	11
12	تعرض هيئة التدريس المادة العلمية بطريقة منظمة ومتسلسلة.	3.64	0.76	عالية	12
13	تستخدم هيئة التدريس الأساليب اللغوية والتربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتقنيات الحديثة الملائمة لتعلم اللغة.	3.61	0.92	عالية	13
14	تكلف هيئة التدريس الطلاب بقراءات خارجية ذات صلة بالمادة الدراسية.	3.50	0.76	عالية	14
15	تتنوع الأساليب اللغوية والتربوية التي تتبعها هيئة التدريس.	3.48	0.88	عالية	15
16	تهيء هيئة التدريس لي الفرص المناسبة للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، ويعززونه.	3.37	1.05	متوسطة	16
المحور كاملا		**4.05**	**0.85**	عالية	

يتضح من نتائج الجدول (5) أن درجة تقدير الخريجين لفاعلية برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال أساليب التدريس وأنشطة التعلم كانت عالية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.05) بانحراف معياري (0.85)، واحتل مجال أساليب التدريس وأنشطة التعلم المرتبة الأولى بين مجالات البرنامج السبعة، وهي مرتبة متقدمة، ويلحظ أن جميع فقرات المجال نالت درجة تقدير عالية عدا فقرة واحدة؛ ممّا يشير إلى أن الخريجين راضون

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

عن أساليب التدريس وأنشطة التعلم في البرنامج بدرجة عالية؛ حيث يعكس ذلك خصائص أساليب التدريس وأنشطة التعلم المتميزة المتبعة في البرنامج، والمتمركزة حول الطلاب التي تلبي حاجات الطلاب التعليمية. وقد جاءت أفضل التقديرات ضمن هذا المجال في فقرة: (تتضمن عملية التعلم والتعليم اللغوي بالوحدة تأكيدًا للقيم والاتجاهات والعادات التي تتفق والحضارة الإسلامية)، وكذلك: (تقدم المواد الدراسية والمقررات والأنشطة المختلفة ارتباطا وثيقا بين الدراسة النظرية والممارسة الفعلية لمهارات اللغة)، وكذلك فقرة: (جو التعليم بالوحدة آمن ومنفتح ويتيح لي فرص التعبير عن آرائي وتبادل الخبرات والمعارف؛ ويعزى ذلك إلى وجود نخبة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والكفاءة في اللغويات التطبيقية وأساليب تدريس اللغة العربية وعلم اللغة، وأن أعضاء هيئة التدريس مدربون؛ ممّا انعكس على ممارساتهم الفعلية والعملية. في حين جاءت أقل التقديرات ضمن هذا المجال في فقرة:(تهيئ هيئة التدريس الفرص المناسبة للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، ويعززونه)، وقد نالت تقديرا متوسطا من الخريجين؛ ويمكن أن تفسر هذه النتيجة نظرا لكثافة المقرر الدراسي المعتمد، وقلة الوقت المتاح لتعليمه؛ ممّا جعل بعض أعضاء هيئة التدريس يقللون من اتباع التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، واتباع أسلوب المحاضرة؛ إضافة لما يمكن قوله من كون المقررات المعتمدة أعدّت وفقا لطرائق تدريس معتادة بعيدا عن التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، وينسجم ذلك مع ما توصلت اليه نتائج دراسة دويك والشلاخ(2015) من أن المواد المستخدمة في أنشطة التدريس والفصول الدراسية لم تكن مفيدة للطالب في تطوير الكفاءة التواصلية لديه في تعليم اللغة العربية. ودراسة محمد (2014)، التي بينت أنه يوجد قصور في الكتب المقررة للطلاب في مجالات وموضوعات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ج- مجال الهيئة التدريسية والكادر المساند

جدول (6) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجال الهيئة التدريسية والكادر المساند

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم	الترتيب
1	يتوفر كادر إداري مساند مؤهل يوفر الخدمة اللازمة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.	4.41	0.72	عالية جدا	1
2	كانت هيئة التدريس والكادر الإداري المساند متاحة للإرشاد والمشورة عندما كنت أحتاج للتحدث إليهم.	4.23	0.80	عالية جدا	2
3	يتوفر كادر تدريسي متفرغ على قدر من الخبرة والكفاءة بمحتوى المقررات التي يدرسونها.	4.19	0.81	عالية	3
4	شجعتني هيئة التدريس والكادر الإداري بالوحدة على أن أقدم أفضل ما عندي.	3.86	0.98	عالية	4
5	هيئة التدريس والكادر الإداري بالوحدة متحمسة للعمل.	3.59	1.21	عالية	5

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

6	اهتمت هيئة تدريس والكادر الإداري بمدى تمكني من المهارات اللغوية الأربعة، والمامي بتراث اللغة العربية الأدبي وعلومها.	3.56	0.92	عالية	6
7	يعامل هيئة التدريس والكادر الإداري الطلاب بود واحترام، ويقدمون المساعدة عند الحاجة.	3.55	1.01	عالية	7
8	يلتزم هيئة التدريس بمواعيد بدء وانتهاء المحاضرة والساعات المكتبية.	3.53	1.02	عالية	8
9	تتقبل هيئة التدريس والكادر الإداري اقتراحات الطلاب بصدر رحب.	3.51	1.01	عالية	9
10	تستخدم هيئة التدريس والكادر الإداري الوسائل الحديثة في التواصل (المواقع الإلكترونية – البريد الالكتروني – الواتساب.... الخ	3.51	1.04	عالية	10
المحور كاملا		**3.79**	**0.95**	عالية	

يتضح من نتائج الجدول (6) أن درجة تقدير الخريجين لفاعلية برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال الهيئة التدريسية والكادر المساند كانت عالية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.79) بانحراف معياري (0.95) واحتل المرتبة السادسة والأخيرة بين مجالات البرنامج الستة، وهي مرتبة متأخرة نسبيا بين المجالات، إلّا أن جميع فقرات المجال جاءت عالية؛ ممّا يعكس التقدير العالي من جانب الخريجين لكفاءة الكادر التدريسي وإدارته الذي عكسته الفقرتان: (يتوافر كادر إداري مساند مؤهل يوفر الخدمة اللازمة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس)، و(كانت هيئة التدريس والكادر الإداري المساند متاحة للإرشاد والمشورة عندما كنت أحتاج للتحدث إليهم)؛ ويعزى ذلك لما تتمتع به الهيئة التدريسية والكادر المساند من دراية وكفاية تخصصية بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتميّز خبراتهم، وتنوع تخصصاتهم وخبراتهم، بحيث غطت جميع المجالات المعرفية في البرنامج، فإلى جانب أعضاء هيئة التدريس السعوديين توجد مجموعة من الأساتذة من الأردن ومصر؛ ممّا أعطى البرنامج قوة وتنوّع للخلفيات الشخصية والعلمية والثقافية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الربابعة (2016) من أن ممارسة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعلماتها في ثلاثة مجالات من مجالات الكفايات التعليمية جاءت بدرجة كبيرة جدا، وثلاثة مجالات بدرجة كبيرة.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

د- مجال التسهيلات ومصادر التعلم

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التسهيلات ومصادر التعلم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم	الترتيب
1	اتسمت تجهيزات القاعات (للمحاضرات، والمعامل، والدروس) من حيث الاتساع والإضاءة والتهوية وسهولة الحركة والتكييف بالجودة.	4.25	0.83793	عالية جدًا	1
2	كانت المواد الدراسية المساعدة بالمقررات حديثة ومفيدة لإتقاني اللغة العربية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة.	4.2292	0.95069	عالية جدًا	2
3	تتوافر بالوحدة مرافق متكاملة لممارسة الأنشطة اللامنهجية (التجهيزات الخاصة بالرياضة والترفيه).	4.2292	0.90482	عالية جدًا	3
4	هناك مرافق مناسبة لأداء الشعائر الدينية.	4.2083	0.7707	عالية جدًا	4
5	كانت مصادر المكتبة مناسبة ومتاحة كلما كنت أحتاج لها.	4.2083	0.79783	عالية جدًا	5
6	تتوافر تجهيزات تكنولوجية في القاعات التدريسية تتناسب وتعليم اللغة العربية.	4.06	0.998	عالية	6
7	يوجد موقع إلكتروني للوحدة يوفر لك المعلومات المتعلقة بكافة الخدمات التعليمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.	4.04	0.87418	عالية	7
8	تتمتع المرافق الصحية بالوحدة ببيئة مادية مناسبة وخدمات عالية الجودة.	3.75	0.85	عالية	8
9	أشعر بالرضا عن نوعية الطعام المقدمة وخدمته.	3.46	1.02	عالية	9
10	كانت مختبرات الحاسب والإنترنت كافية لاحتياجاتي.	3.37	0.84	متوسطة	10
11	تقدم الوحدة مراكز لبيع الكتب التعليمية بأسعار مدعومة.	3.37	1.05	متوسطة	11
12	تتيح الوحدة فرصة للرحلات الترفيهية والعلمية للطلاب بأسعار منخفضة.	3.32	1.17	متوسطة	12
المحور كاملا		**3.87**	**0.92**	عالية	

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

يتضح من نتائج الجدول (7) أن درجة تقدير الخريجين لفاعلية برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال التسهيلات ومصادر التعلم كانت عالية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.78) بانحراف معياري (0.07)، واحتل المرتبة الرابعة بين مجالات البرنامج، أما أبرز جوانب القوة في هذا المجال فتمثلت في اتصاف تجهيزات القاعات بالاتساع والإضاءة والتهوية وسهولة الحركة والتكييف، وكون المواد الدراسية المساعدة بالمقررات حديثة ومفيدة لإتقان الطلاب اللغة العربية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، وتوافر مرافق متكاملة لممارسة الأنشطة اللامنهجية، ومرافق مناسبة لأداء الشعائر الدينية، وقد نالت تقديرا عاليًا من الخريجين، ولا غرابة في ذلك، فقد تأسست الوحدة حديثا بمختلف المرافق الخدمية المساندة. في حين جاءت أقل التقديرات ضمن هذا المجال، قلة مختبرات الحاسب والإنترنت الكافية لاحتياجات الطلاب، وضعف تقديم مراكز بيع الكتب التعليمية الكتب بأسعار مدعومة، وقلة إتاحة الفرص للطلاب للرحلات الترفيهية والعلمية للطلاب بأسعار منخفضة، وقد نالت تقديرا متوسطا من الخريجين؛ مما يعني أن البرنامج ما زال بحاجة إلى المزيد من العناية والاهتمام بمجال التسهيلات ومصادر التعلم التي تتمثل في تجهيز المختبرات، والمختبرات اللغوية بمختلف التجهيزات والمستلزمات ذات الجودة العالية، وتصميم موقع الكتروني للوحدة يوفر المعلومات والخدمات اللازمة للطلاب، وتوفير مختبرات حاسوب وانترنت تفي بحاجات الطلاب، وتوفير مشغل للوسائل التعليمية تتوافر فيه الأدوات والمواد المناسبة، إضافة إلى توفير مراجع حديثة ودوريات تغطي جوانب تعليم اللغة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى حداثة تأسيس البرنامج، وعدم كفاية المخصصات المالية المخصصة للوحدة من الجامعة.

هـ- مجال مخرجات التعلم

جدول (8) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجال مخرجات التعلم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم	الترتيب
1	زوّدني تعلمي بالوحدة بالقدرة على استخدام المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومحادثة واستماع في المواقف اللغوية المختلفة بدقة وطلاقة.	4.47	0.75	عالية جدا	1
2	طوّر تعلمي بالوحدة قدرتي على العمل بفاعلية مع المجموعات، وفرق العمل بما يتناسب ومهاراتي الشخصية.	4.44	0.67	عالية جدا	2
3	طوّر تعلمي بالوحدة قدرتي على استقصاء المشكلات الجديدة وحلها.	4.41	0.72	عالية جدا	3
4	أشعر بالرضا عن مستوى جودة خبرتي التعليمية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	4.23	0.80	عالية جدا	4
6	ما تعلمته في الوحدة مكّنني من إتقان مهارات اللغة العربية الفصيحة وعناصرها؛ قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا بالمستوى الذي أهَّلني للدراسة الجامعية.	4.01	0.96	عالية	6

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

7	زودني تعلمي بالوحدة بالقدرة على تحليل النصوص العربية وتفسيرها وفق أسس علمية.	3.86	0.98	عالية	7
8	أكسبني تعلمي بالوحدة تحسنًا في مهاراتي في الاتصال والتواصل.	3.80	0.88	عالية	8
9	أكسبني تعلمي بالوحدة القدرة على ممارسة مهارات التفكير الناقد والإبداعي.	3.78	0.87	عالية	9
10	ساعدني تعلمي بالوحدة في تطوير مهاراتي الأساسية في استخدام التقنيات المختلفة بإيجابية في دراسة القضايا اللغوية بما يتناسب ومهاراتي المكتسبة، وقدرتي على التعلم الذاتي.	3.77	0.92	عالية	10
11	زودني تعلمي بالوحدة بخلفية معرفية عن الثقافة العربية والقيم الإسلامية.	3.74	0.84	عالية	11
12	ساعدني تعلمي بالوحدة في تطوير الاهتمام الكافي لديّ للسعي في الاستمرار في تحديث معلوماتي حسبما يستجد في مجال دراستي اللغوية.	3.32	1.07	متوسطة	12
المحور كاملا		**3.98**	**0.86**	عالية	

يتضح من نتائج الجدول (8) أن درجة تقدير الخريجين لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف في مجال مخرجات التعلم كانت عالية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.98) بانحراف معياري (0.86)، واحتل المرتبة الثانية بين مجالات البرنامج الستة، وهي مرتبة متقدمة بين المجالات، ويلحظ أن جميع فقرات المجال نالت درجة تقدير عالية عدا فقرة واحدة؛ ممّا يشير إلى أن الخريجين راضون عن مخرجات البرنامج بدرجة عالية؛ حيث يُكسب البرنامج الطلاب مهارات اللغة العربية الفصيحة وعناصرها؛ قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا بدقة وطلاقة، وتدريبهم على استخدام المهارات اللغوية في المواقف اللغوية المختلفة، وضمن سياقها المعياري الفصيح المعاصر، وتعريف الطلاب بالثقافة العربية والقيم الإسلامية، وفهم ثقافة المجتمعات العربية، ويؤهلهم تأهيلا أكاديميا بالمستوى الذي يمكنهم من الالتحاق بالدراسة الجامعية؛ مما يدلل على أن برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف نجح في تحقيق أهدافه في مجال مخرجات التعلم بدرجة كبيرة، وفقا للمعيار المعتمد في الدراسة. وقد جاءت أبرز جوانب القوة في هذا المجال في قدرة البرنامج على إكساب الطلاب القدرة على استخدام المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومحادثة واستماع في المواقف اللغوية المختلفة بدقة وطلاقة، وتطوير قدرة على العمل بفاعلية مع المجموعات، وفرق العمل بما يتناسب ومهاراتهم الشخصية، واستقصاء المشكلات الجديدة وحلها. في حين تمثلت أقل التقديرات في هذا المجال: ساعدني

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

تعلمي بالوحدة في تطوير الاهتمام الكافي لديّ للسعي في الاستمرار في تحديث معلوماتي حسبما يستجد في مجال دراستي اللغوية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التحاق جميع الطلاب الخريجين بالدراسة الجامعية في تخصصات غير لغوية، عدا طالبا واحدا التحق بتخصص اللغة العربية.

و- **مجال التقويم والتغذية الراجعة.**

جدول (9) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجال التقويم والتغذية الراجعة.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقييم	الترتيب
1	يستخدم أعضاء هيئة التدريس معايير ومؤشرات واضحة ومعلنة للتقويم	4.35	0.86269	عالية جدا	1
2	تعمل أساليب التقويم المستخدمة في الوحدة على تعزيز تعلم الطلاب.	4.20	0.92157	عالية جدا	2
3	تُظهر أساليب التقويم المتبعة في الوحدة الفروق الفردية بين الطلاب.	4.06	0.998	عالية	3
4	تقيس أدوات التقويم المستخدمة في المقررات قدرات الطلاب في مهارات اللغة العربية؛ قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا.	4.06	0.93185	عالية	4
5	جاءت الاختبارات متوافقة مع مستويات الطلاب المختلفة.	3.94	0.85	عالية	5
6	يستخدم أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات وأساليب تقويم متنوعة في قياس تعلم الطلاب لمهارات اللغة العربية (مثل: اختبارات قصيرة، نصفية ونهائية، أنشطة، تقارير ، واجبات).	3.80	0.88	عالية	6
7	يقوم أعضاء هيئة التدريس بمناقشة نتائج الاختبارات مع الطلاب، ويزودونهم بتغذية راجعة بعد كل عملية تقويم، تساعدهم في اكتشاف نقاط قوتهم، وضعفهم.	3.78	0.81	عالية	7
8	تتاح للطلاب إمكانية مراجعة نتائج تقويمهم.	3.75	0.87	عالية	8
9	أشعر بعدالة الدرجة التي حصلت عليها في الاختبارات المختلفة.	3.67	0.89	عالية	9
المحور كاملا		**3.96**	**0.89**	عالية	

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

يتضح من نتائج الجدول (9) أن درجة تقدير الخريجين لفاعلية برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال التقويم والتغذية الراجعة كانت عالية، وحازت جميع الفقرات على درجة تقدير عالية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.96)، وبانحراف معياري (0.89)، واحتل هذا المجال المرتبة الثالثة بين مجالات البرنامج الستة، وهي مرتبة تعكس أساليب التقويم المتبعة، ومواءمتها لنتاجات التعلم، وهذه إشارة إلى اتباع أساليب تقويم حديثة كالتقويم الواقعي (Authentic Assessment) الذي يعكس إتقان الطلاب للمهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومحادثة واستماع في المواقف اللغوية المختلفة بدقة، ويقيسها في مواقف حقيقية، ويهتم بجوهر عملية التعلم والتعليم، ويظهر الفروق الفردية بين الطلاب، ويعزز من تعلمهم ذاتيا، ومما يدعم هذا الرأي مستوى التقدير العالي الذي نالته جميع فقرات المجال. أما أبرز جوانب القوة في هذا المجال، فتمثلت في استخدام أعضاء هيئة التدريس معايير واضحة للعلامات والتقادير، وفي اتباع أساليب تقويم تعزز تعلم الطلاب، والفروق الفردية بين الطلاب، وتقيس قدرات الطلاب في مهارات اللغة العربية؛ قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا، ويمكن أن يفسر ذلك في ضوء امتلاك بعض أعضاء هيئة التدريس لمؤهلات تربوية بحكم طبيعة تخصصاتهم في تدريس اللغة العربية؛ ممّا انعكس على أدائهم في هذا المجال، والمتأمل لمجمل مستويات تقدير الطلاب لفقرات هذه المجال يلحظ تقارب في وجهات نظر الخريجين حول إجراءات التقويم والتغذية الراجعة المتبعة في البرنامج، مما يعني تنوع أساليب التقويم، بما يتناسب مع النتاجات اللغوية المراد تحقيقها لدى طلابهم، حيث اعتمد أسلوب البرنامج في تقويم الطلاب على طريقتين للتقويم هما: التقويم المستمر؛ يعتمد على الواجبات المنزلية اليومية والاسبوعية، والتقارير التي يقدمها الطلاب، وملفات الأعمال، والعروض الشفهية، وبعض الاختبارات القصيرة التي تجرى كل أسيوعين. والامتحان النهائي: يحتوي على جانب تحريري، وآخر شفوي حسب المقرر الدراسي، وذلك في نهاية الفصل، وتصمم الاختبارات بطريقة تساعد على قياس المهارات الأربع: الاستماع، التحدث، والقراءة، والكتابة، إضافة إلى عنصر اللغة، الأصوات، المفردات، التراكيب. مما يدل على إيلاء إدارة الوحدة وأعضاء هيئة التدريس هذه العملية اهتماما أكبر من حيث مناقشتهم لنتائج الاختبار مع طلابهم، وتنويع أساليب التقويم بشكل يعكس إتقان الطلاب المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومحادثة واستماع.

ثانيا :عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الخريجين لمستوى فاعلية كل مجال من مجالات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف، ولمستوى فاعلية البرنامج ككل تعزى لمتغير مستوى الطلاب (متوقع تخرجهم، خريجين)؟ فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ،(t–test) والجدول (10) يبين نتائج هذا التحليل:

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

جدول (10) نتائج اختبار(ت) للفروق بين التقديرات التقويمية للخريجين لمستوى فاعلية مجالات البرنامج وللمجموع الكلي للمجالات وفقا للمستوى (متوقع تخرجهم، خريجين)

البعد	المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الخطة الدراسية	خريج	14	3.84	0.98	1.25	0.21
	متوقع تخرجهم	16	3.76	1.23		
الهيئة التدريسية والكادر المساند	خريج	14	3.77	0.85	1.16	0.25
	متوقع تخرجهم	16	3.69	0.96		
التسهيلات ومصادر التعلم	خريج	14	3.82	1.03	0.01	0.99
	متوقع تخرجهم	16	3.76	0.95		
التقويم والتغذية الراجعة.	خريج	14	3.98	0.95	0.95	0.34
	متوقع تخرجهم	16	3.88	0.99		
مخرجات التعلم	خريج	14	3.97	0.88	1.93	0.05
	متوقع تخرجهم	16	3.94	1.06		
أساليب التدريس وأنشطة التعلم	خريج	14	4.07	1.13	0.70	0.48
	متوقع تخرجهم	16	4.01	0.89		
الدرجة الكلية	خريج	16	3.94	1.03	0.98	0.33
	متوقع تخرجهم	14	3.92	0.86		

يتبين من نتائج الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الخريجين لمستوى فاعلية المجالات المختلفة لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف، تعزى لمتغير المستوى (متوقع تخرجهم، خريجين) لصالح الخريجين في جميع المجالات، حيث أن قيمة "ت" تساوي (0.98)، وهي دالة عند مستوى ($\alpha \geq 05.0$) ، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء نضج خبرات الخريجين المعرفية، وامتلاكهم لخبرات عملية مكنتهم من تقييم درجة المواءمة بين محتوى منهاج البرنامج وخطته الدراسة، ومخرجات التعلم في البرنامج من جهة، وبين المهارات والمعارف التي يحتاجونها عند ممارستهم المهنة، في حين يفتقر الطلاب المتوقع تخرجهم، والذين ما زالوا على مقاعد الدراسة إلى هذه الخبرات.

ثالثا :عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الخريجين لمستوى فاعلية كل مجال من مجالات برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف، ولمستوى فاعلية البرنامج ككل تعزى لمتغير مستوى المعدل التراكمي؟ فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي(t–test) ، والجدول (11) يبين نتائج هذا التحليل:

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

جدول (11) نتائج اختبار(ت) (t-test) للفروق بين التقديرات التقويمية للخريجين لمستوى فاعلية مجالات البرنامج وللمجموع الكلي للمجالات وفقا للمعدل التراكمي

البعد	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الخطة الدراسية	76 وما فوق	21	3.81	0.99	1.25	0.21
	أقل من 75	9	3.80	1.00		
الهيئة التدريسية والكادر المساند	76 وما فوق	21	3.80	0.85	1.16	0.25
	أقل من 75	9	3.77	1.09		
التسهيلات ومصادر التعلم	76 وما فوق	21	3.86	1.14	0.01	0.99
	أقل من 75	9	3.84	0.79		
التقويم والتغذية الراجعة.	76 وما فوق	21	3.94	0.79	0.95	0.34
	أقل من 75	9	3.92	.99		
مخرجات التعلم	76 وما فوق	21	4.00	1.13	1.93	0.05
	أقل من 75	9	3.97	1.12		
أساليب التدريس وأنشطة التعلم	76 وما فوق	21	4.12	0.77	0.70	0.48
	أقل من 75	9	4.09	0.92		
الدرجة الكلية	76 وما فوق	21	3.93	1.24	0.98	0.33
	أقل من 75	9	3.89	0.85		

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

يتبين من نتائج الجدول (11) أنه توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥05.0) في تقدير الخريجين لمستوى المجالات المختلفة لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في بعض مجالات البرنامج، ومتوسط المجموع الكلي للمجالات، لصالح ذوي المعدلات التراكمية 76 وما فوق حيث أن قيمة "ت" تساوي (1.25) لمجال الخطة الدراسة، و(1.16) لمجال الهيئة التدريسية والكادر المساند، و(0.01) لمجال التسهيلات ومصادر التعلم ، و(0.95) لمجال التقويم والتغذية الراجعة، و(1.93) لمجال مخرجات التعلم و(0.70) لمجال أساليب التدريس وأنشطة التعلم، و(1.98) لمتوسط المجموع الكلي للمجالات، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥05.0)؛ ممّا يعني أن ذوي المعدلات التراكمية العالية يحملون اتجاهات ايجابية نحو البرنامج أكثر من أقرانهم ذوي المعدلات التراكمية المتدنية، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة العلاقة الطردية بين تقويم الطلاب للبرامج، وتحصيلهم الأكاديمي كما أشار إليها الأدب التربوي والدراسات كدراسة الملا والأنصاري وشبر وسيار (2013) ؛ إذ أنه كلما زادت قدرات الطلاب اللغوية، وتعمقت خبراتهم الدراسية، وارتفعت معدلاتهم التراكمية اسهم ذلك بالضرورة في تعميق اتجاهاتهم الإيجابية نحو برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف، وزاد رضاهم العام عنه.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بالاستمرار في تقديم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف.

- ضرورة تقويم البرنامج بشكل دوري مع التأكيد على إشراك الطلاب في عملية التقويم؛ بهدف التحسين المستمر للبرنامج وتطويره، وتحفيز الطلاب على تعلم اللغة العربية بكفاءة عالية.
- زيادة الاهتمام بالتسهيلات ومصادر التعلم، كمختبرات الحاسب والإنترنت ، بحيث تكون كافية لاحتياجات الطلاب، وتقديم مراكز لبيع الكتب التعليمية بأسعار مدعومة، وإتاحة فرص للرحلات الترفيهية والعلمية للطلاب بأسعار منخفضة.
- اعتماد قائمة تقويم البرنامج الواردة في الدراسة الحالية في تقويم برامج تعليم اللغة العربية في مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعاهدها من وجهة نظر الخريجين.
- تعميم هذه النتائج على القيادات الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس في البرنامج، وكافة الإداريين في البرنامج.

المقترحات

- إجراء دراسات تقويمية على برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- إجراء دراسات تقويمية على برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المصادر والمراجع:

- جابر، عبد الحميد جابر (2010). *تقويم المدرسة للتحسين وتقييم الكلية لتنمية الموهبة* .دار النهضة العربية، القاهرة.
- الداود، عبد المحسن (2017). مسؤولية الجامعات في تحقيق رؤية المملكة 2030. *مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة 2030.* في الفترة بين 11-12- يناير 2017 بجامعة القصيم، 356 -376
- دعمس، مصطفى (2010). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. دار غيداء، عمان، الأردن.
- دياب، سهل رزق (2011) .أثر استخدام أدوات تقويم متنوعة على تحصيل طلبة السابع الأساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، العدد (3)
- الربابعة، إبراهيم حسن (2016). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها. *دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 43*(4)
- السلمي، فواز بن صالح بن جبارة. "مدخل تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الجامعات السعودية: ملامح الواقع وآفاق التطوير ".*مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط -كلية التربية* مج34، ع2 (2018): 568 -588. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/882413
- سليمان، مان وت وناصر الدين، عبد الواسع (2011). واقع المناهج الدراسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة. *دراسة مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للغات*، الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية، كوالالمبور.
- شلبي، مصطفى رسلان (2013). متطلبات إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رؤى وتجارب، *الملتقى العلمي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، "تجارب ورؤى مستقبلية" جامعة الأزهر الشريف*، الرابطة العالمية لخريجي الأزهر، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الشمراني، حسن محمد آل مساعد (2016). اختبار العربية المعياري: تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في قياس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، 25*(1) 309-329.
- الشمراني، حسن محمد آل مساعد (2013). الاعتماد الأكاديمي لبرامج اللغة العربية لغير الناطقين بها: تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود في الحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي أنموذجًا. *مجلة القراءة والمعرفة، العدد* 140 *(1)*: 222-276.
- الشيخ علي، هداية إبراهيم؛ النور، أحمد محمد بابكر (2015). تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مراكز توعية الجاليات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الدراسات اللغوية*، 17(1)، – 321 219
- صرايرة، خالد أحمد والعساف (2008). إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، العدد 1 جامعة العلوم والتكنولوجيا بعدن، ص 1-46.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- الطائي، يوسف؛ والعبادي، هاشم (2005). إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي (دراسة تطبيقية). *مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، المجلد الأول*، العدد 2.
- عبد الله، عمر الصديق (2008). تعليم اللغة للناطقين بغيرها: الطرق والأساليب والوسائل، الدار العلمية للنشر والتوزيع. الخرطوم.
- العزاوي، رحيم يونس (2007). *المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية*، دار دجلة، عمان، الأردن.
- العساف، نادية مصطفى؛ الوزان، ختام محمد (2014). أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها. *دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 41(1)، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عشيبة، فتحي درويش (2000).الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري (دراسة تحليلية) في :*تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، المؤتمر _ السنوي لكلية التربية*، جامعة حلوان
- علام، صلاح الدين محمود (2010). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، الطبعة الثالثة ، دار الميسر للطباعة والنشر، الأردن: عمان.
- عودة، أحمد سليمان (2002م). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- العويضي، وفاء بنت حافظ بن عشيش (2016). تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى الجامعة السعودية الإلكترونية وفق معايير الجودة الشاملة. *معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 3*
- الفوزان، محمد بن إبراهيم (2016). تقويم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى ضوء متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. *مجلة الثقافة والتنمية*، 16(101)، 23 – 72
- كاتبي، هاديا خزنة. (2012). اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية. مج.* 28، ع. 2، 2012. 425-455
- كلية الآداب –جامعة الطائف (2019). من الرابط
- https://www.tu.edu.sa/Ar/%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA/93/%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A2%D8%AF%D8%A7%D8%A8
- تم استرجاعه في 2019/11/4.
- الماحي، عبد النور محمد. (2015). معايير اختيار التراكيب النحوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تطبيقية على كتاب الطالب (1) من سلسلة العربية ببن يديك .*مجلة العلوم الإنسانية. مج.* 16، ع. 3، 2015 .صص. 246-262
- محمد، عبد النور محمد الماحي (2014). برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :دراسة مقارنة بين الموجهات والمكونات والتحديات. *مجلة كلية اللغات والترجمة*، 7، 422 – 456.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- محمد، محمد عرفان فير (2014). مدى تطبيق أسس اختيار المحتوى اللغوي لبرنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :على سلسلة جامعة إفريقيا العالمية :دراسة تحليلية. *مجلة العربية للناطقين بغيرها*. *18*،(335-357).
- ابن مسعود، مهدي؛ عبد الجليل، مرصوفة (2014). تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للكبار الناطقين بغير العربية
- من وجهة نظرهم: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجاً .*مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 5*(1)
- https://doi.org/10.31436/jlls.v5i1.47.
- مصطفى، إبراهيم؛ الزيات، أحمد؛ عبد القادر، حامد؛ النجار، محمد (2011). *المعجم الوسيط (مجمع اللغة العربية بالقاهرة)*، ط5
- الملا عبد الله، فيصل حميد؛ الأنصاري، منى صالح؛ شبر، محمود إبراهيم؛ سيار، عبد الرحمن أحمد (2013). تقويم برامج ماجستير التربية الرياضية بجامعة البحرين من وجهة نظر الخريجين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14(2)، 13-71
- موقع وزارة التعليم: من الرابط https://bit.ly/2OjNv0n تم استرجاعه في (2019/11/12)
- الهلالي، الشربيني (2009). دليل المصطلحات المستخدمة في الجودة والاعتماد الأكاديمي. *مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة (13)*.540-468
- وحدة اللغة العربية للناطقين بغيرها (2019). وثيقة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة الطائف، كلية الآداب، جامعة الطائف.
- وحدة اللغة العربية للناطقين بغيرها (2018). وثيقة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة الطائف، كلية الآداب، جامعة الطائف.
- وزارة التربية والتعليم. (1416). *وثيقة سياسة التعليم بالمملكة*. الرياض :اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة.

المراجع الأجنبية:

- Al-Dajani, Basma Ahmed & Abu Hijazi, Heba. (2016) Functional expression in the curriculum of teaching Arabic to speakers of other languages at the university if Jordan, *Arabic Language & Literature, 20*(2), 47-69
- Almatrafi, R. T. (2015). *Saudi faculty members' perceptions of CAEP standards (Order No. 3733175).* Available from ProQuest Central. (1736047951). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1736047951?accountid=34864
- Alsrhid, Arif (2013). Difficulties face by foreign students in learning Arabic language programs for non-native speakers (Evaluation Study), *Journal of Education and Practice, Vol.4,* No.2, p.p 160-171.
- Darussalam, G. (2010*).* Program Evaluation in Higher Education. *The International Journal of Research and Review*. 5 (2).
- Dweik, Bader & Al-Shallakh, Mohammad. (2015). Teaching Arabic for Non-Natives in Jordanian Public Universities: Difficulties and Solutions. *American Journal of Educational Research. 1*. 52-59.

- Green, B. A. ; Andrade, M. S. (2010). Guiding Principles for Language Assessment Reform: A model for collaboration. *Journal of English for Academic Purposes: 9*(4), 322-334.
- House, Ernest. (2003). *New Directions in Educational Evaluation.* Routledge, New York, USA.

Jawad, A, H. & Abd, A. (2016). *Public Programs and Project Evaluation (theoretical framework)*. Al al-Bayt University. Krblane- Iraq. http://www.ahlulbaitonline.com/karbala/New/html/research/research.php?ID=38.

Jung, J. Horta, H. Yonezawa, A. (2018). *Researching higher education in Asia history, development and future.* DOI: 10.1007/978- 981- 10- 4989- 7

Kawan, A, M. (2011). *Evaluation the Program Studying for Schools, King Abdullah II Center for Excellence in Jordan according to the model Stufflebeam In light of the National Assembly standards for children talented*. PhD thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American psychologist*, *55*(1), 170.

Mnsy, M, A. (2003*). Educational Evaluation.* 2. Dar university knowledge.

Olive, P, F. (1997). *Developing the Curriculum*. Longman.

Rhawi, Mohammed Khalid (2019). Challenges of Teaching Arabic Language for Non-Arabic Speakers at the Academy of Başakşehir for Arabic Language and Islamic Sciences. *Dirassat in Humanities & Social Sciences. Vol. 2* Issue 21, p14-34. 21p.

Sabaa, S. Ghaleb, A. & Abdo, S. (2010). Evaluation Preparation in the College of Education at the University of Sanaa in the Light of the Overall Quality Standards Arabic Language Teacher Program. *Arab Journal to ensure the quality of university education*. (5). 96-130.

Shbly, A, M. (2000). *Curriculum Built, Implementation, Evaluation, Development (using models).* 1, House of Hope for Publication and Distribution, Irbid, Jordan.

Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice, Volume 48,* Issue 1- Special Issue: Classroom Assessment, pages 20-27.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحثان بإجراء دراسة تهدف إلى تقويم برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الآداب بجامعة الطائف من وجهة نظر الخريجين، وتستخدم هذه الاستبانة لجمع المعلومات لأغراض البحث العلمي فقط.

ولمعرفة رأيك حول برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذي خبرته خلال فترة دراستك في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد صمم الباحثان مقياسًا مكونًا من (67) فقرة، يقع أمام كل واحدة منها خمسة بدائل. والمطلوب منك قراءة هذه الفقرات قراءة متأنية، ووضع إشارة (X) في البديل الذي يمثل رأيك، وتعتقد بأنها صحيحة. علمًا بأنه لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

وإليك عزيزي الطالب المثال الآتي:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	**يُعدّ تعلم اللغة العربية هدفا رئيسا بالنسبة لي.**		X			

المعلومات الشخصية:

المستوى الدراسي: خريج ☐ **متوقع تخرجه** ☐

المعدل التراكمي: 76 وما فوق ☐ **أقل من 75** ☐

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
أولا: مجال الخطة الدراسية						
.1	**توجد للبرنامج خطة واضحة للتوعية بالبرنامج.**					
.2	**أطلعتُ على الخطة الدراسية (التوصيف)، والأهداف المتوقع تحقيقها قبل البدء بالدراسة.**					
.3	**لكلّ مقرر خطة تفصيلية (توصيف) تتضمن وصفا عاما، وقائمة بأهدافه التفصيلية، ومحتوياته وأساليب التقويم والمراجع.**					
.4	**للبرنامج خطة (توصيف) تفصيلية تبين مقرراته الدراسية، وتصنفها وفق مستويات، وتوضح ساعاتها المعتمدة.**					
.5	**تتضمنُ الخطة الدراسية (توصيف البرنامج) عددا من المقررات، كافية لتأهيلي تأهيلا أكاديميا يمكنني من الالتحاق بالدراسة الجامعية.**					

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

6.	أعتقدُ أن هناك توازنًا بين شمولية المحتوى اللغوي والعلمي للمقررات الدراسية وعمقها.					
7.	الخطةُ الدراسية (توصيف البرنامج) ملائمة لاكتسابي مهارات اللغة العربية الفصيحة؛ قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا.					
8.	الخطةُ ملائمة لإعداد الطلاب للدراسة الجامعية باللغة العربية.					
ثانيا: مجال أساليب التدريس وأنشطة التعلم						
9.	بيئةُ الوحدة بيئةٌ مشجعةٌ على حضور المحاضرات، وممارسة الأنشطة المنهاجية واللامنهجية، والاستخدام الوظيفي للغة بإتقان.					
10	جو التعليم بالوحدة آمن ومنفتح ويتيح لي فرص التعبير عن آرائي وتبادل الخبرات والمعارف					
11	تقدّم المواد الدراسية والمقررات والأنشطة المختلفة ارتباطا وثيقا بين الدراسة النظريّة، والممارسة الفعليّة لمهارات اللّغة.					
12	تتضمن عملية التعلم والتعليم اللغوي بالوحدة تأكيدًا للقيم والاتجاهات والعادات التي تتفق والحضارة الإسلامية.					
13	تقومُ هيئة التدريس بالربطً الواضحً بين موضوعات المقررات اللغوية، والواقع بمختلف أنشطة الحياة اليومية.					
14	تتابع هيئة التدريس الأعمال والمهمات البيتية، وتعالج ثغراتها.					
15	ساعدتْ الأشياء التي طلبت مني في المقررات الذي تدرسها هيئة التدريس (الأنشطة الصفية، المعامل اللغوية، وهكذا) في تطوير معرفتي ومهاراتي اللغوية التي تهدف المقررات لتعليمها.					
16	مجالاتُ التعلم في الوحدة تقوم على الاستعمال اللغوي في مختلف الموضوعات الثقافية والدينية والاجتماعية والأدبية والتاريخية بالشكل الذي ساعدني على إتقان اللغة العربية.					
17	يستثيرُ أداء هيئة التدريس دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة.					
18	تهيء هيئة التدريس لي الفرص المناسبة للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، ويعززونه.					
19	تستطيع هيئة التدريس ضبط المحاضرة وإدارتها بشكل فعال.					
20	تكلف هيئة التدريس الطلاب بقراءات خارجية ذات صلة بالمادة الدراسية.					
21	تعرض هيئة التدريس المادة العلمية بطريقة منظمة ومتسلسلة.					

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

22	تستخدم هيئة التدريس الأساليب اللغوية والتربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتقنيات الحديثة الملائمة لتعلم اللغة.					
23	تُحسن هيئة التدريس الاستفادة من وقت المحاضرة بالتدريس الفعلي.					
24	تتنوع الأساليب اللغوية والتربوية التي تتبعها هيئة التدريس.					
25	تحرص هيئة التدريس على سلامة اللغة العربية في تفاعلها مع الطلاب.					
ثالثا: مجال الهيئة التدريسية والكادر المساند						
26	يتوافر كادر تدريسي متفرغ على قدر من الخبرة والكفاءة بمحتوى المقررات التي يدرسونها.					
27	يتوافر كادر إداري مساند مؤهل يوفر الخدمة اللازمة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.					
28	كانت هيئة التدريس والكادر الإداري المساند متاحة للإرشاد والمشورة، عندما كنت أحتاج للتحدث إليهم.					
29	اهتمتْ هيئة تدريس والكادر الإداري بمدى تمكني من المهارات اللغوية الأربعة، وإلمامي بتراث اللغة العربية الأدبي وعلومها.					
30	هيئة التدريس والكادر الإداري بالوحدة متحمسة للعمل.					
31	شجعتني هيئة التدريس والكادر الإداري بالوحدة على أن أقدم أفضل ما عندي.					
32	يعامل هيئة التدريس والكادر الإداري الطلاب بود واحترام، ويقدمون المساعدة عند الحاجة.					
33	تستخدمُ هيئة التدريس والكادر الإداري الوسائل الحديثة في التواصل (المواقع الإلكترونية – البريد الالكتروني –الواتساب.... الخ					
34	تتقبلُ هيئة التدريس والكادر الإداري اقتراحات الطلاب بصدر رحب.					
35	يلتزمُ هيئة التدريس بمواعيد بدء وانتهاء المحاضرة والساعات المكتبية.					
رابعا: مجال التسهيلات ومصادر التعلم						
36	كانت مصادر المكتبة مناسبة ومتاحة كلما كنت أحتاج لها.					
37	كانت المواد الدراسية المساعدة بالمقررات حديثة ومفيدة لإتقاني اللغة العربية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة.					
38	تتوافرُ بالوحدة مرافق متكاملة لممارسة الأنشطة اللامنهجية (التجهيزات الخاصة بالرياضة والترفيه).					
39	اتسمتْ تجهيزات القاعات (المحاضرات، والمعامل، والدروس) من حيث: الاتساع والإضاءة والتهوية وسهولة الحركة والتكييف بالجودة.					

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

40	تتمتع المرافق الصحية بالوحدة ببيئة مادية مناسبة، وخدمات عالية الجودة.					
41	تتوافرُ تجهيزات تكنولوجية في القاعات التدريسية تتناسب وتعليم اللغة العربية.					
42	يوجد موقع إلكتروني للوحدة يوفر لك المعلومات المتعلقة بكافة الخدمات التعليمية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.					
43	هناك مرافق مناسبة لأداء الشعائر الدينية.					
44	تتيحُ الوحدة فرصة للرحلات الترفيهية والعلمية للطلاب بأسعار منخفضة.					
45	كانتْ مختبرات الحاسب والإنترنت كافية لاحتياجاتي.					
46	تقدم الوحدة مراكز لبيع الكتب التعليمية بأسعار مدعومة.					
47	أشعرُ بالرضا عن نوعية وخدمة الطعام المقدمة.					
خامسا: مجال مخرجات التعلم						
48	ما تعلّمته في الوحدة مكّنني من إتقان مهارات اللغة العربية الفصيحة وعناصرها؛ قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا بالمستوى الذي أهَّلني للدراسة الجامعية.					
49	طوّر تعلمي بالوحدة قدرتي على العمل بفاعلية مع المجموعات، وفرق العمل بما يتناسب ومهاراتي الشخصية.					
50	أكسبني تعلمي بالوحدة تحسنًا في مهاراتي في الاتصال والتواصل.					
51	أشعرُ بالرضا عن مستوى جودة خبرتي التعليمية في وحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.					
52	زوّدني تعلمي بالوحدة بالقدرة على استخدام المهارات اللغوية من قراءة وكتابة ومحادثة واستماع في المواقف اللغوية المختلفة بدقة وطلاقة.					
53	زوّدني تعلمي بالوحدة بالقدرة على تحليل النصوص العربية وتفسيرها وفق أسس علمية.					
54	طوّر تعلمي بالوحدة قدرتي على استقصاء المشكلات الجديدة وحلها.					
55	أكسبني تعلمي بالوحدة القدرة على ممارسة مهارات التفكير الناقد والإبداعي.					

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

56	ساعدني تعلمي بالوحدة في تطوير الاهتمام الكافي لديّ للسعي في الاستمرار في تحديث معلوماتي حسبما يستجد في مجال دراستي اللغوية.					
57	زودني تعلمي بالوحدة بخلفية معرفية عن الثقافة العربية والقيم الإسلامية.					
58	ساعدني تعلمي بالوحدة في تطوير مهاراتي الأساسية في استخدام التقنيات المختلفة بإيجابية في دراسة القضايا اللغوية بما يتناسب ومهاراتي المكتسبة، وقدرتي على التعلم الذاتي.					
سادسا: مجال التقويم والتغذية الراجعة.						
59	يستخدم أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات وأساليب تقويم متنوعة في قياس تعلم الطلاب لمهارات اللغة العربية (مثل: اختبارات قصيرة، نصفية ونهائية، أنشطة، تقارير، واجبات).					
60	تعمل أساليب التقويم المستخدمة في الوحدة على تعزيز تعلم الطلاب.					
61	تقيس أدوات التقويم المستخدمة في المقررات قدرات الطلاب في مهارات اللغة العربية؛ قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا.					
62	تُظهر أساليب التقويم المتبعة في الوحدة الفروق الفردية بين الطلاب.					
63	جاءتْ الاختبارات متوافقة مع مستويات الطلاب المختلفة.					
64	يستخدم أعضاء هيئة التدريس معايير ومؤشرات واضحة ومعلنة للتقويم.					
65	يقومُ أعضاء هيئة التدريس بمناقشة نتائج الاختبارات مع الطلاب، ويزودونهم بتغذية راجعة بعد كل عملية تقويم، تساعدهم في اكتشاف نقاط قوتهم، وضعفهم.					
66	أشعرُ بعدالة الدرجة التي حصلت عليها في الاختبارات المختلفة.					
67	تتاح للطلاب إمكانية مراجعة نتائج تقويمهم.					
• ماذا تقترح لتحسين البرنامج؟						

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

دور الامتيازات التجارية التي منحها السلطان سليمان القانوني لجمهورية البندقية والمملكة الفرنسية في خدمة مصالح الدولة العثمانية (1520-1566م)

The Role of Trade Concessions Granted by Sultan Suleiman the Magnificent for the Republic of Venice and the Kingdom of France in the Service of the Interests of the Ottoman Empire during the Period (1520-1566)

د. كايد كريم حمد الركيبات*

الملخّص

تناولت هذه الدراسة توضيح الدور الذي أسهمت به الامتيازات التجارية التي منحتها الدولة العثمانية خلال مدة حكم السلطان سليمان القانوني (1520– 1566م)، لكل من جمهورية البندقية، والمملكة الفرنسية، في خدمة مصالح الدولة العثمانية المتمثلة بتوفير السلع والمنتجات المختلفة للمواطنين في أسواق الدولة، والحفاظ على طرق التجارة البرية، والبحرية، التي كانت تخضع لسيادتها، في مواجهة الاكتشافات الجغرافية الأوروبية، التي هددت المصالح التجارية للدولة العثمانية، وما كان لهذه الامتيازات التجارية من دور مهم في تحقق التطلعات التوسعية للدولة العثمانية، والمحافظة على أمنها الخارجي.

الكلمات الدالة: الامتيازات التجارية، المصالح العثمانية، سليمان القانوني.

Abstract

This study tackles the role played by the trade concessions granted by the Ottoman Empire during the reign of Sultan Sulaiman the Magnificent (1520- 1566) for the Republic of Venice and the Kingdom of France in the service of the interests of the Ottoman Empire, which are represented by the provision of various goods and products to citizens in the state's markets, and the preservation of the land and sea trade routes under their sovereignty in the face of European geographical discoveries that threatened the commercial interests of the Ottoman Empire, together with the important role these trade concessions played in realizing the expansionist ambitions of the Ottoman Empire, and maintaining its external security.

Keywords: Trade Concessions, Ottoman Interests, Suleiman the Magnificent

***باحث أكاديمي. تاريخ استلام البحث 2020/10/27 وتاريخ قبوله 2020/11/27**

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المقدمة

شكلت الامتيازات التجارية التي منحتها الدولة العثمانية عبر تاريخها، محوراً مهماً للدراسات التي طرحت بهذا الخصوص، وتحاول هذه الدراسة بيان الجانب الإيجابي للامتيازات التجارية التي منحها السلطان العثماني سليمان القانوني خلال مدة حكمه (1520– 1566م)، لكل من جمهورية البندقية، والمملكة الفرنسية، ودور هذه الامتيازات التجارية في خدمة مصالح الدولة العثمانية.

وتهدف الدراسة إلى إعادة قراءة مبررات وأسباب منح الدولة العثمانية للامتيازات التجارية في ضوء الأهداف التي تمكنت من تحقيقها نتيجة لذلك، ولتجلية الأهداف التي حققتها الدولة العثمانية من وراء منحها الامتيازات التجارية كان لابد من الإسهاب في السرد التاريخي لمجريات الأحداث لبيان أثر الظروف السياسية والاقتصادية والعسكرية التي سادت إبان تلك المرحلة الزمنية والتي شكلت المحور الأساسي لاتخاذ القرارات الضرورية المتعلقة بإدارة الدولة العثمانية.

واعتمدت الدراسة على العديد من المصادر والمراجع العربية والمترجمة التي تناولت البحث في هذا الموضوع إضافة إلى العديد من الدراسات الحديثة التي حاولت تفسير أسباب منح الامتيازات التجارية والبحث في نتائجها وانعكاسها على الدولة العثمانية.

مفهوم الامتيازات التجارية

تتطلب عملية تنشيط التجارة بين الدول توافر عدداً من المقومات الأساسية التي يمكن أن تضمن نجاحها، ولتكن هذه المقومات دافعاً يشجع التجار على القيام بأعمالهم التجارية في مختلف المناطق التي يمكن أن يصلوا إليها؛ لتنمية ثرواتهم، لذا فإن كل دولة تحرص على أن ترتبط بعلاقات تجارية مع الدول الأخرى، تعود عليها وعلى أفرادها بالنفع العام.

لذا فإن الامتيازات التجارية تعتبر من الشروط المهمة لتبادل التجارة الدولية، لما يمكن أن تحققه من خدمة لمصالح الدولة في المجالات الصناعية والزراعية وأمن العاملين في هذه النشاطات الاقتصادية[1].

ومصطلح الامتيازات التجارية المتفرع من سياسات التعاون الدولي، وعلاقات الصداقة بين الدول، يقصد به: "الحقوق والامتيازات التي منحها سلاطين الدولة العثمانية للدول الأجنبية ورعاياها على أراضي الدولة العثمانية في فترات مختلفة، أو تلك التي حصل عليها الأجانب نتيجةً لضغوطهم السياسية والاقتصادية على الدولة العثمانية في عهود ضعفها"[2]. واستنتج (العريض) من خلال دراسته لموضوع الامتيازات التجارية أن هذا المصطلح يدل على:

---

[1] العريض، وليد، **تاريخ الامتيازات في الدولة العثمانية وآثارها**، مجلة دراســـات العلوم الإنســـانية والاجتماعية، عدد (1)، مجلد 24، الجامعة الأردنية، عمان، 1997، ص 145.

[2] صابان، سهيل، **المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2000، ص 36.

"مجموعة الحقوق التي تُمنح للدول الأجنبية من قبل دولة أخرى، بناءً على اتفاق أو معاهدة مبرمة بينهما"[3]. في حين ينقل (رائيسي) تعريفاً لمصطلح الامتيازات التجارية من وجهة نظر قانونية تدل على أنها: "مجموعة من البنود القانونية تُنشئ قواعد تحدد وضع الأجانب في الدولة العثمانية، وتوضح التسهيلات الممنوحة لتجارهم، ودور المشرفين عليهم من مواطنيهم، كالسفراء والقناصل دون أن يكون في أي واحد من تلك البنود إشارة إلى أمور سياسية" [4]، ونحو هذا المفهوم كانت دراسة (الثقفي) أيضاً إذ يعرف الامتيازات التجارية بأنها: "اتفاق أو معاهدة تمنح الدولة العثمانية بمقتضاها امتيازات أو حقوق خارجة عن نطاق القوانين المحلية وذلك لخدمة مصالح الرعايا الفرنسيين في داخل حدود الدولة العثمانية"[5].

ويرى الباحث أن تعريف مصطلح الامتيازات التجارية جاء متأثراً بالنتائج المتأخرة التي نجمت عن الإفراط في منح الامتيازات التجارية، ونتيجةً لما أصاب الدولة العثمانية من ضعف في آخر عهدها، ولم يعكس معنى الامتيازات التجارية الحقيقي، ولا استطاع أن يبين الغاية التي منحت من أجلها هذه الامتيازات، وللوصول إلى هذا المعنى لابد من الإشارة إلى أهمية منح الامتيازات من وجهة نظر الدولة العثمانية المانحة لهذه الامتيازات، وأخذ ذلك بعين الاعتبار، ومن ذلك يمكن تعريف الامتيازات التجارية بأنها: تسهيلات عامة في المجال الاقتصادي بمختلف قطاعاته، التجارية، والزراعية، والصناعية، وفي المجال الاجتماعي، والمجال القانوني، تمنحها الدولة للتجار والرعايا الأجانب، على أراضيها، ومناطق سلطتها البحرية، تحقق لهم الثقة بالدولة من جهة، وتضمن لهم الأمن الشخصي لأنفسهم، والأمن على ممتلكاتهم، أثناء إقامتهم أو خلال تحركاتهم في أقاليم الدولة المختلفة، وتحقق من جهة أخرى مصالح الدولة السياسية، والاقتصادية، والعسكرية التي تطلعت إلى تحقيقها.

ومن المتوقع أن تكون نظرة كل طرف من الأطراف المتعاقدة سواء كانت الدولة العثمانية أو المملكة الفرنسية أو البنادقة للامتيازات والاتفاقيات التجارية من باب مصالحها المتحققة منها، أما قضية الحكم المبكر على هذه الاتفاقيات، وأنها كانت ترجح كفة طرف على حساب الطرف الآخر فهذه قضية مستبعدة، لكنها ارتبطت بدراسات وأبحاث لاحقة لم تتبناها أي جهة من الجهات في تلك الحقبة الزمنية[6].

---

[3] العريض، **تاريخ الامتيازات**، ص 145.

[4] رائيســـي، إدريس الناصـــر، **العلاقات العثمانية الأوروبية في القرن الســـادس عشـــر**، دار الهادي، بيروت، 2007، ص 288. نقلاً عن Mantran, Istanbul dans la seconde moitié du XVIIe siècle.

[5] الثقفي، يوسف علي رابع، **معاهدة الامتيازات العثمانية الفرنسية لعام 941 هـــ ـــــــ 1535 م**، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، عدد (6)، مجلد 6، جامعة أم القرى، 1982، ص 147، 148.

[6] ربابعة، إبراهيم، **شـواهد على المكانة العلية للدولة العثمانية وسـلاطينها العظام من خلال اتفاقيتا الامتيازات العثمانية الفرنسـية (عام 942 هـ 1536م/ وعام 1084 هـ 1673م)**، Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:39 Yıl: 2015/2، ص 96.

الامتيازات التجارية في الدولة العثمانية قبل العام 1520م

كانت الدولة العثمانية معنية بتلبية متطلبات تسهيل التجارة بينها وبين الدول المعاصرة لها التي تميزت بنشاطها التجاري، كجنوه[7]، والبندقية[8]، ومملكة فرنسا، لِما كانت تتمتع به الدولة العثمانية من موقع جغرافي مهم، ساعدها على أن تكون صاحبة السلطة في منح الامتيازات التجارية، التي كانت تأمل من خلال منحها لهم أن تخدم مصالحها السياسية، والعسكرية، والاقتصادية.

ولم تكن الدولة العثمانية أول دولة تمنح الامتيازات التجارية في التاريخ، بل إن منح الامتيازات التجارية في عهدها، كان امتداداً لتقاليد المعاهدات السائدة في تاريخها[9]، ومن الامتيازات المبكرة التي منحتها الدولة العثمانية للتجار الأوروبيين، الامتيازات التجارية لجنوه سنة 1352م[10]. كما حصلت البندقية المنافسة التجارية القوية لجنوه، على امتيازات تجارية من الدولة العثمانية سنة 1368م، تضمنت وجود ممثل بندقي في بلاط السلطان مراد الأول (1359–1389م)[11]. وإلى جانب اهتمام الجنويين، والبنادقة، كان يتطلع الأرمن، واليونانيون إلى الحصول على معاملة مماثلة من الدولة العثمانية؛ للدور الذي كانوا يقومون به، المتمثل بممارستهم دور الوسيط والوكيل في تجارة الترانزيت مع التجار العرب[12].

وكانت حاجة الأسطول التجاري الجنوي، والبندقي إلى الامتيازات التجارية من الدولة العثمانية في تلك المرحلة التاريخية، نتيجةً لسيطرة الدولة العثمانية على مضيق الدردنيل[13]، وسيطرتها على شبه جزيرة غاليبولو Gelibolu الواقعة على الجانب الأوروبي من مضيق الدردنيل، حيث تمكنوا من السيطرة على حركة الملاحة البحرية بين بحر

---

(7) جنوه: مدينة تقع في الشمال الغربي من إيطاليا، على ساحل البحر الأبيض المتوسط اشتهر أهلها بالزراعة، والتجارة، وامتلكت أسطول بحري كبير، ساعدها على ان تكون ذات مركز تجاري مهم، يربط أوروبا بشرق وشمال البحر الأبيض المتوسط، انظر: الحميري، محمد بن عبد المنعم (ت900هـ/ 1494م)، **الروض المعطار في خبر الأقطار**، ط(2)، تحقيق إحسان عباس، مكتبة لبنان، بيروت، 1984، ص 173.

(8) البندقية: "مدينة تقع شمال شرق ايطاليا، على ساحل البحر الأدرياتيكي، تتكون من عدد كبير من الجزر، ترتبط مع بعضها بالجسور والقناطر، يتم التنقل فيها بواسطة القوارب، وكانت تتمتع بحكم ذاتي، وتسمى جمهورية البندقية، وتعتبر من أهم مرافئ أوروبا التجارية"، انظر: المغلوث، سامي عبدالله، **أطلس تاريخ الدولة العثمانية**، مكتبة الإمام الذهبي، الكويت، 2014، ص 253.

(9) مصطفى، نادية محمد، **العلاقات الدولية في التاريخ الإسلامي: منظور حضاري مقارن**، ج(1)، دار البشير، مصر، 2015، ص 214.

(10) إينالجك، خليل، **تاريخ الدولة العثمانية من النشوء إلى الانحدار**، ط(2)، دار المدار الإسلامي، بيروت، 2014، ص 210.

(11) دل، شارل، **البندقية جمهورية أرستقراطية**، ترجمة أحمد عزت وتوفيق اسكندر، دار المعارف، مصر، 1947، ص 134، 135.

(12) لوتسكي، **تاريخ الأقطار العربية الحديث**، ط(9)، دار الفارابي، بيروت، 2007، ص 24.

(13) مضيق الدردنيل: "مضيق مائي دولي يربط بحر إيجة ببحر مرمرة، طوله 61 كم، ويفصل بين شاطئ آسيا الصغرى (الجزء الأسيوي من تركيا) وشبه جزيرة غاليبولي في الجانب الأوروبي، ويبلغ طوله 61 كم"، المغلوث، **أطلس الدولة العثمانية**، ص 109.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

مرمرة، وبحر إيجة على إثر الحملة العسكرية التي أرسلها السلطان العثماني أورخان غازي (1326– 1360م) في عام 1352م[14]، بقيادة ابنه سليمان باشا (ت: 1358م) [15].

وبعد نجاح السلطان محمد الثاني (1451–1481م)[16] في فتح القسطنطينية[17] عام 1453م، وفرض السيطرة العثمانية على مضيق البسفور، منع تصدير القمح، والسمك، والزيت إلى إيطاليا؛ لأن هذه المواد تعتبر من المواد الأساسية في تموين إستانبول، وأصبحت سفن البنادقة التي تحتكر نقل هذه المواد تتعرض للتفتيش، مما ولد حالة من العداء بين التجار البنادقة والعثمانيين[18]. الأمر الذي يمكن من خلاله إدراك حقيقة أن السلطان العثماني يولي مصلحة الدولة العثمانية الأهمية والأولوية على أي اتفاقيات، أو علاقات، أو امتيازات تجارية، كانت الدولة قد منحتها للدول الأجنبية، أو رعاياها من التجار المتواجدين في مختلف أقاليم الدولة عندما تتعارض هذه الاتفاقيات، أو العلاقات، أو الامتيازات مع مصالح الدولة العثمانية.

وكان لطبيعة النشاطات التجارية التي يمارسها التجار البنادقة[19] دوراً مهما في تأثيرهم على حكومتهم لتوجه جهودها لإعادة العلاقات مع الدولة العثمانية ـ التي قطعت بعد فتح العثمانيون للقسطنطينية ـ ليتمكنوا من الحصول على امتيازات تجارية، تمنحهم الحق في ممارسة الأنشطة التجارية في الموانئ العثمانية. وخلال العام 1454م

---

[14] كانت هذه الحادثة نتيجة الصراع على العرش داخل الإمبراطورية البيزنطية، بعد موت الإمبراطور البيزنطي أندرونيكوس باليولغوس الثالث (1328–1341) Andronikos III Palaiologos، الذي مات ولم يكن ابنه يوحنا الخامس (1341–1376) John V Palaiologos المرشح لوراثة العرش قد تجاوز التاسعة من عمره، لذا كانت الوصاية على العرش ليوحنا السادس كانتاكوزينوس (John VI Kantakouzenos) الذي بدأ يطمح بالاستيلاء على العرش البيزنطي وإقصاء يوحنا الخامس، مما ولد نزاع بين مؤيديه وبين من يقف إلى جانب الوريث الشرعي يوحنا الخامس الذي استعان أعوانه بالقوات الصربية والبلغارية، فطلب يوحنا السادس كانتاكوزينوس من السلطان أورخان غازي المساعدة لتحقيق هذه الغاية، وصد القوات الصربية والبلغارية، فأرسل السلطان أورخان غازي ابنه سليمان باشا في العام 1352م، على رأس جيش إلى أدرنة لتخفيف ضغط الجيش الصربي والبلغاري المناصر ليوحنا الخامس، وحقق العثمانيون من هذا التدخل مصلحة كبيرة تمثلت بوجودهم العسكري على الأراضي الأوروبية. انظر: كولن، صالح، **سلاطين الدولة العثمانية**، ترجمة منى جمال الدين، دار النيل، القاهرة، 2014، ص 12.

[15] المرجع نفسه، ص 12.

[16] السلطان محمد الثاني: اعتلى عرش الدولة العثمانية في المرة الأولى عام 1444م، بعد أن قرر والده السلطان مراد الثاني الاعتزال، لكنه أعاد لوالده العرش بعد خروجه بقيادة الجيش العثماني الذي توجه لمنطقة (لفارنا) على الساحل الغربي للبحر الأسود في حملة عسكرية ضد الصليبيين، كما كان للصعوبات التي واجهها السلطان محمد الثاني أيضاً عند استلامه الحكم التي تمثلت بالصراعات القوية بين الباشوات في الدولة، وتمرد قوات الانكشارية، دور مهم في إعادة العرش لوالده، وكان لفترة عودة والده إلى الحكم أهمية كبيرة في إكساب السلطان محمد الثاني خبرة أوسع في الحكم، حيث تمكن بعد وفاة والده عام 1445 من تسلم الحكم وقيادة الدولة، واستطاع أن يقيم علاقات صداقة وتعاون مع سلاطين المماليك على حدود دولته، وتمكن من خلال منحه امتيازات تجارية للبنادقة والجنويين إشعال الصراعات بينهم وبين النابوليين والصقليين، انظر: كولن، **سلاطين الدولة العثمانية**، ص 62.

[17] القسطنطينية: هي مدينة استانبول، وتعد من أكبر المدن التركية، تقع على مضيق البسفور في الجزء الأوروبي، كانت عاصمة الإمبراطورية الرومانية الشرقية (الإمبراطورية البيزنطية) وكانت تعرف باسم بيزنطة، وكانت مقراً للكنيسة الأرثوذكسية (الشرقية)، فتحها المسلمون بقيادة السلطان العثماني محمد الثاني في 1453/5/29م، انظر: المغلوث، **أطلس الدولة العثمانية**، ص 184.

[18] إينالجك، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 203.

[19] "أنشأت البندقية ستة أساطيل بحرية من طراز واحد كانت تتواجد في البحر الأبيض المتوسط، نهاية القرن الخامس عشر، وعينت لكل منها الموانئ التي يتردد عليها، وكان هدفها من توحيد طراز سفنها تسهيل مهمة قناصلها ووكلائها في موانئ البحر الأبيض المتوسط بما تحتاجه من قطع الغيار التي يمكن أن تحتاجها"، انظر: أباظة، فاروق عثمان، **أثر تحول التجارة العالمية إلى رأس الرجاء الصالح على مصر وعالم البحر المتوسط أثناء القرن السادس عشر**، ط(2)، دار المعارف، القاهرة، (د.ت)، ص 27.

تمكنت حكومة البندقية من إعادة علاقاتها مع الدولة العثمانية، بعد أن قدمت اعتذاراً عن مشاركة مواطنيها في مقاومة العثمانيين أثناء حصارهم للقسطنطينية، ودفعوا للدولة العثمانية تعويضاً تراوح بين ثلاثة آلاف إلى خمسة آلاف بندقي[20] وقبلوا بأن يؤدوا رسماً مقداره (2%)، على ما يرد لأسواق الدولة العثمانية من تجارتهم، واعترفوا باختصاص المحاكم الشرعية العثمانية في الحكم بالخصومات التي يمكن أن تقع بين الرعايا العثمانيين والبنادقة[21].

وبعد سيطرة السلطان سليم الأول (1515– 1520م) على بلاد الشام ومصر عام 1517م، طلب من تجار البندقية إقرار الامتيازات التجارية التي كانوا يتمتعون بها في عهد المماليك، ووافق لهم على ذلك في 1517/2/14م[22]، ومن أبرز ما تضمنته هذه الامتيازات ما يلي[23]:

- إن رعايا جمهورية البندقية يعاملون بعدالة واحترام، ولا يجوز لأحد أن يوجه إليهم إهانة، ولهم الحق في البيع والشراء.
- منع التعدي على ممتلكاتهم. ولهم الحق بممارسة كافة العمليات التجارية مع جميع الذين يتفقون معهم، أو يتعاملون معهم بدون قيود.
- للقنصل أن يمارس مهنة التجارة، وهو معفي من دفع الضرائب، وله الحق في أن ينظر في القضايا التي تخص مواطنيه.
- إذا تعرضت أي سفينة من سفن البندقية للقرصنة، وعُرضت للبيع في الموانئ المصرية، فيمنع التقدم لشرائها، والواجب إطلاق سراح السفينة وتحرير طاقمها.

واستمرار منح السلطان سليم الأول الامتيازات للتجار البنادقة وفقاً للاتفاقية التي أقرهم عليها أدى إلى تحقيق وظائف مهمة لسياسة الدولة العثمانية: فأول هذه الوظائف كان تعزيز الثقة بالقوة الجديدة التي أصبحت تسيطر على شرق البحر الأبيض المتوسط، والموانئ المصرية الواقعة في جنوبه. وثاني هذه الوظائف الحفاظ على ديمومة النقل التجاري التي كانت تمر عبر الأراضي المصرية للحفاظ على الإيرادات المالية التي كانت تتحقق للدولة نتيجة لذلك النشاط الاقتصادي. وثالث هذه الوظائف كان الحفاظ على مصدر العيش الأساسي للقبائل المستفيدة من تأمين حركة القوافل وإمدادها بالجمال والدواب اللازمة لنقل البضائع من خليج السويس (القلزم) إلى شاطئ البحر الأبيض المتوسط، الأمر الذي ساعد في استقرار الأمن وعدم انزعاج الأهلين من الحكم الجديد للمنطقة والمتمثل بالدولة العثمانية.

---

[20] البندقي: هي العملة التي يتم تداولها في المبادلات التجارية في جمهورية البندقية، وهي مسكوكة من نسبة مقدرة من الذهب، تزن 3.4909 غرام، وتعرف باسم دوكات Ducat نسبة إلى دوك Doge، انظر: أباظة، **أثر تحول التجارة**، ص 30.

[21] دل، **البندقية**، ص 136، 137.

[22] رائيسي، **العلاقات العثمانية**، ص 280،281.

[23] حول نص معاهدة الامتيازات التجارية بين الدولة العثمانية وجمهورية البندقية، انظر: رائيسي، **العلاقات العثمانية**، ص 290، 295.

الامتيازات التجارية في عهد سليمان القانوني (1520– 1566م)

أثرت الطموحات العسكرية التي كان يتطلع إليها السلطان سليمان القانوني[24] في قضية منحه الامتيازات التجارية لكل من جمهورية البندقية، والمملكة الفرنسية، فكان أول تعامل للسلطان سليمان القانوني مع الامتيازات التجارية، من خلال موافقته على تجديد معاهدة الامتيازات التجارية، الممنوحة لتجار ورعايا جمهورية البندقية، التي سبق أن أقرها لهم السلطان سليم الأول في 1517/2/14م، وكان تجديد هذه المعاهدة في 1521/12/11م[25]، مع إدخال بعض التعديلات على بنودها.

إذ تضمنت المعاهدة مايلي[26]:

- حرية التجارة للتجار البنادقة في أنحاء الدولة العثمانية.
- ضمان أمن التجار وسلامتهم.
- تحديد مدة إقامة القنصل في إستانبول، ووجوب تبديله مرة كل ثلاث سنوات.
- عدم جواز سجن السفير البندقي إذا ترتب عليه ديون تجارية.
- عدم جواز تنقل التجار البنادقة في أنحاء الإمبراطورية العثمانية دون إذن مسبق من السفير البندقي.
- إعفاء التجار البنادقة من ضريبة الجزية.
- عدم وضع عوائق أمام تجارة البنادقة مع دول شمال أفريقيا.
- تحرير الأسرى من البنادقة.
- وجوب مثول المترجمين أمام المحاكم لحضور المرافعات في القضايا التي تقام ضد رعايا البندقية.
- عدم تفتيش مراكب البندقية المتجهة إلى القسطنطينية والخارجة منها إلا في الدردنيل وفي العاصمة اسطنبول.
- تبادل تسليم القتلة والمجرمين بين الدولتين.

---

[24] السلطان سليمان القانوني (1520–1566م) هو ابن السلطان سليم الأول، ورث العرش العثماني في العام 1520م، وكان عمره 26 عاماً، واستمر حكمه 46 عاماً، وكانت وفاته في 1566م، ولقب بالغازي لأنه اشترك في ثلاث عشرة حملة عسكرية كبيرة، ولقب بالقانوني، لأنه أمر بتدوين القوانين التي وضعت في عهده وعهد السلاطين الذين سبقوه مثل السلطان محمد الفاتح، وبايزيد الثاني (1481–1512م)، والسلطان سليم الأول، وحررت هذه القوانين في ثلاث مجلدات وأمر بتطبيقها على الجميع بعدالة، انظر: كوندرز، أحمد آق، وأوزترك، سعيد، **الدولة العثمانية المجهولة**، وقف البحوث العثمانية، إستانبول، 2008، ص 236، 242.

[25] أمجان، فريدون، **سـليمان القانوني سـلطان البرين والبحرين**، ط(2)، ترجمة جمال فاروق، وأحمد كمال، دار النيل، (د.م)، 2015، ص 44، 45.

[26] للمزيد عن بنود الامتيازات التجارية التي وافق على تجديدها السـلطان سـليمان القانوني لتجار ورعايا البندقية، انظر: الصـباغ، ليلى، **الجاليات الأوروبية في بلاد الشام في العهد العثماني في القرنين السادس عشر والسابع عشر**، (ج1)، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1989، ص 94، 95.

- التزام البندقية دفع جزية سنوية مقدارها عشرة آلاف بندقي لقاء احتلالها جزيرة قبرص، ومبلغ خمسمائة بندقي لقاء احتلال جزيرة زانطة[27].

وكانت المملكة الفرنسية هي الجهة الثانية التي منحها السلطان سليمان القانوني امتيازات تجارية في 1536/2/18م، وتمكن السفير الفرنسي جان دي لافروه Jean de la Forest إلى جانب توقيعه على الامتيازات التجارية، الحصول على معونة عسكرية، ومالية من الدولة العثمانية[28]، وتضمنت الامتيازات التجارية التي منحتها الدولة العثمانية للمملكة الفرنسية المميزات التالية[29]:

- حرية التنقل والملاحة في السفن المسلحة أو غير المسلحة لرعايا الدولتين، في موانئ البلدين.
- حق التجارة والمتاجرة لرعايا الدولتين في أراضي كل منهما.
- حق التمثيل القنصلي.
- حق القنصل الفرنسي النظر في القضايا المدنية والجزائية التي يكون أطرافها من رعايا الملك الفرنسي.
- بمجرد التوقيع على هذه الامتيازات يتم إخراج الرعايا من كلا الدولتين أو التابعين لها من حالة الاسترقاق إلى الحرية، ولا يجوز استخدام أسراء الحرب بصفة أرقاء.
- للبابا وملك انجلترا[30] وملك إيقوسيا الحق في الاشتراك بمنافع هذه المعاهدة[31] في حالة رغبتهم، شريطة أن يبلغوا تصديقهم عليها إلى جلالة السلطان، ويطلب منه اعتماد ذلك في ظرف ثمانية أشهر.
- حق الراية، والذي يمكن من خلاله السماح للتجار الأوروبيين المتاجرة في الدولة العثمانية تحت العلم الفرنسي.

---

[27] زانطة: "جزيرة صغيرة تقع إلى الغرب من الجزء السفلي من اليونان بالقرب من مدخل خليج كورنتوس" انظر: المحامي، محمد فريد بك، **تاريخ الدولة العلية العثمانية**، تحقيق إحسان حقي، دار النفائس، بيروت، 1981، ص 202، 203.

[28] لامب، هارولد، **سليمان القانوني سلطان الشرق العظيم**، ترجمة شكري محمود، شركة النبراس للنشر والتوزيع، (د.م)، (د.ت)، ص 198.

[29] حول نص معاهدة الامتيازات التجارية بين الدولة العثمانية والمملكة الفرنسية، انظر: المحامي، **تاريخ الدولة العلية**، ص 224، 229؛ La Jonquière, A, Vicomte de, **Histoire de l'Empire Ottoman**, depuis les origines jusqu'à nos jours, Hachette, Paris, 1914, p 172, 174.

[30] كانت رغبة السلطان سليمان القانوني من شمول انجلترا بهذه الامتيازات إيجاد حلفاء له في أوروبا، سيما وأنهم على علاقات عداء مع إسبانيا، التي تعتبر عدواً مشتركاً لهما، في حين كانت مشاريع انجلترا تهدف إلى إيجاد طريق تجاري خارج سيطرة الدولة العثمانية، وكان هذا الطريق يبتدئ من مضيق هرمز إلى إيران، ويعبر عبر أراضي أذربيجان، وصولاً إلى موسكو، ودخول أوروبا من الشرق، وفي مواجهة هذه المسعى، أرسلت الدولة العثمانية وفداً لشاه إيران في العام 1562م، يطلب منه عرقلة هذه الخطة، وانتهى التفكير بهذا الخيار بالنسبة للإنجليز نهائياً بعد إخضاع العثمانيين لأراضي كل من أذربيجان وشيروان لسلطتهم سنة 1578م، وأخيراً تمكن الإنجليز من الحصول على امتيازات من الدولة العثمانية عام 1580م، إينالجك، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 216.

[31] كانت سياسة السلطان سليمان القانوني تقوم على منح الامتيازات وعقد الهدن، والابتعاد عن عقد المعاهدات، وذلك ليكون متحرراً من أي قيود تلزمه الوفاء ببنودها، انظر: بيهم، محمد جميل، **فلسفة التاريخ العثماني**، دار صادر، بيروت، 1925، ص 292.

المصالح العثمانية من منح الامتيازات التجارية

تعددت المصالح الاقتصادية والعسكرية للدولة العثمانية التي تطلبت منها الدخول في علاقات دبلوماسية، وتجارية مع جمهورية البندقية، والمملكة الفرنسية، يمكن أن تسهم في خدمة هذه المصالح، لذا استخدمت أسلوب منح الامتيازات التجارية؛ لتحقيق مصالحها المهمة، والمتمثلة في الآتي:

أولاً: الحفاظ على خطوط التجارة عبر أقاليم الدولة العثمانية

أدى الاتساع الجغرافي للدولة العثمانية، خلال حكم السلطان سليمان القانوني (1520 – 1566م)، واتساع حدود الدولة الجغرافية، وسيطرتها على الملاحة في البحر الأحمر، وعلى الطرق البرية المؤدية إلى البحر الأبيض المتوسط، وكل من مضيق الدردنيل، ومضيق البسفور، وتحكمها في حركة الملاحة في البحر الأسود، وبحر مرمرة، وبحر إيجة إلى اهتمام الدول الأوروبية، التي كانت تتطلع للحصول على امتيازات تجارية لتنشيط حركتها التجارية، مثل جنوه، والبندقية، وفرنسا، لعدم قدرتها على تسيير أسطولها البحري عبر المحيط الأطلسي والهندي بسبب منافستها القوية من قبل الأسطول البحري الإسباني، والأسطول البحري البرتغالي[32]، ومما حفز هذه الدول على طلب الامتيازات التجارية ما كانت تتمتع به أقاليم الدولة العثمانية من تطور في الحركة الاقتصادية، وما تنعم به مختلف فئات المجتمع من الأمن والتسامح والتعددية الدينية والثقافية، فالدولة العثمانية كانت تتكون من: الترك، والعرب، والفرس، والأوروبيين، والمسلمين سنة وشيعة، والأرمن، والأرثوذكس، والكاثوليك، يعيشون فيها حياة مستقرة [33].

وعلى صعيد التبادل التجاري الداخلي في الدولة العثمانية، كانت الحركة التجارية تقوم على تبادل منتجات الأقاليم الشمالية، من خشب البناء، والحديد، والأدوات الحديدية، والحرير، والبسط، والسجاد، والأفيون، والفواكه المجففة، والجلود، والشمع، والقطران، مع كل من سوريا ومصر، وكانت مصر وسوريا تبادلها منتجاتها من التوابل، والنيلة، والكتان، والأرز، والسكر، والصابون السوري [34].

وعلى صعيد التبادل التجاري الخارجي فقد كانت منطقة البحر الأبيض المتوسط ميداناً للتنافس بين التجار الجنويين والبنادقة، وفيما بعد الفرنسيين والهولنديين والإنجليز[35]، أما أهم المواد التي كان يتعامل معها التجار في الدولة العثمانية خلال عملية التبادل التجاري مع التجار الأوروبيين: فهي الصوف، والقطن، والخيوط، والأقمشة القطنية، والبسط من الأناضول[36]، والتوابل، والحرير، وخلاصة العطور، والأدوية، من حلب والشام[37]. وكان

---

[32] رائيسي، **العلاقات العثمانية**، ص 256.

[33] مانتران، **الإمبراطورية في عظمتها**، ص 316.

[34] Quataert, Donald, **The Ottoman Empire 1700-1922**, Cambridge UP, 2000, p 5, 6.

[35] أوغلي، أكمل الدين إحسان، **الدولة العثمانية تاريخ وحضارة**، ترجمة صالح سعداوي، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، إستانبول، 1999، ص 687.

[36] الأناضول: تشكل جغرافيا شبه الجزيرة المستطيلة على امتداد الغرب من قارة آسيا، وهي في الوقت الحاضر القسم الآسيوي من تركيا، وكانت سابقاً تطلق على الأراضي المجاورة لبحر إيجة، انظر: صابان، **المعجم الموسوعي**، ص 39.

[37] إينالجك، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 215.

الأوروبيين يصدرون إلى الدولة العثمانية: نسيج الكتان[38]، والأجواخ، وحرير البندقية، والساتان، والورق، والأواني الزجاجية، والمرايا[39]. وكانت عملية التبادل التجاري تتم بشكل واسع في أسواق: حلب، والقاهرة، واستانبول، وبورصة[40]، وفي الوقت ذاته نشطت الحركة التجارية في البحر الأحمر، فكانت تصل إلى ميناء جدة الواقع على الجهة الشرقية من البحر الأحمر في كل سنة عشرون سفينة محملة بالتوابل، تُنقل إلى سواحل البحر الأبيض المتوسط، التي كانت هدفاً للتجار البنادقة، والجنويين في مبادلاتهم التجارية، للبضائع القادمة من الهند وجنوب شرق آسيا، والمتجهة إلى موانئ جنوه، والبندقية في أوروبا، أو المتجهة من أوروبا إلى تلك المناطق[41].

ومن أبرز الموانئ البحرية التي تخدم عملية التبادل التجاري والواقعة على سواحل البحر الأبيض المتوسط: الإسكندرونة، وطرسوس، والسويدية، واللاذقية، وطرابلس، وبيروت، وصيدا، وصور، وحيفا، ويافا[42]، إضافة إلى الموانئ المصرية في الإسكندرية والسويس، والاستفادة من حركة النقل البحري عبر نهر النيل، إلى جانب ما حققته الدولة العثمانية من مكاسب كبيرة نتيجة سيطرتها على طرفي سواحل البحر الأحمر بعد فتح اليمن، والحد من الخطر البرتغالي في هذه المنطقة، واستطاعت استعادة طريق التوابل القديم، فكانت خلال الأعوام بين (1554 – 1564م)، تشحن كميات كبيرة من التوابل تتراوح بين ألفين إلى أربعة آلاف طن من ميناء سواكن[43]، وميناء جدة على البحر الأحمر، وتوصيلها إلى ميناء السويس، ثم تنقل براً إلى موانئ البحر الأبيض المتوسط، ومن ثم تحمل على السفن وتنقل إلى الموانئ الأوروبية[44].

تمكنت الدولة العثمانية من السيطرة على الموانئ البحرية، ومن جانب آخر تمكنت من السيطرة على خطوط التجارة البرية المؤدية إلى هذه الموانئ وهي:

1- طريق الهلال الخصيب: وهو الطريق البري الذي يصل مراكز التجمع على السواحل الشامية، إلى سواحل الخليج العربي، عبر بلاد الشام والعراق، ويتم نقل البضائع من السواحل الشامية إلى جنوه، والبندقية التي تقوم بدورها بتوزيعها على باقي أنحاء أوروبا، أما البضائع الأوروبية التي تصل عبر هذا الطريق إلى سواحل الخليج العربي، فيتم نقلها عبر الخليج العربي، بواسطة السفن إلى الهند، وجنوب شرق آسيا.

---

[38] كلو، آندريه، **غازي الغزاة سليمان القانوني**، ترجمة محمد الرزقي، دار التركي للنشر، تونس، 1991، ص 267.

[39] إينالجك، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 214.

[40] بورصة: مدينة تركية تقع في غرب شمال البلاد، وكانت العاصمة للدولة العثمانية خلال الأعوام (1326- 1402م)، انظر: أوزتونا، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 649.

[41] إينالجك، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 199.

[42] سرهنك، إسماعيل، **حقائق الأخبار عن دول البحار**، (د.ن)، بولاق، 1894، ص 477، 481.

[43] سواكن: مدينة فيها ميناء بحري على الساحل الغربي للبحر الأحمر – تقع في السودان – تشتهر بالتجارة، وكانت أهم ميناء لنقل العبيد والعاج من أفريقيا، انظر: الحميري، **الروض المعطار**، ص 332.

[44] نيقولاي، إيفانوف، **الفتح العثماني للأقطار العربية 1516- 1574**، ترجمة يوسف عطاالله، دار الفارابي، بيروت، 1988، ص 173، 174.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

2- طريق السويس: وهو الطريق البري الذي يصل بين ميناء السويس على ساحل البحر الأحمر إلى الموانئ المصرية على ساحل البحر الأبيض المتوسط، إضافة إلى الطريق الفرعي الذي يمتد على طول امتداد نهر النيل.

3- طريق الحرير: يبدأ هذا الطريق من جهة الغرب بسواحل البحر الأبيض المتوسط، ويتجه شرقاً مروراً ببغداد، ثم نيسابور، ومرو، وبخارى، وصولاً إلى سمرقند، حيث يتفرع إلى طريقين: أحدهما يستمر متجهاً إلى الشرق قاصداً الصين، ويتجه الآخر شمالاً، وصولاً إلى خوارزم[45].

ونتيجة تأثر الدولة العثمانية من اكتشاف البرتغاليين لطريق رأس الرجاء الصالح[46] الذي هدّد بتحويل خط التجارة من البحر الأبيض المتوسط، إلى المحيطين الأطلسي، والهندي، سعت الدولة العثمانية إلى إقامة علاقات تجارية[47] مع الجنويين، والبنادقة، وفيما بعد أقامت مثل هذه العلاقات التجارية مع الهولنديين والفرنسيين والانجليز[48] من خلال منحهم امتيازات تجارية يمكن أن تسهم في تنشيط حركة التجارة عبر البحر الأبيض المتوسط؛ لخدمة الحركة التجارية في أقاليم الدولة، إضافة إلى تعزيز علاقاتها التجارية مع المراكز التجارية الواقعة على المحيط الهندي، وتلك الواقعة في جنوب شرق آسيا، وفي شرق أفريقيا، حيث أتاحت هذه العلاقات التجارية الفرصة لبعض الجاليات الأوروبية الاستقرار داخل ولايات الدولة العثمانية[49].

ثانياً: توفير السلع والمواد الأساسية لمواطني الدولة بأسعار منخفضة

اعتمد الاقتصاد العثماني بشكل كبير على الزراعة، ولاقت الصناعات الحرفية اليدوية العثمانية منافسة في آسيا، ومن ثم في أوروبا، ومع ذلك استطاع الاقتصاد العثماني تحقيق نتائج ايجابية أسهمت في رفع مستوى معيشة المواطنين في الدولة[50]، وقد زادت الأراضي المزروعة في عهد السلطان سليمان القانوني، من خلال استصلاح مساحات جديدة من الأراضي غير المزروعة والتي كانت متروكة، واقتصرت الاستفادة منها على استخدامها كمراعي، حتى وصلت إلى أقصى ما يمكن أن تسمح به إمكانيات الإصلاح الزراعي في ذلك الوقت، وبذلك زاد ريعها، وارتفعت قيمتها نتيجة هذا التطور[51]. كما أسهم تطبيق نظام الإقطاع الحربي الذي اتبعته الدولة العثمانية،

---

[45] الزوكة، محمد خميس، **جغرافية العالم الإسلامي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 31، 32.

[46] رأس الرجاء الصالح: منطقة على الساحل الجنوبي الغربي لأفريقيا، أطلق عليه هذا الاسم ملك البرتغال يوحنا الثاني (1481- 1495م)، بعد أن وصـــل له البحار البرتغالي بارتلميو دياز Bartholomew Diaz في ســـنة 1487م، وأدت هذه الخطوة إلى تحقيق نجاح فاســـكو دا جاما Vasco da Game حين تمكن سنة 1497 من الوصول إلى الساحل الشرقي لأفريقيا ووصوله إلى موزمبيق، ومواصلة رحلته إلى الهند، التي انطلقت عام 1497م وعادت إلى لشبونة عام 1499م، انظر: أباظة، **أثر تحول التجارة**، ص 39، 42.

[47] مصطفى، **العلاقات الدولية**، ص 215.

[48] أوغلي، الدولة العثمانية، ص 686.

[49] علي، صلاح احمد هريدي، **الجاليات الأوروبية في الإسكندرية في العصر العثماني دراسة وثائقية من سجلات المحكمة الشرعية 923- 1213هـ/ 1517- 1798م**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989، ص 24.

[50] كواترت، دونالد، **الدولة العثمانية 1700- 1922**، ترجمة أيمن الأرمنازي، مكتبة العبيكان، الرياض، 2004، ص 207، 208.

[51] إينالجك، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 176.

في توسيع رقعة الأراضي الزراعية، ووفر للدولة أعداداً كبيرة من الفرسان، دون أن تتحمل الدولة أي نفقات مالية في تجهيزهم عند الحاجة إليهم في المعارك الحربية[52].

وكانت المنتجات الزراعية مثل الأرز، والزيتون، والسمسم، والكمثري، والزبيب، والتفاح، والكستناء، وقصب السكر، والقطن، والتوت، وصناعة منتجات الألبان، كالجبن، والزبدة[53]، التي ينتجها القطاع الزراعي في الدولة يستهلك محلياً، وكان من الصعب تصدير الفائض من الحبوب والثمار الموسمية، لأنها تعتبر من المواد التموينية الإستراتيجية، ولارتفاع كلفة نقلها من المناطق الزراعية في الأرياف البعيدة عن الموانئ وطرق التجارة البرية، في حين كان النشاط التجاري بشكل عام يتجه للتجارة بالأقمشة، والسلع الخفيفة، والمنسوجات، والتوابل[54].

لذا سعت الدولة العثمانية من خلال منحها الامتيازات التجارية إلى تنشيط حركة التبادل التجاري التي أسهمت في توفير حاجات سكان الدولة من المواد الاستهلاكية، الضرورية والكمالية[55]، وكان الرأي السياسي في الدولة العثمانية يميل إلى تشجيع عملية استيراد السلع الجاهزة، لتلبية احتياجات السوق المحلي، وزيادة واردات خزينة الدولة من الرسوم والضرائب الناتجة عن هذا النشاط التجاري، فأصبحت الدولة سوقاً مفتوحاً أمام التجارة الأوروبية التي كان أبرز الفاعلين فيها التجار البنادقة، والفرنسيين، ومع ذلك لم يتأثر الإنتاج الحرفي بشكل كبير لأفراد الدولة العثمانية[56].

ونظراً لحاجة أقاليم الدولة العثمانية إلى وجود استثمارات صناعية كبيرة، تكون قادرة على استخراج المعادن الطبيعية المتوفرة في مختلف أقاليم الدولة[57]، كالرصاص، والحديد، والفضة التي يمكن استخراجها بكميات كبيرة من المناجم الموجودة في البوسنة، وصربيا، وبلغاريا، واستخراج النحاس، والشبة من مناجم الأناضول[58]، لجأت الدولة العثمانية لمنح الامتيازات التجارية، ومثالاً على ذلك تضمنت الامتيازات التجارية مع البندقية حق احتكار استخراج مادة الشبة ـ التي تستخدم لتثبيت الألوان على المنسوجات الصوفية والقطنية، وتدخل في صناعة الورق ـ مقابل دفع 25 ألف بندقي تدفعها للدولة العثمانية[59].

ومن المصالح التي حققتها الدولة العثمانية من خلال منحها الامتيازات التجارية، توفير السلع في الأسواق وتنشيط الحركة الاقتصادية، إلى جانب استيفاء الدولة رسوم جمركية من التجار الأجانب لقاء ما يُدخلونه إلى أسواق الدولة من بضائع، أسهم في رفد خزينة الدولة بإيرادات مالية، وهذا في حد ذاته هدف اقتصادي مهم ومشروع

---

[52] مصطفى، أحمد عبد الرحيم، **في أصول التاريخ العثماني**، ط(2)، دار الشروق، بيروت، 1986، ص 119.

[53] فينشتاين، جيل، الإمبراطورية في عظمتها (القرن السادس عشر)، عند: مانتران، روبير (محرر)، **تاريخ الدولة العثمانية**، (ج1)، ترجمة بشير السباعي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1993، ص 322، 324.

[54] كواترت، **الدولة العثمانية**، ص 226.

[55] رائيسي، **العلاقات العثمانية**، ص 333؛ كلو، **غازي الغزاة**، ص267.

[56] إينالجك، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 217.

[57] لوتسكي، **تاريخ الأقطار العربية**، ص 21.

[58] مانتران، **الإمبراطورية في عظمتها**، ص 326.

[59] إينالجك، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 210، 214.

للدولة[60]، فعلى سبيل المثال بلغت موجودات خزينة الدولة العثمانية في عام 1553 من هذا النشاط التجاري 12,200,000 دوقية ذهبية، منها 1,000,000 دوقية ذهبية من الجزية، ومنها 800,000 دوقية ذهبية من ضريبة الأراضي، 1,200,000 دوقية ذهبية من التجارة والعوائد الأخرى[61].

ومن هنا يتبين لنا أن السياسات الاقتصادية العثمانية قائمة على فتح موانئها، وخطوط تجارة الترانزيت عبر أراضيها، والسماح بتوريد مختلف المنتجات، والسلع الزراعية، والصناعية، مقابل استيفاء الضرائب ورسوم الاستيراد عليها لصالح مالية الدولة، وفي الوقت ذاته كانت تفرض رسوم مالية على الصادرات، لمنع تسريب المنتجات الأساسية من الأسواق، وخصوصاً المواد الغذائية، وهذه السياسات شكلت حماية كبيرة للأسواق الداخلية في مختلف أقاليم الدولة، ومنعت ظهور الاحتكارات، وكانت نتائجها الاقتصادية المتمثلة في توفير السلع والمنتجات للمواطنين بشكل دائم ايجابية خلال ذلك الوقت[62].

ثالثاً: ضمان حياد الدول الأجنبية خلال حروب الدولة

واجهت الدولة العثمانية خطر القرصنة البحرية على سفنها في البحر الأبيض المتوسط، التي كان يمارسها فرسان القديس يوحنا[63] ضدها في جزيرة رودس[64]، حيث كان تواجدهم في تلك الجزيرة يشكل مصدر تهديد وخطر على النشاط التجاري البحري بين مصر والشام وإستانبول، ويؤثر أيضاً على حركة نقل الحجاج المسلمين في الدولة العثمانية. إضافة إلى تواجد الأمير مراد ابن الأمير جم[65] في الجزيرة إذ كان وجوده فيها يشكل تهديداً

---

[60] كلو، **غازي الغزاة**، ص 267.

[61] شوجر، بيتر، **أوروبا العثمانية 1354- 1804**، ترجمة: عاصم الدسوقي، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1998، ص 102.

[62] Issawi Charles, **An Economic History of the Middle East and North Africa**, Columbia University Press, New York, 1982, p 17.

[63] فرســان القديس يوحنا: بدأت هذه المؤســسـة منظمة خيرية، تســتقر في مدينة القدس قبل بدء الحروب الصــليبية، وكانت مهمتها مســاعدة المحتاجين، وخصــوصــاً الحجاج المســيحيين الذين يزورون فلســطين، وعندما بدأت الحروب الصــليبية تحولت هذه المنظمة الخيرية إلى منظمة عسكرية، تعنى بالجرحى في المعارك الحربية، وبعد انتصـار صـلاح الدين على الصـليبيين في معركة حطين، طرد فرسـان القديس يوحنا إلى عكا، وبقوا فيها إلى عام 1291م، حيث طردوا من عكا أيضــاً ونقلوا مركزهم إلى جزيرة رودس، وأســسـوا فيها مملكة مسـيحية تحت رعاية البابا، وحماية الملوك المسـيحيين، وبقوا إلى أن طردهم السـلطان سـليمان القانوني منها سـنة 1522م، انظر: الباروني، عمر محمد، **الأسـبان وفرسـان القديس يوحنا في طرابلس**، مطبعة ماجي، طرابلس، 1952، ص 75، 77.

[64] رودس (Rhodes): جزيرة يونانية تقع في البحر الأبيض المتوســـط، بالقرب من الســـاحل الجنوبي لتركيا وتبعد عنه حوالي 18 كم، انظر: المغلوث، **أطلس الدولة العثمانية**، ص 265.

[65] الأمير جم (1459-1495م): هو الأخ الأصـغر للسـلطان العثماني بايزيد الثاني، وكان ينافسـه على العرش، وقد دخل جم إلى مدينة بورصـة والتي تعتبر من أكبر المدن التركية التي كانت عاصـــمة الدولة العثمانية (1326- 1402)، واســـتولى على المناطق المجاورة لها وعين الوزراء والقادة، وضـرب النقود باسـمه، وأرسـل إلى أخيه بايزيد الثاني يعرض عليه الصـلح بأن يحكم هو ولايات آسـيا العثمانية، ويحكم بايزيد الثاني الولايات الأوروبية، ورفض بايزيد الثاني هذا العرض، وأرسـل له جيشـاً لملاقاته، واسـتطاع هذا الجيش أن يلحق الهزيمة بالأمير جم، في معركة (أيكيشـهر) سـنة 1481م، ولجأ الأمير جم إلى سـلطان المماليك في مصـر، ثم عاد إلى ليحارب أخاه لكنه هزم مرة أخرى وهرب إلى جزيرة رودس، وغدا أداة تهديد بيد فرسان القديس يوحنا على الدولة العثمانية، إلى أن توفي سنة 900 هـ/ 1495م، انظر: المغلوث، **أطلس الدولة العثمانية**، ص 277.

أمنياً للسلطان العثماني، وخصوصاً بعد إعلان فرسان القديس يوحنا أن الأمير مراد ابن الأمير جم وريثاً لعرش الدولة العثمانية، بغرض زيادة الفتنة الداخلية التي يمكن أن تؤدي إلى إضعاف الدولة العثمانية من الداخل[66].

فعزم السلطان سليمان القانوني السيطرة على جزيرة رودس، وإخضاعها لسلطته، من خلال قيامة بحملة عسكرية يستأصل بها خطر فرسان القديس يوحنا، وكان يتطلب نجاح حملته هذه ضمان حياد الأسطول البحري للبندقية، وعدم تدخلها العسكري لدعم فرسان القديس يوحنا وسكان الجزيرة، واستطاع أن يحقق ذلك من خلال تجديد الامتيازات التجارية معها في 1521/12/11م[67]، إذ أنه بعد حصار الجزيرة من قبل القوات العثمانية استسلم فرسان القديس يوحنا في 1522/1/20م، ونتج عن هذه الحملة السيطرة الكاملة على جزيرة رودس، وإطلاق سراح ستة آلاف أسير مسلم كانوا محتجزين في جزيرة رودس، كان قد تم اعتقالهم وسبيهم خلال عمليات القرصنة التي قام بها فرسان القديس يوحنا على السفن العثمانية في وقت سابق، وأصدر السلطان سليمان القانوني فرمان[68] يقضي بإعفاء السكان في جزيرة رودس من دفع الضرائب لمدة ثلاث سنوات، وتم توطين الجزيرة بعدد من الأتراك الذين قدِموا من الأناضول[69].

فكان لمنح الامتيازات التجارية لتجار البندقية، أهمية في تحقيق نتائج عسكرية إستراتيجية جعلت ميزان القوة لصالح الدولة العثمانية في السيطرة على جزيرة رودس[70]. وعلى الرغم من ذلك لم تمنع الامتيازات التجارية التي منحها السلطان سليمان القانوني لجمهورية البندقية من مواجهتها في معركة (بريفيزا) سنة 1537م، بعد هجومه على الجزر التابعة للبندقية، واستغاثة البنادقة بالبابا بولس الثالث (1534–1549) Pope Paul III، والملك شارل الخامس (1520–1558) Charles V، وأسفرت هزيمة البنادقة أمام العثمانيين عن تخليهم عن معظم ممتلكاتهم من الجزر البحرية، ولم يبقى لهم إلا جزر تينوس وميكونو وقبرص وكريت وفرض عليهم دفع 300 ألف بندقي[71].

رابعاً: الحد من نفوذ الملك شارل الخامس

عند وصول السلطان سليمان القانوني للحكم في العام (1520م) كان يتطلع للتوسع في أوروبا. وهذا الهدف كان يتعارض مع طموحات الملك شارل الخامس، الذي كان ملكاً على النمسا، وإسبانيا، والأراضي المنخفضة

---

[66] أمجان، **سليمان القانوني**، ص 49.

[67] أمجان، **سليمان القانوني**، ص 45، 50.

[68] "الفرمان: هو الأمر السلطاني الرسمي المكتوب الصادر في قضية من القضايا المتعلقة بالدولة"، انظر: صابان، **المعجم الموسوعي**، ص 164.

[69] اوزتان، يلماز، **تاريخ الدولة العثمانية**، ج(1)، ترجمة عدنان سلمان، منشورات مؤسسة فيصل للتمويل، استانبول، 1990، ص 263، 264.

[70] مصطفى، **العلاقات الدولية**، ص 216.

[71] رائيسي، **العلاقات العثمانية**، ص 133.

(هولندا)، وإمبراطوراً على ألمانيا، وحاكماً لجزء كبير من إيطاليا، وكانت جمهوريتا جنوه وفلورنسا[72] تابعتين له، وتخضع لسيادته جمهورية البندقية، وتتبع له مدينة وهران في الجزائر، وتتبع له جزيرة صقلية[73].

وللحد من نفوذ الملك شارل الخامس وإيجاد حليف للدولة العثمانية في أوروبا استجاب السلطان سليمان القانوني لطلب لويس من سافوا Louise de Savoie والدة ملك فرنسا فرانسوا الأول (1515-1547) François Ier[74] – والتي كانت نائبة الملك على عرش فرنسا خلال فترة أسر ابنها الملك فرنسوا الأول – تخليص ابنها الملك فرانسوا الأول من أسره عند الملك شارل الخامس، نتيجة هزيمته في معركة بافيا Pavia التي دارت بينهم في إيطاليا، في شهر شباط/ فبراير 1525م، وكان طلب والدة ملك فرنسا تخليص ولدها الملك فرنسوا الأول من الأسر، حجة قوية للسلطان سليمان القانوني للتحرك في أوروبا باسم ملك فرنسا بصورة شرعية[75].

وبعد تخلص الملك فرنسوا الأول من الأسر نتيجة لتوقيعه على معاهدة مدريد[76] في 1526/1/14م[77]، استمرت العلاقات الفرنسية العثمانية، لمواجهة الملك شارل الخامس الذي بدأت تربطه علاقات سياسية مع شاه إيران طهماسب الأول (1524- 1576م)، وكان هذا التعاون بين الملك شارل الخامس وشاه إيران، يشكل مصدراً من مصادر التهديد لأمن وسلامة الدولة العثمانية[78]، مما تطلب من الدولة العثمانية التحرك في اتجاه فرض سيطرتها العسكرية في أوروبا، من خلال قيامها بحملة عسكرية على المجر، حيث انطلقت الحملة العسكرية من إستانبول في 1526/4/23م، ووصلت إلى صحراء موهاكس (Mohácsi) التي تقع على بعد (170) كم، جنوب بودابست، في أواخر شهر آب/ أغسطس 1526م، وتواجهت مع الجيش المجري في معركة استمرت ساعة ونصف

---

[72] فلورنســا: "مدينة إيطالية تقع شــمال غرب البلاد، كانت تشــكل قوة بحرية كبيرة في القرن الحادي عشــر، ومع ظهور قوة جمهورية جنوه بدأت تتراجع قوتها، ومن أشهر الآثار الموجودة فيها البرج المائل"، انظر: رائيسي، **العلاقات العثمانية**، ص 148.

[73] المحامي، **تاريخ الدولة العلية**، ص 208؛ صقلية: جزيرة في البحر الأبيض المتوسط تقابل إيطاليا فتحها المسلمون سنة 212هـــ/ 827م، واستمر حكمهم لها حتى سنة 453 هـــ/ 1061م، حين استولى عليها المسيحيون، وصقلية اسم مدينة من مدن الجزيرة ولكنه أصبح يطلق على الجزيرة عموما وعرفت الجزيرة به، انظر: الحميري، **الروض المعطار**، ص 366، 367.

[74] الملك فرنســوا الأول وصــل إلى الحكم في فرنســا بعد وفاة الملك لويس الثاني عشــر Louis XII (1462- 1515)، لأنه أقرب عصــبته من الرجال، لعدم وجود أبناء ذكور له، للمزيد عن الملك فرنســوا الأول انظر: الفرنســاوي، مونيقورس، **تاريخ ملوك فرنســا من مبدأهم إلى الملك لويز فيليب**، ترجمة أفندي قاسم خوجة، مدرسة الألسن، (د.م)، (د.ت)، ص 137، 144.

[75] اوزتان، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 267، 268.

[76] تضمنت معاهدة مدريد التي وقعها كل من الملك شارل الخامس والملك فرنسوا الأول التزام الملك فرنسوا الأول بالتخلي عن المطالبة بالأراضي التي يسيطر عليها الملك شارل الخامس مثل مملكة نابلي وولاية ميلان، والتزامه بجعل ابنيه رهينة عند الملك شارل الخامس وتعهده بعدم إخراجهما من الأســـر وأن يفتديهما فيما بعد بمليوني قطعة ذهبية، والتزامه أن يعيد إلى رئيس الجيوش الفرنســـية دي بربون جميع أملاكه، ويذكر مونيقورس الفرنساوي أن المعاهدة عقدت في 1526/6/21م، للمزيد انظر: الفرنساوي، **تاريخ ملوك فرنسا**، ص 142.

[77] بيهم، **فلسفة التاريخ العثماني**، ص 276؛ اوزتان، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 268؛ تضمنت معاهدة مدريد التي وقعها كل من الملك شارل الخامس والملك فرنسوا الأول التزام الملك فرنسوا الأول بالتخلي عن المطالبة بالأراضــي التي يسيطر عليها الملك شــارل الخامس مثل مملكة نابلي وولاية ميلان، والتزامه بجعل ابنيه رهينة عند الملك شـــارل الخامس وتعهده بعدم إخراجهما من الأســـر وأن يفتديهما فيما بعد بمليوني قطعة ذهبية، والتزامه أن يعيد إلى رئيس الجيوش الفرنســية دي بربون جميع أملاكه، ويذكر مونيقورس الفرنســاوي أن المعاهدة عقدت في 1526/6/21م، للمزيد انظر: الفرنساوي، **تاريخ ملوك فرنسا**، ص 142.

[78] Creasy, Edward Shepherd, **History of the Ottoman Turks; from the beginning of their Empire to the present time**. Henry Holt and company, New York, 1878, p165.

قتل خلالها ملك المجر لويس الثاني (1506–1526) Louis II، وهزم فيها الجيش المجري، وفي الثالث من أيلول/ سبتمبر تحرك الجيش العثماني باتجاه بودابست عاصمة المجر وتمكنوا من دخولها في 1526/9/11م، وعاد السلطان سليمان القانوني بعد تحقيق هذا الانتصار إلى استانبول[79].

ونتيجةً لتزايد مطامع الملك شارل الخامس وتهديد عاهل النمسا فيردناند الأول (1525–1564) Ferdinand I، للأراضي المجرية، عاد السلطان سليمان القانوني بحملة عسكرية في العام 1532م، وانتهت هذه الحملة بتوقيع الألمان على معاهدة صلح مع السلطان سليمان القانوني في تشرين الثاني/ نوفمبر 1532م[80]، والتي تضمنت عدم تعدي فيردناند الأول على أراضي الملك زابوليا Szapolyai[81]، والتزام فيردناند الأول بدفع 30 ألف ذهبية لخزينة الدولة العثمانية سنوياً، مقابل ترك بعض الأراضي المجرية في حوزته، واشترطت المعاهدة إرسال الملك شارل الخامس سفيراً من طرفه لعقد الصلح مع العثمانيين، بعد الاتفاق مع فيردناند الأول، وللعثمانيين الحق في نقض المعاهدة إذا لم يقم الملك شارل الخامس بعقد الصلح معهم[82]. لأن كل التحركات العسكرية التي كان يقوم بها فيردناند الأول تتم بموافقة الملك شارل الخامس، الذي سلم فيردناند الأول الإدارة والسيادة الأميرية على أراضي النمسا، حيث اعتبر الملك شارل الخامس أن هذه الأراضي حق موروث له، بعد موت ملك المجر لويس الثاني في معركة موهاكس[83]، في حين كانت سياسة السلطان سليمان القانوني تستهدف ابقاء المجر بعيدة عن حكم الملك شارل الخامس وشقيقه فيردناند الأول، وتحويلها إلى ولاية حدودية تابعة للدولة العثمانية، الأمر الذي يسهم في تحقيق الأمن للدولة العثمانية من خلال عزل أوروبا عن الدولة العثمانية بواسطة هذه الولاية[84].

وليتمكن السلطان سليمان القانوني من تنفيذ سياسته الرامية إلى الحد من قوة وتمدد الملك شارل الخامس في أوروبا، ومحاولات فيردناند الأول المتكررة للسيطرة على مدينة بودين، وبودابست، واحتلال المجر، تطلع السلطان سليمان القانوني إلى التعاون مع ملك فرنسا فرنسوا الأول من جديد، وتمكن من خلال عقد معاهدة الامتيازات التجارية التي وقعها الطرفان في 1536/2/18م، وبهذا التحالف أبعد فرنسا عن المعسكر الأوروبي، لصالح الدولة العثمانية[85]، وتحققت له فرصة إضعاف الملك شارل الخامس، وإبقاء أوروبا مقسمة، وصرف أنظارها عن تشكيل أحلاف عسكرية يمكن الاستفادة منها في مواجهة الدولة العثمانية[86].

---

[79] اوزتان، **تاريخ الدولة العثمانية**، ص 269، 271.

[80] كوندروز وأوزترك، **الدولة العثمانية المجهولة**، ص 237، 238.

[81] بعد دخول السلطان سليمان القانوني لمدينة بودابست في 1526/9/11، نصب أمير ترانسلفانيا زابوليا Szapolyai ملكاً على المجر، وأميراً على أردل، ومنحه عرش بودابست، على أن يكون تابعاً للدولة العثمانية، مكافأة له على عدم دخوله في الحرب ضد السلطان سليمان القانوني في معركة موهاكس، والسيطرة على المجر، للمزيد انظر: أوزتان، تاريخ الدولة العثمانية، ص 271.

[82] للمزيد حول بنود المعاهدة انظر: محمود، سيد محمد السيد، **تاريخ الدولة العثمانية**، مكتبة الآداب، القاهرة، 2007، ص 263.

[83] كيندي، بول، **نشوء وسقوط القوى العظمى**، ط(3)، ترجمة مالك البديري، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 44.

[84] شوجر، **أوروبا العثمانية**، ص 89.

[85] حرب، محمد، **العثمانيون في التاريخ والحضارة**، المركز المصري للدراسات العثمانية وبحوث العالم التركي، القاهرة، 1994، ص 67.

[86] مصطفى، **العلاقات الدولية**، ص 212.

وكان هذا التحالف مفيداً لفرنسا أيضاً في مواجهة الملك شارل الخامس، لأن مهاجمة الدولة العثمانية للمجر والنمسا من خلال شن حملات عسكرية برية، سيشغل الملك شارل الخامس عن التصدي للهجوم الفرنسي على شمال إيطاليا[87]. ويتيح هذا التحالف للسفن التجارية الفرنسية الملاحة في البحر الأبيض، وخصوصاً بعد تعرضها لخطر التدمير والإغراق بعد إصدار ملك البرتغال جون الثالث (1521–1557) John III أمراً للسفن البرتغالية بإغراق أي سفينة فرنسية تلاقيها، وبقيت العلاقة متوترة بين فرنسا والبرتغال حتى العام 1538م، عندما أصدر الملك فرنسوا الأول قراراً يمنع رعاياه من الملاحة في أي منطقة تدعي البرتغال حق اكتشافها، وذلك كتعهد منه بعدم منافسة البرتغال في التجارة عبر البحار، لقاء عدم مطالبتها بديونها على فرنسا[88].

ومن جانب آخر كان تطلع سليمان القانوني إلى أن يسهم التحالف مع فرنسا في الحد من خطر التعاون بين الملك شارل الخامس والقبطان الجنوي أندريه دوريا Andrea Doria الذي قام ببناء أسطول بحري شكل خطراً على حرية الملاحة البحرية العثمانية في البحر الأبيض المتوسط، وهدد مناطق سيطرتها في شمال أفريقيا، وأصبح الملك شارل الخامس يستخدم هذا الأسطول في مهاجمة السواحل البحرية العثمانية، وقام بتوطين فرسان القديس يوحنا في جزيرة مالطة ومدينة طرابلس الغرب، ووفر لهم الحماية، وكان يهدف من ذلك إيجاد قواعد عسكرية يمكنه الانطلاق منها، عند مواجهة الأسطول البحري العثماني في البحر الأبيض المتوسط[89].

وحتى يتمكن السلطان سليمان القانوني من تنفيذ سياسته التوسعية في البحر الأبيض المتوسط، والحد من خطر التعاون بين الملك شارل الخامس والقبطان اندريه دوريا أمر ببناء أسطول بحري قادر على مواجهة الأسطول الذي بناه أندريه دوريا، وكلف خير الدين بربروسا[90] في العام 1533م، القيام بهذه المهمة وعينه قائداً عاماً للبحرية العثمانية[91]. وبعد أن تم بناء الأسطول البحري العثماني، وجهت الدولة العثمانية حملة عسكرية بحرية على جنوب وغرب إيطاليا في 1543/5/28م، بقيادة خير الدين بربروسا، وبعد الانتصارات التي حققتها البحرية العثمانية توجه الأسطول البحري العثماني إلى ميناء مدينة طولون Toulon الفرنسي، لقضاء الشتاء[92].

ونتيجةً لتوجيه هذه الحملة البحرية العثمانية على جنوب إيطاليا، واستهدافها لسواحل إسبانيا بقذائف المدفعية، في إطار التعاون العسكري بين الدولة العثمانية والمملكة الفرنسية، ضد الملك شارل الخامس، تدخل البابا بولس الثالث (1534–1549) Pope Paul III لعقد صلح بين الملك شارل الخامس، والملك فرنسوا الأول، وبذلك سحب الملك فرنسوا الأول جيوشه من شمال إيطاليا، التي هاجمت الأراضي الإيطالية بالتزامن مع توجيه الحملة العسكرية البحرية العثمانية للسواحل الإيطالية، وتنصل الملك فرنسوا الأول، من عهوده مع السلطان سليمان القانوني،

---

[87] المحامي، **تاريخ الدولة العلية**، ص 209.

[88] هاو، سونيا، **في طلب التوابل**، ترجمة محمد رفعت، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، 1957، ص 258، 279.

[89] مصطفى، **في أصول التاريخ**، ص 93.

[90] خير الدين بربروسا (1470– 1546م)، اسمه الحقيقي خضر بن يعقوب ولقبه خير الدين باشا، وعرفه الأوروبيين ببربروسا Barba Rossa التي تعني ذا اللحية الحمراء، كان قائداً للأســـاطيل البحرية العثمانية ومجاهداً بحرياً ولد في جزيرة لســـبوس (تقع في اليونان حالياً)، وتوفي في الأستانة، المغلوث، **أطلس الدولة العثمانية**، ص 332.

[91] مصطفى، **في أصول التاريخ**، ص 93.

[92] اوزتان، تاريخ الدولة العثمانية، ص 300، 302.

عندها توجه السلطان سليمان القانوني إلى عقد هدنة مع الملك شارل الخامس في سنة 1543م، على أساس اعتراف الملك شارل الخامس بالفتوح العثمانية، وتعهده بدفع الجزية للدولة العثمانية عن مناطق شمال غربي المجر التي كانت لا تزال في يد الملك شارل الخامس، ولم تلبث الهدنة أن تحولت إلى صلح دائم سنة 1547م، بعد وفاة الملك فرنسوا الأول[93]. وفي العام 1566م، نقض فيردناند الأول الصلح بمهاجمته إمارة ترانسلفانيا Transylvania فتوجه السلطان سليمان القانوني بحملة عسكرية على مدينة زكتوار Zigetvar في المجر، وخلال هذه الحملة توفي السلطان سليمان القانوني في 1566/9/7م[94].

ومن خلال هذا الاستطراد التاريخي للتحرك العسكري العثماني في أوروبا والبحر الأبيض المتوسط نجد أن الدولة العثمانية تمكنت من خلال اتفاقية الامتيازات التجارية عام 1536م، بناء علاقات التعاون والصداقة مع فرنسا الأمر الذي ساهم في الحد من طموحات الملك شارل الخامس وعرقلة أي خطط يمكن من خلالها حشد قوى أوروبا العسكرية وتهديد أمن الدولة العثمانية، ومن خلال هذه الاتفاقية تمكنت من التدخل في شؤون أوروبا، وكانت هذه الاتفاقية أيضاً سبباً مهماً في رفض فرنسا المشاركة في خطة الملك شارل الخامس القاضية بتوجيه حملة عسكرية بحرية، بمشاركة الأسطول البحري البرتغالي لضرب السفن العثمانية في شرق البحر الأبيض المتوسط[95].

الخاتمة

مثلت التجارة على الدوام أهم مواضيع العلاقات الدولية بين الدول، ولم تكن الدولة العثمانية خلال فترة حكم السلطان سليمان القانوني (1520–1566م) خارجة عن هذه التقاليد.

فكان أول تعامل للسلطان سلمان القانوني مع قضية منح الامتيازات التجارية للدول الأجنبية، من خلال موافقته على تجديد معاهدة الامتيازات التجارية لجمهورية البندقية في 1521/12/11م التي كان يهدف من ورائها ضمان حياد القوة البحرية لجمهورية البندقية خلال الحملة العسكرية التي أراد أن يوجهها لجزيرة رودس التي تمكن فعلاً من السيطرة عليها بتاريخ 1522/12/20م.

ولما كانت أهداف السلطان سليمان القانوني أهداف عسكرية توسعية، فإنه حاول الدخول في علاقات سياسية مع ملك فرنسا فرنسوا الأول، تخدم مصالحه في الحد من نفوذ الملك شارل الخامس، الذي كان يعد منافسه القوي في أوروبا، لذا عقد معاهدة امتيازات تجارية مع ملك فرنسا في 1536/2/18م، وقدم له معونة عسكرية ساعدته في توجيه الضغط العسكري على الملك شارل الخامس.

ويلاحظ أن الامتيازات التي منحتها الدولة العثمانية لكل من جمهورية البندقية والمملكة الفرنسية، ساعدت السلطان سليمان القانوني في مشروعه التوسعي، فتمكن من التعمق في أوروبا حتى وصل إلى مشارف مدينة فينا.

---

[93] مصطفى، في أصول التاريخ، ص 97.

[94] كولن، سلاطين الدولة العثمانية، ص 11، 112.

[95] الثقفي، **معاهدة الامتيازات العثمانية الفرنسية**، ص 152، نقلاً عن: محمد عبد المنعم، الغزو العثماني لمصر.

كما استفادت الدولة العثمانية من منحها الامتيازات التجارية في خدمة اقتصاد الدولة، المتمثل في توفير السلع والمنتجات المختلفة التي تتطلبها أسواق الدولة في مختلف الأقاليم، وتمكنت في نفس الوقت من تسويق وتصدير الفائض عن حاجتها من المنتجات الزراعية، والمصنوعات الحرفية التي ينتجها السوق العثماني، وتنشيط حركة التجارة البرية والبحرية عبر أقاليم الدولة.

ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن الامتيازات التجارية ساهمت في خدمة مصالح الدولة العثمانية خلال فترة الدراسة (1520–1566م)، وأن تلك الفترة كانت تشكل فترة قوة عسكرية للدولة العثمانية، وكانت خلال تلك الفترة أيضاً تتمتع بوفرة في المحاصيل والإنتاج الزراعي، وتنامي الصناعات الحرفية المختلفة.

وكان قرار منح الامتيازات التجارية في الدولة العثمانية يستهدف دولاً يمكن أن تؤدي العلاقات السياسية والعسكرية والتجارية معها في خدمة مصالح الدولة العثمانية، لذا كان تحديد العلاقة مع البندقية ناتج عن قوتها البحرية الموجودة في البحر الأبيض المتوسط، إضافة إلى نشاطها التجاري الكبير، أما العلاقات مع فرنسا؛ فلرغبة السلطان العثماني سليمان القانوني الضغط على الملك شارل الخامس في جنوب غرب القارة الأوروبية، من خلال حليف يمكن الاعتماد عليه وقت الحاجة، والمتمثل بشخص الملك الفرنسي فرنسوا الأول، ولضمان عدم اتحاد أوروبا ضد الدولة العثمانية، من خلال موقع فرنسا الجغرافي الذي يفصل شبه الجزيرة الأيبيرية عن باقي دول أوروبا.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

- أباظة، فاروق عثمان، **أثر تحول التجارة العالمية إلى رأس الرجاء الصالح على مصر وعالم البحر المتوسط أثناء القرن السادس عشر**، ط(2)، دار المعارف، القاهرة، (د.ت).
- الباروني، عمر محمد، **الأسبان وفرسان القديس يوحنا في طرابلس**، مطبعة ماجي، طرابلس، 1952.
- بيهم، محمد جميل، **فلسفة التاريخ العثماني**، دار صادر، بيروت، 1925.
- حرب، محمد، **العثمانيون في التاريخ والحضارة**، المركز المصري للدراسات العثمانية وبحوث العالم التركي، القاهرة، 1994.
- الحميري، محمد بن عبدالمنعم (ت900هـ/ 1494م)، **الروض المعطار في خبر الأقطار**، ط(2)، تحقيق إحسان عباس، مكتبة لبنان، بيروت، 1984.
- رائيسي، إدريس الناصر، **العلاقات العثمانية الأوروبية في القرن السادس عشر**، دار الهادي، بيروت، 2007.
- الزوكة، محمد خميس، **جغرافية العالم الإسلامي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.
- سرهنك، إسماعيل، **حقائق الأخبار عن دول البحار**، (د.ن)، بولاق، 1894.
- صابان، سهيل، **المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2000.
- الصباغ، ليلى، **الجاليات الأوروبية في بلاد الشام في العهد العثماني في القرنين السادس عشر والسابع عشر**، (ج1)، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1989.
- علي، صلاح أحمد هريدي، **الجاليات الأوروبية في الإسكندرية في العصر العثماني دراسة وثائقية من سجلات المحكمة الشرعية 923- 1213هـ/ 1517- 1798م**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989.
- كوندرز، أحمد آق، وأوزترك، سعيد، **الدولة العثمانية المجهولة**، وقف البحوث العثمانية، إستانبول، 2008.
- لوتسكي، **تاريخ الأقطار العربية الحديث**، ط(9)، دار الفارابي، بيروت، 2007.
- المحامي، محمد فريد بك، **تاريخ الدولة العلية العثمانية**، تحقيق إحسان حقي، دار النفائس، بيروت، 1981.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- محمود، سيد محمد السيد، **تاريخ الدولة العثمانية**، مكتبة الآداب، القاهرة، 2007.
- مصطفى، أحمد عبد الرحيم، **في أصول التاريخ العثماني**، ط(2)، دار الشروق، بيروت، 1986.
- مصطفى، نادية محمد، **العلاقات الدولية في التاريخ الإسلامي: منظور حضاري مقارن**، ج(1)، دار البشير، مصر، 2015.
- المغلوث، سامي عبدالله، **أطلس تاريخ الدولة العثمانية**، مكتبة الإمام الذهبي، الكويت، 2014.

ثانياً: المصادر التركية المترجمة

- أوزتان، يلماز، **تاريخ الدولة العثمانية**، ج(1)، ترجمة عدنان سلمان، منشورات مؤسسة فيصل للتمويل، إستانبول، 1990.
- أوغلي، أكمل الدين إحسان، **الدولة العثمانية تاريخ وحضارة**، ترجمة صالح سعداوي، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، استانبول، 1999.
- إينالجك، خليل، **تاريخ الدولة العثمانية من النشوء إلى الانحدار**، ط(2)، دار المدار الإسلامي، بيروت، 2014.

ثالثاً: المراجع الأجنبية المترجمة

- أمجان، فريدون، **سليمان القانوني سلطان البرين والبحرين**، ط(2)، ترجمة جمال فاروق، واحمد كمال، دار النيل، (د.م)، 2015.
- دل، شارل، **البندقية جمهورية أرستقراطية**، ترجمة أحمد عزت وتوفيق إسكندر، دار المعارف، مصر، 1947.
- شوجر، بيتر، **أوروبا العثمانية 1354- 1804**، ترجمة: عاصم الدسوقي، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1998.
- الفرنساوي، مونيقورس، **تاريخ ملوك فرنسا من مبدأهم إلى الملك لويز فيليب**، ترجمة أفندي قاسم خوجة، مدرسة الألسن، (د.م)، (د.ت).
- كلو، آندريه، **غازي الغزاة سليمان القانوني**، ترجمة محمد الرزقي، دار التركي للنشر، تونس، 1991.
- كواترت، دونالد، **الدولة العثمانية 1700- 1922**، ترجمة أيمن الأرمنازي، مكتبة العبيكان، الرياض، 2004.
- كولن، صالح، **سلاطين الدولة العثمانية**، ترجمة منى جمال الدين، دار النيل، القاهرة، 2014.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- كيندي، بول، **نشوء وسقوط القوى العظمى**، ط(3)، ترجمة مالك البديري، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- لامب، هارولد، **سليمان القانوني سلطان الشرق العظيم**، ترجمة شكري محمود، شركة النبراس للنشر والتوزيع، (د.م)، (د.ت).
- مانتران، روبير (محرر)، **تاريخ الدولة العثمانية**، (ج1)، ترجمة بشير السباعي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1993.
- نيقولاي، إيفانوف، **الفتح العثماني للأقطار العربية 1516- 1574**، ترجمة يوسف عطا الله، دار الفارابي، بيروت، 1988.
- هاو، سونيا، **في طلب التوابل**، ترجمة محمد رفعت، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، 1957.

رابعاً: الدوريات

- الثقفي، يوسف علي رابع، **معاهدة الامتيازات العثمانية الفرنسية لعام 941 هـ ـــــ 1535 م**، مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، عدد (6)، مجلد 6، جامعة أم القرى، 1982.
- ربابعة، إبراهيم، **شواهد على المكانة العلية للدولة العثمانية وسلاطينها العظام من خلال اتفاقيتا الامتيازات العثمانية الفرنسية (عام 942 هـ 1536م/ وعام 1084 هـ 1673م)**، Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı:39 Yıl: 2015/2.
- العريض، وليد، **تاريخ الامتيازات في الدولة العثمانية وآثارها**، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد (1)، مجلد 24، الجامعة الأردنية، عمان، 1997.

خامساً: المراجع الأجنبية

- Issawi Charles, **An Economic History of the Middle East and North Africa**, Columbia University Press, New York, 1982.
- Creasy, Edward Shepherd, **History of the Ottoman Turks; from the beginning of their Empire to the present time**. Henry Holt and company, New York, 1878.
- La Jonquière, A, Vicomte de, **Histoire de l'Empire Ottoman**, depuis les origines jusqu'à nos jours, Hachette, Paris, 1914.
- Quataert, Donald, **The Ottoman Empire 1700-1922**, Cambridge UP, 2000.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

دور جامعة اليرموك في الحد من ظاهرة البطالة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا

The Role of Yarmouk University in Reducing the Phenomenon of Unemployment from the Perspective of Graduate Students

د.ة سامرة أحمد مصطفى المومني*

الملخّص

تهدف هذه الدراسة للتعرف على دور جامعة اليرموك في الحد من ظاهرة البطالة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج النوعي (دراسة حالة) من خلال إعداد أداة المقابلة التي تكونت من ثلاثة أسئلة رئيسة هي: مادور جامعة اليرموك في الحد من البطالة؟ كيف يسهم التعاون بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المحلي في الحد من البطالة؟ ما أهم المقترحات والحلول الناجعة للحد من البطالة؟

تكونت عينة الدراسة من (28) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك من طلبة الدراسات العليا، وقد أظهرت نتائج المقابلات مايلي: إن للسياسات التعليمية والإستراتيجيات التدريسية المختلفة وربط النظرية بالتطبيق والأنشطة المنهجية واللامنهجية دوراً كبيراً في الحد من ظاهرة البطالة، كما أن سبل التعاون المختلفة والشراكة المجتمعية والتخلص من ثقافة العيب، تسهم إلى حد كبير في الحد من ظاهرة البطالة، ومن أهم الاقتراحات: العمل على إنشاء مشروعات مختلفة؛ لتشغيل الطلبة الخريجين، وتوجيه طاقاتهم واستثمارها، وتحسين جودة التعليم ومخرجاته.

الكلمات الدالة: جامعة اليرموك، البطالة، طلبة الدراسات العليا.

Abstract

This study aims to identify the role of Yarmouk University in reducing the phenomenon of unemployment from the point of view of graduate students. To achieve the goal of the study, the researcher used the qualitative method (case study) by preparing the corresponding tool, which consisted of three main questions: What is the role of Yarmouk University in reducing unemployment? How can cooperation between the universities and community institutions contribute to reduce unemployment? What are the most effective suggestions and solutions to do so?

The sample of the study consists of (28) male and female graduate students at Yarmouk University. The results of the interviews showed that: Educational policies and various teaching strategies, linking theory to application alongside with curricular and extra-curricular activities have a significant role in reducing unemployment, and the various means of cooperation, community partnership and combating the culture of shame contribute significantly to reducing the phenomenon of unemployment. The Study offers a number of suggestions, foremost of which are establishing various projects to employ graduate students, directing and investing their abilities besides improving the quality and outcomes of education.

Keywords: Yarmouk University, Unemployment, Graduate Student

*باحثة أكاديمية/ جامعة اليرموك. تاريخ استلام البحث 2020/10/26 وتاريخ قبوله 2020/11/29

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المقدمة:

نصَّ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في البند (23) فقرة(1) على(حق العمل لكل إنسان وحرية اختياره.... وحق الحماية من التعطل).(Pollis&Schwab,1979,154).

تعد البطالة من أخطر المشكلات التي تواجه دول العالم النامية؛ وذلك لنتائجها وانعكاساتها على جوانب الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، وما تتركه من آثار سلبية في حياة الأفراد والجماعات الإنسانية، فهي تشكل بيئة خصبة لنمو العديد من الأمراض الاجتماعية والنفسية، وانتشار العنف والجريمة، وخفض مستويات المعيشة، وزيادة من يقعون تحت خط الفقر، وما يرافق ذلك من ظروف صعبة وقاسية (فرح والموماني، 2006). وتعد ظاهرة البطالة من إحدى الظواهر الإجتماعية المعتلة التي تؤثرفي مستوى توازن المجتمع الأردني واستقراره، وذلك بسبب تزايد معدلاتها، وتنوع آثارها، وكثرة ضحاياها، وتعقد أسبابها، وفشل مشروع معالجتها. (الرطروط، الحديد، هلالات، 2004).

إن البطالة مشكلة ذات أبعاد اقتصادية واجتماعية، وهي تعبر بوضوح عن عجز في البنى التحتية، وعن خلل فى عمل الاقتصاد الوطني، وتُعَدّ من أهم عداد الاستخدام الفعال للموارد البشرية، وهدر لجزء من من ذوي النشاط الاقتصادي القادرين على العمل، والراغبين فيه والباحثين عنه دون جدوى، وهي تعبر في الوقت نفسه عن خلل اجتماعي على الصعيد الوطني، يضعف مبادئ التضامن الوطني والمسؤولية الاجتماعية (البكر، 2004). كما تعد البطالة أحد المؤشرات الاقتصادية الرئيسة التي تعكس حالة اختلال التوازن العام في الاقتصاد القومي، وتمتد تأثيراتها السلبية لتشمل التوازن الاجتماعي والسياسي للمجتمع، وهي بهذا المعنى تعد مشكلة معقدة ومتعددة الجوانب (الأسطل، 2014).

أهمية الدراسة

تنطلق أهمية الدراسة من أن مشكلة البطالة همّ وطني، يؤرق الحكومات والشعوب على حد سواء، وهي مشكلة خطيرة على جميع الأصعدة: الاجتماعية، والاقتصادية ، والسياسية ، والصحية والأمنية. إن مؤسسات التعليم العالي تقع عليها مسؤولية كبيرة في العمل على رفع كفاءة الخريج وتسليحه بأدوات العلم والمعرفة والمهارة والخبرة. لذلك لا بد من معرفة دور الجامعات والمؤسسات التربوية والتعليمية في الحد من البطالة، ودور كوادرها الإدارية والتعليمية ومناهجها، ودور الشراكة المجتمعية في محاولات توعية الطلبة بالتخصصات المرغوبة في سوق العمل، وأهمية الدورات والورش التدريبية، والمهارات المختلفة في رفع كفاءة الخريجين، والوصول إلى جملة من الاقتراحات على مستوى الدولة، والجامعات، والمؤسسات التعليمية، ومؤسسات المجتمع المحلي والمدني.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف ، وهي على النحو الآتي :

- بيان دور الجامعات الأردنية بشكل عام وجامعة اليرموك بشكل خاص في الحد من ظاهرة البطالة.
- التعرف على أهمية التعاون بين الجامعات الأردنية ومؤسسات المجتمع المحلي؛ لتأهيل الطلبة الخريجين وإعدادهم للانخراط في سوق العمل.
- الوصول إلى أهم الاقتراحات والحلول الناجعة على مستوى الدولة والجامعات، ومؤسسات المجتمع المحلي والمدني، والأفراد في الحد من البطالة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنبع مشكلة الدراسة من خطر ظاهرة البطالة اقتصاديا، واجتماعيا، وسياسيا، وصحيا، وأمنيا، وتأثيرها السلبي على فئات المجتمع المختلفة، وعلى وجه الخصوص فئة الشباب من حملة الشهادات الجامعية القادرين على العمل. إن الجامعات الأردنية والمؤسسات التعليمية بما فيها جامعة اليرموك وإداراتها وسياساتها وكوادرها ومناهجها تلعب دوراً مهماً في التقليل من خطر هذه المشكلة، والحيلولة دون وقوع الخريجين تحت تأثير الفقر والعوز والانحراف والأمراض النفسية والجرائم.

أظهر تقرير دائرة الإحصاءات العامة الأردنية حول معدل البطالة مجموعة من النتائج أهمها: إن نسبة البطالة في الربع الثاني من عام 2017 بلغت (18%) حيث بلغ المعدل للذكور (13,4%) مقابل (33,9%) للإناث في الفترة نفسها، وأن معدل البطالة كان مرتفعاً بين حملة الشهادات الجامعية (الأفراد المتعطلون ممن يحملون مؤهل بكالوريوس فأعلى، حيث بلغت النسبة (24,6%) مقارنة بالمستويات التعليمية (دائرة الإحصاءات العامة، 2017). ومن هنا كان لا بدّ من الإجابة عن الأسئلة الأتية:

السؤال الأول: ما دور جامعة اليرموك في الحد من البطالة؟

السؤال الثاني : كيف يسهم التعاون بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المحلي في الحد من البطالة؟

السؤال الثالث: ما أهم المقترحات والحلول الناجعة للحد من ظاهرة البطالة؟

التعريفات الإجرائية

- البطالة: "الحالة التي يكون فيها الفرد قادراً على العمل وراغباً فيه، ويبحث عنه، ويقبله عند مستوى الأجر السائد ولكن دون جدوى".
- طلبة الدراسات العليا: الطلبة الملتحقون ببرنامج (الماجستير والدكتوراه) في كلية التربية في جامعة اليرموك لعام 2018/2017.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

محددات الدراسة

- طلبة الدراسات العليا 2018/2017
- جامعة اليرموك.

الأدب النظري

تعرف البطالة على أنها: "وجود أشخاص في مجتمع معين قادرين على العمل، ومؤهلين له بالنوع والمستوى المطلوبين وراغبين فيه وباحثين عنه، وموافقين الولوج فيه في ظل الأجور السائدة، ولا يجدونه خلال فترة زمنية معينة" (نجا، 2005، ص 4).

وتعرف البطالة على أنها: مقدار الفرق بين حجم العمل المعروض وحجم العمل المستخدم عند مستويات الأجور السائدة في سوق العمل خلال فترة زمنية معينة (الجالودي، 1991م). وتعرف منظمة العمل الدولية البطالة بأنها الحالة التي تشمل الأشخاص الذين هم في سن العمل، والقادرين عليه والراغبين فيه والباحثين عنه ولا يجدونه (زكي،1997م).

وتعرف منظمة العمل الدولية البطالة بأنها "الحالة التي يكون فيها الفرد قادراً على العمل وراغباً فيه، ويبحث عنه، ويقبله عند مستوى الأجر السائد ولكن دون جدوى" (عبد الجواد، 2009، ص 293)، وتشير البطالة إلى أفراد قوة العمل الذين هم بلا عمل لكنهم جاهزون له ويبحثون عنه (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي،2006).

التعطل (التوقف) الجبري– أو الاختياري في بعض الأحيان– لجزء من القوة العاملة في مجتمع ما، على الرغم من قدرة القوة العاملة، ورغبتها في العمل والإنتاج (الوزني والرفاعي،2006، ص162).

تصنف الحكومة الفيدرالية الأمريكية العاطل بأنه الشخص الذي ليس لديه عمل، يقوم به لمدة أربعة أسابيع، وفي الوقت نفسه يُعدّ نشطا في البحث عن عمل وقادراً على أدائه حال توفره (Probst.2005,29).

أنواع البطالة

للبطالة أنواع عديدة منها:

1- البطالة الاحتكاكية

ويقصد بها وجود أفراد في حالة بطالة نتيجة الوقت الذي ينقضي عليهم، وهم في حالة بحث عن عمل دون أن يجدوا العمل المناسب لهم، ويطلق عليها البطالة اللا انتقالية أيضا، لأنها تحدث بسبب التنقلات المستمرة للعاملين بين المناطق، والمهن الناتجة عن تغيرات في الاقتصاد القومي، وهي عادة تحدث بسبب نقص المعلومات لدى الباحثين عن عمل وأصحاب العمل (زكي،1998،ص25).
وتعرف على أنها ذلك النوع من البطالة الذي يشير إلى التعطل الذي يصيب جانبا من قوى العمل بسبب تغييرات هيكلية في الاقتصاد القومي، وتؤدي إلى حالة من عدم التوافق بين فرص العمل المتاحة والباحثين عن عمل، وتلك التغيرات قد تكون بسبب دخول نظم حديثة، أو إنتاج سلع جديدة،

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

أو تغير في هيكل الطلب على المنتجات؛ نتيجة للتغيير الدائم في العادات الاستهلاكية. (زكي،1998، ص27).

2- البطالة الدورية

وهي التذبذب في الدورات الاقتصادية وانتقال الاقتصاد من حالة الانتعاش إلى حالة الانكماش واالركود، وعجز الاقتصاد عن توفير العمل لكل يبحث عنه ذلك المقصدود بالبطالة الدورية (الأسطل،2014)، وللقضاء على هذا النوع من البطالة يتطلب ذلك اتباع سياسات اقتصادية مختلفة مثل: توسعة السياسات المالية والنقدية الهادفة لزيادة الطلب، وتشجيع الاستثمار والصادرات، وزيادة الاستهلاك والإنفاق الحكومي، وخفض الورادات والضرائب(عقون،2010).

3- البطالة الموسمية

وهي التي تحدث بسبب موسمية بعض النشاطات والقطاعات الاقتصادية التي يزداد فيها الطلب على الأيدي العاملة في موسمها، ويقل في مواسم أخرى، مثل القطاع الزراعي، والقطاع السياحي (الأسطل،2014). وتشترك البطالة الموسمية مع البطالة الدورية في أن كلا منهما ينشأ بسبب تذبذب الطلب، غير أن التقلبات الموسمية أكثر انتظاما، ولإغراء العمال في الصناعات الموسمية تدفع المنشأت أجوراً عالية نسبياً؛ لتعويض العمال عن التوقف عن العمل (القريشي،2007).

4- البطالة السافرة

يقصد بها: "حالة التعطل الظاهر التي يعاني منها جزء من قوة العمل المتاحة، أي وجود عدد من الأفراد القادرين على العمل والراغبين فيه عند مستوى الأجر السائد دون جدوى. وهم في حالة تعطل كامل لا يمارسون أي عمل، ويمكن أن تكون البطالة السافرة احتكاكية أو دورية أوهيكلية" (زكي، 1998ص29).

5- البطالة المقنعة

المقصود بالبطالة المقنعة هي: "الحالة التي يتكدس فيها عدد كبير من العمال بشكل يفوق الحاجة الفعلية للعمل، مما يعني عمالة زائدة أو فائضة لاتنتج شيئاً تقريباً، وإذا ما سحبت من أماكن عملها فإن حجم الإنتاج لن ينخفض، وهذا ما نشهده في قطاع الخدمات الحكومية في كثير من البلاد" (زكي، 1998ص29).

6- البطالة السلوكية

المقصود بالبطالة السلوكية هي البطالة: "الناجمة عن إحجام ورفض القوة العاملة عن المشاركة في العملية الإنتاجية، والانخراط في وظائف معينة بسبب النظرة الاجتماعية لهذه الوظائف" (الحيالي، د.ت، ص13).

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

7- البطالة الاختيارية

تعني وجود عدد من الأفراد لديهم القدرة على العمل، ولكن ليس لديهم الرغبة فيه وذلك عند مستوى الأجر السائد. وقد يرجع السبب إلى وجود نقابات عمالية قوية تعمل على تحديد أجر العامل الحقيقي عند مستوى أعلى من الأجر التوازني (القريشي، 2007).

8- البطالة الإجبارية

ويطلق عليها بالبطالة الإضطرارية، وهي تنشأ عندما يضطر العامل على ترك عمله لسبب أو لآخر، كأن يعلن مشروع عن إفلاسه أو يغلق أحد المصانع أبوابه ويستغني عن العاملين فيه، أو بعضهم بغير إرادتهم، رغم أن العامل راغب في العمل، وقادر عليه، وقابل لمستوى الأجر(زكي، 1998).

10-البطالة المستوردة

وهي البطالة التي تتوجه جزء من القوة العاملة المحلية في قطاع معين بسبب انفراد أو إحلال العمالة غير المحلية في هذا القطاع. وقد يواجه الاقتصاد هذا النوع من البطالة في حالة انخفاض الطلب على سلعة معينة مقابل ارتفاع الطلب على سلعة مستوردة (موسى، 1999).

وترى الباحثة أن جميع أنواع البطالة موجودة في الدولة الأردنية على وجه العموم، والبطالة السافرة والمقنعة على وجه الخصوص.

نظريات البطالة

تعددت النظريات المفسرة لظاهرة البطالة في الفكر الاقتصادي، ومنها:

1. **البطالة في الفكر الكلاسيكي**

يرفض الكلاسيكيون فكرة وجود البطالة الإجبارية في الاقتصاد، لأنهم يفترضون سيادة حالة المنافسة الكاملة، ومرونة الأسعار والأجور التي تتحرك للأعلى وللأسفل؛ لضمان استمرار حالة التوازن في سوق العمل (القريشي،2007). وتأسيساً على قانون (ساي نسبة إلى الاقتصاد الكلاسيكيس (جون باتيست ساي)، فإن التوازن الاقتصادي العام لدى الاقتصاديين الكلاسيكيين، هو توازن التوظيف الكامل، وأي توازن دونه هو توازن غير كامل، أي أنهم افترضوا استحالة حدوث بطالة على نطاق واسع، فلو حدثت بطالة فإن علاجها سيكون سهلا من خلال تخفيض الأجور، وعدم تدخل الدولة في تحديد الأسعار والأجور(زكي، 1998).

إن الافتراض الكلاسيكي حول مرونة الأسعار والأجور وما يترتب عليه من جعل مشكلة البطالة مشكلة اختيارية أمر غير واقعي، إذ غالباً ما نجد في حالة المنافسة الكاملة غير موجودة، وكذلك نجد جموداً في الأسعار والأجور(القريشي،2007) .

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

2. البطالة في الفكر الكينزي

نسبة إلى البريطاني (كينز) الذي كان أول من تطرق إلى مشكلة البطالة الإجبارية في حالة الركود الاقتصادي، حيث لاحظ أن معدلات الأجور لا تتكيف بالسرعة والكم اللازمين لإعادة التوازن في سوق العمل، وأن ميل الأجور نحو الانخفاض يتميز بالجمود التام في بعض الأسواق، وبالتباطؤ في أسواق أخرى، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور بطالة دورية إجبارية في الاقتصاد ككل (القريشي، 2007).

عرّف (كينز) البطالة الإجبارية على أنها: "الحالة التي يكون فيها عدد الراغبين في العمل في ظل مستويات الأجور والأسعار أكبر من عدد العمال المطلوبين للعمل"، وعرّف أيضا حالة التشغيل الكامل على أنها: "الحالة التي تختفي فيها البطالة الإجبارية وإن كان ليس من الضروري أن تختفي البطالة الاحتكاكية، والاختيارية والموسمية"(فرج، 2008،ص95).

نظرية البحث عن العمل

ظهرت هذه النظرية في سبعينيات القرن الماضي، وترجع صياغتها إلى الاقتصاديين Pevry,Hall,Gordon,Phelps (عقون،2010)، وترتكز هذه النظرية على صعوبة توفر المعلومات عن سوق العمل، وتعتمد على مجموع من الفرضيات التالية(سمية،2010):

- صعوبة تحليل المعلومة عن سوق العمل، سواء حول توفر مناصب للعمل، أو حول مستوى الأجر المطبق.
- التفرغ الكامل للأفراد لجمع المعلومات اللازمة عن العمل.
- الأفراد العاطلون عن العمل هم الأوفر حظا في الحصول على المعلومات من خلال حركتهم المستمرة واتصالاتهم الدائمة .
- وجود حد أدنى من الأجور، فلن يقبل الباحث عن العمل الحصول على أدنى منه.

والبطالة في هذه الحالة سلوك اختياري وضروري من أجل الوصول إلى التوزيع الأمثل لقوة العمل بين الأنشطة والاستخدامات المختلفة، ويتوقف طول فترة هذه البطالة الاحتكاكية على معدل الأجر الذي يتوقع الحصول عليه نتيجة تحسن درجة معلوماته بالسوق، وعلى المناخ الاقتصادي العام في المجتمع (الأسطل،2014).

نظرية تجزئة سوق العمل

أول من تناول فكرة ازدواجية سوق العمل هما الاقتصاديان(Pior)، (Doeringer) من خلال أعمالهما الصادرة عام (1971) المرتبطة بأسواق العمل العالمية، وتحليل القوى العاملة، حيث أوضحت دراستهما الميدانية أن قوة العمل تتعرض لنوع من التجزئة على أساس العرق، والنوع، السن، والمستوى التعليمي(عقون،2010).

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

نظرية الأجور الكفؤة

وفق هذه النظرية فإن سلوك أرباب العمل والعمال يكون في تناسق مع أهداف تعظيم المردود لأصحاب العمل، وتعظيم المنفعة والإشباع بالنسبة للعمال حتى لو كانت الأجور مرتفعة وظهرت البطالة، ويمكن حصر دافع الأجور من أرباب العمل إلى مجموعة من الأمور (Gregory,2006):

- الرغبة في اجتذاب اليد العاملة ذات المهارة والكفاءة العالية؛ لأنها الأكثر إنتاجية.
- تحفيز العمال على التمسك بمناصب عملهم، كلما زاد الأجر تشجع العامل على التمسك بعمله.
- زيادة إنتاجية عنصر العمل، إذ يعتقد أصحاب العمل أن العمال سيبذلون جهودا كبيرة في حال حصولهم على أجر أعلى.

نظرية رأس المال البشري

يعتبر (Becker) من مؤسسي هذه النظرية عام 1964 على أساس الفوائد التي يجنيها العامل من ورائها، قصد تحسين إنتاجيته والإستفادة من أكبر دخل ممكن وبالتالي سيضحي الأفراد بالوقت الضروري بهدف التكوين من أجل رفع قدراتهم ومؤهلاتهم باعتبار أن سوق العمل يبحث عن اليد المؤهلة المؤهلة، وبالتالي فإن الاهتمام يرتكز على الوظيفة، وليس على من يشرفون عليها(سمية،2010).

يعرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي رأس المال البشري بأنه: كل مايزيد من إنتاجية العمال والموظفين من خلال المهارات المعرفية والنقدية التي يكتسبونها من خلال العلم والخبرة. ورأس المال البشري يختلف عن رأس المال المادي من ناحية أساسية هي أنه غير مادي بطبيعته، أي ليس له مثل الآلات والمعدات والأبية علاضا وارتفاعا وكثافة، فلا يمكن قياسه ماديا مثلها، على الرغم من الدور الكبير لرأس المال البشري في زيادة الإنتاج الإقتصادي من سلع وخدمات. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي،2003).

ويعرف أيضا على أنه:"مجموعة المهارات الشخصية والقدرات والخبرات والمعرفة التي يمتلكها الفرد خلال الوقت، ويتم الحصول على رأس المال البشري من خلال مجموعة من الوسائل التعليمية، التجارب الحياتية، التدريب".(Peters,2008,p3)

مكونات رأس المال البشري

يتكون رأس المال البشري من (شبير،2015):

- معرفة العاملين: وتتضمن المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية.
- خبرة العاملين.
- مهارة العاملين.
- معنويات العاملين.
- الابتكار والتجديد للعاملين، ويصنف إلى: الابتكار الفني، ابتكار السلعة، ابتكار العملية، الابتكار الإداري.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

ملخص نظرية رأس المال البشري

تقوم نظرية رأس المال البشري على الاهتمام والاستثمار بعمليتي التعليم والتدريب, حيث ركز (شولتز) على عملية التعليم باعتبارها انتشار لازم لتنمية الموارد البشرية، ويعد شكلا من أشكال رأس المال لطالما أنه يحقق قيمة اقتصادية (شبير، 2015). وركّز (بيكر) على عوامل الاستثمار البشري وأشكاله من تعليم الهجرة والرعاية الصحية، مع التركيز أكثر على عنصر التدريب في محاولته لتحليل الجانب الاقتصادي الذي قسّمه إلى نوعين، هما: تدريب عام وتدريب متخصص، فالأول يفيد المنظمة المدربة كما يفيد باقي المنظمات، أما الثاني فيفيد المنظمة المدربة أكثر مما قد يفيد منظمات أخرى (حسن، 2004).

الآثار السلبية لظاهرة البطالة

إن للبطالة آثاراً سلبية مختلفة في شخصية العاطل، الأمر الذي قد يؤدي إلى تغيّر في قيمه واتجاهاته ونظرته لذاته وللآخرين، ويؤثر سلباً في قدرته على التكيّف النفسيّ والاجتماعيّ، وفي صحته النفسيّة، وشعوره بالرضا عن نفسه وعن الآخرين(أحمد،2008). وكشفت العديد من الدراسات بأن البطالة تؤدي إلى ارتفاع نسبة الإصابة بالاكتئاب (Feather&Barber, 1983)، بالإضافة إلى الشعور بانخفاض تقدير الذات، كما أشارت دراسة (Goldsmith&Veum,1997).

للبطالة آثار اقتصادية واجتماعية على المجتمعات والشعوب والأفراد، منها:

1- إهدار الموارد البشرية.
2- التأثير على الناتج المحلي الإجمالي (صوفان،2001).
3- نقص الدخل وضعف القوة الشرائية (حويتي وآخرون،1998).
4- الإنفاق على التعليم دون الاستفادة من مخرجاته البشرية (رطروط وهلالات،2004)
5- زيادة وجود العمالة الوافدة مما يسبب استنزافا لأرصدة العملات الصعبة .
6- زيادة تكلفة إعالة المتعطلين.
7- تدنّي مستوى المعيشة. صوفان(2001).
8- المعاناة النفسية، حيث يشعر المتعطل بالإحباط وعدم الثقة بالنفس و الرغبة في الانتحار في بعض الأحيان (عميرة،1992)
9- ضعف الانتماء الاجتماعي وقلة الولاء والشعور بالاغتراب والعزلة (حويتي وآخرون،1998).
10- تدهور الوضع الصحي، لعدم قدرة الفرد على توفير المواد الغذائية والتعرض للأمراض المختلفة (رطروط وهلالات،2004).
11- الهجرة وما ينتج عنها من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية.
12- الانحراف والجريمة، حيث ينتج عن البطالة أعمال الشغب والسرقة والقتل.
13- التفكك الأسريّ.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

إن ما يزيد الأمر خطورة هو تسارع ظاهرة العولمة التي ستترك أثارا وانعكاسات كارثية على وضع العمل والعمال في الدول النامية والعربية منها بشكل خاص، كما سيؤدي إلى تفاقم ظاهرة هجرة الكفاءات والطاقات العربية المميزة بحثاً عن فرص أفضل للعمل والاستقرار. إنّ البطالة همّ وطني، يجب محاربتها وخفض معدلاتها؛ لأنها تُفقد الاقتصاد الوطني قوة شرائية للمنتجات الصناعية في السوق المحلية. وأقترح أن يتم العمل على الإحلال التدريجي للعمالة المحلية محل الوافدة، والاهتمام بالنوع وليس بالكم، وأنه لا بدّ من تضافر الجهود خصوصا وسائل الإعلام ووزارة التربية والتعليم، واتّباع آلية إحلال واضحة تعتمد مبدأ العرض والطلب على العمالة، ولابدّ من الاهتمام بمخرجات التدريب المهني وتطويرها؛ لتلبي الحاجات الفعلية لجميع القطاعات الاقتصادية. (أحمد،2008).

هناك اهتمام واضح للتصدي لمشكلة البطالة وفهم سلوك العاطلين عن العمل في مجال علم النفس الإرشادي والإرشاد المهني، وذلك عن طريق: زيادة الوعي بما لديهم من إمكانات وقدرات للبحث عن المهن والبدائل المناسبة، أو عن طريق الكشف عن حاجتهم ومشكلاتهم التكيفية الناتجة عن البطالة؛ لتقديم المساعدة أو الاستشارة المناسبة (Young,1986).

للإسهام في مواجهة مشكلة البطالة فإن للجامعة دوراً أساسياً وحيوياً ومأمولاً في إعداد الخرّيج، والإسهام في تأهيله بالصورة التي يجب أن يكون عليها، مما يرقى به مستواه العلمي والشخصي إلى درجة عالية، وفيما يلي نقاط مهمة على الجامعة أن تتسم بها تجاه إعداد الخريج خلال مراحله الدراسية المختلفة(أحمد،2008):

1. وجود رؤية منهجية تعليمية وتطبيقية.
2. أن تكون مركزا لمناصرة وترقية قيم إدارية لأعمال صغيرة.
3. خلق شبكة بحثية مع الجامعات الأخرى؛ لتطوير المفهوم الشبكي لترقى بالأعمال الصغيرة؛ وذلك بالتعاون مع المجتمعات المحلية.
4. رفع الوعي بين الطلبة ونشر الثقافة المجتمعية.
5. بناء القدرات الذاتية للطلبة.
6. المشاركة في برامج محاربة البطالة وتخفيف درجات الفقر.

البطالة في الأردن

تُعدّ البطالة من أهم المشاكل التي تواجه الاقتصاد الأردني، لها تداعيات سلبية عديدة على المديين القصير والطويل، لا سيما أن آخر الاحصاءات الحكومية أظهرت أن نسبة البطالة في الأردن تبلغ (18.2%)، وهذه النسبة ارتفعت بشكل مضطرد خلال آخر ثلاث سنوات بمقدار النصف، مقارنة مع ما كانت عليه في عام 2014 ، حيث بلغت أنذاك (12%). وعلى سبيل المثال تبلغ نسبة البطالة في الدول المتقدمة مثل بريطانيا (4.6%)، والولايات المتحدة (4.3%)، واليابان (2.8%)، بينما تبلغ هذة النسبة في بعض الدول العربية مثل السعودية (5.6%)، والجزائر (10.5%)، ومصر (12%). رغم أنّ اقتصاديات الدول مشابهة للاقتصاد الأردني، وتمر بنفس الظروف من حيث استضافة أعداد كبيرة من اللاجئين السوريين. فتبلغ نسبة البطالة في لبنان (6.8%) وفي تركيا (11.7%)،

وبدون أدنى شك نسبة البطالة في الأردن مرتفعة جداً، وفقاً لكل المعايير العالمية، لذا تحتاج إلى استراتيجية وطنية واضحة؛ لخفضها في المستقبل القريب (حدب، 2017).

الدراسات السابقة

أجرى نجاح (2018) دراسة ميدانية هدفت للتعرف إلى البطالة عند خريجي جامعة قائمة: أسبابها وآثارها الاجتماعية والاقتصادية في الجزائر. وتم استخدام المنهج المختلط(الكمي والنوعي) من خلال إعداد أداتين هما: المقابلة والاستبانة. تكونت أسئلة الاستبانة من (37) سؤال، وتم توزيع الاستبانة على(65) خريج عاطل عن العمل، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: الجامعة لا تأخذ بعين الاعتبار احتياجات سوق العمل فيما يخص التخصصات المطلوبة، والاكتفاء بتخريج عدد هائل مع الطلبة لا تتناسب وسوق العمل المحلي، وأظهرت أيضا أن عدم الالتزام بمعايير التوظيف يؤدي إلى تفاقم ظاهرة بطالة خريجي الجامعة، إضافة إلى أن الخريج الجامعي العاطل عن العمل يعيش وضعاً اقتصادياً صعباً، فلا يستطيع تلبية احتياجاته، مما يؤدي به إلى ممارسة أعمال لا تتناسب ومستواه التعليمي.

أجرت العريبي (2017) دراسة هدفت للتعرف على العوامل المؤثرة على بطالة الخريجين في جامعة سبها، وتم الاعتماد على الاستبانة أداة رئيسة في جمع البيانات والمعلومات، حيث تم تصميم استبانة خاص للحصول على المعلومات المطلوبة باستخدام (مقياس ليكرت الخماسي)، وتم توزيع استبانة على عينة من الخريجين للعام الدراسي من كليات (الزراعة، الآداب، العلوم)، مقدارها(260) وحدة. وبينت الدراسة أن ارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين يعود إلى العديد من العوامل، منها ما يتعلق بعدم التناسب بين قوة العمل المتاحة في المجتمع وبين فرص العمل المتوافرة، وضعف التدريب والتأهيل التقني للخريجين، والافتقار إلى قاعدة معلوماتية على مستوى الدولة، والعادات والتقاليد والنظرة المتدنية لبعض المهن.

وقام بوعموشه (2016) بدراسة هدفت للتعرف على تأثير هاجس البطالة على طموحات الشباب الجامعي في جامعة جيجل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستمارة لجمع البيانات من المبحوثين وعددهم (70) من الشباب الجامعيين في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد الصديق بن يحي_ جيجل، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن هاجس البطالة يؤثر تأثيراً سلبياً على تطلعات الطالب الجامعي وأفاقه ورغباته، إذ تقف عائقاً أمام رغبته في مواصلة الدراسة، ويرجع ذلك لوعي الطلبة الجامعيين بمشكلة البطالة، واحتكاك الطلبة الخريجين العاطلين عن العمل واطلاعهم على الإجراءات الحكومية فيما يخص التوظيف.

كما أجرى البريفكاني ورشيد والارتوشي (2010) دراسة تهدف للتعرف على ظاهرة البطالة بين خريجي كليات جامعة دهوك (الأسباب والمعالجات)، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي عن طريق إعداد استمارة استبانة وتوزيعها على (300) خريج من كليات جامعة دهوك، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات: إن النسبة الأكبر من العاطلين عن العمل البالغة (77%) يرجعون عدم حصولهم على فرصة عمل إلى تخلف القطاعات الاقتصادية، وإن وجود فرصة عمل لا يعني بالضرورة حصول العاطل على عمل، ولكن لا بد من أن تكون هذه الفرصة مناسبة من ناحيتين: الأولى من حيث الأجر، والثانية من الناحية الاجتماعية، فقد

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

أظهرت نحو(13,5%) نسبة بين العاطلين في أفراد العينة لهذا السبب، وأظهرت النتائج أيضا إقبال المتزوجين على العمل حتى وان كان غير مناسب له، وأظهرت الدراسة أن الجندر(الجنس) من الإناث بلغت نسبة العاطلين بينهن نحو (53%). وعلى ضوئها تم وضع عدد من الاقتراحات.

وأجرى الرضيع (2014) دراسة هدفت للتعرف على الأثار الاقتصادية والاجتماعية للبطالة في الأراضي الفلسطينية والتجارب العالمية الناجعة في مكافحة البطالة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والقياسي معتمدا على مصادر البيانات الرسمية، وتوصلت الدراسة إلى: أن الاقتصاد الفلسطيني يعاني من مشكلة متأصلة في بنيتة وهي البطالة، وأن السلطة الفلسطينية ما زالت تعتمد على المساعدات الخارجية وعلى الضرائب وخصوصا الضريبة المضافة. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

أما درويش (2013) فقد قام بدراسة هدفت للتعرف على مشكلة البطالة في فلسطين في الفترة (1994–2013) وطرق علاجها، ولتحقيق أهداف الدرلسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف خصائص هذه الظاهرة وأنواعها، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن السبب الرئيس لتفشي البطالة في الأراضي الفلسطينية يعود إلى سياسية الحصار، وإن البطالة مازالت تسجل مستويات عالية جدا بالنسبة لمفهوم البطالة عربيا ودوليا، وأن تزايد معدلات البطالة أسهم في انخفاض مستوى المعيشة وتفاقم الفقر بين أوساط الطبقة العاملة بشكل خاص، وأن معظم خريجي الجامعات والمعاهد الفلسطينية يضع هدف الحصول على وظيفة بعد تخرجه الخيار الوحيد لمستقبله، وهذه ثقافة خاطئة أسهمت في زيادة البطالة.

وأجرى النويصر(2000) دراسة هدفت للتعرف إلى واقع بطالة خرّيجي مؤسسات التعليم العالي وأسبابها والحلول المناسبة لها من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة من حيث العدد والتخصص والتوزيع الجغرافي، وتوصلت إلى أهم النتائج الأتية : إن أبرز الأسباب المؤدي لمشكلة بطالة خريجي التعليم العالي إحجام القطاع الخاص عن تشغيل العمالة السعودية؛ بسبب ارتفاع تكلفتهم الاقتصادية مقارنة بالعمالة الوافدة، بالإضاف إلى إحجام بعض الخريجين عن العمل في القطاع الخاص بسبب غياب الشعور بالأمن الوظيفي فيه مقارنة بالقطاع العام، إضافة إلى استمرار التوسع في التخصصات الدراسية النظرية، ونقص في الخبرات الوظيفية عند معظم الباحثين عن العمل.

وأجرى (اكوري) وآخرون (Ekuri, et al 2013) دراسة في مجال البطالة بين الخريجين ومدى الملاءمة الاقتصادية لمناهج التعليم في نيجيريا، اعتمادا على الدراسات التجريبية، هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: هل تعتمد تصورات الخريجين العاطلين عن أهمية التعليم الريادي التطبيقي في المناطق الفقيرة بشكل ذي دلالة إحصائية على فترة عدم العمل أو البطالة ومجال تخصصهم وطموحهم الوظيفي؟ اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تم استخدام أداة الاستبانة، واشتملت عينة الدراسة على(960) خريج لم يحصلوا على وظائف، منهم (480) من الذكور، و(480) من الإناث من تخصصات مختلفة، وأشارت أهم النتائج إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لمتغيرات التخصص ومجال الطموح الوظيفي وفترة البطالة على إدراك وتصور أهمية التعليم التطبيقي الريادي القائم على المشروعات.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

وأجرى (ستون) وآخرون (Stone& etal,2012) دراسة هدفت إلى استكشاف نمط الطلاب حديثي التخرج في سوق العمل وآلية تحديد أجورهم ورواتبهم، خاصة في ظل الأزمة أو الركود الاقتصادي لسوق العمل، وارتكزت الدراسة على نتائج تقرير وطني لعينة اشتملت على(444) من الطلاب حديثي التخرج ما بين عامي (2006،2011). تناولت الدراسة عددا من المحاور المرتبطة بخبرات حديثي التخرج في سوق العمل أهمها: الخبرات الحالية والسابقة للخريجين في سوق العمل، مدى الرضا والمزايا الوظيفية. وأشارت أهم النتائج إلى أن ثلاثة أرباع العينة من الخريجين قد حصلوا على وظيفة بدوام كامل منذ التخرج وبراتب (28000) دولار، كما أن كل(4) من (10) أفراد العينة أشاروا إلى أن الوظيفة تحتاج إلى مؤهل عال لأربع سنوات، و(2) من (10) أشاروا إلى أن الوظيفة الأولى تمثل لهم المسار المهني المرغوب، و(9) من (10) أشاروا إلى عدم رضاهم عن سوق العمل.

أوجه تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

- جميع الدراسات السابقة والدراسة الحالية تناولت موضوع البطالة بشكل عام، والبطالة لدى خريجي الجامعات والمعاهد والكليات بشكل خاص مثل: نجاح (2018)، والعريبي (2017)، وبوعموشه (2016)، والبريفكاني ورشيد والأرتوشي (2010)، والنويصر(2010)، واكوري وآخرون (Ekuri, et al 2013).
- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي في جمع البيانات من خلال استخدام أداة الاستبانة مثل: نجاح(2018)، والعريبي (2017)، بوعموشه (2016)، والرضيع(2014) والبريفكاني ورشيد والأرتوشي(2010)، واكوري وآخرون (Ekuri, et al 2013)، وستون وآخرون(Stone& etal,2012).
- تنوعت نتائج الدراسات السابقة، فمثلاً من أسباب البطالة: إن التخصصات الجامعية لا تلبي احتياجات سوق العمل كمافي دراسة نجاح (2018) ودراسة نويصر(2000)، وهذا يتشابه مع بعض نتائج الدراسة الحالية، ضعف التدريب والتأهيل للطلبة الخريجين، والنظرة المتدنية لبعض التخصصات، كما في دراسة العريبي (2017) ودرويش (2013) والبريفكاني ورشيد والأرتوشي (2010)، ودراسة ستون وآخرين(Stone& etal,2012) وتتشابه هذه النتائج مع نتائج الدراسة الحالية أيضا.

أوجه اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة

- الدراسة الحالية بحثت موضوع البطالة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وليس عند الطلبة الخريجين.
- استخدمت الباحثة المنهج النوعي(دراسة الحالة) من خلال استخدام أداة (المقابلة) وليس أداة الاستبانة.
- من أهم نتائج الدراسة الحالية التي لم ترد في الدراسات السابقة: تشجيع البحث العلمي للوقوف على أسباب البطالة وإيجاد الحلول المناسبة، إعداد هيئة التدريس إداريا وأكاديميا وفنيا، الحد من العمالة الوافدة وتحديد الحد الأدنى للأجور، واستغلال الأراضي الزراعية ودعم الصناعات المحلية.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

منهج الدراسة

قامت الباحثة باستخدام المنهج النوعي (دراسة حالة)، عن طريق إجراء مقابلات معمقة مع طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك للعام الدراسي 2018/2017.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا(ماجستير ، ودكتوراه) من طلبة جامعة اليرموك للعام الدراسي 2018/2017.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (28) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، وتم اختيارهم قصديا لتحقيق أهداف الدراسة.

أداة الدراسة (المقابلة)

قامت الباحثة بإعداد أسئلة المقابلة، وحرصت أن تكون الأسئلة متكاملة وشاملة لموضوع الدراسة، وبلغ عددها ثلاثة أسئلة رئيسة.

صدق الأداة وموضوعيتها

للتأكد من صدق آداة المقابلة تم عرضها على مجموعة من المختصيين في عدد من الجامعات الأردنية؛ واتفق المحكمون على مناسبة الأسئلة لموضوع الدراسة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة استخدمت الباحثة استراتيجيتين من استراتيجيات ثبات منهج البحث النوعي:

مستخلص المعلومات: وهو باحثة محايدة قامت بتحليل المقابلات، واستخراج أهم الأفكار الواردة فيها، وتم عقد مقارنة بين النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال استخدام معادلة (هولستي) للثبات بلغت نسبة الإتفاق85%.

السجل الميداني: وهو سجل زمني يوضح تاريخ المقابلات مع المشاركين في الدراسة(طلبة الدراسات العليا). والملحق (أ) يوضح تاريخ عقد المقابلات.

النتائج

السؤال الأول: ما دور جامعة اليرموك في الحد من ظاهرة البطالة من وجهة نظرك؟

- للسياسات التعليمية والاستراتيجيات التدريسية المختلفة، وربط النظرية بالتطبيق والأنشطة المنهجية واللامنهجية دور كبير في الحد من البطالة، وذلك من خلال:

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

1. توعية الطلبة بالتخصصات المطلوبة في سوق العمل حيث جاء عند المقابل (1)" لا بد من توعية الطلبة والأفراد بالتخصصات المطلوبة في سوق العمل، وجاء عند المقابل (2) " التوعية بالتخصصات من أجل العمل" وأكد المقابل(6)" توعية الشباب حول المجالات التي يمكن أن يدرسوها وما يمكن أن يستفيدوا منها بعد تخرجهم بما يوافق سوق العمل"، وجاء عند المقابل (9)" توجيه الطلبة وتشجيعهم على دراسة التخصصات التي يحتاجها سوق العمل"، وأكد المقابل (13)" يتمثل دور جامعة اليرموك في إعداد أفراد يتميزون بالتخصصية، ثم تدعيم سوق العمل"، وبيّن المقابل (16) أن للجامعة اليرموك والجامعات الأردنية الأخرى دورا أساسيا في توعية الطالب وإحاطته حول التخصص" وأكد المقابل (22)" لجامعة اليرموك دوراً مهماً في الحد من البطالة من خلال وضع تخصصات يحتاجها السوق المحلي"، وقال المقابل (24)" أن تقوم الجامعة بالتركيز على التخصصات التي يتطلبها سوق العمل".

2. إيجاد تخصصات جديدة تتناسب وحاجة السوق والعمل على إغلاق التخصصات المشبعة. جاء عند المقابل (9) "إيقاف التخصصات لمدة معينة من الزمن حتى يتم توظيف الذين تخرجوا من التخصص"، وقال المقابل (14)" فتح فروع تخصصات دقيقة والبعد عن التخصصات العامة ما أمكن"، وجاء عند المقابل (18)" تقل البطالة عندما تغلق الجامعة بعض التخصصات المشبعة"، ووضع المقابل (19)" تخصصات مطلوبة وحديثة ومتوائمة مع ما يحتاجه المجتمع"، وأشار المقابل (27)" إلى وقف التخصصات التي أشبع منها السوق المحلي، والعمل على إدراج تخصصات جديدة تثري السوق المحلي"، وجاء عند المقابل (28)" إدراج تخصصات بما يتناسب وسوق العمل".

3. عقد الدورات التدريبية لإعداد الطلبة وتأهيلهم لسوق العمل. حيث قال المقابل (1)" يجب على الجامعة عقد المزيد من الدورات لإعداد الخريجين"، وعند المقابل (8)" يتم ذلك من خلال الدورات التوعوية وفتح دبلوم سنة أو سنتين في بعض التخصصات"، وجاء عند المقابل (20)" إعداد دورات تدريبية من سوق العمل ليستفيد الخريج"، وبيّن المقابل (27)" عمل دورات تدريبية للطلبة"، والمقابل (28)" تأهيل الطلبة وإعدادهم لسوق العمل".

- التوجه نحو التعليم المهني إلى جانب التعليم الأكاديمي والتخلص من ثقافة العيب يسهم بشكل كبير في الحد من البطالة. ووضح المقابل (2)" التوعية من أجل العمل في مجالات مختلفة والتخلص من ثقافة العيب"، وجاء عند المقابل (4)" توجيه الشباب بضرورة العمل في أي مجال وعدم الالتفات لثقافة العيب"، والمقابل (5)" توعية الشباب للعمل في قطاعات الدولة دون حرج مهما كان العمل والتخلص من ثقافة العيب". وبيّن المقابل (6)" أن نوع العمل لا ينقص من قيمة الفرد في المجتمع". قال المقابل (14)" يجب التركيز على الجانب المهني"، وأكد المقابل (24)" يجب إلغاء ثقافة العيب والعمل في أي مجال". وشجّع المقابل (26)" الطلبة على القبول بالعمل في أي مجال يعرض عليه بعد تخرجه أو حتى أثناء مسيرته التعليمية، وإن كان لا يتناسب مع تخصص أو أحلامه أو طموحاته".

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- ربط النظرية بالتطبيق: بيّن المقابل (14) أنه "يجب على الجامعة أن تدرس العلوم التطبيقية والبعد عن الأسلوب النظري التلقيني"، والمقابل (16)" يلعب التطبيق العملي دورا أكثر أهمية من الجانب النظري في مجال التحضير النفسي والعملي للطلبة في سوق العمل"، وأكد المقابل (17)" لا بد من ربط النظرية بالطبيق في الجامعات أثناء التدريس".

- إعداد أعضاء هيئة التدريس أكاديميا وإداراياً وفنيا كما جاء عند المقابل:(14)، (17).

السؤال الثاني: كيف يسهم التعاون بين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الحد من البطالة من وجهة نظرك؟

- إن سبل التعاون المختلفة والشراكة المجتمعية تسهم بشكل كبير في الحد من ظاهرة البطالة والتخلص من ثقافة العيب وذلك من خلال:

1- تدريب الطلبة في ميادين العمل المختلفة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي لاستثمار مواهبهم وتنميتها. حيث أكد على ذلك المقابل (9) "بتدريب الطلبة في ميادين المجتمع المحلي وإتاحة الفرصة لهم في تطوير أنفسهم وأن يصبحوا أكفاء في مجالاتهم"، وقال المقابل (11)" تدريب الطلبة وتوظيف أوائل الخريجين"، وجاء عند المقابل (14)" تدريب الطلبة وترشيح من أهم أهل للثقة من قبل الجامعات للعمل في سوق العمل واختيار ذوي الخبرة والكفاءة؛ لوضع الرجل المناسب في المكان المناسب"، وجاء عند المقابل (20)" تدريب عدد كبير من الطلبة من خلال مؤسسات التدريب المهني وتخريج من هم قادرون على العمل في المجتمع وتلبية احتياجاته"، وأشار المقابل (21)" إلى العمل على زيادة ساعات تدريب الطلبة في الميدان"، وجاء عند المقابل (23)" تدريب المتقدمين وتأهيلهم للعمل ومساعدتهم في الحصول على الوظائف التي تتناسب مع كفاياتهم ومؤهلاتهم"

2- تشجيع البحث العلمي للوقوف على أسباب البطالة وإيجاد الحلول المناسبة للحد منها، جاء عند المقابل (14) "لا بد من إعطاء البحث العلمي دوره للقيام بإعداد الدراسات والأبحاث العلمية المتخصصة التي تقوم بتحليل واقع التعليم العالي وسوق العمل حتى يتم المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل" وأشار المقابل (1) إلى " وضع خطة يتم من خلالها التنسيق بين مؤسسات المجتمع المختلفة لدراسة البطالة والوقوف على أسبابها" وقال المقابل (7)" لا بد من معالجة المشكلات بتحديد مسبباتها مبدئيا ، والوقوف على أسبابها ثم تقديم الاقتراحات والتوقعات وتبادل الخبرات وذلك عن طريق تشجيع البحث العلمي".

3- تمويل المشاريع المختلفة التي تسهم في إيجاد فرص عمل للطلبة الخريجين. قال المقابل (7) أنه" يجب تمويل المشاريع المساهمة في إحداث وتوفير فرص عمل للطلبة الخريجين"، وجاء عند المقابل (20)" العمل على مشاريع وتشغيل قدر كبير من الخريجين أو من هم على مقاعد الدراسة"

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

4- توعية الطلبة بقيمة العمل المهني والحرفي. حيث جاء عند المقابل (1) و(17)" توعية الناس بقيمة العمل المهني إن وجدت رغبة في ذلك"

السؤال الثالث: ما أهم الاقتراحات والحلول الناجعة للحد من ظاهرة البطالة من وجهة نظرك؟

- إقامة ورشات تدريبية لتدريب الطلبة وتوجيه طاقاتهم وتنمية مواهبهم. حيث اقترح المقابل (15)" تقديم دورات للطلبة بتطوير الذات وإدارة الوقت وغيرها من الدورات"، واقترح المقابل (16)" إقامة دورات تدريبية مؤهلة لسوق العمل"، واقترح المقابل (17)" عقد دورات تدريبية لاستثمار مواهب الشباب" واقترح المقابل (20)" تدريب عدد كبير من الطلبة من خلال مؤسسات التدريب المهني وتخريج عدد كبير قادرين على العمل في سوق العمل وتلبية احتياجاته"، والمقابل (22)" تدريب وتأهيل المتقدمين للعمل ومساعدتهم في الحصول على الوظائف التي تتناسب كفاياتهم ومؤهلاتهم".
- إنشاء مشاريع مختلفة لتشغيل الطلبة الخريجين وتوجيه طاقاتهم واستثمارها.حيث اقترح المقابل (4)" إنشاء مشروعات جديدة لتشغيل عدد كبير من أفراد المجتمع"، واقترح المقابل (6)" إيجاد المشاريع الصغيرة والمتوسطة التي تخلق فرص عمل" واقترح المقابل(7)" الاستفادة من مواهب الشباب في إقامة مشاريع ترفيهية، واستثمارية، وسياحية"، واقترح المقابل (16)" إقامة مشاريع متوسطة وكبرى تهدف إلى تشغيل الأيدي العاملة والخريجين الحديثين، وتسهم في دعم الاقتصاد المحلي"، واقترح المقابل (20)" بناء مصانع و إنشاء مشاريع لتشغيل عدد كبير من العمالة"، واقترح المقابل (27)" العمل على استثمار المشاريع داخل الأردن من خلال تشجيع أصحاب رؤوس الأموال الأردنيين"، واقترح المقابل (28)" تعزيز المشاريع الاستثمارية من قبل الحكومة وتخفيض الضرائب حتى يتم بناء مشاريع مختلفة وبالتالي إيجاد فرص عمل".
- تحسين جودة التعليم ومخرجاته، وهذا ما اقترحه المقابل (8)" تحسين مخرجات التعليم من خلال تحسين جودة التعليم في الجامعة" والمقابل (9)" تطوير وتحسين التعليم في الجامعات وإلغاء المحسوبية والواسطة"، والمقابل (15)" من المهم جدا النظر إلى طريقة التدريس فلا تكون عن طريق الحفظ والتلقين والحشو، وإنما استخدام الأساليب الحديثة لتظل المعلومات راسخة في عقل الطالب؛ ليتمكن من توظيفها في العمل"، واقترح المقابل (17)" الاهتمام بتحسين مخرجات التعليم حتى يتم تنشئة جيل واع ومبدع بتخصصه".
- ربط النظرية بالتطبيق الميداني في مجالات العمل المختلفة، وهذا ما اقترحه المقابل (17)" ربط الجانب النظري بالتطبيق"، واقترح المقابل (15)" ربط المساقات بسوق العمل بشكل مباشر ولا يكون التعليم مقتصرا على الكتب"
- قبول عدد معين من الطلبة في كل تخصص كل عام، وهذا ما اقترحه المقابل (15)" قبول الطلبة بأعداد محددة كل عام"، والمقابل (17)" تحديدعدد معين من الطلبة في كل تخصص بما يتناسب وحاجة السوق"، واقترح المقابل (17)" ربط المساقات النظرية بالتطبيق الميداني في مجالات العمل المختلفة"
- إيقاف التخصصات الجامعية وبرامج الدراسات العليا المشبعة الراكدة في سوق العمل. فقد اقترح المقابل (17)" إيقاف برامج الدراسات العليا الراكدة".

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- فتح المجال أمام البحث العلمي، حيث اقترح المقابل (5)" دراسة حاجة السوق والمؤسسات وانتقاء تخصصات تغطي حاجة السوق"، واقترح المقابل (16)" دراسة حاجة السوق من التخصصات"، واقترح المقابل (21)" فتح المجال أمام البحث العلمي ومواكبة التطور"، والمقابل (25)" دراسة جدوى بعض التخصصات الجامعية"، واقترح المقابل (28)" إدراج تخصصات جديدة بعد البحث العلمي لحاجة السوق المحلي".

- التوجه نحو العمل المهني والحرفي والتخلص من ثقافة العيب، حيث اقترح المقابل (1)" التوجه إلى العمل المهني لتأمين مصدر دخل"، واقترح المقابل (2)" العمل بعيدا عن الشهادة والمؤهل الجامعي"، كما جاء عند المقابل (8)" التشجيع على التعلم المهني وإتاحة الفرصة لخريجي الجامعة نفسها للتعيين بعدم استقطاب الخريجين من الخارج". واقترح المقابل (28)" دعم الأردنيين وتوجيههم نحو الأعمال المهنية"، واقترح المقابل (20)" الإهتمام بالجانب المهني في المدارس والجامعات"، واقترح المقابل (16)" التشجيع على المهن الحرة والحرفية"، واقترح المقابل (23)" تنمية الوعي لأفراد المجتمع بأهمية الأعمال اليدوية"، واقترح المقابل (24)" إلغاء ثقافة العيب وتشجيع الشباب على العمل في أي مجال"، واقترح المقابل(27)" العمل على تشجيع الشباب على العمل في أي مجال وإلغاء ثقافة العيب"

- توجيه الطلاب لدراسة التخصصات التي يحتاجها سوق العمل. حيث اقترح المقابل (1)" دراسة التخصصات المطلوبة وتوعية الناس به".

- استغلال الأراضي الزراعية ودعم الصناعات المحلية. حيث اقترح المقابل (1)" دعم الصناعات الوطنية والعمل على توفير فرص عمل من خلالها"، واقترح المقابل (7)" استغلال الأراضي الزراعية وتشغيل الطلبة الخريجين" فقد اقترح المقابل (25)" دعم الاقتصاد الوطني لخلق فرص عمل".

- الحد من العمالة الوافدة وتحديد الحد الأدنى للأجور. اقترح المقابل (18)" التقليل من استقبال العمالة الوافدة:

- معالجة التحديات التي تقف أمام المرأة دخول سوق العمل. فقد اقترح المقابل (28)" معالجة التحديات والصعوبات التي تقف أمام دخول المرأة سوق العمل.

مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج الدراسات السابقة

- للسياسات التعليمية والاستراتيجيات التدريسية المختلفة، وربط النظرية بالتطبيق، والأنشطة المنهجية واللامنهجية دور كبير في الحد من البطالة.
- إيجاد تخصصات جديدة تتناسب وحاجة السوق، والعمل على إغلاق التخصصات المشبعة.
- عقد الدورات والورش التدريبية لإعداد الطلبة الخريجين وتأهيلهم لسوق العمل.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- التوجه نحو التعليم المهني إلى جانب التعليم الأكاديمي والتخلص من ثقافة العيب.
- إعداد أعضاء هيئة التدريس أكاديميا وإدارايا وفنيا.
- إن سبل التعاون المختلفة والشراكة المجتمعية تسهم بحد كبير في الحد من ظاهرة البطالة والتخلص من ثقافة العيب.
- تشجيع البحث العلمي للوقوف على أسباب البطالة، وإيجاد الحلول المناسبة للحد منها.
- تمويل المشاريع المختلفة التي تسهم في إيجاد فرص عمل للطلبة الخريجين.
- توعية الطلبة بقيمة العمل المهني والحرفي.
- استغلال الأراضي الزراعية ودعم الصناعات المحلية.
- الحد من العمالة الوافدة وتحديد الحد الأدنى للأجور.
- معالجة التحديات التي تقف أمام المرأة دخول سوق العمل.

إن نتائج هذه الدراسة تتقارب مع نتائج الدراسات السابقة، فمن نتائج دراسة نجاح(2018):إن الجامعة لا تأخذ بعين الإعتبار احتياجات سوق العمل فيما يخص التخصصات المطلوبة، والإكتفاء بتخريج عدد هائل من الطلبة لا تتناسب وسوق العمل المحلي. و نتائج دراسة العريبي (2017): إن ارتفاع نسبة البطالة بين الخريجين يعود إلى العديد من العوامل منها ما يتعلق بعدم التناسب بين قوة العمل المتاحة في المجتمع وبين فرص العمل المتوافرة، ضعف التدريب والتأهيل التقني للخريجين، والعادات والتقاليد والنظرة المتدنية لبعض المهن. ونتائج النويصر(2000): إن أبرز الأسباب المؤدي لمشكلة بطالة خريجي التعليم العالي إحجام القطاع الخاص عن تشغيل العمالة السعودية؛ بسبب ارتفاع تكلفتهم الاقتصادية مقارنة بالعمالة الوافدة، بالإضاف إلى إحجام بعض الخريجين عن العمل في القطاع الخاص؛ بسبب غياب الشعور بالأمن الوظيفي فيه مقارنة بالقطاع العام، إضافة إلى استمرار التوسع في التخصصات الدراسية النظرية، ونقص في الخبرات الوظيفية عند معظم الباحثين عن العمل. ونتائج دراسة اكوري وآخرين(Ekuri, et al 2013): وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لمتغيرات التخصص ومجال الطموح الوظيفي وفترة البطالة على إدراك وتصور أهمية التعليم التطبيقي الريادي القائم على المشروعات.

وقد يعود السبب في تقارب النتائج إلى إن الدول التي تم إجراء هذه الدراسات فيها هي دول ترتفع فيها نسبة البطالة على وجه العموم، وبين الخريجين على وجه الخصوص، إضافة إلى أنها دول قد تشهد ارتفاع في عدد السكان وشح الموارد الطبيعية، وتدني الدخل والأجور، وارتفاع نسبة العمالة الوافدة، والتركيز على المادة النظرية في المؤسسات التعليمية والجامعات أكثر من التطبيق الميداني، وقد يعود أيضا إلى غياب الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المحلي والمدني، وقد يعود أيضا إلى قلة المشاريع الإستثمارية التي تساهم في تشغيل الخريجين، وإكسابهم الخبرات والمهارات المطلوبة لسوق العمل.

نتائج الدراسة الحالية و نظرية رأس المال البشري

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من ضرورة تركيز الاهتمام على عملية التعليم وجودة مخرجاته، وإعداد الأكاديميين والاهتمام بالطلبة الخريجين، وضرورة الاهتمام بصقل مهارات الطلبة، وتدريبهم من خلال إلحاقهم بالدورات والورش التدريبية المختلفة، وضرورة عملهم في مشاريع استثمارية صغيرة ومتوسطة بهدف إعدادهم وتأهيلهم لسوق العمل؛ للحد من ظاهرة البطالة فإن تلك النتائج تتوافق مع المبادئ الأساسية التي تقوم عليها نظرية رأس المال البشري وهما الاستثمار في عمليتي التعليم والتدريب، وأهميتهما خاصة في الدول التي تشهد زيادة كبيرة في السكان الذين هم رأس المال البشري، وربما يعود السبب في ذلك من وجهة نظر المشاركين في الدراسة: إلى أن الأردن من الدول النامية التي تمتاز بارتفاع عدد السكان، وقلة الموارد الطبيعية، وإن الاستثمار الأمثل هو استثمار الموارد البشرية ورفع كفاءتها وصقل خبراتها، وذلك من خلال التركيز على عملية التعلم والتعليم، والبحث في طرق واستراتيجيات التدريس بحيث تواكب التطور والتقدم التقني والتكنولوجي، والاستفادة أكثر من الاقتصاد المعرفي. وقد يعود أيضا إلى أن المشاركين في الدراسة هم من طلبة الدراسات العليا الذين أنهوا المرحلة الجامعية الأولى وتوجهوا إلى سوق العمل، وظهرت إليهم حاجة سوق العمل من القوى العاملة المدربة، وتكشفت نقاط القوط والضعف لديهم. فجاءت آراؤهم واقتراحاتهم بناء على ذلك.

وتقترح الباحثة إجراء العديد من الدراسات حول نظرية رأس المال البشري وكيفية الاستفادة منها أكثر في الحد من ظاهرة البطالة في الأردن.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة التي أسفرت عنها المقابلات فإنها توصي بما يلي:

- العمل على إشراك جميع طلبة الجامعات بالأنشطة المنهجية واللامنهجية؛ لإكسابهم المهارات والخبرات التي تساعدهم على صقل شخصيتهم وتنمية مواهبهم.
- عقد الدورات التدريبية لطلبة الجامعات باستمرار لتأهيلهم لسق العمل.
- ضرورة إعداد أعضاء هيئة التدريس أكاديميا وإداريا.
- ربط المواد النظرية بالتطبيق الميداني والتقني وتحسين مخرجات التعليم.
- غلق التخصصات المشبعة في الجامعات الأردنية والراكدة في سوق العمل.
- تشجيع الشراكة المجتمعية مع الجامعات للحد من ظاهرة البطالة.
- التشجيع على إنشاء مشاريع متوسطة وكبرى لتشغيل الطلبة الخريجين والحد من ظاهرة البطالة.
- التشجيع على استغلال الأراضي الزراعية ودعم المنتجات المحلية.
- تشجيع البحث العلمي للوقوف على أسباب مشكلة البطالة واقتراح الحلول المناسبة لها.
- العمل على الحد من الأيدي العاملة الوافدة وتحديد الحد الأدنى للأجور لهم.

المصادر والمراجع العربية:

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- أحمد، سيد عاشور.(2008). **مشكلة البطالة ومواجهتها في الوطن العربي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأسطل، محمد مازن.(2014). العوامل المؤثرة على معدل البطالة في فلسطين (1996-2012). **رسالة ماجستير**. كلية التجارة. الجامعة الإسلامية بغزة.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.(2003). **تقرير التنمية الإنسانية العربية**.
- البريفكاني، احمد محمد اسماعيل ورشيد، خمي ناصر والارتوشي جاسم محمد سلو(2010). ظاهرة البطالة بين خريجي كليات جامعة دهوك. (الأسباب والمعالجات). *مجلة تنمية الرافدين*،32(100):215-229
- البكر، محمد عبدالله.(2004). أثر البطالة على البناء الاجتماعي.*مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت*.2([32])، 17.
- الجالودي، جميل.(1991). البطالة في الأردن. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات.سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*.7(4)p 72.
- حدب، محمد .(2017). **كيف يمكن خفض نسبة البطالة في الأردن**. استرجع في الأول من يناير/2017 من المصدر الالكتروني http://www.raialyoum.com/?p=697729
- حسن، رواية.(2004). **مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية**. مصر: الدار الجامعة للنشر.
- حويتي، أحمد وعبد المنعم، بدر ودمبا شيرنو، ديالو.(1998).**علاقة البطالة بالجريمة والانحراف في الوطن العربي**. الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.
- الحيالي، وليد ناجي.(د.ت). **دراسة بحثية حول البطالة. الأكاديمية العربية المفتوحة**. كلية الاقتصاد، الدانمارك.
- دائرة الإحصاءات العامة.18,5(2017) . **معدل البطالة خلال الربع الثالث من 2017**. استرجع في 20 تشرين ثاني 2017 من المصدر الإلكتروني : http://dos.gov.jo/dos_home_a/main/archive/unemp/2017/Emp_Q3_2017.pdf
- درويش، سالم سليمان.(2013). البطالة في فلسطين في الفترة 1994-2013 وطرق علاجها. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*،(5): 63-87.
- الرضيع، حسن عطت.(2014). **الأثار الاقتصادية والاجتماعية للبطالة في الأراضي الفلسطينية**. الحوار المتمدن .(4502) تم استرجاعه في 20تشرين ثاني/ 2017 من المصدر الإلكتروني http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=422295
- الرطروط، فواز والحديد، عطاف وهلالات، خليل.(2004). **الأثار الاجتماعية للبطالة في الأردن**. استرجع في العشرين من كانون أول/2017 من المصدر الإلكتروني http://www.mosd.gov.jo/images/files/std1.pdf
- زكي، رمزي،.(1997). **الاقتصاد السياسي للبطالة**. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- زكي، رمزي.(1998). الاقتصاد السياسي للبطالة تحليل لأخطر المشكلات الرأسمالية المعاصرة. *مجلة عالم المعرفة*. العدد 226 الكويت.
- سميرة، قنيدورة.(2010). دور المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الحد من ظاهرة البطالة– دراسة ميدانية بولاية قسنطينة – **رسالة ماجستير في علوم التسيير**، جامعة دالي إبراهيم، الجزائر.
- شبير، محمد منير عودة.(2015). دور أنظمة ذكاء الأعمال في تنمية رأس المال البشري في القطاع الصرفي الفلسطيني–دراسة حالة (بنك فلسطين). **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الإسلامية، غزة.
- صوفان، ذكريات.(2001). توحيد صناديق العون الاجتماعي ودورها في معالجة الفقر والبطالة في الأردن.**رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العريبي، نوارة عاشور. (2017). العوامل المؤثرة على بطالة الخريجين(دراسة تطبيقية على جامعة سبها). *مجلة العلوم البحثة والتطبيقية*،16(2). ص 16–23
- عبد الجواد، مصطفى خلف.(2009). **علم اجتماع السكان**.عمان: دار المسيرة.
- عمون، سليم.(2010). قياس أثر المتغيرات الإقتصادية على معدل البطالة–دراسة قياسية تحليلية–حالة الجزائر–. **رسالة ماجستير**، جامعة فرحات عباس–سطيف، الجزائر.
- عميرة، محمد.(1992). **البطالة في الأردن: أبعاد وتوقعات**. عمان: مركز الدراسات الدولية. الجمعية العلمية الملكية.
- فرج، سعاد عطا.(2008). البطالة في المجتمع المصري بين التحديات الاقتصادية والتداعيات الاجتماعية والأمنية. *مجلة بحوث الشرق الأوسط*، (22).
- القريشي، مدحت.(2007). **اقتصاديات العمل**. عمان: دار وائل للنشر.
- مناصرة، عالية عبد الله.(2012). ظاهر البطالة لدى خريجي طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية ودور الإدارات الجامعية في مواجهتها. **أطروحة دكتوراه غير منشورة** . جامعة اليرموك.
- موسى، عبد الله.(1999). البطالة بين أرقام العولمة والحل الشامل، *مجلة النبأ*،(36)،
- . استرجع من المصدر الإلكتروني https://annabaa.org/nba36/betala.htm
- نجا، علي عبد الوهاب.(2005). **مشكلة البطالة**. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- نجاح، عمار بهاليل.(2018). البطالة لدى خريجي الجامعة: أسبابها وآثارها الاجتماعية والإقتصادية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة8 ماي–قائمة–، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- نعيم، بوعمشة (2016) . الشباب الجامعي وهاجس البطالة–دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية ،جامعة جيجل. *مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية*،3(22):117–137.
- النويصر، خالج بن رشيد(2000). بطالة خريجي مؤسسات التعليم العالي السعوديين واقعها وأسبابها وحلولها. **رسالة دكتوراه**، الرياض، السعودية.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- الوزني، خالد والرفاعي، أحمد.(2006). **مبادئ الاقتصاد الكلي بين النظرية والتطبيق.** الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Ekuri,E & Alade ,F& Sule,M& Odigwe ,F.(2013). Correlates of Umemployed Graduates perception of the importance of entrepreneurial education in poverty alleviations in cross river stste , Nigeria **,Research in Education . Vol. 89(3).pp82-84.**
- **ergory.N, Mankiw.(2006).** Marcoéconomie**. De Book,Paris, 3édition.**

- **Stone , Ch& Van Horn ,C& Zukin ,C.(2012).** Chasing the Ammerican dream:Recent college graduates and the great recession , Work Trends**, The State Ueiversity of New Jersey , Heldrich Center for Workforce Development (ERIC)**

- Feather,N. and .Barber,J. 1983. Depressive Reaction and un- employment.*Journal of Abnormal Psychology*,Vol.92.185-195.

- Goldsmith,A.and Veum, J.1997.Unemployment ,joblessness ,psychological well being and self-esteem:theory and evidence. *Journal of Socio- Economics*,Vol.26(2).133-159.

- Peters, M.(2013). **Human Capital Management Plane 2004-2008**.www.copyright.gov

- Pollis, A., & Schwab. P.(1979).**Human Rights:Cultural and Ideological Perspectives**.New York.Praeger Publshers.

- Probst,T.M.(2005).Economic Streesors (In J .Barling, E .Kelloway and M .From)Eds,(Handbook of Work Strees, London:Sage Publication).pp267-297.

- Young,R.1986. Counseling the Unemployed: attribution Issues. *Journal of Counseling and Devlopment*.Vol.64(6)374- 378.

الملحق (أ)

رقم المقابل	تاريخ عقد المقابلة
المقابل 1	26/11/2017
المقابل 2	26/11/2017
المقابل 3	26/11/2017
المقابل 4	26/11/2017

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

المقابل 5	26/11/2017
المقابل 6	26/11/2017
المقابل7	26/11/2017
المقابل 8	26/11/2017
المقابل9	27/11/2017
المقابل10	27/11/2017
المقابل 11	27/11/2017
المقابل 12	27/11/2017
المقابل 13	27/11/2017
المقابل 14	27/11/2017
المقابل15	28/11/2017
المقابل16	28/11/2017
المقابل 17	28/11/2017
المقابل18	28/11/2017
المقابل19	28/11/2017
المقابل20	28/11/2017
المقابل21	28/11/2017
المقابل22	28/11/2017
المقابل23	29/11/2017
المقابل24	29/11/2017
المقابل25	29/11/2017
المقابل26	29/11/2017
المقابل27	29/11/2017
المقابل 28	29/11/2017

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

Enhancing Vocabulary Retention in the Reading Classroom: Tips for Reading Teachers

تعزيز الاحتفاظ بالمفردات في دروس القراءة: بعض الإرشادات للمدرسين

Amna Saleh Hussein AlSaleh*

Abstract

Vocabulary recognition is an essential part of foreign language proficiency; it is key to comprehension and expression. At the university level, vocabulary instruction is done either directly and explicitly in courses especially designed for vocabulary development, or indirectly and implicitly in courses designed for developing other language aspects. Reading-skills courses, where learning the new words encountered in the reading texts is an end-of-term objective, are an example. The researcher, an instructor of these courses, noticed that students save new words in their short-term memory (intending to pass their exams) but do not generally retain them in their long-term memory in spite of the various vocabulary exercises provided in their reading books. This study aimed to investigate the vocabulary teaching and learning strategies and to select those that may promote vocabulary retention in this educational context without disrupting the class time allocation. Drawing on research, the study lists 15 strategies, which all emphasize the importance of developing students' interest and interaction in the process. The researcher highly recommends that reading instructors introduce students to a variety of vocabulary learning strategies. The researcher also recommends integrating technology into vocabulary instruction, i.e., allowing mobile phones in class in addition to making the most of the e-learning program, a systematic home online companion to every university course.

Keywords: Vocabulary Repertoire, Teaching Strategies, Brain-based Strategies, 'Evoc' Strategies

الملخّص

تشكل حصيلة الطالب من المفردات جزءا أساسيا من إتقان اللغة الأجنبية؛ فهي الطريق لفهم تلك اللغة والتعبير من خلالها. وفي المرحلة الجامعية، تدرس المفردات إما بشكل مباشر في مقررات مصممة خصيصا لهذا الغرض، أو بشكل غير مباشر في مقررات أخرى تهدف لتطوير الجوانب اللغوية الأخرى. ومن الأمثلة على ذلك مقررات مهارات القراءة والتي تهدف، إلى جانب تطوير مهارات القراءة، إلى تعلم الطالب المفردات الجديدة التي تتضمنها النصوص. ولكن الملحوظ هو أن تلك المفردات يتم تعلمها وحفظها في الذاكرة قصيرة المدى وبهدف اجتياز الاختبارات فقط، ولا يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى بغرض استخدامها على المدى البعيد رغم توفر العديد من التمارين الهادفة إلى ذلك في كتب القراءة. لذا فقد هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن استراتيجيات لتدريس المفردات من شأنها أن تعزز الاحتفاظ بالمفردات على المدى البعيد في هذا السياق التعليمي دون أن يؤثر ذلك سلبا على الوقت المخصص لتطوير مهارات القراءة. واستناداً إلى البحوث، تدرج الدراسة 15 استراتيجية، تؤكد جميعها على أهمية تنمية اهتمام الطلاب وتفاعلهم في عملية تعلم المفردات. وتوصي الدراسة بضرورة تعريف الطلبة بمجموعة متنوعة من استراتيجيات تعلم المفردات إلى جانب دمج التكنولوجيا في عملية تعلمها وتعليمها، أي السماح باستخدام الهواتف المحمولة في غرفة الصف إضافة إلى مضاعفة الاستفادة من برنامج التعلم الإلكتروني، وهو رفيق منزلي منهجي عبر الإنترنت لكل مقرر من مقررات الجامعة.

الكلمات الدالة: مخزون المفردات، استراتيجيات التعليم، الاستراتيجيات المبنية على التفكير، الاستراتيجيات المبنية على الإنترنت.

*Faculty of Art/Al-Zaytoonah University of Jordan. Received 05/10/2020, Accepted 30/11/2020

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

Introduction

Research has shown that vocabulary recognition is an essential part of foreign language proficiency. Apparently, Words are the very basic component of any foreign language skills of both comprehension and communication. Thus, recognition of vocabulary does not only enhance students' listening and reading comprehension ability, but also facilitates their speaking and writing communication ability.

Learning vocabulary goes beyond simply memorizing lists of words and their definitions or their native language equivalents. It involves a process that begins with encountering a word and ends when students can produce that word in speaking and in writing. Diamond and Gutlohn (2006) believe that "Rich and robust vocabulary instruction goes beyond definitional knowledge; it gets students actively engaged in using and thinking about word meanings and in creating relationships among words". According to Oxford University Press, "Students need to be able to do so much more than reel off lists of vocabulary. They need to be able to manipulate the language so that it can support their communicative needs" (cited by My Dominican Login (https://www. dominicancaonline.com/classroom-management/5-tips-improving-student-vocabulary). This means that for a vocabulary item to sink in the students' vocabulary repertoire, a combination of teaching learning techniques (i.e. reading the item in context, using the dictionary, memorizing, using the word in context in addition to some online activities) must be followed.

Reading is one of the most effective ways to learn vocabulary and "research indicates that students with well-developed vocabulary learn many more words indirectly through reading than from instruction" (Cunningham & Stanovich, 2001; Nagy & Herman, 1985 cited by Dalton & Grisham, 2011). Kamil and Hiebert (2005) believe that "vocabulary instruction should make sense in the context of the reading lesson" and that words that are related to the content or the theme of reading text "have instructional potential". All university reading courses study plans highlight the importance of giving students the opportunity to understand and use the words they encounter in their reading texts in conjunction with practicing successful critical reading of those texts.. Strategies that may help to achieve that objective can "include actively searching for new words during reading and then reflecting on what was learned after reading" (https://www.dominicancaonline.com/classroom-management/5-tips-improving-student-vocabulary) in the follow-up stage.

Based on both general and personal observation in the field of university instruction, it can be concluded that technology has proved to be extremely beneficial in extending students' learning opportunities beyond the classroom environment. The academic-related applications and programs, in addition to the web-based tools, can greatly enhance students' learning both inside and outside the classroom. Thus, both teachers and students of foreign languages may greatly benefit from the use of these tools and devices in their teaching-learning activities. Vocabulary building is one area where digital tools and internet resources are readily available for the use of capturing students' interest in vocabulary learning by providing them with contexts in which they can easily learn words and usefully manipulate them in fulfilling their communicative needs. Yafei & Osman (2016) say: "Mobile learning has been found to enhance the learning and retention of L2 vocabulary. This is due to the features of mobile devices that can allow learners to easily access learning materials at any time and place, overcoming many problems such as the limited language practice and the lack of language exposure."

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

Statement of the Problem

The researcher, a university English language instructor has noticed that students struggle to find the appropriate vocabulary items when trying to speak or write in English, which reflects an insufficient vocabulary repertoire. The researcher assumes that, in addition to the explicit vocabulary-instruction classes, reading teachers can make the most of their intensive reading classes to help students expand their vocabulary repertoire by making them actively interested in the words they encounter in their reading texts as a natural component of language learning.

Research Objective

This study intends to highlight some of the strategies that reading teachers can use to develop students' interest in words in an attempt to evoke the potential for vocabulary learning and retention when technology (e.g. mobile phones and E-learning) is part of the instruction mix. "Since students encounter so many unfamiliar words in their reading, any help provided by such strategies can be useful (Diamond and Gutlohn, 2006).

Literature Review

Cunningham & Stanovich (2001), as cited by Dalton & Grisham (2011), believe that "direct vocabulary instruction is essential, but research indicates that students with well-developed vocabulary learn many more words indirectly through reading than from instruction". Research studies have also consistently proven the high correlation between vocabulary and reading comprehension (Pearson et al, 2007). These findings support the basic assumption of this study about the importance of vocabulary instruction in the reading class. According to Dalton & Grisham (2011), although many books and articles about teaching vocabulary are available, research on vocabulary instruction is "enjoying renewed attention".

Research indicates that students will not need to use every word they learn; some words will just need to be recognized. Students' mastery of vocabulary is usually assessed in terms of two levels of vocabulary knowledge: the receptive level and the productive level. Receptive knowledge refers to words that learners can recognize and understand and for which they can assign meanings when encountered in a text, while productive knowledge relates to words learners do not only understand, but also correctly pronounce and frequently use in speaking and writing (Asiyah, 2017) (Kamil and Hiebert, 2005). Thus, being aware of what students need to know about an item and, hence, "selecting what to teach, based on frequency and usefulness to the needs of your particular students" is very essential as it will definitely affect our ways of presenting that item (https://www.teachingenglish.org.uk/article/presenting-vocabulary).

The technological revolution is here, and today's students are no longer the people who the paper-based dictionaries were designed for. In addition, more and more educational institutions are moving toward using electronic devices that offer portability and ease of use in the classroom such as netbooks, iPads, and cell phones. This is having a profound effect on the ways in which our students learn. Wylie (2012), a certified educator and author of *The Education Technology Blog*, believes that students "are more engaged in learning when using the latest technological gadgets, because it is what they are most used to interacting with. Our students do not just want mobile learning, they need it." Qun Wu (2014) conducted a research to explore the effectiveness of using smartphones in learning English vocabulary. The research revealed that the students who were using smartphones in the experimental group outperformed

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

those in the control group significantly. According to Segaran et al (2013), the overall outcome of mobile-assisted language learning (MALL) is English Pronunciation and Vocabulary Enrichment for Non-native Speakers.

Kruse (2017b), who believes that retention is "the ultimate goal of vocabulary instruction", places a lot of emphasis on the teacher's role in the process of learning and the retention of new vocabulary items. She suggests that teachers should vary their teaching activities and styles, "which includes adding variety through learning styles and critical thinking levels," when addressing different types of learners, She explores some brain-based "creative avenues that teachers can incorporate into their curriculums." These strategies are engaging; they help students to do the thinking and put them in charge of what they are doing.

Sanusi (2009) citing (Nagy and Anderson, 1985) lists three views about the relationship between vocabulary instruction and reading comprehension: the first suggests that direct instruction is not fruitful in vocabulary development, whereas the second suggests that direct instruction in specific words is extremely beneficial. The third view states that vocabulary development can be enhanced if students learn to relate the new concepts to the concepts existing in their background knowledge.

In short, vocabulary instruction in the reading class, directly or indirectly done, is essential since it does not only enhance comprehension of the reading text, but is also an integral part of the students' overall language development, which aims to enable these students both to understand the meaning of words in context and to use words to communicate with others.

Some Vocabulary Teaching Strategies for the Reading Classroom

Frost (2019), in his article about presenting vocabulary, highlights what learners need to know about an item: meaning, form (part of speech: noun, verb, adjective, adverb), pronunciation, spelling, any unpredictable grammatical pattern (e.g. irregular, uncountable), connotations of meaning (positive or negative) , collocations, register (formal, informal, colloquial, written, etc.), synonyms & antonyms, and analysis of word parts (roots, prefixes & suffixes). He also points out "which of these areas you choose to highlight will depend on the item you are teaching and the level of your students" **(**www.teachingenglish.org.uk/article/ presenting-vocabulary).

Looking up the dictionary definition or the translation equivalent of an unfamiliar word is a common practice among EFL learners. Diamond and Gutlohn (2006) state "Dictionary use teaches students about multiple word meanings, as well as the importance of choosing the appropriate definition to fit the particular context". Furthermore, some reading books (e.g. Hartmann & Kirn, 2007) provide students with vocabulary exercises that require looking up the correct definition of the word from a dictionary entry in addition to the other parts of speech related to that word.

Using the surrounding contextual clues (i.e. words, phrases, and definitions) to figure out the meaning of an unfamiliar word students come across in the reading text is another common practice usually emphasized in research (Diamond & Gutlohn, 2006) as well as in reading books (Hartmann & Kirn, 2007). Diamond & Gutlohn (2006), who define contextual analysis as "inferring the meaning of an unfamiliar word by scrutinizing the text surrounding it", recommend teaching "five types of context clues: definition, synonym, antonym, example, and general to enhance contextual analysis instruction in any reading program".

However, adding other techniques can help keep the vocabulary learning process fresh and engaging. The technique to be chosen depends on the item to be presented, and a combination

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

of techniques can be both helpful and memorable. Following are some brain-based techniques to teach vocabulary that will probably increase students' interest in the learning and the retention of the words they encounter in their reading texts:

1. **Have a Section of your Board** for the items that come up while teaching reading. "Use different colours for the word / the phonemics / the prepositions/ the part of speech" (https://www.teachingenglish.org.uk/article/presenting-vocabulary)

2. **Put Students in Charge**: students select a word from their list and then use that word in sentences taking into consideration the word's part of speech, definitions, synonyms and antonyms, and its connotations if any (Kruse, 2017a).

3. **Take a systematic approach to vocabulary practice:** for the words to sink into their long-term memory, students should be encouraged to learn new vocabulary on daily basis, but in short spurts, i.e.15 minutes of focused practice. "Hours a day – too much at one time — means most of it will be lost in the long term" (dominicancaonline.com/ classroom-management/5-tips-improving-student-vocabulary/).

4. **Word of the Day:** Teachers who want to encourage students to use their new vocabulary can choose one word as the word of the day. Teachers can remind students of the word's definition and let students use it (The Room 241 Team, 2013).

5. **Word Parts: Morphology (derivation & Compounding)**: students learn to derive other parts of speech of the word correctly through practice or by studying the rules of how to form nouns, adjectives, adverbs, using roots, prefixes and suffixes (Kustaryo, 1988 cited in Sanusi, 2009). For example, the teacher asks students to form other derivatives of '*migrate'* (*migration*, *migrant*, *immigration*, *immigrant*, *migrating*, and *migratory)*. Another example is having students brainstorm all the words or phrases related to '*play' (player*, *playful*, *playpen*, *ballplayer*, and *playing field). Students* then discuss the meaning of each word and its relation to the root (readingrockets.org/teaching/reading101-course/modules/vocabulary/vocabulary-practice).

6. **Word Pairs**: Give students words in pairs and have them think about how the words are related. They evaluate if the words are the same, opposite, go together, or are unrelated (**ReadingWise team,** 2017). Here is an example: (students - learners: **same**), (humid - dry: **opposite**), (bread - cheese: **go together**), (casual - individual: **unrelated**).

7. **Bumper Words**: When you put the words into groups (of 3 to 5 is best), all of the words should relate except for one. Students figure out which word is not related, and they bump it (cross it out or move it to the next word group in a chain effect) (Kruse, 2017b). For example, the word *undergraduates* is the word to be crossed out in the following group: (*teachers, instructors, undergraduates, professors).*

8. **Eye Spy:** this is a pre-reading activity in which students are asked to find unfamiliar words in the text, or they are given a list of words to search for in the text (Gemert, 2017).

9. **Word Detective:** Cox (2019) states that teachers who want to increase students' vocabulary should encourage them to read because "wide reading is the main pathway for word acquisition". This activity, she believes, enables students to see words in different contexts, and therefore, deepens their knowledge. It starts with the teacher giving students a list of keywords to look for in the reading text. Students write each

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

target word and its sentence on a notebook. At the end of each reading unit, the teacher discusses students' notes with them (Cox, 2019).

10. **Semantic Mapping and Word Association**: students associate the terms with the topic taught "making an arrangement of words into a graphic organizer which has a key concept at the centre or at the top, and related words and concepts linked with the key concept by means of lines of arrow" (Oxford, 1994 cited in Sanusi, 2009). Students circle any words on their vocabulary list, they choose one word they want to study more intentionally, and then think of words that come to mind when they see that word. A list is created of all of the words that come to mind, and then those words are categorized and the semantic map assignment introduced. Sematic mapping can be used as a pre-reading activity to introduce key words, or as a post-reading activity to enhance understanding by adding new concepts to the map (Kruse, 2017b). For example, if the word 'transportation' is chosen, the following is a good semantic map:

https://www.bing.com/images/search?q=examples+semantic+map+of+transportation

11. **Brainstorming and Word Association:** students associate new words with words they already know well. One method of associating vocabulary words with familiar words is to brainstorm with students. The teacher explains the new word and its definition, writes the word on the board and asks students to say words that go along with that word. For example, if the word is "mare," students might say "horse," "barn" and "hay". By writing the words down together, the teacher creates a visual reference for students, which will help them with long-term retention (The Room 241 Team, 2013).

12. **Embedding Vocabulary in Writing:** students incorporate all their vocabulary words correctly into a text (a summary or an answer to a critical question related to the topic of the reading passage), students get the opportunity to learn proper spelling and definitions, and how to use the words in context (The Room 241 Team, 2013).

13. **eVoc Strategy:** using smart phones in the classroom is an "interactive type of technology-based learning in which learners are actively involved in interesting and useful learning activities by interacting and collaborating via a mobile device like a cell phone or a personal digital assistant" (Soleimania et al, 2014). Mobile phones, which are portable and immediate mini-computers and which are almost all the time switched on, are useful online word reference tools that allow students to learn anytime and anywhere they prefer. Dalton & Grisham (2011) define an eVoc strategy as "an electronic or technology-based strategy that teachers can use to develop students' vocabulary learning and interest in words". One eVoc strategy, they suggest, is taking advantage of "online word reference tools" such as online dictionaries and thesauri, which are free mobile-phone applications, to improve reading comprehension. In

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

addition, research has shown that these mobile applications are also helpful in improving the pronunciation skills of English among non-native speakers (Segaran et al, 2013). However, it is worth mentioning that although students, who are always on the move, should be allowed to use technology in the classroom, teachers need to sparingly allow it in their classes because technology can never replace a good competent teacher. In that direction, Lynch (2015) points out that "Competent, engaged teachers are more necessary than ever in the Information Age, and balancing mobile educational advantages with healthy teaching interaction is the key to maximizing the worth of both".

14. **Providing choice assignments:** According to Kruse (2017a) student-directed homework assignments increase chances of "investing students in the learning process as well as in the end-result". She believes that students must be given the opportunity to select the words that "will work best for them", the ones "they feel least familiar with", or those" they feel they need to practice the most". Students also choose how to review them; they might choose to use them in example sentences or in a writing assignment, or they might use a graphic organizer that prompts them to think about analogies, roots, and derivatives of the words. They might even choose to teach the words to their friends, parents or siblings.

15. **Making Assessments Meaningful**: Kruse (2017a) states that vocabulary quizzes and tests should be "authentic to how we expect students to use the words in life, should reflect the way we teach vocabulary and practice the words in class, should not be easy to pass for students who have given little to no thought to the words."

Conclusions

The above discussion indicates that the development of EFL students' vocabulary is especially important in the reading class and that new words can be learnt indirectly and implicitly from reading texts as well as from direct and explicit instruction. Thus, students' awareness of the different strategies they can employ in learning new encountered in reading texts is critical as it helps them to choose the strategies most appealing to them.

As is evident in the discussion, adding variety through learning styles and thinking levels is likely critical in the educational settings. Thus, new practices and innovative instructional strategies need to be implemented "intentionally and strategically for groups of students who are consistently failing to attain the high literacy levels required for full participation in the digital age" (Kamil & Hiebert, 2005).

Students' active involvement in the learning process is also important. Students must be responsible not only for what they learn, but also for how they want to learn it. If students are engaged in the learning process, the chances for vocabulary retention are greater.

Recommendations

Based on the above discussion, the following recommendations are relevant:

- Poor vocabulary is a serious problem in the reading classroom as it decreases chances of comprehending texts. Therefore, instruction in specific unfamiliar words is essential to enhance comprehension of texts containing those words.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- EFL teachers are advised to vary their vocabulary teaching strategies to keep students actively interested in expanding their vocabulary repertoire.
- It is highly recommended that EFL students know what is expected of them in a vocabulary task to help them learn it rapidly. It is equally important that they become aware of the various strategies to learn vocabulary, so they can decide on the most appealing to them and on the most effective for their vocabulary growth.
- Teachers generally agree that passive learning is not an effective strategy. Learning vocabulary entails active engagement in the learning tasks; students should be actively involved in the teaching learning process.
- Students must be encouraged to take more responsibility for their own vocabulary learning and retention; they must be given the power to decide which words they need to practice the most and how to practice them.
- Students must learn how to use dictionaries, glossaries, and thesauri (the paper-based and the online ones) to look up the meaning of a word. The most helpful dictionaries include example sentences of the word used in context.
- For better vocabulary retention, EFL students should be encouraged to practice the vocabulary extensively in their daily communication in both written and spoken language.
- Students need to learn new words in context by reading. The more texts they read, the more vocabulary items they will learn. Teachers should encourage students to read choosing what interests them. This increased exposure will help the vocabulary to sink into the students' long-term memory.
- Mobile and computer technology can be effective tools to use in vocabulary teaching and learning. Today's students like to go digital; they love to interact with word meanings in digital contexts. Teachers are also highly recommended to go digital and integrate technology into vocabulary instruction and, hence, improve their students' vocabulary and reading comprehension.
- The E-learning program is a great transition from working in the classroom to working at home easily, as long as students have access to a phone or computer. This e-learning program allows teachers to send homework assignments or vocabulary and reading test questions to students, and then ask for responses. This saves class time and improves students' personal and organizational skills.
- Vocabulary quizzes and tests in general, and those that are part of the reading courses assessment in particular, must be challenging, authentic and varied. The questions must reflect real life contexts, and shouldn't all be multiple choice, for example, with alternatives that are too easy to choose from.
- It is highly recommended that students in the reading courses be given- as a homework assignment- one or two critical-thinking questions relating to the topic discussed in the reading passage. Each student prepares an answer giving his opinion or talking about his personal experience using some of the words learnt in the unit. Each student then presents his answer in class. Teachers can reward students by giving them bonus marks, which will maintain a high level of interest and interaction.

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

References

- Asiyah, D., 2017. THE VOCABULARY TEACHING AND VOCABULARY LEARNING: PERCEPTION, STRATEGIES, AND INFLUENCES ON STUDENTS'. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, 9.

- Cox, J., 2019. Teaching Strategies: 5 Ideas For Instructing Vocabulary. [online] *TeachHUB.com.* Available at: https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2019/10/teaching-strategies-5-ideas-for-instructing-vocabulary/.

- Dalton, B. and Grisham, D. L. 2011, eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary. *The Reading Teacher*, 64: 306–317. doi: 10.1598/RT.64.5.1

- Diamond, L. & Gutlohn, L. (2006). Teaching Vocabulary. *Vocabulary Handbook. Consortium on Reading Excellence, Inc.* [online] Available at: https://doc.uments.com/s-vocabulary-handbook.pdf

- Gemert, L., 2017. 21 Ideas for Teaching Vocabulary in the Classroom. *Gifted Guru*, [online] Available at: https://www.giftedguru.com/21_ideas_for_teaching_vocabulary/.

- Hartman, P and Kirne, E. 2007 Interactions 2: Reading. McGraw-Hill Education, silver edition.
- Kamil, M.L. & Hiebert E.H., 2005. The teaching and learning of vocabulary: Perspectives and persistent issues. *The teaching and learning of vocabulary (*pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kruse, M., 2017a. Sure-Fire Strategies to Increase Vocabulary Retention in the Secondary Classroom. How to Teach Vocabulary: Increasing Vocabulary Retention, *Reading and Writing Haven: a blog for education*.

- Kruse, M., 2017b. 5 BRAIN-BASED VOCABULARY ACTIVITIES FOR THE SECONDARY CLASSROOM. *READING AND WRITING HAVEN: a blog for educators*, [online] Available at: https://www.readingandwritinghaven.com/5-brain-based-vocabulary-activities-for-the-secondary-classroom/.

- Lynch, M., 2015. Do mobile devices in the classroom really improve learning outcomes? *THE CONVERSATION*, [online] Available at: https://theconversation.com/do-mobile-devices-in-the-classroom-really-improve-learning-outcomes-38740.

- *My Dominican Login*, 2017. 5 Tips for Improving Student Vocabulary. [online] Available at: https://dominicancaonline.com/classroom-management/5-tips-improving-student-vocabulary/.

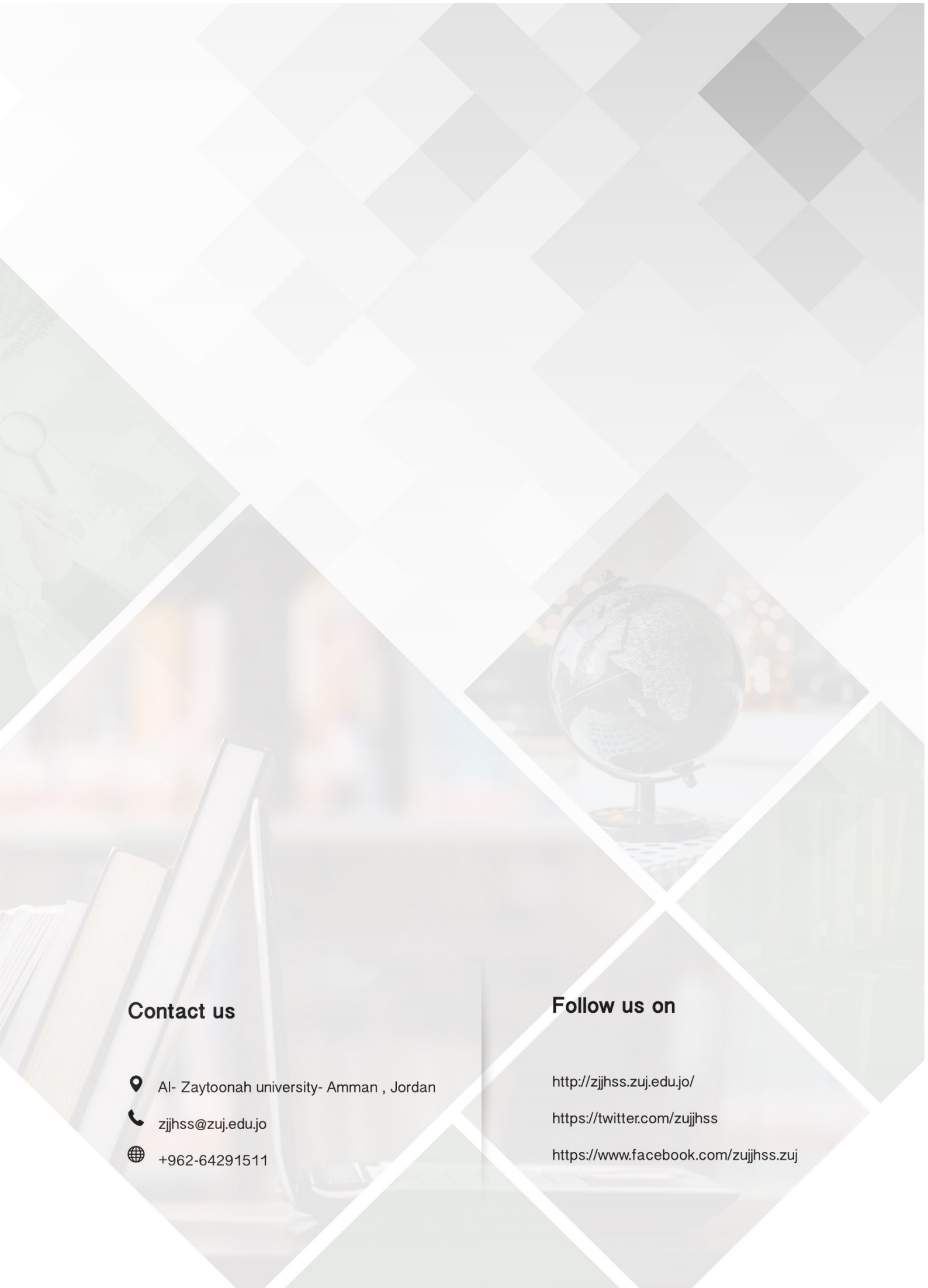
- Oxford and Scarcella, 1994, *Second Language Vocabulary Learning Among Adults*, State of Art in Vocabulary Instruction, London.

- Pearson, P.D., Hiebert, E.H., & Kamil, M.L. 2007. Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282-296. doi:10.1598/RRQ.42.2.4

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020

- Readingwise team, R., 2017. *Readingwise - Our Blog*. [online] Readingwise.com. Available at: <https://readingwise.com/blog/>.
- Sanusi, E., 2009. THE TECHNIQUES OF TEACHING VOCABULARY. *Ittihad Jurnal Kopertis Wilayah XI Kalimantan, Volume 7 No.11,* April 2009.
- Segaran, K., Mohamad Ali, A. and Hoe, T., 2013. Usability and user satisfaction of 3D talking-head Mobile Assisted Language Learning (MALL) app for non-native speakers. *WCETR*, 64(5), pp.306-317.
- Soleimania, E., Ismailb, K. and Mustaffac, R., 2014. The Acceptance of Mobile Assisted Language Learning (MALL) among Post Graduate ESL Students in UKM. *ELSEVIER: Procedia - Social and Behavioral Sciences*, [online] 118, pp.457 – 462. Available at: http://www.sciencedirect.com.
- TeachingEnglish | British Council | BBC. 2020. *Presenting Vocabulary*. [online] Available at: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/presenting-vocabulary>.
- *The Room 241 Team*, 2013. 6 Fun Ways to Teach vocabulary Words in Your Classroom. [online] Available at: https://resilienteducator.com/classroom-resources/6-fun-ways-to-teach-vocabulary-words-in-your-classroom/.
- Wu, Q., 2014. Learning ESL Vocabulary with Smartphones. *ELSEVIER: Procedia - Social and Behavioral Sciences*, [online] 143, pp.302 – 307. Available at: http://www.sciencedirect.com.
- Wylie, J. 2012. Mobile Learning Technologies for 21st Century Classrooms. *Edutopia,* [online] Available at: https://www.edutopia.org/article/mobile-learning-resources.
- Yafei, O. & Osman, M., 2017. Mobile Phone Apps: An Emerging Platform for Vocabulary Learning and Retention. *Journal of Applied Linguistics and Language Research,* 3(7), 286-308. www.jallr.com ISSN: 2376 -760X.
- **(https://**www.teachingenglish.org.uk/article/presenting-vocabulary

©جميع الحقوق محفوظة،عمادة البحث العلمي/ جامعة الزيتونة الاردنية 2020



Contact us

Al- Zaytoonah university- Amman , Jordan

zjjhss@zuj.edu.jo

+962-64291511

Follow us on

http://zjjhss.zuj.edu.jo/

https://twitter.com/zujjhss

https://www.facebook.com/zujjhss.zuj