



مجلة كلية التربية الأساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الإنسانية

الرقم الدولي: 2320 - 3079 ISSN

العدد صفر

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

السنة الأولى - العدد (صفر) - ربيع الثاني ١٤٤٨ هـ / تشرين الأول ٢٠٢٦ م

مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية والدراسات الإنسانية

مجلة
كلية التربية الأساسية



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجلة كلية التربية الأساسية

السنة الأولى - العدد (صفر) - ربيع الثاني ١٤٤٨ هـ / تشرين الأول ٢٠٢٦ م

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تعنى بالعلوم التربوية والنفسية والدراسات الإنسانية
تصدر عن كلية التربية الأساسية / جامعة الكوفة

الرقم الدولي: ISSN 3079 - 2320

<https://journal.uokufa.edu.iq/index.php/jcbeeph>
Email: journalfbeeeph.edb@uokufa.edu.iq

رئيس التحرير

مدير التحرير

أ.م. د. رزاق مخور الغراوي

أ.م. د. علي حمزة علي

هيئة التحرير

- أ. د. محمد حامد محمد / كلية أصول وعلوم القرآن واللغة العربية - جامعة السلطان عبدالحليم - ماليزيا
- أ.د. محمد عبد الحسن سعدون / جامعة الفرات الأوسط التقنية
- أ.د. عادل عباس هويدي النصراوي / كلية التربية الأساسية / جامعة الكوفة
- أ.د. نور الدين أبو لحية / كلية العلوم الإسلامية جامعة الأمير عبد القادر - الجزائر
- أ.د. نبيل السيد الطونخي / كلية الآداب / جامعة المنيا / مصر
- أ.د. الرضا المؤدب / كلية الإلهيات جامعة قم الحكومية / إيران
- أ.د. علي أحمد ناصر / الجامعة الإسلامية في لبنان
- أ.د. لطفي بن صالح البكوش / كلية جوان جامعة الإسلامية تونس
- أ.د. آدم محمد حسين أبكر كبس / كلية التربية جامعة نيالا - السودان
- أ.د. فضل الله حمدان أبكر قادم / كلية التربية الجامعة الجينية - السودان
- أ.د. لقمان وهاب حبيب / كلية التربية الأساسية / جامعة الكوفة
- أ.د. أحمد محمد محمد حسين عوض / كلية العلوم الإسلامية جامعة مينسوتا / أمريكا
- أ.د. منيرة محمد جواد الصميدعي / كلية التربية الأساسية / جامعة الكوفة
- أ.د. سعيد جاسم الزبيدي / جامعة نزوى / سلطنة عمان
- أ.د. مصطفى عطية جمعة / كلية التربية الجامعة الأمريكية / الكويت
- أ.م.د. حيدر عبد الجبار كريم / جامعة الكوفة - كلية الفقه
- أ.م.د. نهي يوسف هاشم / كلية التربية الأساسية / جامعة الكوفة
- م.د. مهند رياض سلمان / كلية التربية الأساسية / جامعة الكوفة
- م.د. علي كدر لايد الميالي / جامعة الخوارزمي / طهران
- م.د. نصير علي موسى / كلية التربية الأساسية - جامعة الكوفة

مدقق اللغة العربية

مدقق اللغة الانجليزية

الموقع الالكتروني

أ.د. محمد هادي محمد البعاج

أ.م. د. حسن هادي مهدي

م.م. علي محمد طاهر

دليل المؤلف

تسعى المجلة الى جذب اكبر قدر ممكن من المؤلفين والساعين الى نشر بحوثهم على صفحات اوراقها وعلى موقعها الالكتروني ومنصتها الالكترونية وعليه توجه رئاسة تحرير المجلة كل جهودها في سبيل تذليل العقبات امام الباحثين من مختلف الدول العربية والاجنبية لذا فقد وضعت الخطوات التالية:

دليل توثيق المصادر والمراجع:

- يرسل الباحث بحثه عبر منصة المجلة الكترونياً ويثبت على الصفحة الأولى اسمه الكامل ولقبه العلمي، والايميل وجهة الانتماء الاداري (مكان عمله) وباللغتين العربية والانكليزية .
- نوع الخط (*Times New Roman*) للمتن والهامش ويكون حجم خط المتن (١٤) وحجم خط الهامش (١٢) ونسبة التباعد بين الاسطر (١,٥).
- يرفق الباحث مع بحثه ملخص باللغتين العربية والانكليزية بغض النظر عن لغة البحث وتتضمن الخلاصة: غرض البحث ووسائله وأهم نتائجه، على ان لا تزيد هذه الخلاصة عن عشرة أسطر .
- يتضمن البحث كلمات مفتاحية باللغتين العربية والانكليزية لا تقل عن خمس كلمات تتعلق بموضوع البحث.
- تكون طريقة توثيق المصادر والمراجع وفق نظام *chicago*
- لأسرة تحرير المجلة الحق في تحديد موعد النشر بحسب نظام الأسبقية.
- لا يعاد البحث إلى الباحث إذا ما قرر خبيران علميان عدم صلاحيته للنشر.

- اما بالنسبة لخطوات تقديم البحث عبر منصة المجلة الالكترونية فيتبع الباحث الخطوات التالية :
- يتم تقديم البحث المراد نشره على صفحات المجلة عبر التسجيل بمنصة المجلة وموقعها الالكتروني.
- بعد اكمال عملية التسجيل يتم الضغط على انشاء طلب نشر وملئ كافة الحقول المطلوبة وارفاق نسخة الكترونية من البحث .
- يتم استلام البحث من قبل رئاسة التحرير وتكليف محرر من اعضاء هيئة التحرير وارسال اشعار الكتروني للباحث بأستلام بحثه .
- يسدد الباحث رسوم نشر البحث .
- ارسال البحث الى محكمين اثنين من ذوي الاختصاص بموضوع البحث .
- يتم ابلاغ الباحث الكترونياً بارسال البحث للمحكمين .
- بعد اكمال التحكيم من قبل المحكمين العلميين يتم ارسال الملاحظات الى الباحث عبر بريده الالكتروني.
- على الباحث الالتزام الحرفي بملاحظات المحكمين وتصحيح بحثه بموجبها .
- بعد اجراء التصحيحات من قبل الباحث يتم اعادة ارسال البحث مرة اخرى عبر منصة المجلة الى رئاسة التحرير و عرض نسخة البحث المصحح على المحكمين مرة اخرى لبيان مدى التزام الباحث بملاحظاتهم والخذ برايهم . يتم ارسال قبول نشر للباحث عبر بريده الالكتروني وتبقى مسالة تحديد العدد الذي سوف ينشر فيه البحث خاصة برئاسة التحرير ويراعى بذلك التسلسل والاسبقية بتقديم البحوث .

سياسة النشر في المجلة

تهدف المجلة الى انتهاج سياسة تحكيمية مشددة لجميع انواع المقالات التي تردها واخطار الباحثين بضرورة الالتزام الحرفي والمهني بتعليمات وارشادات تقديم المقال الى منصة المجلة الالكترونية, وهذا امر بالغ الأهمية بالنسبة لهيأة تحرير المجلة من خلال التأكيد على اصالة البحوث المقدمة لاثراء القاعدة المعرفية للعلوم الإنسانية و يتم مراجعة جميع المقالات من قبل هيئة التحرير والاستعانة بخبيرين خارجيين من ذوي الاختصاص المباشر لموضوع البحث بالإضافة الى اخضاع البحث الى سياسة عدم الانتحال والتدقيق اللغوي.



إلى /

م / تعهد وإقرار

يسرّ هيئة تحرير (مجلة كلية التربية الأساسية) إعلام جنابكم الكريم بأنها قد استلمت بحثكم الموسم بـ (.....).

فيرجى تفضلكم بملء أنموذج التعهد المرفق ربطاً في أقرب وقت ممكن؛ ليتسنى لنا المباشرة بإجراءات التقييم العلمي، بعد استلام التعهد..

مع التقدير

تعهد وإقرار

إني الموقع في أدناه () وبحثي الموسم بـ ()

أتعهد بما يأتي:

١- إنّ البحث غير منشور سابقاً، ولم أقدمه لأية جهة لنشره كاملاً أو ملخصاً، وهو غير مستل من رسالة أو أطروحة أو كتاب أو غيرها.

٢- التقيّد بتعليمات النشر وأخلاقياته المطلوب مراعاتها في البحوث المنشورة في المجلة، وتدقيق البحث لغوياً.

٣- الالتزام بتعديل البحث حسب ملاحظات هيئة التحرير المستندة الى تقرير المقيّم العلمي.

٤- عدم التصرف بالبحث بعد صدور قبول النشر من المجلة إلاّ بعد حصولي على موافقة خطيّة من رئيس التحرير.

٥- تحمل المسؤولية القانونية والأخلاقية عن كل ما يرد في البحث من معلومات.

كما أقرّ بما يأتي:

١- ملكيتي الفكرية للبحث.

٢- التنازل عن حقوق الطبع والنشر والتوزيع الورقي والإلكتروني كافة لمجلة كلية التربية الأساسية أو من تخوله.

وبخلاف ذلك أتحمل التبعات القانونية كافة، ولأجله وقّعت.

اسم الباحث: (.....).

اسم الوزارة والجامعة والكلية أو المؤسسة التي يعمل بها الباحث: (.....).

البريد الإلكتروني للباحث (.....) رقم الهاتف: (.....).

أسماء الباحثين المشاركين إن وجدوا (.....).

توقيع الباحث

التاريخ / / ٢٠ م الموافق: / / ١٤ هـ



دليل المحكم

- تسعى رئاسة تحرير المجلة الى تذليل العقبات والصعوبات امام المحكمين العلميين لذا فقد وضعت هيئة التحرير جملة من الامور والملاحظات التي من الواجب ان يتبعها المحكم العلمي وهي:
- ١- ان يكون المحكم العلمي يمتلك حساب على منصة المجلة عبر التسجيل بالمنصة وبذلك يكون قد امتلك حساباً كمحكم ومؤلف بنفس الوقت.
 - ٢ - يستلم المحكم رسالة الكترونية عبر بريده الذي سجل فيه بالمنصة من رئاسة التحرير تخطره بتكليفه بتحكيم البحث.
 - ٣ - التأكد من ان عنوان البحث مطابق لتخصصه العلمي الدقيق او التخصص العام على اقل تقدير .
 - ٤ - تنزيل البحث على الجهاز الالكتروني والبدء بقراءة البحث.
 - ٥ - بعد استكمال قراءة البحث يبدأ المحكم بعملية تقييم البحث عبر ملئ الاستمارة المرفقة بالرسالة التي سوف تصله عبر ايميله من قبل رئاسة التحرير .
 - ٦ - واذا كان لدى المحكم اي ملاحظات اخرى يدونها بورقة منفصلة ويبعثها عبر المنصة , اذ ان المنصة تتيح للمحكم ارفاق ملفات ملاحظات وكتابة اراء وتصويبات للبحث ومن ثم اعادة ارسال البحث.
 - ٧ - بعد ارسال البحث من قبل المحكم يتم اشعاره برسالة الكترونية باستلام البحث.
 - ٨ - بعد استلام البحث تقوم رئاسة التحرير بإرسال البحث والملاحظات الى المؤلف وعلى الاخير الالتزام التام والحرفي بجميع الملاحظات والاخذ بها.
 - ٩ - بعد اجراء التصحيحات واعادة ارسال البحث من قبل المؤلف تقوم رئاسة التحرير بتدقيق مدى التزام الباحث بالأخذ بالملاحظات.



بحوث العدد

الصفحة	اسم الباحث	عنوان البحث
١٢	رئيس هيئة التحرير	• كلمة العدد
١٣	أ.د. محمد عبدالزهره غافل	• الأثر والتأثر في التفكير اللغوي عند الجاحظ
٥٣	أ.م.د. نور مهدي كاظم الساعدي	• المهدوية بين التاريخية والغيبية دراسة في السمات والمنهج
٧٧	نهى يوسف هاشم / هند محمد سبأ كاظم / سراء اياد حسن	• بعض مدركات المحيط وعلاقتها بالقدرات الحركية لتلاميذ رياض الاطفال
٩٩	أ.د. وسام احمد شهاب ١ أ.د. ايفان علي هادي ٢	• تطبيق معايير نظام جودة الأداء ISO في تصميم التدريس لطلبة كليات التربية
١٢٧	أ.د. عماد هادي عبد علي أ.د. وسيم عبود عطية	• جمهورية الدمي في إيطاليا ١٩٤٣-١٩٤٤م دراسة تاريخية

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

تسعى كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية إلى أن تكون منارة علمية رائدة في مجالات البحث والتأليف والتجديد التربوي، بما يسهم في تطوير منظومة التعليم وإعداد جيل من الباحثين والمختصين القادرين على مواكبة متغيرات العصر ومتطلباته.

وتأتي هذه المجلة العلمية لتكون نافذة معرفية تُعنى بنشر البحوث الرصينة في ميادين التربية وعلم النفس، وتعزيز ثقافة البحث العلمي الرصين، وتشجيع الإبداع الفكري والتحليل العلمي في القضايا التربوية والنفسية المعاصرة.

نأمل أن تسهم هذه المجلة في مدّ جسور التواصل بين الباحثين والأكاديميين، وأن تكون منبراً علمياً يسهم في خدمة المجتمع والنهوض بمستوى التعليم والتربية في وطننا العزيز.

وإذ نبارك للهيئة التدريسية والباحثين هذا الجهد المبارك، ندعو الجميع إلى مزيدٍ من العطاء والابتكار بما يحقق رسالة الكلية وأهدافها السامية.

رئيس التحرير



الأثر والتأثر في التفكير اللغوي عند الجاحظ

أ.د. محمد عبد الزهره غافل

جامعة الكوفة – كلية التربية الأساسية

ملخص البحث

يعتمد هذا البحث إلى بيان مدى تأثر الجاحظ بمن سبقه ومدى تأثيره في من جاء بعده من خلال النظر إلى جهوده العلمية في ما يخص اللغة العربية بشكل خاص واللغات العالمية الآخر بشكل عام ، كاللغة الفارسية واللغة التركية وغيرهما من اللغات ، ومن تلك الجهود اهتمامه بموضوع نشأة اللغة والنظريات التي قيلت بها ، والحديث عن اختلاف لغات العالم وعلة اختلاف اللهجات في اللغة الواحدة ، وميول كل لغة إلى التطور أو التغير بما في ذلك اللغة العربية ، كالألفاظ الجاهلية المتروكة والألفاظ الإسلامية المستحدثة ، ويهتم البحث بإشارة الجاحظ إلى التطور الدلالي ونوع العلاقات التي تربط بين المعنيين القديم والجديد وكيفية تجديد الألفاظ ، ويعنى البحث أيضا بالألفاظ غير العربية والدخيلة وغير ذلك من الموضوعات ، ويناقش هذا البحث طريقة الجاحظ في دراساته اللغوية وأسلوب تفكيره اللغوي الذي لم يقف عند اللغة العربية فحسب ، وإنما تجاوزها إلى لغات العالم مستفيدا من ثقافته المتنوعة واطلاعه على كثير من العلوم المختلفة.



Impact and influence in Al-Jahiz

Prof. Dr. Mohammed Abdulzahra Ghafil Alshareefi
University of Kufa - College of Basic Education

Abstract

This research aims to show the extent to which Al-Jahiz was influenced by those who preceded him and the extent of his influence on those who came after him by looking at his scientific efforts with regard to the Arabic language in particular and other world languages in general, such as Persian, Turkish and other languages, and among those efforts is the completion of the topic of the origin of the language And the theories that were spoken, and talk about the different languages of the world and the reason for the difference in dialects in the same language, and the tendency of each language to develop or change, including the Arabic language, such as the abandoned pre-Islamic vocabulary and the new Islamic expressions

The research is concerned with Al-Jahiz's reference to semantic development and the type of relations between the old and new meanings and how to renew words. The research also deals with non-Arabic and extraneous expressions and other topics. This research discusses Al-Jahiz's method in his linguistic studies and his linguistic thinking style that did not stop at the Arabic language only, but rather He transcended them into the world's languages, taking advantage of his diverse culture and acquainted him with many different sciences



تعد اللغة مظهراً من مظاهر السلوك الإنساني، بل أنها من أبرز ما يميز الإنسان من غيره من الحيوانات، وما تزال هناك تساؤلات تشغل بال دارس اللغة، ومنها: كيف نشأت هذه اللغة؟ ولم تعددت اللغات؟ وما علة اختلاف اللهجات في اللغة الواحدة.

نشأة اللغة:

إن ((العلماء والمفكرين اختلفوا كثيراً حول موضوع نشأة اللغة، وقد تنوعت آراؤهم واختلفت مذاهبهم. ومع ذلك لم يصلوا في بحثهم إلى نتائج يقينية، وكانت آراؤهم تصطبغ بالصبغة الشخصية))^(١)، ولذلك فقد ((كان العلماء فريقين وهم ينظرون إلى نشأة اللغة وتعددتها، فمنهم من أثر ألا يقحم نفسه في تتبع أمر غيبي لا طائل تحته، ولا يمكن الوصول إلى رأي قاطع فيه.... أما الفريق الثاني فيبدو أنه وجد أن دراسة نشأة اللغة أمر لا يخلو من فائدة، وأن يقدم عالم اللغة تفسيراً نظرياً لنشأتها خير من أن يدع الدارس في حيرة من أمره))^(٢)، وعلى أية حال فلا أريد أن أطيل الكلام على تفاصيل هذا الموضوع وما كان للعلماء في تفسيره من آراء ونظريات، إذ أن موضوع نشأة اللغة تناوله كثيرون من علماء اللغة في كتبهم، ولذلك سنقف عند ما أُلزِمنا أنفسنا به، وهو رأي الجاحظ في هذا الموضوع.

إن عرض الجاحظ لآراء الآخرين من دون أن يعلق عليها أحياناً، أو طرحه لكثير من المسائل من دون أن يبدي رأيه فيها، كأن يكون رافضاً أو مؤيداً لتلك الآراء وتلك المسائل، يترك المجال فسيحاً أمام

(١) المدخل إلى علم اللغة: ١٠٩، وينظر: لغات البشر: ١٧، دلالة الألفاظ: ٩-٣٣.

(٢) الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني: ٢٦٩-٢٧٠، وللوقوف في اللغة ٨٦، اللغة: ٢٩، دراسات في فقه اللغة:

٣٥، ويقول الدكتور رمضان عبد التواب: أن بعض المعتدلين من علماء اللغة سخروا حتى من مجرد التفكير في إدراج هذا الموضوع ضمن بحوث علم اللغة. وقد قررت الجمعية اللغوية في باريس عدم مناقشة هذا الموضوع نهائياً أو قبول

أي بحث فيه لعرضه في جلستها كما أن كثيراً من العلماء ذوي الشهرة في علم اللغة أمثال: (بلومفيد) و (فيرث) لم يتعرضوا لدراسة هذا الموضوع بشكل علمي أو بصورة تنبئ عن أهمية البحث فيه. (المدخل إلى علم اللغة: ١٠٩).

وللوقوف على رأي الفريق الثاني ينظراً مثلاً: الصاحبى: ٥، الخصائص: ٤٠/١، ٤٧، المزهري: ٣٠-٨/١، فقه اللغة

المقارن: ٧-٩، محاضرات في علم اللغة: ١٠-١٩، الوجيز في فقه اللغة: ٤٩-٦٠.



الباحثين للاجتهاد من أجل الوصول إلى تحديد رأيه في هذه المسألة أو تلك، ولم يكن ذلك إلا استشفافاً يستشفه الباحث بعد أن يطيل النظر في النصوص التي أوردها الجاحظ، ولم يوضح موقفه فيها صراحة. وهكذا هو الأمر مع موضوع نشأة اللغة، فقد اختلف الباحثون في تقرير أي من نظريات نشأة اللغة تلك التي يتبناها الجاحظ.

وعلى الرغم من تعدد النظريات التي حاول بها اللغويون تفسير نشأة اللغة الإنسانية. فإنّ نظريتي الإلهام والاصطلاح ظلّتا من أبرز تلك النظريات، فقد اختلف المتكلمون والفلاسفة بما فيهم الجاحظ في أصل اللغة: أكانت إلهاماً أم اصطلاحاً وتواضعاً؟

يقول الدكتور رمضان عبد التواب: ((ويتلخص هذا المذهب (أي الإلهام) في أن الله سبحانه وتعالى لما خلق الأشياء، ألهم آدم، عليه السلام، أن يضع لها أسماء فوضعها. ويستند أصحاب هذا المذهب إلى أدلة نقلية مقتبسة من الكتب المقدسة... ويستدل علماء العرب بقوله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ) ^(١)، وذهب الدكتور علي بو ملحم إلى أن الجاحظ ((يقول أن اللغة توقيف وليست اصطلاحاً) ^(٢)، وقال الدكتور حاتم الضامن: ((ووجدنا الجاحظ يؤمن بهذه النظرية (أي الإلهام) في رسالة مناقب الترك) ^(٣)، يعني قوله: ((وقد جعلوا إسماعيل وهو ابن عجميين عربياً، لأن الله تعالى فتق لهاته بالعربية المبينة على غير التلقين والترتيب، ثم فطره على الفصاحة العجيبة على غير النشوء والتقدير) ^(٤). ولا أجد في هذا النص ما يدل على أن الجاحظ يؤمن بنظرية الإلهام، وإنما كان يرى ذلك

(١) الآية ٣١ من سورة البقرة.

(٢) المدخل إلى علم اللغة: ١٠٩-١١٠.

(٣) المناحي الفلسفية عند الجاحظ: ٢٢٨. واستند بو ملحم في تحديد رأي الجاحظ في أصل اللغة على قوله: ((اللغة عارية في أيدي الناس ممن خلقهم ومكنهم والهمهم وعلمهم))، وسيأتي في ذكر هذا النص وتحليله لغرض الوصول إلى بيان موقف الجاحظ من نشأة اللغة.

(٤) علم اللغة: ٩٦.

(٥) مناقب الترك (رسائل الجاحظ): ٣١/١، ١٩١/٣.



((برهاناً على رسالته، ودليلاً على نبوته))^(١)، وليس ما في هذا النص قدر ما في قوله: ((ولو أن الحكماء وضعوا لكل ما ليس بنام اسماً، كما وضعوا للنامي اسماً، لاتبعنا أثرهم))^(٢) من الوضوح والصرامة على إيمانه بنظرية الاصطلاح والتواضع، فهو يؤمن بإنطاق الله لإسماعيل بالعربية، ولكن ذلك الإنطاق لم يكن على ما هو مألوف ((فلما كان ذلك على غير التلقين والتأديب والاعتقاد والترتيب والمنشأ، صار ذلك برهاناً ودلالة وأعجوبة وآية))^(٣) فإنطاق الله إسماعيل بالعربية، هي عند الجاحظ معجزة من المعجزات الإلهية، مثلها مثل المعجزات الأخر، كما ((... أنطق عيسى في المهد، وأنطق يحيى بالحكمة وهو صغير، وعلم سليمان منطق الطير، وكلام النمل، وعلم الحفظة من الملائكة جميع الألسنة حتى كتبوا بكل خط، ونطقوا بكل لسان، وأنطق ذئب أهبان بن أوس. والمؤمنون من جميع الأمم إذا دخلوا الجنة، وكذلك أطفالهم والمجانين منهم، يتكلمون ساعة يدخلون الجنة بلسان أهل الجنة، على غير الترتيب والتنزيل، والتعليم على طول الأيام والتلقين. فكيف يتعجب الجاهلون من إنطاق إسماعيل بالعربية على غير تعليم الآباء، وتأديب الحواضن))^(٤).

وقرر الدكتور داود سلوم أن الجاحظ كان ((يرى أن اللغة إلهام (عارية) واصطلاح، وبالأحرى أنه قد وحد بين الرأيين فرأى أن اللغة في أولها عارية من الله لهؤلاء الناس ولكن مكن هؤلاء من الاشتقاق منها والتصرف بها فهو يكثر من ذكر الاشتقاق ومن استبدال كلمة موضع كلمة وذكر سقوط كلمات جاهلية من الاستعمال سنعرض لذكرها ولو كانت اللغة إلهاماً وعارية لما تمكنا من الاستبدال ولا من الاشتقاق ولا تمكنا من وضع كلمات جديدة، فالجاحظ إذن لم يقف مع أحد الجانبين موقفاً صريحاً وإنما هو إلى الجانب الأول (أي الاصطلاح) أميل، ولكنه عصبية للإسلام والقرآن لم يتركاه أن يقول رأيه بصراحة سيما والخصومة

(١) مناقب الترك (رسائل الجاحظ): ٣١/١، ١٩١/٣.

(٢) الحيوان: ٢٦/١.

(٣) الحيوان: ٥٨/٧.

(٤) مناقب الترك (رسائل الجاحظ): ٣٣-٣٢/١، ١٩٣/٣، وينظر: البيان والتبيين: ٢٩٢/٣-٢٩٣.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

ضد الإسلام على عصره قوية كانت تحتاج إلى نصره أو تكلف النصره^(١)، ويرى الدكتور سلوم أن ما يدل على تزواج النظريتين في منهج الجاحظ اللغوي قوله: ((فإذا كانت العرب يشقون كلاماً من كلامهم واسماء من أسمائهم، واللغة عارية في أيديهم ممن خلقهم ومكنهم وألهمهم وعلمهم، وكان ذلك منهم صواباً عند جميع الناس، فالذي أعارهم هذه النعمة أحق بالاشتقاق وأوجب طاعة. وكما أن له أن يبتدىء الاسماء، فكذلك له أن يبتدئها مما أحب... قد سمى كتابه المنزل قرآناً، وهذا الاسم لم يكن حتى كان))^(٢).

ويستدل الدكتور داود سلوم على ما قرره في نظرة الجاحظ من أنه كان في رأيه إلى الجانب الأول أميل، بدليلين:

الأول: ((إقراره قولاً^(٣) ينسبه إلى الهند مضمونه أن اللغة إنما كثرت معانيها واتسعت باتساع حاجات الناس ولو كانت اللغة إلهاماً لما كانت على هذه السعة في حينها إذ أن الإنسان يلهم أسماء ما يرى وما يعرف من حاجات وأشياء ومسميات)).

والثاني: أننا ((لو عزلنا أطفالاً وهم صغار عن المجتمع الذي يعيشون فيه ورتبنا لهم من يقضي لهم حاجاتهم وأغراضهم دون أن يكلمهم أو ينسب أمامهم بحرف لما سمعنا من الأطفال كلاماً ولما عرفوا أن هناك كلاماً ولغة يتفاهم بها الناس. ولو كانت اللغة وحياً وإلهاماً لنشأ الطفل وهو يعرف دقائقها وأسرارها ولما احتاج إلى علم وتعلم، فكيف تكون اللغة إلهاماً والإنسان يتمكن أن يعرف من اللغات ما يريد، ولو كانت اللغة التي تخالف لغته والتي يريد معرفتها إلهاماً أيضاً لأهلها ولمن يتكلم بها منهم لما تمكن أحد من تعلم لغة غير لغته، ولكن لما كانت اللغة اصطلاحاً، تدفعنا... الحاجة إلى تعلمها والكلام بها))^(٤) ولما كان الجاحظ قد تكلم على تعلم اللغة، فإن ذلك يعد، على رأي الاستاذ سلوم، ميلاً إلى أن أصل اللغة اصطلاح وتواضع.

(١) النقد المنهجي عند الجاحظ: ٦٧، وينظر: الجاحظ منهج وفكر: ١٤٢.

(٢) الحيوان: ٣٤٨/١.

(٣) النص في (الحيوان: ٢١-٢٢) وسيأتي ذكره لاحقاً عند الكلام على (الوضع في اللغة).

(٤) النقد المنهجي عند الجاحظ: ٦٨، وينظر: الجاحظ منهج وفكر: ١٤٢، ومقالات في تاريخ النقد العربي: ١٣٤.



وليس في ذلك، على ما أرى، ما يستدل به على أن الجاحظ كان أميل إلى القول بأرجحية نظرية الاصطلاح في نشأة اللغة. فالقول بأن اللغة لم تكن على هذه السعة في حينها لا يقضي بهذه الأرجحية، لأنه ((سواء قلنا بالتوقيف أم بالاصطلاح، أن اللغة لم توضع كلها في وقت واحد، بل وقعت متلاحقة متتابعة))^(١)، وهذا هو رأى الأخفش الذي أيده ابن جني، ثم أن القول بأن اللغة الهام من الله ابتداء، ثم يصطلح الإنسان من الألفاظ ما يحتاج إليه، كفيل باتساع اللغة بقدر اتساع تلك الحاجات.

وأما القول بأنه لو كانت اللغة إلهاماً لاقتضى ذلك معرفة الطفل دقائقها وأسرارها، ولتعذر على الإنسان تعلم لغة غير لغته، فإني لا أجد أي مسوغ لهذا الربط، لأن الكلام على النشأة هو البحث عن الأصل الأول، فليس هناك من شك في أن إدراك الطفل اليوم للغته يتم بالاكتساب عن مجتمعه، إلا أن ذلك حاصل سواء أكانت اللغة إلهاماً أم اصطلاحاً، فالإنسان اليوم يولد من أبوين فلا يعني ذلك أن هذه الطريقة هي أصل خلق الإنسان الأول لأنه لم يكن له أبوان، لذلك فقد خلق الله آدم وحواء بين يديه ثم جعل منهما سبباً لخلقه بقية البشر، كذلك إدراك الإنسان الأول للغة، إذ لا توجد لغة ولا مجتمع يتكلم بها كي يتم له اكتسابها، فلا بد إذن من أن تنشأ بالإلهام أو بالاصطلاح، وأما تعلم الشيء فإنه يقتضي وجود ذلك الشيء مسبقاً، لذلك فتعلم اللغة يقتضي وجود اللغة أولاً، فكيف لنا أن نربط هذا الربط ونحن نتكلم عن نشأة اللغة أي كيف كانت بعد إن لم تكن وتعلمها مرحلة لاحقة لمرحلة النشأة فلا يصح الربط بينهما هنا.

والذي نراه في ما قرره الدكتور سلوم عند تصويره لرأي الجاحظ في أصل اللغة. من أنه كان ((يرى أن اللغة إلهام من الله ابتداء إذ جعل الإنسان من بين كل مخلوقاته مقتدرًا على النطق، وحين حصلت له هذه القدرة فقد اصطلح الإنسان من الألفاظ ما يحتاج إليه))^(٢). إن ذلك التصور لهو أقرب من غيره إلى الصواب والدقة.

غير أننا لا نتفق مع الاستاذ الجليل في أن الجاحظ كان أميل إلى جانب دون آخر، ولا نتفق

(١) المزهر: ٥٥/١.

(٢) الجاحظ منهج وفكر: ١٤٢.



معه في أن عصبته للإسلام والقرآن كانت سبباً في إخفاء ذلك الميل، أو أنها حالت دون أن يقول رأيه بصراحة، صحيح أنه قد تأرجح ما بين النص القرآني وبين ما يمليه عليه العقل، إلا أن ذلك التأرجح والاضطراب هو الذي أوصله إلى التوفيق ما بين نظرية الإلهام ونظرية الاصطلاح أو التواضع.

ويبدو اضطراب الجاحظ ما بين المعقول والمنقول جلياً حين يتكلم على إنطاق الله - عز وجل - إسماعيل - عليه السلام - بالعربية المبينة على غير التلقين والتمرين، وعلى غير التدريب والتدريج، وكيف صار عربياً اعجمي الأبوين، فتراه عندما يعتمد على المعقول يقول: ((وأول من عليه أن يقر بهذا القحطاني، فإنه لا بد من أن يكون له أب كان أول عربي من جميع بني آدم - صلى الله عليه وسلم - ولو لم يكن ذلك كذلك وكان لا يكون عربياً حتى يكون أبوه عربياً وكذلك أبوه وكذلك جده وكان ذلك موجباً لأن يكون نوح - صلى الله عليه وسلم - عربياً، وكذلك آدم - صلى الله عليه وسلم -))^(١)، وهذا القول لا يجري على اللغة العربية فحسب. وإنما يشمل جميع اللغات، والجاحظ بقوله هذا مع القائلين بأن أصل اللغة إلهام وتوقيف، فقد أكد ذلك بما سمعه عن أشياخه، فقد قال: ((قال أبو عبيدة: حدثنا مسمع بن عبد الملك عن أبي جعفر محمد بن علي بن الحسين عن آبائه قال: أول من فتق لسانه بالعربية المبينة إسماعيل، وهو ابن أربع عشرة سنة... قال أبو عبيدة: فقال له يونس صدقت يا أبا يسار هكذا حدثني نصر بن طريف، وروى قيس بن الربيع، عن بعض أشياخه عن ابن عباس: إن الله ألهم إسماعيل العربية إلهاماً))^(٢)، وكان ابن عباس (ت ٦٧هـ) ومجاهد (ت ١٠٣هـ) من من ذهبوا إلى أن اللغة إلهام وتوقيف، وهو ما ذهب إليه حمد بن فارس (ت ٣٩٥هـ)^(٣)، وقد عزاه ابن جني (ت ٣٩٢هـ) إلى شيخه أبي علي (ت ٣٧٧هـ)^(٤) وإليه

(١) البيان والتبيين: ٢٩٠/٣.

(٢) البيان والتبيين: ٢٩٠-٢٩١، وأسند ذلك إلى النبي - صلى الله عليه وسلم - في رسالة، بني أمية (رسائل الجاحظ) للسندوبي: ٢٩٩.

(٣) ينظر: الصاحب: ٣١-٣٢.

(٤) ينظر: الخصائص ١/٤٠.



ذهب الزمخشري (ت ٥٣٨هـ)^(١) وقد عزاه الرازي (ت ٦٠٦هـ) إلى أبي الحسن الأشعري (ت ٣٢٤هـ)،
ومحمد ابن الحسن بن فورك (ت ٤٠٦هـ)^(٢).

وقد ذهب إليه بعض الفلاسفة اليونانيين في العصور القديمة مثل (هيرا كليت) وفي العصور
الحديثة الأب (لامي)، والفيلسوف (ديونالد)^(٣).

ولكن الجاحظ ما أن يقف عند المنقول، حتى نراه يقع في الاضطراب والتناقض، فحين يذكر قوله
تعالى: ((وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ))^(٤)، وهو النص القرآني الذي احتج به القائلون
بأن اللغة اصطلاح وتواضع^(٥). يعلق على ذلك فيقول: ((قد يرسل الله الرسول إلى قومه، ولو أرسل في
ذلك الوقت إلى قوم آخرين لما كان الثاني ناقضاً للأول، فإذا كان الأمر كذلك كان قومه أول من يفهم عنه،
ثم يصيرون حجة على غيرهم... فيجوز أن يكون الله تبارك وتعالى حين حول إسماعيل عربياً أن يكون
كما حول طبع لسانه إلى لسانهم، وباعده عن لسان العجم، أن يكون أيضاً حول سائر غرائزه....))^(٦)
والجاحظ بذلك يقر بأن هناك قوماً كانوا يتكلمون العربية قبل إسماعيل عليه السلام، وأن الله بعثه إليهم بعد
أن حول لسانه إلى لسانهم، فقد وقع الجاحظ في الدور والتسلسل الذي قاله أنصار نظرية الاصطلاح في
نشأة اللغة فهم يرون أن قوله تعالى: ((يقتضي تقدم اللغة على بعثة الرسول، فلو كانت اللغة توقيفاً، وهو
غير حاصل إلا بالبعثة ، للزم حينئذ الدور والتسلسل وهو محال))^(٧)، ومن أنصار هذه النظرية

(١) ينظر: الدراسات النحوية واللغوية عند الزمخشري ٣٥٧.

(٢) ينظر: المحصول في علم أصول الفقه: ٢٤٤/١.

(٣) ينظر: علم اللغة (وافي): ٨٩، وقد ذكر الدكتور حسن عون: أنه لم يقل من قدامى الغربيين بنظرية الإلهام والتوقيف
غير أفلاطون (اللغة والنحو ٩).

(٤) الآية ٤ من سورة إبراهيم.

(٥) ينظر: المزهري: ١٨/١.

(٦) البيان والتبيين: ٢٩١/٢-٢٩٢.

(٧) المحصول في علم أصول الفقه: ٢٥٣/١.



الفارابي^(١) (ت ٣٣٩هـ)، وذكر الرازي أن من القائلين بها أبا هاشم الجبائي (ت ٣٢١هـ) وأتباعه من المعتزلة^(٢).

ومن أنصارها في العصور القديمة الفيلسوف اليوناني (ديموكريت)، وفي العصور الحديثة (آدم سميث) و (دجلر ستيورات) و (لوك) و (ريد)^(٣).

لقد استطاع الجاحظ أن يخلق من اضطرابه هذا نظرة جديدة استطاع من خلالها الجمع بين النظريتين (الإلهام والاصطلاح). كما مر آنفاً عند حديثه عن اشتقاق اسم القرآن، ولعل هذه النظرة تبدو أكثر وضوحاً عندما يفسر الجاحظ قوله تعالى: ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا))^(٤) إذ يقول: ((وجوابي في ذلك: إن الله عز وجل لم يخبرنا أنه قد كان علم آدم كل شيء يعلمه تعالى. كما لا يجوز أن يقدره على كل شيء يقدر عليه – وإذا كان العبد المحدود الجسم، المحدود القوى، لا يبلغ صفة ربه الذي اخترعه، ولا صفة خالقه الذي ابتدعه – فمعلوم أنه إنما عنى بقوله: ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا)) علم مصلحته في دنياه وآخرته))^(٥)، وقال: ((فإذا زعمت أن الله تبارك وتعالى علم آدم الأسماء كلها بمعانيها، فإنما تعني نهاية المصلحة لا غير ذلك))^(٦) (وهذا الباب من المعلوم، غير باب علم ما يكون قبل أن يكون، لأن باب (كان) قد يعلم بعضه، وباب (يكون) لا سبيل إلى معرفة شيء منه والمخاطبة وقعت على جميع المتعبدین، واشتملت على جميع أصناف الممتحنين ولم تقع على أهل عصر دون عصر، ولا على أهل بلد دون بلد، ولا على جنس دون جنس، ولا على تابع دون متبوع ولا على آخر دون أول))^(٧)، وكلام الجاحظ واضح الإشارة إلى أن الله

(١) ينظر: الحروف: ١٣٧-١٣٨، شرح الفارابي لكتاب أرسطو طاليس في العبارة: ٢٧.

(٢) المحصول في علم أصول الفقه: ١/١/٢٤٤، التفسير الكبير: ١/٢٣.

(٣) علم اللغة (وافي): ٩٠.

(٤) الآية ٣١ من سورة البقرة.

(٥) الحيوان: ٢٠١/٥-٢٠٢.

(٦) رسالة الجد والهزل (رسائل الجاحظ): ١/٢٦٣.

(٧) الحيوان: ٢٠٢/٥.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

تعالى علم آدم أسماء ما يحتاج إليه من المعاني فقط، وليس كل المعاني أو بمعنى آخر أنه لم يعلمه اللغة بالشكل الذي عرفت به في العصور اللاحقة لعصر آدم. لأن حاجات الناس تكثر ومن ثم تظهر أسماء أُخر لتعبر عن معاني تلك الحاجات. فاللغة الهام من الله ابتداء ثم يصطلح الإنسان من الاسماء ما يحتاج إليه. ولعل الجاحظ أول من أشار إلى هذا المذهب في أصل اللغة، وقد عزاه الرازي إلى الأستاذ أبي إسحاق الاسفراييني (ت ٤١٨هـ) وحجته في ذلك أن اللغة لو كانت اصطلاحاً فإن ذلك يستلزم اصطلاحاً آخر، ويفضي إلى الدور والتسلسل وهو محال، إذن لا بد من التوقيف أولاً، وبعد ذلك ليس بمانع أن تحدث لغات كثيرة بسبب الاصطلاح^(١)، واستدل على ما ذهب إليه بـ ((إن الناس يحدثون في كل زمان ألفاظاً ما كانوا يستعملونها قبل ذلك))^(٢)، وهذا ما أكده الجاحظ كما سيأتي فيما بعد.

وكيفما نشأت اللغة الإنسانية فلا بد من حدوث الوضع فيها، فما هو الوضع في اللغة، وما هي جهود الجاحظ في هذه المسألة، جواب ذلك هو ما يتضمنه الموضوع الآتي.

نظرية الوضع في اللغة:

الوضع معناه ((جعل اللفظ دليلاً على المعنى))^(٣) وقيل أيضاً: ((تعيين اللفظ للدلالة على معنى بنفسه))^(٤)، وربما كان من أيسر التعريفات التي اصطلح عليها الأصوليون في حد الوضع ما نقله السيوطي عن التاج السبكي في شرح منهاج البیضاوي، وهو قوله: ((الوضع عبارة عن تخصيص الشيء بالشيء، بحيث إذا أطلق الأول فهم منه الثاني....)) وضرب لذلك مثلاً قولك (قام زيد)، ((فإنك إذا أطلقت قولك (قام زيد) فهم منه صدور القيام منه))^(٥).

(١) المحصول في علم أصول الفقه: ٢٤٥/١/١.

(٢) المحصول في علم أصول الفقه: ٢٥٥/١/١.

(٣) شرح تنقيح الفصول: ٢٠.

(٤) تهذيب الإيضاح: ١٢١/٢.

(٥) المزهر: ٣٨/١.



ومن الطبيعي أن تثار أسئلة كثيرة حول الوضع في اللغة، ولعل أبرز هذه الأسئلة التي شغلت بال العلماء ولا سيما الأصوليون منهم الذين تناولوا موضوع (الوضع) بالبحث، هي: هل يجب أن يوضع لكل معنى لفظ؟ وما السبب أو الغرض الذي من أجله توضع الألفاظ؟.

وكان الجاحظ واحداً من أولئك الذين شغلته هذه الأسئلة، فهو يرى أنه لا يلزم أن يكون لكل معنى لفظ، ذلك ((أن حكم المعاني خلاف حكم الألفاظ، لأن المعاني مبسوبة إلى غير غاية، وممتدة إلى غير نهاية، وأسماء المعاني مقصورة معدودة، ومحصلة محدودة))^(١)، لذلك فإن قوله تعالى: ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا))^(٢) ((لا يجوز تعريف الأسماء بغير المعاني))^(٣)، وإنما ((علمه جميع الأسماء بجميع المعاني ولا يجوز أن يعلمه الاسم ويدع المعنى، ويعلمه الدلالة ولا يضع له المدلول عليه. والاسم بلا معنى لغو كالظرف الخالي. والاسماء في معنى الأبدان والمعاني في معنى الأرواح. اللفظ للمعنى بدن. والمعنى للفظ روح. ولو أعطاه الأسماء بلا معان لكان كمن وهب شيئاً جامداً لا حركة له، وشيئاً لا حس فيه، وشيئاً لا منفعة عنده. ولا يكون اللفظ اسماً إلا وهو مضمن بمعنى، وقد يكون المعنى ولا اسم له، ولا يكون اسم إلا وله معنى.

وفي قوله جل ذكره: ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا)) إخبار أنه قد علمه المعاني كلها ولسنا نعني معاني تراكيب الألوان والطعوم والأرايح، وتضاعيف الأعداد التي لا تنتهي ولا تتناهى. وليس لما فضل عن مقدار المصلحة ونهاية الرسم اسم إلا أن تدخله في باب العلم فتقول: شيء، ومعنى))^(٤)، فالاسم عند الجاحظ هو اللفظ الموضوع لمعنى معين، والمراد من الوضع الموضوعات ذات الدلالة اللغوية، و ((هي كل لفظ وضع لمعنى، فيخرج ما ليس بلفظ من الدوال الموضوعية، وما ليس بموضوع من المحرفات والمهملات، ويدخل

(١) البيان والتبيين: ٧٦/١.

(٢) الآية : ٣١ من سورة البقرة.

(٣) الحيوان: ٢٠١/٥.

(٤) رسالة في الجد والهزل (رسائل الجاحظ): ٢٦٢/١.



في اللفظ المفردات والمركبات))^(١)، فالاسم هو اللفظ الذي يدل بذاته على معنى، من دون أن يحتاج إلى الدوال الموضوعية الأخر، كالإشارة مثلاً، يقول الجاحظ: ((الأسماء التي تدور بين الناس إنما وضعت علامات لخصائص الحالات لنتائج التركيبات. وكذلك خاص الخاص لا اسم له إلا أن تجعل الإشارة المقرونة باللفظ أسماء))^(٢)، فلا بد إذن من أن يكون لكل اسم معنى، في حين لا يشترط أن يكون لكل معنى اسم.

وقد ذهب الرازي (ت ٦٠٦ هـ) واتباعه من الأصوليين إلى مذهب الجاحظ في أنه ((لا يجب أن يكون لكل معنى لفظ، لأن المعاني التي يمكن أن تعقل لا تنتهي، والألفاظ متناهية، لأنها مركبة من الحروف، والحروف متناهية، والمركب من المتناهي متناه، والمتناهي لا يضبط ما لا يتناهي، وإلا لزم تنافي المدلولات. قالوا: فالمعاني منها ما تكثر الحاجة إليه، فلا يخلو عن الألفاظ، لأن الداعي إلى وضع الألفاظ لها حاصل، والمانع زائل، فيجب الوضع، والتي تندر الحاجة إليها يجوز أن يكون لها ألفاظ وإلا يكون))^(٣).

وكلام الرازي ((لا يعدو كونه افتراضاً مبيناً على معيار نظري وجدلي صرف، لأن الألفاظ دوال على المعاني، واللغة ظاهرة اجتماعية تتزوي فيها ألفاظ، أو تندثر وتموت، وتستجد فيها أخرى. ومسألة التناهي وعدم التناهي هي إخضاع اللغة وحصرها في إطار أسوار من المنطق المحض، وإخضاع المعاني والألفاظ لعمليات رياضية داخل إطار من التناهي واللامتناهي أمر لا ينبغي، لأن اللغة متطورة بتطور المجتمع وحاجاته))^(٤).

يزاد على ما تقدم أن المعاني غير المتناهية ليست جميعاً في حيز احتياجات الناس ليكونوا في حاجة إلى وضع الألفاظ بإزائها، بسبب أن الحاجة إلى الوضع وليدة الحاجة إلى الاستعمال. وبما أن الحاجة

(١) إرشاد الفحول: ١٤.

(٢) رسالة الجد والهزل (رسائل الجاحظ): ٣٦٢/١-٣٦٣.

(٣) المزهر: ٤١/١.

(٤) البحث اللغوي عند فخر الدين الرازي: ٣٧٩.



إلى الاستعمال متناهية بتناهي حاجات البشر، فجعل الألفاظ لها يزيد على الحاجة يغدو حينئذ لغواً محضاً^(١).

وهذا ما أدركه الجاحظ، فقد قال: ((وإنما تقع الأسماء على العلوم المقصورة، ولعمري أنها لتحيط بها وتشتمل - فأما العلوم المبسطة فإنها تبلغ مبالغ الحاجات ثم تنتهي))^(٢)، وأدرك أن الغرض من وضع الألفاظ هو ذات الغرض الذي من أجله كانت اللغة، ((فلولا حاجة الناس إلى المعاني، وإلى التعاون والترافد، لما احتاجوا إلى الأسماء. وعلى أن المعاني تفضل عن الأسماء والحاجات تجوز مقادير السمات، وتقوت ذرع العلامات فمما لا اسم له خاص الخاص. والخاصيات كلها ليست لها اسماء قائمة. وكذلك تراكيب الألوان والأرايح، والطعوم ونتائجها))^(٣)، فوضع الاسماء مرهون بوجود الحاجة إلى المعاني التي وضعت لها تلك الأسماء، ولما كثرت حاجات الإنسان كثرت الأسماء في اللغة الإنسانية وهذا ما قرره علماء الهند فيما نقله الجاحظ عنهم، قال: ((وتزعم الهند أن سبب ما له كثر كلام الناس واختلفت صور ألفاظهم، ومخارج كلامهم، ومقادير أصواتهم في اللين والشدة، وفي السدّ والقطع كثرة حاجاتهم. ولكثرة حاجاتهم كثرت خواطرهم وتصاريف ألفاظهم واتسعت على قدر اتساع معرفتهم))^(٤)، وأن وجود الاسم في لغة ما، يعني وجود الحاجة إلى استعمال معناه عند أصحاب تلك اللغة، لذلك فهو يقول عن العرب: ((فإن زعم زاعم أنه لم يكن في كلامهم تفاضل، ولا بينهم في ذلك تفاوت، فلم ذكروا العيي والبكي، والحصر والمفحم، والخطل والمسهب، والمتشدد، والمتفهيق، والمهمار، والثرثار، والمكثار، والهمار، ولم ذكروا الهجر والهذر، والهذيان والتخليط، وقالوا: رجل تلقاعة، وفلان يتلهيج في خطبته، وقالوا: فلان لا يخطئ في جوابه، ويخيل في كلامه، ويناقض في خبره، ولولا أن هذه الأمور قد كانت تكون في بعضهم دون بعض لما سمى ذلك البعض

(١) الاشتراك والترادف: ٧٧-٧٨.

(٢) رسالة في الجد والهزل (رسائل الجاحظ): ٢٦٣/١.

(٣) الحيوان: ٢١٠/٥.

(٤) الحيوان: ٢١-٢٢.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

البعض الآخر بهذه الأسماء))^(١)، ويستدل الجاحظ أيضاً من عدم استعمال الاسم على عدم استعمال معناه، يقول في صاحب الثريدة البلقاء: ((فقد كان يفتن في الجزم والعزم، وفي الحلم والعلم، وفي جميع المعاني، إلّا ذكر الجود، فإنني لم أسمع هذا الاسم منه قط. خرج هذا الباب من لسانه، كما خرج من قلبه ويؤكد ما قلت فيه ما حدثني به طاهر الأسير، فإنه قال: وما يدل على أن الروم أبخل الأمم أنك لا تجد للجود في لغتهم اسماً. يقول: إنما يسمي الناس ما يحتاجون إلى استعماله، ومع الاستغناء يسقط التكلف. وقد زعم ناس أن مما يدل على غش الفرس أنه ليس للنصيحة في لغتهم اسم واحد يجمع المعاني التي يقع عليها هذا الاسم))^(٢)، فالحاجة إلى وضع الألفاظ وليدة الحاجة إلى الاستعمال، فإن ((للناس عادات وكلاماً يعرف كل شيء بوضعه، وإنما ذلك على قدر استعمالهم له وانتفاعهم به))^(٣)، ويرى الجاحظ أن وجود الحاجة إلى تلك المعاني يستدعي استعمال ما وضع لها من ألفاظ، ولذلك عاب على بعض من يظهر النسك والتقشف تقزّزهم وانقباضهم إذا ما ذكر الحر والابر والنيك، فقال ((وأكثر من نجده كذلك فإنما هو رجل ليس معه من المعرفة والكرم، والنبيل والوقار، إلّا بقدر هذا التصنّع))^(٤)، ثم قال: ((وإنما وضعت هذه الألفاظ ليستعملها أهل اللغة، ولو كان الرأي إلّا يلفظ بها ما كن لأول كونها معنى، ولكان في التحريم والصون للغة العرب أن ترفع هذه الأسماء والألفاظ منها))^(٥)، وربما يرى الجاحظ أن كثرة استعمال ألفاظ معينة من اللغة دون غيرها عند بعض الناس تأتي من كثرة احتياجهم إلى معاني تلك الألفاظ، ففي رسالته (في صناعات القواد) التي كتب بها إلى المعتصم، وقيل إلى المتوكل، في الحثّ على تعليم أولاده ضروب العلوم وأنواع الأدب^(٦)، وتوجه الجاحظ بسؤال إلى حزام، ثم كرّر ذلك السؤال على طيب، وخياط، وزرّاع، وخبّاز، ومؤدّب،

(١) البيان والتبيين: ١٤٤/١-١٤٥.

(٢) البخلاء: ١٩٥.

(٣) الحيوان: ٧٥/٤.

(٤) مفاخرة الجوّاري والغلمان (رسائل الجاحظ): ٩٢/٢.

(٥) مفاخرة الجوّاري والغلمان (رسائل الجاحظ): ٩٣/٢، وينظر الحيوان: ٤٣/٣.

(٦) رسائل الجاحظ: ٣٧٥-٣٩٣، وينظر: جمع الجواهر: ١١٦-١٢٠.



وصاحب حمام، وكَنّاس، وشرابي، وطَبّاخ، وفَرّاش، فكان جوابهم واحداً في دلالتهم، ولكن تشبيهات واستعارات كل منهم كانت تتناسب والمعاني التي يحتاج إليها في صناعته، ومن ثم كثرت في أجوبتهم الألفاظ التي يستعملونها للتعبير عن تلك المعاني، وأورد الجاحظ لكل منهم أبياتاً في الغزل، تمثل فيها ما تمثل في أجوبتهم، وعلى الرغم من الشك في أن الجاحظ قد يكون هو الذي وضع تلك الأشعار^(١)، وقد يكون هو الذي وضع تلك الأجوبة أيضاً، فإن ذلك لا يمنع من وجود هذه الرؤية لديه. فهو مؤمن بأنه ((لكل صناعة ألفاظ قد حصلت لأهلها بعد امتحان سواها، فلم تلزق بصناعتهم إلا بعد أن كانت مشاكلاً بينها وبين تلك الصناعة))^(٢).

اختلاف اللغات:

كان الجاحظ مدركاً حقيقة اختلاف اللغات وتعددتها، فقد عاش في بيئة التقت فيها امم الأرض، وامتزجت في زمانه لغات هذه الامم، فكان بوسعه أن يرى الفارسي والهندي والرومي وأن يسمع لغاتهم، وفي ما سيأتي سيتبين أنه قد اطلع على تلك اللغات، وعرض بعض خصائصها وما يميز كلاً منها. وعلل الجاحظ ظاهرة اختلاف اللغات بأنها ترجع إلى اختلاف طبائع الأماكن والبلدان، فهي تؤثر في اللغة، كما تؤثر في الصور والأخلاق، قال: ((ونسيب - أبقاك الله - عمل البلدان وتصرف الزمان، وآثارها في الصور والأخلاق، وفي الشمائل والآداب، وفي اللغات والشهوات))^(٣). وانطلاقاً من هذا التصور، يقرر الجاحظ أن العرب في الجزيرة كانت لهم لغة واحدة وأخلاق واحدة بسبب وحدة التربة والهواء والماء، قال: ((إن العرب لما كانت واحدة فاستووا في التربة وفي اللغة))^(٤).

(١) ينظر: جمع الجواهر: ١٢٠.

(٢) الحيوان: ٣/٣٦٨.

(٣) الأوطان والبلدان (رسائل الجاحظ): ١٠٩/٤.

(٤) مناقب الترك (رسائل الجاحظ): ١١/١.



وقال: ((وإذا كان الله - عز وجل - قد بعث محمداً - صلى الله عليه وسلم - إلى العجم فضلاً عن العرب، فقحطان وإن لم يكونوا من قومه أحق بلزوم الفرض من سائر العجم. وهذا الجواب جواب عوام النزارية. فأما الخواص الخالص فإنهم قالوا: العرب كلهم شيء واحد، لأن الدار والجزيرة واحدة، والأخلاق والشيم واحدة، واللغة واحدة، وبينهم من التصاهر والتشابه، والاتفاق في الأخلاق وفي الأعراق، ومن جهة الخؤولة المرددة والعمومة المشتبكة، ثم المناسبة التي بنيت على غريزة التربة وطباع الهواء والماء، فهم في ذلك بذلك شيء واحد في الطبيعة واللغة، والهمة والشمائل، والمرعى والراية، والصناعة والشهوة))^(١).

ويرى بعض الباحثين من من زعموا أن الجاحظ من أنصار نظرية التوقيف في نشأة اللغة، أن تعليقه لاختلاف اللغات لا ينسجم مع نظريته التوقيفية، لأن ذلك يستوجب وجود لغة واحدة، والواقع يخالف ذلك، إذ نجد عدداً لا يحصى من اللغات^(٢)، وهذا يؤكد صحة ما توصل إليه البحث في تقرير نظرة الجاحظ في نشأة اللغة من أنها الهام من الله ابتداءً ثم يصطلح الإنسان من الألفاظ ما يحتاج إليه.

وحين يقول الجاحظ أن اللغة توقيف من الله ابتداءً، لا يستوجب ذلك وجود لغة واحدة، لأن الهام الله الإنسان اللغة لا يقف في رأيه على الإنسان الأول، بل قد يلهم الله إنساناً آخر لغة أخرى، كما ألهم إسماعيل اللغة العربية وهو ابن عجميين، فقد قيل: ((إن الله تعالى فتق لهاته بالعربية المبينة على غير التلقين والترتيب))^(٣)، وقد أيد الجاحظ هذا القول، ودافع عنه قائلاً: ((ولو لم يكن ذلك كذلك وكان لا يكون عربياً حتى يكون أبوه عربياً وكذلك أبوه وكذلك جدّه، كان ذلك موجباً لأن يكون نوح - صلى الله عليه وسلم - عربياً، وكذلك آدم - صلى الله عليه وسلم -))^(٤).

فاللغات إذن، منها ما هي مختلفة في الأصل، ومنها ما أصلها واحد ثم اختلفت نتيجة لاختلاف البيئات.

(١) البيان والتبيين: ٢٩٠/٣.

(٢) ينظر: المناحي الفلسفية عند الجاحظ: ٢٢٨.

(٣) مناقب الترك (رسائل الجاحظ): ٣١/١، وينظر: البيان والتبيين: ٢٩٠/٣.

(٤) البيان والتبيين: ٢٩٠/٣.



اختلاف لغات العرب:

إن كلمة (اللغة) عند جمهور العلماء، بما فيهم الجاحظ كانت تستعمل أحيانا تجوزا في ما نعبر عنه اليوم بكلمة (لهجة)، فالذي نعنيه باختلاف لغات العرب هو الفوارق اللهجية التي كانت بين قبائل العرب، فقد ((كانت هناك فروق بين لهجة مكة ولهجات البادية، وبين هذه الاخيرة بعضها مع بعض))^(١). وقد فرق الجاحظ بين اختلاف اللغات واختلاف اللهجات التي سميت تجوزاً باللغات بقوله: ((وزعمت أن اختلاف التركي والخراساني ليس كالاختلاف بين العجمي والعربي، ولا كالاختلاف بين الرومي والصقلي، والزنجي والحبشي، فضلاً عما هو أبعد جوهرأ وأشد خلافاً. بل كاختلاف ما بين المكي والمدني، والبدوي والحضري، والسهلي والجبلي، وكاختلاف ما بين الطائي الجبلي والطائي السهلي، وكما يقال: أن هذيلاً أكراد العرب، وكاختلاف ما بين من نزل البطون وبين من نزل الحزون، وبين من نزل النجود وبين من نزل الاغوار. وزعمت أن هؤلاء وأن اختلفوا في بعض اللغة، وفارق بعضهم بعضاً في بعض الصور. فقد تخالفت عليا تميم، وسفلى قيس، وعجز هوزان وفصحاء الحجاز، في اللغة، وهي في أكثرها على خلاف لغة حمير، وشكان تخالف اليمن، وكذلك في الصورة والشمايل والأخلاق. وكلهم مع ذلك عربي خالص، غير مشوب ولا معلج ولا مزرع ولا مزيج. ولم يختلفوا اختلاف ما بين بني قحطان وبني عدنان، من قبل ما طبع الله عليه تلك البرية من خصائص الغرائز، وما قسم الله تعالى لأهل كل جيزة من الشكل والصورة ومن الأخلاق واللغة))^(٢).

وإذا كان الجاحظ قد قرّر أن لغة العرب واحدة، فهو لا ينفي وجود بعض الفوارق اللهجية بين القبائل العربية، فقد ((تختلف اللغات والأصل واحد، وقد تتفق والنجر مختلف))^(٣)، ويدلنا ما تقدم على أن

(١) العربية: ٤.

(٢) مناقب الترك (رسائل الجاحظ): ١٠/١-١١.

(٣) فخر السودان على البيضان (رسائل الجاحظ): ٢١١/١.



الجاحظ لا يعد الاختلاف بين لغة أهل الشمال العدنانيين ولغة أهل الجنوب القحطانيين، من الاختلافات اللهجية، لأن اللغتين مختلفتان، فهو متفق مع ما ذهب إليه علماء فقه اللغة الذين أتوا بعده، وليس كما توهم الدكتور علي بو ملح^(١) الذي زعم أنه خالفهم في ذلك.

ويرجع السبب في اختلاف اللهجات، في رأي الجاحظ، إلى السبب نفسه الذي من أجله اختلفت اللغات، أي إلى اختلاف البيئات أو طبائع البلدان، ((فمن دخل أوائل خراسان وأواخرها، وأوائل الجبال وفارس وأواخرها، علم أن اللغات قد تختلف لاختلاف طبائع البلدان والأصل واحد))^(٢).

والجاحظ في هذا لا يتابع الاحتمال الأول من الاحتمالين اللذين قدمهما أبو الحسن الأخفش (ت ٢١٥هـ) في الجواب عن سبب اختلاف لغات العرب، وهو ((أن أول ما وضع منها وضع على خلاف))^(٣)، في حين تابعه في الاحتمال الثاني، وهو ((أن يكون الموضوع الأول ضرباً واحداً))^(٤)، وإن ما ذهب إليه الجاحظ في أن أصل اللهجات واحد، هو ما يكاد يتفق عليه المحدثون^(٥).

ويقدر الجاحظ أن السبب في اختلاف بعض ألفاظ أهل الأمصار للدلالة على المعنى الواحد، يرجع إلى اختلاف لغات القبائل العربية التي نزلت فيها، قال: ((وأهل الأمصار إنما يتكلمون على لغة النازلة فيهم من العرب، ولذلك تجد الاختلاف في ألفاظ من أهل الكوفة والبصرة والشام ومصر))^(٦)، وقد عول الجاحظ على هذه الفكرة، حين أراد تفسير كلمة (اطلع) في بيت شيرويه:

فَإِنْ كُنْتُ أَرْمِي مُقْبِلًا ثُمَّ مُدْبِرًا وَأَطْلَعُ مِنْ طَوْدٍ زَلِيقٍ عَلَى مَهْرٍ

(١) ينظر: المناحي الفلسفية عند الجاحظ: ٢٢٨.

(٢) فخر السودان على البيضان (رسائل الجاحظ): ٢١١/١.

(٣) الخصائص: ٢٩/٢، وينظر: المزهري: ٥٦-٥٥/١.

(٤) الخصائص: ٢٩/٢، وينظر: المزهري: ٥٦-٥٥/١.

(٥) ينظر مثلاً: اللغة لفندريس: ٣١٢، ٣٢٦، ٣٦٨، في اللهجات العربية: ٢١-٢٥.

(٦) البيان والتبيين: ١٨/١.



قال: ((واطلع) يريد: وانزل، وهي لغة أهل الشام وأخذوها من نازلة العرب في أول الدهر))^(١)، فالذي يبدو لي أن الجاحظ قد استلهم هذا التفسير من سياق البيت، مختفياً وراء تلك الفكرة، حينما لم يجد لهذه الكلمة أصلاً في لغة العرب، فلم ((تسجلها المعاجم المتداولة ولا كتب الأضداد، لكنهم ذكروا (طلع عنهم وعليهم) بمعنى: غاب واختفى، و (طلع عنهم وعليهم) بمعنى: أقبل))^(٢).

وقد التفت الجاحظ إلى بعض من لغات القبائل العربية، مشيراً إلى الاختلاف بينها سواء أكان ذلك الاختلاف في بنية المفردات أم في دلالتها.

فمن أمثلة الاختلاف في بنية المفردات، اختلاف لغات العرب في تحريك الحرف الثاني وإسكانه من الثلاثي، ((والمشهور عن الحجازيين تحريك الثاني من الثلاثي إذا كان مضموماً أو مكسوراً... وأما بنو تميم فيسكنون الثاني في هذا))^(٣)، وذكر سيبويه (ت ١٨٠هـ) إن إسكان الثاني من الثلاثي ((هي لغة بكر بن وائل، وأناس كثير من بني تميم))^(٤)، وفسر ظاهرة الإسكان عند تتابع ضمتين، بأنهم ((كرهوا ذلك كما يكرهون الواوين، وإنما الضمتان من الواوين))^(٥)، ومن أمثلة ما أورده الجاحظ في ذلك قوله: ((ويقال (دجاجة بيوض في دجاج بيض وبيض) بإسكان موضع العين من الفعل من لغة سفلى مضر، وضم موضع العين من نظيره من الفعل مع الفاء من لغة أهل الحجاز))^(٦).

ومن أمثلة الجاحظ أيضاً، ما أورده عن اختلاف لغات العرب في تحقيق الهمزة وتسهيلها، فقد نقل عن أبي عبيدة قوله: ((أربعة أحرف تهمزها عقيل من بين جميع العرب. قول فارة، ومؤسس، وجؤنة،

(١) مناقب الترك (رسائل الجاحظ): ٨٣/١.

(٢) مناقب الترك (رسائل الجاحظ): ٨٣/١ هامش رقم ٤ والكلام للمحقق.

(٣) المحتسب: ٢٦١/١.

(٤) الكتاب: ١١٣/٤.

(٥) الكتاب: ١١٤/٤.

(٦) الحيوان: ٣٤٣/٢.



وحوّت))^(١).

أما اختلاف لغات العرب في دلالة المفردات، فمن ذلك ما أورده الجاحظ في دلالة لفظة (السنوات)، قال: (((السنوات) عند أهل مكة: العسل. وعند آخرين: الكمون))^(٢).

التطور اللغوي:

لقد شاع في الدراسات اللغوية الحديثة استعمال كلمة (التطور) وهي لا تعني أكثر من مرادف لكلمة التغيّر^(٣)، ولما كانت اللغة ظاهرة اجتماعية غرضها التعبير عن حاجات الإنسان وأغراضه التي لا تقف عند حد معين، فهي بذلك شأنها شأن أي ظاهرة اجتماعية أخرى، عرضة إلى التطور أو التغيّر، وهذا التطور ((يخضع في سيره لقوانين جبرية ثابتة، مطردة النتائج، واضحة المعالم محققة الآثار))^(٤)، وهو جار على جميع لغات العالم بما في ذلك اللغة العربية، ((بيد أن الذين أقاموا أنفسهم حماة للعربية في جميع أطوارها لم يتفهموا سنة التطور ولم يقبلوا الجديد، فاللغويون والنحويون من العرب يحصرون الفصح من اللغة بعصور معينة لا تتعدى صدر الإسلام، وهذه الحقيقة هي ما يصح أن يحتج بكلامها))^(٥). ((وحملوا بذلك ما خالف هذا المرسوم المتفق عليه على الخطأ واللعن ومجاوزة الصحيح))^(٦).

إن هذه الخاصية التي تميزت بها دراسة اللغة العربية، تجعل دراسة تطورها مشتملة على التطور الذي صح عند علماء العربية وعدّوه من سنن العرب في كلامها، وعلى التطور الذي يعدّ عندهم ضرباً من اللحن والخطأ وهذا الأخير يعدّ عيباً من عيوب النطق، وذلك انسجاماً مع نظرة علماء العربية إليه. وهو ما

(١) الحيوان: ٣٠٧/٥.

(٢) الحيوان: ٤٣٢/٥.

(٣) التطور اللغوي: ٩.

(٤) اللغة والمجتمع (وافي): ٩١.

(٥) فقه اللغة المقارن: ١٦٠.

(٦) فقه اللغة المقارن: ١٧٠.



سيفصل الكلام عليه في ما سيأتي.

فلا بد لكل لغة من أن تتطور في أي زمان كانت وفي أي مكان، بصرف النظر عن سرعة هذا التطور أو بطئه، واللغة العربية الجاهلية ((ليست بدعاً بين اللغات، فهي حلقة في سلسلة حلقات طويلة، من التطور والتغير، أي أنها لم تكن كما يتخيل بعض الناس، بصورتها التي رويت لنا، منذ أن خلق الله الأرض ومن عليها))^(١) فالشعر الجاهلي والقرآن الكريم نصوص ((تقدم للباحث نماذج عالية من العربية وهذه النماذج لا يمكن أن تكون بأي حال من الأحوال من البدايات في اللغة))^(٢)، وقد عدّ بعض الباحثين اللهجات العربية القديمة، واشتمال اللغة على صورتين أو أكثر لظاهرة لغوية واحدة، على أنه مظهر من مظاهر التطور اللغوي^(٣).

وقد لاحظ الجاحظ أن اللغة العربية تتطور، تترك فيها ألفاظ وتستحدث أخرى، وتتغير دلالة بعضها في حين تتصارع غيرها للدلالة على المعنى الواحد، ولاحظ أن اللغة تتأثر بما حولها من اللغات، تأخذ منها وتعطي لها، وأشار أيضاً إلى استحداث المصطلحات التي تقتضيها العلوم المستجدة عبر العصور، لذا حاول أن يتتبع جزءاً من هذا التطور، كاشفاً لنا عن مظاهره، واضعاً اليد على العوامل والأسباب التي تؤدي إليه.

الألفاظ الجاهلية المتروكة:

قد ذكر الجاحظ ما ترك الناس من ألفاظ الجاهلية، قال: ((وسنقول في المتروك من هذا الجنس وغيره، ... ترك الناس مما كان مستعملاً في الجاهلية أموراً كثيرة، فمن ذلك تسميتهم للخراج اتاوة، وكقولهم

(١) التطور اللغوي: ٦.

(٢) التطور اللغوي التاريخي: ٥٩.

(٣) ينظر: التطور اللغوي التاريخي: ٢٣، والتطور اللغوي: ٧.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

للمرشوة ولما يأخذ السلطان: الحملان والعكس. قال جابر بن حني^(١):

أَفِي كُلِّ أَسْوَاقِ الْعِرَاقِ إِتَاوَةٌ وَفِي كُلِّ مَا بَاعَ امْرُؤٌ مَكْسُ دَرَاهِمٍ

وكما قال العبدى في الجارود^(٢):

أَيَا ابْنِ الْمُعَلَّى خِلْتَنَا أَمْ حَسِبْتَنَا صَوَارِيَّ نُعْطِي الْمَاكِسِينَ مَكُوسًا^(٣)

وقال أيضاً: ((وقد ترك العبد أن يقول لسيده (ربي)، كما يقال (رب الدار) و (رب البيت)، وكذلك

حاشية السيد والملك تركوا أن يقولوا (ربنا) كما قال الحارث بن حلزة^(٤):

رَبُّنَا وَابْنُنَا وَأَفْضَلُ مَنْ يَمُـ شَيْ وَمَنْ دُونَ مَا لَدَيْهِ التَّنَاءُ

... وكما تركوا أن يقولوا لقوام الملوك (السدنة) وقالوا (الحجبة). وقال أبو عبيدة معمر بن المثنى

عن أبي عبد الرحمن يونس بن حبيب النحوي حين أنشده شعر الأسدي^(٥):

ومركضة صريحي أبوها تُهَانُ لَهَا الْغَلَامَةُ وَالْغَلَامُ

قال: قلت له: فنقول: للجارية غلامة؟ قال: لا، هذا من الكلام المتروك، واسماؤه زالت مع زوال

معانيها، كالمرباع والنشيطه وبقي الصفايا، فالمرباع: ربع جميع الغنيمة الذي كان خالصاً للرئيس، وصار

في الإسلام الخمس، على ما سنه الله تعالى. وأما النشيطه فإنه كان للرئيس أن ينشط عند قسمة المتاع

العلق النفيس يراه إذا استحلاه. وبقي الصفي وكان لرسول الله - صلى الله عليه وسلم - من كل مغنم^(٦).

ويذكر الجاحظ أيضاً ما ترك من ألفاظ التحية، فيقول ((وكما تركوا (أنعم صباحاً)، و (أنعم ظلاماً)،

(١) البيت في (شرح اختيارات المفضل: ٩٥١/٢).

(٢) البيت في (شرح اختيارات المفضل: ١٢٨٧/٣).

(٣) الحيوان: ٣٢٧/١، وللطلاع على مزيد من الألفاظ الجاهلية المتروكة، ينظر: المزهر: ٢٩٦-٢٩٨.

(٤) البيت في ديوان الحارث بن حلزة: ١٥، وفيه:

مَلِكٌ مُقْسِطٌ وَأَكْمَلُ مَنْ يَمْشِي.....

(٥) البيت في: الصحاح: (صرح).

(٦) الحيوان: ٣٢٨/١-٣٣٠.



وصاروا يقولون: (كيف أصبحتم؟) ... وكما تركوا أن يقولوا للملك أو السيد المطاع: (أبيت اللعن)، كما قيل^(١):

مَهْلًا أَبَيْتَ اللَّعْنَ لَا تَأْكُلْ مَعَهُ

وقد زعموا أن حذيفة بن بدر كان يحيا بتحية الملوك ويقال له: (أبيت اللعن). وتركوا ذلك في الإسلام من غير أن يكون كفراً^(٢).

ويبدو أن رأي الجاحظ في علة ترك هذه الألفاظ، أنها مخالفة لفكرة الإسلام وتقاليد الجديدة، لذلك فهو لم يجد علة في ترك الفاظ التحية لأنها لم تكن كفراً، ولكنه في الوقت نفسه، لم يجد بداً من وصف الظواهر اللغوية كما كانت، لا كما ينبغي لها أن تكون، وهذه هي صفة العالم، ((فالعالم يفحص عما يكون في الحقيقة، لا عما كان ينبغي أن يكون))^(٣)، وربما تركت هذه الألفاظ لكثرة استعمالها في الكلام. فإنه ((من الحقائق المقررة عند المحدثين من علماء اللغات، أن كثرة الاستعمال تبلي الألفاظ، وتجعلها عرضة لنقص أطرافها))^(٤)، كما هو الحال في (عم صباحاً) المتطور عن (أنعم صباحاً)، وقد يؤدي ذلك إلى تركها واستبدالها بألفاظ أخرى، وربما يكون ظهور الإسلام هو السبب، لأنه يسعى إلى تغيير بعض عادات المجتمع وتقاليد ومنها أساليب التحية، ولا سيما تلك التي تخص الملوك، رغبة منه في المساواة بين العباد.

إن رفض الإسلام لأمر كانت في الجاهلية يتبعه زوال بعض المعاني، وبزوالها تزول الألفاظ الدالة عليها، وهذا هو رأي يونس بن حبيب (ت ١٨٢هـ)، كما تقدم، وتابعه الأصمعي (ت ٢١٦هـ) في ذلك، قال الجاحظ: ((كان الأصمعي يقول: قد كان للعرب كلام على معانٍ، فإذا ابتدلت تلك المعاني لم يتكلم بذلك الكلام، فمن ذلك قول الناس اليوم: (ساق إليها صداقها)، وإنما كان هذا يقال حين كان الصداق إبلاً

(١) البيت منسوب للبيد، صدره: وَالْمُطْعِمُونَ الْجَفْنَةَ الْمُدْعَدَةَ. (الأغاني: ٢٩٤/١٥).

(٢) الحيوان: ٣٢٨/١.

(٣) التطور النحوي: ٢٠٥.

(٤) التطور اللغوي: ٩٥، وينظر: اللغة: ٨٩.



وغنماً^(١). وفي قياس قول الاصمعي أن أصحاب التمر، الذين كان التمر دياتهم ومهورهم، كانوا لا يقولون: ساق فلان صداقه. قال: ومن ذلك قول الناس اليوم: (قد بنى فلان البارحة على أهله)، وإنما كان هذا القول لمن كان يضرب على أهله في تلك الليلة قبته وخيمته، وذلك هو بناءه^(٢) وقال الجاحظ: ((ولا يقال ذلك اليوم))^(٣)، وهو الذي ذهب إليه يونس والأصمعي، يعد عند المحدثين من أبرز العوامل التي تؤدي إلى ترك الألفاظ وانقراضها^(٤).

ومن العوامل الأخر التي ذكرها المحدثون، ((ثقل الكلمة على اللسان أو عدم تلاؤم أصواتها مع الحالة التي انتهى إليها تطور أعضاء النطق))^(٥)، وكان الجاحظ قد ذكر على لسان غيره، قال: ((قال الآخرون: إنما هذه أسماء ناس سمو بها هذه الجبال، وقد كانت لها أسماء تركت لثقلها، أو لعلّة من العلل، وإلا فكيف سمو بسلمى وتركوا أجاً ورضوى))^(٦).

وعلى الرغم من أن الجاحظ لم يصرح برفضه، كما لم يصرح بقبوله لآراء العلماء في تعليل ظاهرة ترك الألفاظ، - يبدو لي -، ومن خلال حرصه على نسبة تلك الآراء لأصحابها، واستثنائه ألفاظ التحية لأنها لم تكن كفراً، أنه لم يقبل أي مسوغ لترك الألفاظ، إلا ما كان منها مخالفاً لتقاليد الإسلام، فعنده ((ليس من الأرض لفظ يسقط البتة ولا معنى يبور حتى لا يصلح لمكان من الأماكن))^(٧)، وإنما قد ينتقل اللفظ من معنى إلى معنى آخر، وقد يعبر عن المعنى بلفظ جديد غير الذي كان له.

(١) قال الجاحظ: فإذا كانوا يدفعون الصداق عيناً فلا يقال (ساق إليها صداقها). (الحيوان: ٣٣٤/١).

(٢) البخل: ٢١٤.

(٣) الحيوان: ٣٣٤/١.

(٤) ينظر: علم اللغة (وافي): ٣٠٠.

(٥) علم اللغة (وافي): ٣٠٠.

(٦) الحيوان: ٣٢٦/١.

(٧) البيان والتبيين: ٩٣/١.



الألفاظ الإسلامية المحدثّة:

ومثلما ذكر الجاحظ بعض ما ترك من ألفاظ الجاهلية، ذكر أيضاً بعض ما استحدث من الألفاظ في ظل الحياة الإسلامية، وإذا كانت الألفاظ والمعاني، في رأي الجاحظ، لا تسقط ولا تبور، فهي عنده تنمو وتتطور تبعاً لتطور حياة الإنسان، ولكي لا يفهم أن استحداث الألفاظ وقف على الإسلام، ولكي ينظر إلى ذلك على أنه مظهر من مظاهر اللغة، أورد مثلاً جاهلياً يجسد هذا المظهر، لا صلة له بالإسلام، ولا بما جاء به من معاني جديدة، قال: ((ويقال أن أول من سمى الأرض التي لم تحفر ولم تحرث إذا فعل بها ذلك (مظلومة) النابغة إذ يقول^(١))).

إِلَّا الْأَوَارِيَّ لَأَيًّا مَا أُبَيَّنُّهَا والنؤى كالحوض بالمظلومة الجلد^(٢)

وقال: ((وإذا كان للنابغة أن يبتدئ الأسماء على الاشتقاق من أصل اللغة... وحتى اجتمعت العرب على تصويبه، وعلى اتباع أثره، وعلى أنها لغة عربية - فالله الذي له أصل اللغة أحق بذلك-^(٣)، وحين يذكر الجاحظ ابتداء النابغة للأسماء، لا يعني أنه كان بدعاً في ذلك، وإنما هو مثال توفر لديه لما كان متبعاً عند العرب، فهو يقول في مكان آخر: ((فإذا كانت العرب يشتقون كلاماً من كلامهم وأسماء من أسمائهم، واللغة عارية في أيديهم ممن خلقهم ومكنهم وألهمهم وعلمهم، وكان ذلك منهم صواباً عند جميع الناس، فالذي أعارهم هذه النعمة أحق بالاشتقاق^(٤))).

وعلى مثل هذه الطريقة استحدث العرب الأسماء في الإسلام للتعبير عن ما استجد من المعاني، قال الجاحظ: ((وأسماء حدثت ولم تكن، وإنما اشتقت لهم من أسماء متقدمة، على التشبيه^(٥)))، وقال ((وقد علمنا أن قولهم لمن لم يحج: (صرورة) ولمن أدرك الجاهلية والإسلام: (مخضرم)، وقولهم وتسميتهم لكتاب

(١) البيت في (ديوان النابغة: ٣٠).

(٢) الحيوان: ٣٣١/١.

(٣) الحيوان: ٢٨٠/٥-٢٨١.

(٤) الحيوان: ٣٤٨/١.

(٥) الحيوان: ٣٣٠/١.



الله (قرآنًا) (فرقانًا)، وتسميتهم للتمسح بالتراب: (التيمم)، وتسميتهم للقاذف بـ (فاسق) - إن ذلك لم يكن في الجاهلية^(١). وقال أيضاً: ((ومن المحدث المشتق، اسم (منافق) لمن رأى بالإسلام واستسرّ بالكفر...، ومثل (المشرك) و (الكافر))^(٢)، وحاولت من خلال اختياري لهذه النصوص، إحصاء كل الكلمات الإسلامية المحدثّة التي ذكرها الجاحظ.

والدليل عند الجاحظ على أن هذه الاسماء محدثة في الإسلام، أن معانيها لم تكن موجودة قبل ذلك، والاسم عنده لا يمكن أن يكون من دون معنى^(٣)، قال: ((ويدل على أن هذا الاسم (المخضرم) أحدث في الإسلام، أنهم في الجاهلية لم يكونوا يعلمون أن ناساً يسملون وقد أدركوا الجاهلية، ولا كانوا يعلمون أن الإسلام يكون))^(٤).

ولم يقف الجاحظ عند المحدث من الأسماء، وإنما أشار إلى المحدث من الأقوال أيضاً، قال: ((وكلمات للنبي - صلى الله عليه وسلم - لم يتقدمه فيهن أحد من ذلك قوله: (إذا لا ينتطح فيها عنزان) ومن ذلك قوله: (مات حتف أنفه). ومن ذلك قوله: (يا خيل الله اركبي). ومن ذلك قوله: (كل الصيد في جوف الفرا)، وقوله: (لا يلسع المؤمن من جحر مرتين)).^(٥)

إن كل الألفاظ التي أوردها الجاحظ، على أنها محدثة، لم يكن فيها ما هو محدث في أصل اللغة، وإنما هي ألفاظ أخذت من ألفاظ متقدمة من أصل اللغة، وهذا متأت من إيمانه أن أصل اللغة توقيف من الله ومن ثم تستحدث الألفاظ من ذلك الأصل، عن طريق الاصطلاح أو التواضع، للتعبير عن ما يستجد من المعاني^(٦)، وهذا الاصطلاح يتم بأسلوبين:

(١) الحيوان: ٢٨٠/٥.

(٢) الحيوان: ٣٣٢/١ وللاطلاع على المزيد من الألفاظ الإسلامية المحدثّة، ينظر: المزهري: ٢٩٤/١ - ٢٩٦.

(٣) تقدم تفصيل ذلك في موضوع (الوضع في اللغة).

(٤) الحيوان: ٣٣١/١.

(٥) الحيوان: ٣٣٥/١، وينظر: المجتبى: ١٦-٣٤، المزهري: ٣٠١/١-٣٠٢.

(٦) لقد سبق تفصيل ذلك أثناء الكلام على رأي الجاحظ في نشأة اللغة.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

الأول: نقل اللفظ من معناه الأصلي إلى معنى جديد، من دون أن يكون هناك شبه بين المعنيين.
مثل كلمة (صرورة)، قال الجاحظ: ((ومن الأسماء المحدثثة التي قامت مقام الأسماء الجاهلية، قولهم في الإسلام لمن لم يحج: صرورة.

وأنت إذا قرأت أشعار الجاهلية وجدتهم قد وضعوا هذا الاسم على خلاف هذا الموضع، قال ابن مقروم الضبي^(١):

لَوْ أَنَّهَا عَرَضَتْ لِأَشْمَطِ رَاهِبٍ عَبْدُ الْإِلَهِ صَرُورَةٌ مُتَبَيَّنٌ
لَدَنَا لَبَهَجَتِهَا وَحُسْنِ حَدِيثِهَا وَلَهُمْ مَنْ تَامُورِهِ بِتَنَزُّلٍ

والصرورة عندهم إذا كان أرفع الناس في مراتب العبادة، وهو اليوم اسم للذي لم يحج أما لعجز، وأما لتضييع، وأما لإنكار، فهما مختلفان كما ترى^(٢).

الثاني: اشتقاق لفظ جديد من لفظ متقدم من أصل اللغة، وهذا يتم أما بنقل اللفظ كما هو، مثل (الكافر) و (المشرك)، وأما بابتكار صيغة جديدة منه، مثل: (القرآن)، وفي كلتا الحالتين يكون الاشتقاق على التشبيه بين المعنيين. ومن ذلك ما أورده الجاحظ بشأن كلمة (المنافق)، قال: ((وإنما سمي الله - عز وجل - الكافر في باطنه الموري بالإيمان، والمستتر بخلاف ما يسر - بالمنافق، على (النافقاء) و (القاصعاء)، وعلى تدبير اليربوع في التورية بشيء عن شيء. قال الشاعر^(٣):

إذا الشيطان قصع في قفاها تنفقنا، بالحييل التـؤام

وهذا الاسم لم يكن في الجاهلية لمن عمل بهذا العمل، ولكن الله - عز وجل - اشتق لهم هذا الاسم من هذا الأصل^(٤).

(١) البيت منسوب إلى النابغة في لسان العرب (صرر)، ولم أجده في ديوان النابغة.

(٢) الحيوان: ٣٤٧/١.

(٣) البيت في لسان العرب (قصع).

(٤) الحيوان: ٢٧٩/٥ - ٢٨٠.



وأخيراً، فإن أكثر الألفاظ الإسلامية المحدثّة التي ذكرها الجاحظ، تدخل في ما يعرف بـ (التطور الدلالي للألفاظ)، وقد تناول الجاحظ هذا الموضوع في مراحل اللغة التاريخية، الجاهلية منها والإسلامية، والمرحلة التي تليها من ما يدخل في ضمن حقبة عصور الاحتجاج باللغة.

التطور الدلالي:

لاحظ الجاحظ أن الألفاظ قد تتغير دلالتها وتمكن من وضع اليد على بعض هذه الألفاظ، بعد أن أدرك التفسير النفسي لتغير دلالتها. وهو ((إن الحالة التي تنتقل إليها الدلالة ترتبط غالباً بالحالة التي انتقلت منها بإحدى العلاقتين التي يعتمد عليها تداعي المعاني، ونعني بهما علاقتي المجاورة والمشابهة))^(١)، وقد طاب لي أن أتناول هذا الموضوع على أساس نوع العلاقة التي تربط بين المعنيين، القديم والجديد.

علاقة المشابهة:

لقد مرّ آنفاً، ان الجاحظ حين تكلم على الألفاظ المحدثّة، قال: ((وإنما اشتقت لهم من أسماء متقدمة، على التشبيه))^(٢)، ثم ذكر لنا من هذه الألفاظ: المخضرم، والكافر، والمشارك... الخ، ولكنه لم يذكر وجه الشبه بين المعاني، المحدثّة لها ومعانيها القديمة، ربما لأن ذلك كان معروفاً في زمانه، لذلك نجده حين يذكر كلمة (المظلومة) وهي محدثة جاهلية. يتبعها بأمثلة على استعمال كلمة (ظلم)، لكي يتسنى معرفة وجه الشبه بينها وبين الاستعمال الجديد، وهو ((وضع الشيء في غير موضعه))^(٣).

ومن أمثلته على ذلك، ما أورده بشأن كلمة (المحجل)، قال: ((وأصل تسميته المحجل مأخوذ من

(١) علم اللغة (وافي): ٢٨٩.

(٢) الحيوان: ٣٣٠/١.

(٣) الحيوان: ٣٣١/١.



الحجل، والحجل هو الخلخال. فإذا كان في الفرس في موضعه المخلخل بياض قيل محجل^(١)، وقال: ((وقد يقال أيضاً للغراب محجل على غير هذا المعنى، وذلك أنهم يسمون حلقة القيد محجلاً على التشبيه بالحجل))^(٢)، فوجه الشبه في المعنى الأول هو اللون وفي الثاني، هو الشكل.

علاقة الملابس والمجاورة:

وقد يعتمد تحول الدلالة على علاقة المجاورة المكانية أو المجاورة الزمانية^(٣). ومن أمثلة المكانية، من ما ورد عن الجاحظ، قوله: ((وكما سموا رجيع الإنسان: الغائط، وإنما الغيطان البطون التي كانوا ينحدرون فيها إذا أرادوا قضاء الحاجة للستر.

ومنه العذرة، وإنما العذرة الفناء، والأفنية هي العذرات، ولكن لما طال إلقاؤهم النجو والزبل في أفنيتهم، سميت تلك الأشياء التي رموا بها، باسم المكان الذي رميت به. وفي الحديث: (انقوا عذراتكم)^(٤)... ولكنهم لكثرة ما كانوا يلقون نجوهم في أفنيتهم سموها باسمها.

ومنه النجو: ان الرجل إذا أراد قضاء الحاجة تستر بنجوة. والنجو: الارتفاع من الأرض، قالوا من ذلك: (ذهب ينجو) كما قالوا (ذهب يتغوط) إذا ذهب إلى الغائط لذلك الأمر، ثم اشتقوا منه فقالوا إذا غسل موضع النجو: (قد استنجى).

وقالوا: ذهب إلى المخرج، وإلى المتوضأ، وإلى المذهب، وإلى الخلاء، وإلى الحش، وإنما (الحش): القطعة من النخل وهي الحشان، وكانوا بالمدينة إذا أرادوا قضاء الحاجة دخلوا النخل، لأن ذلك أستر، فسموا المتوضأ الحش، وإن كان بعيداً من النخل،... ومن هذا الباب الملة، والملة موضع الخبزة، فسموا الخبزة

(١) البرصان والعرجان: ٣١.

(٢) البرصان والعرجان: ٣٣.

(٣) ينظر: علم اللغة (وافي): ٢٨٩.

(٤) ويروى (فنفطوا عذراتكم) كما في: النهاية في غريب الحديث والأثر: ١٩٩/٣، الفائق في غريب الحديث: ٤٠٢/٢.



باسم موضعها))^(١).

أما تحول الدلالة اعتماداً على علاقة المجاورة الزمانية، فقد ورد عن الجاحظ أمثلة لذلك، منها ((قوله في كلمة (التيمم): ((قال الله تعالى: (فَتَيَمَّمُوا صَعِيداً طَيِّباً)^(٢) أن تحروا ذلك وتوخوه، وقال: (فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ)^(٣) فكثر هذا في الكلام حتى صار التيمم هو المسح نفسه، وكذلك عاداتهم وصنيعهم في الشيء إذا طالت صحبتهم وملابستهم له)^(٤)، وذكر الجاحظ للكلمتين في الآية الكريمة، إشارة منه إلى تجاور ذكرهما على السنة الناس من الناحية الزمنية.

ومن أمثلة ذلك، قوله: ((وربما كانت الأسماء مأخوذة من أمور تحدث في الأسماء، مثل يوم العروبة سميت في الإسلام يوم الجمعة، واشتق له ذلك من صلاة يوم الجمعة))^(٥)، فلما كانت هذه الصلاة تتزامن مع يوم العروبة، سمي هذا اليوم باسمها.

ومن ذلك أيضاً، كلمتا (الاعذار) و (العقيقة)، قال الجاحظ: ((و (الاعذار): طعام الختان، يقال: (صبي معذور) و (صبي معذر) جميعاً. وقال بعض أصحاب النبي - صلى الله عليه وسلم - وهو يريد تقاربهم في الأسنان: (كنا أعذار عام واحد)^(٦). وقال النابغة^(٧):

فَنُكْحَنُ أَبْكَاراً وَهُنَّ بِإِمَّةٍ
أَعْجَلْنَ نَهْنٌ مِطْأَةً الْإِعْذَارِ

فزعمو أنهم سموا طعام الاعذار بالأعذار للملابسة والمجاورة... و (العقيقة): دعوة على لحم الكبش الذي يعق عن الصبي. و (العقيقة) اسم للشعر نفسه، والأشعار هي العقائق. وقولهم (عقوا عنه) أي: احلقوا

(١) الحيوان: ٣٣٢/١-٣٣٣.

(٢) الآية ٤٣ من سورة النساء.

(٣) الآية ٤٣ من سورة النساء.

(٤) الحيوان: ٣٣٢/١.

(٥) الحيوان: ٣٢٧/١، وينظر: المزهري: ٢١٩/١.

(٦) النهاية في غريب الحديث والأثر: ١٩٦/٣.

(٧) البيت في ديوان النابغة: ٦٢، وفيه (فاصبين) بدلاً من (فنكحن).



عقيقته. ويقولون: (عق عنه) و (عق عليه). في الكبش لقرب الجوار وسبب الملتبس (عقيقة)، ثم سمو ذلك الطعام باسم الكبش^(١)، فذبح الكبش يحصل في زمن مجاور لزمن قص الشعر.

ووجدت في ما ورد عن الجاحظ مثلاً انتقلت فيه دلالة اللفظ مرتين، اعتمد انتقالها في الأولى على علاقة المجاورة المكانية، في حين اعتمد في الثانية على علاقة المشابهة، قال: ((ومن هذا الشكل (الراويّة)، والراويّة هو الجمل نفسه، وهو حامل المزايدة فسميت المزايدة باسم حامل المزايدة. ولهذا المعنى سموا حامل الشعر والحديث راويّة))^(٢).

وقد لا يستطيع الجاحظ أحياناً تشخيص العلاقة التي اعتمد عليها انتقال دلالة اللفظ، كالذي حصل لدلالة كلمة (ضرورة)، فقد اكتفى بالقول: أنها ((من الأسماء المحدثّة التي قامت مقام الأسماء الجاهليّة))^(٣)، ثم شرح دلالتها القديمة، ودلالاتها في الإسلام، وراح يقول: ((فهما مختلفان كما ترى))، وكأنني أرى الجاحظ في قوله هذا حائراً، يبحث عن ما سوّج هذا الانتقال في دلالة الكلمة، ولم يجده، والذي يبدو لي أن العلاقة هنا علاقة مشابهة، لأن الناس بعد الإسلام أخذوا ينظرون إلى العبادة في الجاهلية على أنها تقصير، فكلما زادت مرتبة تلك العبادة، زادت معها مرتبة التقصير، ولذلك شبهوا التقصير بالعبادة في الإسلام بأرفع مراتب العبادة في الجاهلية.

وتغير الدلالة لم يكن مقصوراً على الألفاظ، وإنما ((دلالات التعبير الواحد قد تتغير والمعاني قد تتحول وربما كان من الصعوبة معرفة الأصل للدلالة))^(٤)، لأن هذا التغير، في الأغلب، يكون مصحوباً بقصة، فإذا ما بعد زمان هذه القصة نسي وبقي معناها، يقول ابن جني: ((ألا ترى إلى قولهم للإنسان إذا رفع صوته: (قد رفع عقيرته)، فلو ذهبت تشتق هذا، بأن تجمع بين معنى الصوت وبين معنى (ع ق ر) لبعد عنك وتعسفت. وأصله أن رجلاً قطعت إحدى رجليه، فرفعها ووضعها على الأخرى، ثم صرخ برفع

(١) البخلاء ٢١٤-١٢٥، وينظر: أدب الكاتب: ١٣٦، وعلم اللغة (وافي): ٢٨٩.

(٢) الحيوان: ٣٣٣/١، والبخلاء: ٢١٥.

(٣) الحيوان: ٣٤٧/١.

(٤) معاني النحو: ١٢/١.



صوته، فقال الناس: رفع عقيرته^(١).

وقد لاحظ الجاحظ ذلك فقال: ((وقد يكون إخلاص ظاهر لفظه على شيء ومعناه غيره، فلا يكون ذلك كذباً، لمعرفة القائل بفهم المستمع عنه. وهذا باب كثيراً ما يستعمله العرب))^(٢)، ثم أورد أمثلة على ذلك، من دون أن يشير إلى أصل دلالة هذه التعابير، قال: ((يقول الرجل لامرأته: (ألقيت حبلك على غاربك)^(٣)، وهو يعني: طلاقها، وليس هناك حبل ألقي على غارب.

ويقول: (ما لي في الأمر ناقة ولا جمل)^(٤). وليس ذلك يريد ، و: (لست منها في غير ولا نفير)^(٥) وليس ذلك يريد^(٦).

تجديد الألفاظ:

ومن مظاهر التطور اللغوي ظاهرة تجديد الألفاظ، وهي تحدث - على الأكثر - لأسباب اجتماعية ونفسية، وهذه الظاهرة ((شائعة في جميع المجتمعات، ولكنها تخف في الحدة في المجتمعات المفتوحة))^(٧)، إذ تبتذل بعض الألفاظ، ويلفظها المجتمع، ويستقبحها الذوق.

وقد لاحظ الجاحظ هذه الظاهرة في اللغة العربية، وأشار إلى أنها تحدث عن طريق الكناية التي

(١) الخصائص: ٦٦/١.

(٢) العثمانية: ٢٣٠.

(٣) وأصله الناقة. إذا أرادوا إرسالها للرعي القوا جديها على الغارب ولا يترك ساقطاً فيمنعها من الرعي (مجمع الأمثال: ٢١٠/٢).

(٤) جاء في: كتاب جمهرة الأمثال: ٣٩١/٢: (قولهم: لا ناقتي فيها ولا جملي).

(٥) جاء في: كتاب جمهرة الأمثال: ٣٩٩/٢: (لا في العير ولا في النفير).

(٦) العثمانية: ٢٣٠.

(٧) أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة: ٢٤٤.



يلجأ إليها الناس، ((والكناية إذا طال استعمالهم لها صارت كالإفصاح))^(١).

أما الأسباب التي تدعو الناس إلى استعمال الكناية، فهي كثيرة ومتنوعة^(٢)، وقد ذكر الجاحظ بعضاً منها. فمن ذلك، هربهم من الألفاظ التي يستفحشها المجتمع ويستقبحها، كتلك التي تدل على التبرز، قال: ((وقالوا: ذهب إلى المخرج، وإلى المتوضأ، وإلى المذهب، وإلى الخلاء، وإلى الحش... كل ذلك هرباً من أن يقولوا ذهب للخز، لأن الاسم الخز، وكل شيء سواه من رجيع وبراز وزبل وغائط فكله كناية))^(٣)، وقال: ((ويقال لموضع الغائط: الخلاء، والمذهب، والمخرج، والكنيف، والحش، والمرحاض، والمرفق. وكل ذلك كناية واشتقاق، وهذا أيضاً يدل على شدة هربهم من الدناءة والفسولة، والفحش والقذع))^(٤). ومن الألفاظ التي يمجها المجتمع تلك التي تدل على أعضاء التماسك والعملية الجنسية، أو التي تدل على السلوك الشاذ، قال الجاحظ: ((ومن ذلك قولهم في البغي المكتسبة بالفجور: قحبة، وإنما القحاب السعال. وكانوا إذا أرادوا الكناية عن زنت وتكسبت بالزنى، قالوا: (قحبت) أي: سعلت، كناية.... وكذلك كان كنايةهم في انكشاف عورة الرجل، يقال كشف علينا متاعه وعورته وشواره. والشوار: المتاع وكذلك الفرج وإنما يعنون الأير والحر والاست))^(٥)، وقال: ((أنهم كنوا عن الفرج فقالوا: كشف علينا متاعه، فصار المتاع والفرج سواء. والفرج القبل والدبر كله أيضاً كنايةات.... وقالوا في الكناية: فلان يدعو إلى نفسه، فلما طال ذلك وكثر قام في القبح مقام الأول. وقالوا في الكناية عن قولهم زنت فلانة: (قحبت)... فكأنهم كانوا في التقدير يضعون (سعلت) مكان (زنت)، فلما طال ذلك صار قولهم (قحبت) أقبح من قولهم (زنت))^(٦)، لذلك عاب

(١) البرصان والعرجان: ١٠٦.

(٢) من أجل الاطلاع على هذه الأسباب نم وجهة نظر المحدثين، ينظر: التطور اللغوي: ١٢٠-١٢٣، وأضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة: ٢٤٤-٢٤٩.

(٣) الحيوان: ٣٣٣/١، وينظر: البرصان والعرجان: ١٠٦.

(٤) الحيوان: ٢٩٥/٥.

(٥) الحيوان: ٢٩٥/١.

(٦) البرصان والعرجان: ١٠٦-١٠٧.



الجاحظ - كما علمنا من قبل - على الناس تقزّزهم من ذكر هذه الألفاظ^(١)، ولا يرى بعض العلماء أن ((حظر استعمال بعض كلمات اللغة دلالة على الإحساس المرفف والذوق الرفيع))^(٢).

ومن الأسباب التي تدعو الناس إلى الكناية، تشاؤمهم وتطيرهم من بعض الألفاظ، قال الجاحظ: ((وعلموا أنه (أي الغراب) نافذ البصر صافي العين، فسموه الأعور كناية، كما كتّوا طيرة عن الأعمى فكناه أبا بصير وبها اكتنى الأعشى بعد أن عمي، ولذا سموا الملدوغ والمنهوش سليماً، وقالوا للمهالك هن الفياضي: المفازة، وهذا كثير))^(٣)، وقال: ((... ويشتقون من اليد العسرى العسر والعسرة، فلما سموها الشمال أجروها في الشؤم وفي المشؤوم على ذلك المعنى، وسموها اليد اليسار واليد اليسرى على نفي العسر والنكد. كما قالوا: سليم ومفازة. ثم

افصحوا بها في موضع فقالوا: اليد الشؤمي))^(٤)، وقال: ((لأن اليسار كناية عن الشمال وتهوين الأمر))^(٥)، وقد أطلق المحدثون على هذه الظاهرة اسم (اللامساس) أو (الحظر)، وهو ترجمة لكلمة: *Zaboo*^(٦).

وقد يكون السبب معكوساً، فبدلاً من أن يتطير له باسم التفاؤل، يتطير له باسم التشاؤم، يقول أولمان: ((وهناك عادات مماثلة نلاحظها في المأثورات الشعبية لكثير من الأجناس والأمم غفي بلاد المجر في العصور الوسطى، كان الأطفال يسمون أحياناً بأسماء وقائية، كأن يدعى الواحد منهم بـ (الموت الصغير)، أو (ليس حياً)، أو (القذارة)، أو (الوسخ)، وذلك لصرف الأرواح الشريرة عن هذه المخلوقات))^(٧)، وفي مثل ذلك يقول الجاحظ: ((والوجه الآخر أن يسمّى الجميل شيطاناً، على جهة التطير له، كما تسمى

(١) ذكر ذلك في موضوع (الوضع في اللغة).

(٢) أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة: ٢٤٥.

(٣) الحيوان: ٣١٦/٢، وينظر: ٤٣٩/٣، ٢٥٣/٤.

(٤) الحيوان: ٥١٦/٥.

(٥) البرصان والعرجان: ٥٩٢.

(٦) ينظر: التطور اللغوي: ١٢١.

(٧) دور الكلمة في اللغة: ١٧٥.



الفرس الكريمة شوهاء، والمرأة الجميلة صماء، وقرباء، وخنساء، وجرباء واشباه ذلك، على جهة التطير له^(١)، ويقول: ((وقال بعضهم: بل إنما قيل ذلك لها من مخافة العين عليها))^(٢).

ومن الأسباب الأخر التي يستعمل الناس من أجلها الكناية، هو، في رأي الجاحظ، الرغبة في إظهار المعنى باللين اللفظ، قال: ((وإذا قالوا (فلان مقتصد) فتلك كناية عن البخل، وإذا قالوا للعامل مستقص فتلك كناية عن الجور))^(٣)، وقال: ((وقد يستعمل الناس الكناية وربما وضعوا الكلمة بدل الكلمة، يريدون أن يظهر المعنى باللين اللفظ، أما تنويعاً وأما تفصيلاً، كما سموا المعزول عن ولايته مصروفاً، والمنهزم عن عدوه منحاذاً نعم، حتى سمي بعضهم البخيل مقتصداً ومصلحاً، وسمي عامل الخراج المتعدى بحق السلطان مستقصياً))^(٤).

الألفاظ الأعجمية والدخيلة:

نعني بالألفاظ الأعجمية والدخيلة تلك الألفاظ الأجنبية ((التي تستعمل في العربية من غير تحوير))^(٥)، ولا نريد هنا الألفاظ الأعجمية المعربة التي ((تتقوه به العرب على منهاجها))^(٦)، وإن كانت هي أيضاً تمثل مظهراً من مظاهر التطور اللغوي، إلا أن الجاحظ عدّ المعرب والعربي واحداً^(٧)، لذلك راح يرصد الألفاظ الدخيلة على العربية من ما كان يستعمله العرب في كلامهم، موضحاً الأسباب التي تؤدي إلى ذلك.

قد جاور العرب منذ القديم الفرس والأحباش والروم والسيان والنبط وغيرهم، واحتكت لغتهم بلغات

(١) الحيوان: ٢١٣/٦.

(٢) البرصان والعرجان: ١١٠.

(٣) البيان والتبيين: ٢٦٣/١.

(٤) رسالة النساء (رسالة الجاحظ): ١٤٠/٣.

(٥) الترجمة والتعريب بين الفصحى والعامية: ٢٦.

(٦) الصحاح (عرب).

(٧) سبق توضيح ذلك في موضوع (التعريب).



هذه الأمم، وهو أمر طبيعي، فإنه ((من المتعذر أن تظل لغة بمأمن من الاحتكاك بلغة أخرى))^(١)، وأن ((تطور اللغة المستمر في معزل عن كل تأثير خارجي، يعد أمراً مثالياً لا يكاد يتحقق في أي لغة، بل على العكس من ذلك، فإن الأثر الذي يقع على لغة ما من لغات مجاورة لها، كثيراً ما يلعب دوراً هاماً في التطور اللغوي، ذلك لأن احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، واحتكاك اللغات يؤدي حتماً إلى تداخلها))^(٢).

وقد أدرك الجاحظ هذه الحقيقة، فعند رصد بعض الألفاظ الدخيلة، مثل (الشبور)، حين سمعها على لسان الأصمعي، قال: ((والشبور: شيء مثل البوق، والكلمة بالفارسية))^(٣)، وأدرك أن ذلك يحدث نتيجة لاختلاط العرب بغيرهم من الأمم المجاورة، قال: ((ألا ترى أن أهل المدينة لما نزل فيهم ناس من الفرس في قديم الدهر علقوا بألفاظ من ألفاظهم، ولذلك يسمون البطيخ: الخربز، ويسمون السميط: الرزدق، ويسمون المصوص: المزور، ويسمون الشطرنج: الاشترنج، في غير ذلك من الأسماء))^(٤)

ويرى الجاحظ أن هذه الألفاظ تكثر في لغة العرب مع كثرة اختلاطهم بالأقوام الأخر، ومع قرب جوارهم لها، قال ((وكذلك أهل الكوفة، فإنهم يسمون المسحاة: بال، و (بال) بالفارسية، ولو علق ذلك لغة أهل البصرة إذ نزلوا بأدنى بلاد فارس وأقصى بلاد العرب كان ذلك أشبه، إذ كان أهل الكوفة قد نزلوا بأدنى بلاد النبط وأقصى بلاد العرب. ويسمي أهل الكوفة الحوك: البادروج، و (البادروج) بالفارسية، والحوك كلمة عربية. وأهل البصرة إذا التقت أربع طرق يسمونها: مربعة، ويمسيها أهل الكوفة: الجهار سوك و (الجهار سوك) بالفارسية. ويسمون السوق والسويقة: (وازار)، و (الوازار) بالفارسية. يسمون القثاء: خياراً، و (الخيار) بالفارسية ويسمون المجدوم: (ويذى) بالفارسية))^(٥).

(١) علم اللغة (وافي): ٢٢٩.

(٢) اللغة: ٣٤٨.

(٣) الحيوان: ٢٧/٤، و (الشبور) شيء ينفخ فيه، وليس بعربي صحيح (المعرب: ٢٠٩).

(٤) البيان والتبيين: ١٩/١.

(٥) البيان والتبيين: ١٩/١-٢٠.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

المصادر والمراجع

- ١- أدب الكاتب، لابن قتيبة الدينوري، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، الطبعة الرابعة، مطبعة السعادة بمصر، ١٩٦٣.
- ٢- إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، للشوكاني، دار الفكر.
- ٣- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، الدكتور نايف خرما، سلسلة عالم المعرفة، العدد التاسع، الكويت، ١٩٧٨.
- ٤- الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، تحقيق عبد الستار أحمد فراج، دار الثقافة، بيروت، ١٩٥٩.
- ٥- البحث اللغوي عند فخر الدين الرازي، عبد الرسول سلمان الزبيدي، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٩٩٠.
- ٦- البخلاء، الجاحظ، تحقيق محمد طه الحاجري، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٣.
- ٧- البرصان والعرجان والعميان والحوالان، الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، من منشورات وزارة الثقافة والإعلام في الجمهورية العراقية، دار الرشيد للنشر، ١٩٨٢.
- ٨- البيان والتبيين، الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الطبعة الخامسة، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٨٥.
- ٩- التطور اللغوي التاريخي، الدكتور إبراهيم السامرائي، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٦٦.
- ١٠- التطور اللغوي، الدكتور رمضان عبد التواب، الطبعة الأولى، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٨٣.
- ١١- التطور النحوي للغة العربية، برجستراسر، مكتبة الخانجي، القاهرة، أخرجه وصححه الدكتور رمضان عبد التواب، مطبعة المجد، ١٩٨٢.
- ١٢- تهذيب الإيضاح، القزويني، مطبعة الجامعة السورية، ١٩٥٠.
- ١٣- الجاحظ منهج وفكر، الدكتور داود سلوم، الطبعة الأولى، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٩.
- ١٤- جمع الجواهر في الملح والنوادر، الحصري القيرواني، المطبعة الرحمانية بمصر، ١٣٥٣هـ.
- ١٥- جمهرة الامثال، أبو هلال العسكري، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعبد المجيد قطامش، الطبعة الثانية، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٨.
- ١٦- الحيوان، الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الطبعة الثالثة منشورات المجمع العلمي العربي الإسلامي، بيروت، ١٩٦٩.
- ١٧- الخصائص، ابن جني، تحقيق محمد علي النجار، الطبعة الثانية، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت - لبنان.
- ١٨- الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، الدكتور حسام سعيد النعيمي، منشورات وزارة الثقافة والإعلام في الجمهورية العراقية، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨٠.
- ١٩- الدراسات النحوية واللغوية عند الزمخشري، الدكتور فاضل صالح السامرائي، دار النذير للطباعة والنشر، ١٩٧٠.
- ٢٠- دراسات في فقه اللغة، الدكتور صبحي الصالح، الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٨.
- ٢١- دلالة الألفاظ، الدكتور إبراهيم أنيس، الطبعة الأولى، مكتبة الانجلو المصرية، مطبعة لجنة البيان العربي، ١٩٥٨.
- ٢٢- دور الكلمة في اللغة، استيفن أولمان، ترجمة الدكتور كمال محمد بشر، الطبعة الثالثة، مكتبة الشباب، المطبعة العثمانية،



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

١٩٧٢.

- ٢٣- ديوان الحارث بن حلزة، تحقيق هاشم الطعان، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٦٩.
- ٢٤- ديوان النابغة الذبياني، تحقيق كرم البستاني، دار صادر، بيروت.
- ٢٥- رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الطبعة الأولى، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ١٩٧٩، الجزء الثالث والرابع.
- ٢٦- رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ١٩٦٤، ١٩٦٥، الجزء الأول والثاني.
- ٢٧- شرح اختيارات المفضل، الخطيب التبريزي، تحقيق الدكتور فخر الدين قباوة، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧.
- ٢٨- شرح الفارابي لكتاب أرسطو طاليس في العبارة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ١٩٦٠.
- ٢٩- شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، القرافي تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٧٣.
- ٣٠- الصحاح، الجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، القاهرة، ١٩٥٦.
- ٣١- العثمانية، الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطابع دار الكتاب العربي بمصر، ١٩٥٥.
- ٣٢- علم اللغة، الدكتور حاتم الضامن، بيت الحكمة، مطابع التعليم العالي بالموصل.
- ٣٣- علم اللغة، الدكتور علي عبد الواحد وافي، الطبعة الرابعة، مكتبة نهضة مصر بالقاهرة، ١٩٥٧.
- ٣٤- الفائق في غريب الحديث، الزمخشري، ضبطه على محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الأولى، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي.
- ٣٥- فقه اللغة المقارن، الدكتور ابراهيم السامرائي، الطبعة الثانية، دار العلم للملايين، ١٩٧٨.
- ٣٦- في اللهجات العربية، الدكتور ابراهيم أنيس، الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٣٧- كتاب الحروف، الفارابي، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، ١٩٦٩.
- ٣٨- الكتاب، سيبويه، تحقيق عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.
- ٣٩- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ١٩٥٥.
- ٤٠- لغات البشر، ماريوباي، ترجمة صلاح العربي، الجامعة الاميريكية، القاهرة، ١٩٧٠.
- ٤١- اللغة والمجتمع، علي عبد الواحد وافي، الطبعة الثانية، الجمعية الفلسفية المصرية.
- ٤٢- اللغة والنحو، الدكتور حسن عون، الطبعة الأولى، مطبعة رويال خلف، ١٩٥٢.
- ٤٣- اللغة، ج قنديل، تعريب محمد الدواخلي ومحمد القصاص، مطبعة لجنة البيان العربي، ١٩٥٠.
- ٤٤- المجتبى، لابن دريد، الطبعة الثانية، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن، ١٣٦٢.
- ٤٥- مجمع الأمثال، الميداني، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، الطبعة الثانية، مطبعة السعادة، بمصر، ١٩٥٩.
- ٤٦- المحتسب في تبیین وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، تحقيق علي النجدي ناصف والدكتور عبد الحليم النجار والدكتور عبد الفتاح اسماعيل شلبي، القاهرة، ١٩٦٦.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

- ٤٧- المحصول في علم أصول الفقه، فخر الدين الرازي، تحقيق الدكتور طه جابر فياض العلواني، الطبعة الأولى، مطابع الفرزدق، السعودية، ١٩٨٠.
- ٤٨- المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، الدكتور رمضان عبد التواب، الطبعة الثانية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٥.
- ٤٩- المزهري في علو اللغة وأنواعها، السيوطي صححه محمد أحمد جاد المولى وعلي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل ابراهيم، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي.
- ٥٠- معاني النحو، الدكتور فاضل صالح السامرائي، بيت الحكمة، مطبعة التعليم العالي في الموصل.
- ٥١- المعرب من الكلام الأعجمي، لأبي منصور الجواليقي، تحقيق أحمد محمد شاكر، الطبعة الأولى، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٤٢.
- ٥٢- المناحي الفلسفية عند الجاحظ، الدكتور علي بو ملحم، الطبعة الأولى، دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٠.
- ٥٣- النقد المنهجي عند الجاحظ، الدكتور داود سلوم، الطبعة الثانية، علام الكتب، بيروت، ١٩٨٦.
- ٥٤- النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير، تحقيق طاهر أحمد الراوي ومحمود محمد الطباحي، المكتبة الإسلامية.
- ٥٥- الوجيز في فقه اللغة، محمد الانطاكي، المطبعة الحديثة، حلب ١٩٦٩.





المهدوية بين التاريخية والغيبية دراسة في السمات والمنهج

أ.م.د. نور مهدي كاظم الساعدي
كلية العلوم الإسلامية/ جامعة وارث الأنبياء

ملخص البحث

موضوع المهدي المنتظر يحمل سمتين اساسيتين هما السمة التاريخية والسمة الغيبية، وكل منهما تجعله موضوعا لا يخلو من اجتهادات واحتمالات وتأويلات؛ تارة تثبته وأخرى تنفيه، و ثالثة تبتعد به عن دائرة العقل والمنطق وتدخله في دائرة الخرافة والاسطورة، و رابعة تعطيه فهما لا علاقة له بجوهره وأساسه.. الخ، إلا ان الرابط الاساس بين تلك الاجتهادات والتأويلات، والذي ينزل بمنزلة الثابت الذي لا يقبل التغيير هو ان موضوع المهدي المنتظر يدور حول حتمية انتصار الحق على الباطل، وقطعية سيادة الخير وانتهاء الشر وسلطته، بمعنى ان الاجتهادات والتأويلات والاختلاف فيها ليس في اساس مفهوم المهدوية بل في مصداقها، فإذا حصل تفاوت بين المفهوم والمصداق حصل تفاوت في القراءة وفي المنهج.



Mahdism Between Historicity and Metaphysics

A Study of Characteristics and Methodology

Abstract

The subject of the Mahdi (the Awaited One) carries two fundamental characteristics: the historical characteristic and the metaphysical characteristic. Each of these makes the subject open to various interpretations, possibilities, and analyses; sometimes affirming it, at other times negating it, yet other times distancing it from the realm of reason and logic and placing it within the realm of myth and legend, and still others giving it a meaning unrelated to its essence and foundation, and so on. However, the fundamental link between these interpretations and analyses, which stands as the constant that does not accept change, is that the subject of the Mahdi revolves around the inevitability of truth's triumph over falsehood and the certainty of the dominance of good and the end of evil and its authority. In other words, the interpretations, analyses, and disagreements pertain not to the foundational concept of the Mahdawiyyah (Mahdism), but to its actual manifestation. Thus, when there is disparity between the concept and its manifestation, disparity occurs in interpretation and methodology.



مقدمة

المهدوية قضية معرفية بالدرجة الاساس، إذ أنها من المسائل الكلامية الخلافية مصداقا بين المسلمين، ولمعرفة طبيعة اي موضوع لابد من دراسة سماته العامة والخاصة التي تعطيه خصوصيته في البحث والاستدلال والاستنتاج، وذلك يأتي من مفهوم السمة نفسها، التي تعني وضع أثر في شيء ليعرف به، والتوجه إلى خصوصيات الشيء وآثاره، والمتوسّمون هم الذين ينظرون في الأشياء والحوادث ويتدبّرون فيها على تفكّر دقيق عميق، حتّى يستنتجوا منها نتائج مفيدة، فالنظر في التوسّم إلى الآثار، والاعتبار بالنتائج الحاصلة منها^(١)، وقيل الوُسْمُ : التأثير، والسِّمَةُ : الأثر، يقال : وَسَمْتُ الشيءَ وَسْماً : إذا أثرت فيه بِسِمَةٍ منه قوله تعالى: ﴿سَيَمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ﴾ [الفتح / ٢٩]، وقوله: ﴿تَعْرِفُهُمْ بِسَيَمَاهُمْ﴾ [البقرة / ٢٧٣]، وقوله : ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِمُتَوَسِّمِينَ﴾ [الحجر / ٧٥].

والفرق بين العلامة والسمة، أن السمة ضرب من العلامات مَحْصُوص لأن أصلها التأثير في الشيء، أما العلامة قد تميز الشيء من غير ان تترك فيه أثرا^(٢).

والمعنى الدلالي لمفردة السمات تطور حتى اصبح نظرية تدرس في علم نفس شخصية الانسان، إذ اهتم أصحاب هذه النظرية في المقام الأول بقياس السمات و التي يمكن تعريفها بأنها الأنماط المعتادة للسلوك والتفكير، و العاطفة^(٣)، ولأن البحث هنا ليس عن شخصية المهدي على وجه الخصوص وانما عن موضوع المهدوية بوجه عام، فإن السمة هنا تعبر عن الدلالات التي يشير لها ذلك الموضوع بمجرد ذكره او عرضه للبحث.

(١) العين، الفراهيدي: ٧ / ٣٢١؛ تحقيق : الدكتور مهدي المخزومي - الدكتور ابراهيم السامرائي، الطبعة: الثانية، سنة الطبع : ١٤١٠، الناشر : مؤسسة دار الهجرة.

(٢) ظ/ الفروق اللغوية، العسكري: ٧١؛ تحقيق حمد إبراهيم سليم، الناشر: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر.

(٣) ظ/ علم نفس الشخصية، عزيز حنا داود وناظم هاشم العبيدي: ١٣٠؛ الناشر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تاريخ النشر: ١٩٩٠.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

موضوع المهدي المنتظر يحمل سمتين اساسيتين هما السمة التاريخية والسمة الغيبية، وكل منهما تجعله موضوعا لا يخلو من اجتهادات واحتمالات وتأويلات؛ تارة تثبته وأخرى تنفيه، و ثالثة تبتعد به عن دائرة العقل والمنطق وتدخله في دائرة الخرافة والاسطورة، و رابعة تعطيه فهما لاعلاقة له بجوهره وأساسه ..الخ، إلا ان الرابط الاساس بين تلك الاجتهادات والتأويلات، والذي ينزل بمنزلة الثابت الذي لايقبل التغيير هو ان موضوع المهدي المنتظر يدور حول حتمية انتصار الحق على الباطل، وقطعية سيادة الخير وانتهاء الشر وسلطته، بمعنى ان الاجتهادات والتأويلات والاختلاف فيها ليس في اساس مفهوم المهودية بل في مصداقها، فإذا حصل تفاوت بين المفهوم والمصداق حصل تفاوت في القراءة وفي المنهج.



المطلب الأول

السمة التاريخية لموضوع المهدوية

دراسة الاحداث الانسانية الماضية ومحاولة تفسيرها ونقدها، تعطي لتلك الاحداث تعقيدا قائما على أساس جمع المصادر التي وصفتها والتحري من دقتها وتحليل ما نقلته، مما يسهم بوضوح في قبول بعض مصادر ورفض أخرى، وذلك بحد ذاته يسهم في اختلاف الطريقة والأدوات في فهم موضوع المهدوي المنتظر مما يؤدي الى اختلاف فهمه.

اولا: مناهج دراسة الحدث التاريخي :

لابد من التفريق بين الحدث التاريخي بما هو حدث واقع وبين قراءات الحدث وتفسيراته؛ لأن الحدث التاريخي ظاهرة واقعية قائمة بشكل مستقل عن المؤرخ، و هناك قوانين وقواعد عامة يمكن بواسطتها بناء نموذج لتفسيره، لكن المؤرخ أو الباحث عادة يبني من أوصاف الحدث الموجودة في المصادر حدثا تاريخيا، ويسبغ عليه اوصافا جديدة ليصبح البناء متخيلا له، فالمؤرخ عندما يفسر أحداثا تاريخية، ويربط بعضها ببعض في مسار تاريخي معين، فهو في الواقع يقدم تأويلا للحدث لا تفسيرا^(١)، وغالبا ما تقع القضية المهدوية لإسقاطات قراءات المؤرخين او الباحثين في التاريخ ؛ لذا تكوّنت ثلاثة مناهج لدراسة الحدث التاريخي وهي:

١. المنهج النقلي

يستهدف المنهج النقلي في دراسة الحدث التاريخي تدوين مجموع حوادث وشؤون الناس والعالم والدول، وخصوصية هذا المنهج أنه يسجل كينونة الأشياء، والإنسان، والحوادث، ويوصف الأوضاع القائمة من دون لحاظ أمر آخر، إذ يصبّ تركيز واهتمام الباحث على الماضي والحوادث السالفة، وهو يدرس هذه الجزئيات والوقائع في الماضي من دون محاولة البحث عن القواعد العامة والضوابط الكلية، ويغلب على

(١) ظ/ المعرفة التاريخية في الغرب: مقاربات فلسفية وعلمية وأدبية، قيس ماضي فرو: ٣٤.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

المنهج النقلي جمع ورصد الوثائق وما ينقله المؤرخون من روايات، ومشاهدات، ومسموعات^(١).

ولذلك المنهج النقلي يتكون من مجموعة عناصر عامة أهمها:

أ. توثيق إسناد النص أو الحدث إلى قائله أو ناقله.

بمعنى التأكيد على صحة صدوره، ويأتي هذا بالرجوع إلى المنهج البحثي الخاص، في المجال المعرفي الخاص به، كعلم الرجال في دراسة أسانيد أحاديث الأحكام الفقهية، وتاريخ الرواة العاربة والحاضرة في دراسة اللغة والأدب.

ب. التحقق من سلامة النص.

بمعنى التأكد من أن النص لم يدخله التحريف أو التصحيف أو الزيادة أو النقص، بمعنى أنه على صورته الأولى عند تحريره، كما قاله قائله.

ج. فهم مدلول النص.

بالرجوع إلى الوسائل والأدوات العلمية المقرر توظيفها لذلك، وتعرف في ضوء المنهج الخاص بحقله المعرفي كعلم أصول الفقه بالنسبة إلى معرفة مدلولات النصوص الفقهية من آيات وروايات.

٢. المنهج النقدي

ليكون البحث التاريخي أكثر عمقا، لابد له ان ينتقل من مرحلة الرصد والجمع الى مرحلة التمييز لما هو مجموع من مصادر ووثائق والفصل بين الواقعي منها والمزيف، وهذه المرحلة تفرض على الباحث في الحدث التاريخي ان يسلك المنهج النقدي، إذ من غيره سيصبح البحث التاريخي مجرد سرد للاحداث وحكاية عنها، ولعل تلك الاحداث لا واقع لها^(٢)، لذلك بدأ المنهج النقدي بفرض وجوده في كتابات المسعودي في عرضه للأحداث التاريخية الأسباب والعلل المباشرة والعامّة لها^(٣).

(١) ظ/ النظرية المهدوية في فلسفة التاريخ، الاسعد بن علي قيادرة: ٢١.

(٢) ظ/ منهج البحث التاريخي، حسن عثمان: ١٩.

(٣) ظ/ إشكالية تفسير التاريخ عند المؤرخين المسلمين الأوائل، محمود اسماعيل: جلة عالم الفكر، ع٢٩، أبريل ٢٠٠١، المجلس الوطني للثقافة في الكويت، ص٤٦.



والنقد التاريخي يمر بمرحلتين:

الاولى: النقد الظاهري: وهو نقد نسبة النص الى صاحبه، إذ إن بعض المصادر قد تبدو اصولا تاريخية إلا انها في الحقيقة كتابات متأخرة منسوبة زورا الى اعلام ذوي مراتب علمية او سياسية مهمة، زيادة على ذلك فإن الاصل او النص الذي لا يُعرف صاحبه سيفقد قيمته العلمية وهذا لا يتم إلا من خلال عملية النقد المسمى بنقد التحصيل^(١).

الثانية: النقد الباطني: ويراد به الوصول الى الحقائق التاريخية بوساطة الاصول التاريخية، وذلك من خلال البحث عن اجابة ثلاثة أسئلة وهي:

- مامعنى هذا النص التاريخي وما المراد منه؟
 - ماهي العوامل التي تركت أثرها في صياغته؟
 - هل كانت الظروف تسمح لصاحب الاصل نقل الواقعة التاريخية على حقيقتها^(٢)؟
- ولا يخفى أن ممارسة النقد تعتمد بالدرجة الأساس على الجهد والاجتهاد العقلي، مما يستدعي توظيف الأدوات العقلية ومناهجه المتعددة من تحليل النص وإدراك معناه ومقارنة واستنتاج، ومن هنا ينبغي سلوك منهج ثالث لاثبات ومعرفة وتفسير الحدث التاريخي وهو المنهج الفلسفي.

٣. المنهج الفلسفي

الدراسات التاريخية وفق المنهج الفلسفي لا تقف عند تفسير الأحداث وتعليلها في نظرة تجزئية للماضي؛ بل يسعى الباحث للإحاطة بصيرورة التاريخ وحلقاته المتصاعدة واتجاهاته المتحركة، فيقف على الأسس العامة التي تحكم تطوّر المجتمعات والقوانين المنظمة للتحوّلات والتغيّرات في حياة الشعوب والحضارات في الماضي والحاضر والمستقبل، زيادة على ذلك يهتمّ بالاتجاه العام الذي تنتجه نحوه الحياة الإنسانية، ويحاول استكشاف الآفاق النهائية لمسيرة الإنسانية ومنتهىها^(٣).

(١) ظ/ علم التاريخ ومناهج المؤرخين، صائب عبد الحميد: ٥٠.

(٢) ظ/ م.ن: ٥٥.

(٣) ظ/ النظرية المهدوية في فلسفة التاريخ، الاسعد بن علي قيادة: ٢٢.



عناصر الحدث التاريخي

عملية البحث التاريخي في حدث من الأحداث تبدأ بمتابعة العناصر والعوامل التي ساهمت في صناعة الحدث، ودراسة ظروف تجمعها، وطبيعة التفاعل بينها، لتنتهي من ذلك الى نتيجة ذلك التفاعل المتمثلة في الحدث التاريخي والقضية التاريخية في شكلها النهائي. وبذلك يتضح أن للحدث عناصر او مكونات يتكون منها من جهة وتلك العناصر تتفاعل فيما بينها من جهة اخرى لتكون المحصلة هي الحدث التاريخي وتلك العناصر هي:

(الأشخاص والزمان والمكان) + اجتماع العناصر وتفاعلها = الحدث التاريخي^(١).

زيادة على ذلك فإن الدراسات التاريخية المعاصرة انتقلت من النظر في الأسباب والعوامل إلى استشراف الآثار والمآلات، أي إن الحدث بما يؤول إليه^(٢)، وهذا الانتقال يعتمد بالدرجة الأساس على فهم فلسفة الحدث التاريخي، وبذلك يصبح الحدث وفق تلك القراءة في حركة انبعاث مستمرة، بخلاف ما يقال من أن الاحداث التاريخية حدثت في الماضي ولا حاجة لإسترجاعها او استذكارها. وإذا ما رجعنا للحدث المهدوي سنجد أنه دُرس من جهته التاريخية وفق المناهج اعلاه إما منفردة أو مجتمعة جميعها في دراسة واحدة، لبيان سمته التاريخية إثباتاً أو نفيّاً.

ثانياً: مفهوم السمة التاريخية للمهدوية

المراد بالسمة التاريخية لموضوع المهدوية هي تركيز وتكثيف الحقائق التاريخية المتعلقة بالمهدي المنتظر، ومحاولة وضعها في صيغة عامة، تسقط منها الحقائق المتغيرة وتبقى الثابتة والمشاركة منها^(٣)، بوصفها سيرا مطردا تترتب فيه تلك الحوادث والوقائع ترتيباً منطقياً ينعكس على سلوك الفرد والامة ليحدد

(١) ظ/ علم التاريخ ومناهج المؤرخين، صائب عبد الحميد: ١٥.

(٢) ظ/ عودة الحدث التاريخي، خالد طحطح: ٢٤.

(٣) ظ/ البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، رجاء وحيد دويدري: ١٧٦.



مسؤوليتها أزاءها بقدر ما تتركه من اسبابها^(١).

وتلك الوقائع تنقلها الرواية التاريخية التي تكون على مراتب تبدأ من المتواتر الذي لا يرتقي الشك إليه، والمشهور والعزيز والصحيح والحسن والضعيف، والصحيح درجات، لاختلاف المصححين واختلاف شرائطهم في التصحيح، ولكون التاريخ نقلاً أو تقديماً للأخبار تتضح وحدة المنهج في التعامل مع الرواية التاريخية وغيرها من الروايات الأخرى من جهة مراتب الصحة والأخذ بها، وبناء على اختلاف تلك المراتب ستختلف معطيات قراءتها وفهمها، إذ أن أولى مراحل (نقد الأصول التاريخية هي إثبات صحة أو بطلان تلك الأصول، فإذا كان المصدر أو الأصل كله أو جزء منه مزيفاً أو منتحلاً فإنه لا يمكن الاعتماد عليه.. سيما وأن دوافع التزييف والدس لا تزال قائمة)^(٢)، لأن جميع الحوادث التاريخية هي دعاوى لوقوع أمور ممكنة لذاتها، وقعت في زمن ماضي لم تُترك بالحس، وعلى ذلك لا يمكن قبول الدعوى لمجرد أن بعضهم إدعاها، ولذلك قيل أن الكتابة التاريخية جاءت لمواجهة آفة الوضع في الحديث من خلال ترتيب الحقائق وفق تسلسلها الزمني لتفويت الفرصة على الوضاعين والمدلسين في الحديث^(٣).

وبذلك يتضح أن السمة التاريخية لموضوع المهدي المنتظر تحتم على القارئ أن ينتقل من مرحلة الجمع إلى مرحلة التفسير، ومن منهجية التوثيق إلى منهجية التمحيص والتركيب الفلسفي الذي يمثل مرحلة جديدة في الرشد العقلي للباحث في القضية المهدوية.

ثالثاً: مميزات السمة التاريخية لموضوع المهدي المنتظر

من خلال ما تقدم يتضح أن السمة التاريخية للمهدوية تتميز بميزتين أحدهما تخص ذات الحدث التاريخي والأخرى لمتلقيه وهما:

(١) ظ/ تأملات، مالك بن نبي: ١٣٠.

(٢) مجلة الرسالة، أصدرها أحمد حسن الزيات باشا، العدد ٤٣٢ / ١٥.

(٣) ظ/ العقل والتاريخ، مسلم الجابري: ٢٦٧.



أ. الحتمية

و يراد منها الحدوث او عدمه، بمعنى ان الحدث التاريخي إما ان يكون واقع فعلا واما لم يقع، وبعبارة أخرى أن (لكل ظاهرة علة توجب وقوعها، ولكل علة معلول ينشأ عنها، فالظواهر يتحتم وقوعها متى ما توافرت أسبابها، ويستحيل وقوعها مع غياب أسبابها)^(١)، فأمر المهدوية إما ان تكون عناصره وأسبابه موجودة فيكون واقعا فعلا، وإما نتيجة لغياب اسباب وجوده فهو غير موجود، ولكن مع وجود الاسباب والظروف التي تستدعي وجوده ولا يكون ممكنا بناء على تصور وفهم بعض قارئني القضية المهدوية، فهو أمر مخالف لقانون الحدث التاريخي، وبالتالي فإن قراءتهم لن تصمد أمام النقد مما ينشأ عنه خلاف مبرره غير علمي.

ب. النسبية

و يقصد بها تفاوت ادراك الوقائع والاحداث المرتبطة بموضوع المهدي المنتظر من خلال ما نقل في المصادر التاريخية والحديثية وما سُمع من رواتها، من غير الوقوف على مالم ينقل فيها وله ارتباط بالمهدي المنتظر، وما يكون ثابتا في مصدر قد لا يثبت في مصادر أخرى، وهذا التفاوت المعرفي والادراكي لتلك الوقائع من قارئ الى آخر هو ما يسمى بالنسبية.

وقد يقال ان تلك النسبية مرتبطة بالمصادر من جهة، وبالقارئ لها من جهة أخرى، ولا علاقة لها بطبيعة الموضوع، فيجاب عنه بأنه مرتبط بطبيعة موضوع المهدوية بالدرجة الأساس، لأن الاحداث التاريخية غالبا تستدعي فهما يختلف من قارئ الى آخر، بحسب فهمه وإدراكه لطبيعة الاحداث التي زامنت تلك الوقائع والاحداث من جهة، وكون الموضوع يتحمل الاجتهاد والتأويل من جهة أخرى، ومن هنا تأتي نسبية فهمه وإدراكه من قارئ لآخر.

نسبية إدراك المعرفة

يرتبط فهم موضوع المهدوية بوصفه موضوعا عقديا مرتبطا بالجانب المعرفي للدين بنسبية أدوات

(١) ظ/ البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، رجاء وحيد دويدري: ٣٣.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

المعرفة وبالتالي بنسبية ادراكها، لا بنسبية المعرفة نفسها والتي يمكن وصفها بأحد الامور الآتية:

- أ. إن معرفة الإنسان تدرك ظواهر الوجود ولا تحيط إلا بالنسب التي بين الأشياء.
- ب. إن الذات العارفة لا تستطيع أن تدرك أحوال الوجود إلا إذا كانت مزودة بعقل قادر على إدراكها، فالنسبية بهذا المعنى ترجع إلى التحديد، ويقصد بالتحديد هنا أن بين الذات العارفة والموضوع المعروف نسبة تجعل كلا منهما مشروطاً بالآخر.
- ت. ان العقل الإنساني لا يدرك العرض إلا بالجوهر، ولا يدرك الجوهر إلا بالعرض، فكل ادراك نسبي ومشروط، والمطلق لا يدرك^(١).

أقول ان الوصف الاول والثاني لا يبتعد عن ان المعرفة كون مستقل عن العارف والحصول عليها متوقف على مدى استعدادات العارف وإمكاناته وادواته للمعرفة، وبما إن ادراك العارف متفاوت من عارف إلى آخر فمن الطبيعي أن تتفاوت نسب المعرفة للموضوع الواحد، إلا إن الوصف الثالث هو الدور بعينه، فطالما معرفة الجوهر متوقفة على معرفة العرض، ومعرفة العرض متوقفة على معرفة الجوهر، إذن لا يمكن للعارف لا أن يعرف العرض ولا الجوهر، وهنا لا تحصل المعرفة بالمرة فضلاً عن نسبيتها.

أما أدوات المعرفة تتضمن العلوم الاخرى التي يوظفها الباحث لأجل الوصول للحقيقة من جهة، وفاعلية تلك العلوم في إيصال الباحث للحقيقة من جهة أخرى، بمعنى أن الادوات التي يوظفها الباحث قد لا تكون فاعلة وناجعة في إيصاله لما يريد، أو انها كذلك إلا إنه لم يحسن توظيفها بما ينبغي لها.

منهجية أحمد أمين في رفض المهدوية

انتهج أحمد أمين منهجاً تاريخياً في كتابه "المهدي والمهدوية" عرض فيه عقيدة وفكرة المهدوية منذ نشأتها الى العصر الحديث^(٢)، والأسباب التي دعت الى ترسيخ تلك العقيدة، والتي ترجع إلى أمرين:

الأول: أن الناس تحب العدل وتكره الظلم فإذا لم يتحقق العدل في زمنهم اشرأبت نفوسهم الى حاكم

(١) ظ/ المعجم الفلسفي، جميل صليبا: ٤٦٦ / ٢ - ٤٦٧.

(٢) ظ/ المنهج الحضاري في كتابة التاريخ: أحمد أمين نموذجاً، طارق محمد: ٤٥.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

عادل يحقق لهم العدل بجميع اشكالها، فمن من لجأ الى الخيال ليبنى دولته اليوتوبيا أو المدن الفاضلة، وخلق من خياله دينا ونظاما، ومنهم من نزع الى الثورة ليحقق العدالة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فوجدوا في فكرة المهدي ما يلبي طموحهم.

الثاني: الأمل بأن العدل سيتحقق في يوم ما، حتى وإن اخفقت الناس في تحقيقه اليوم، أو أن الحاكم العادل سيأتي في يوم ما ويحقق جميع آمال الامة في العدل ورفع الظلم.

وبحسب تعبير أحمد أمين فإن المهديوية تلبى الغرضين معا، لذلك كان لها حظا واسعا من الانتشار والنجاح^(١)، وسعى عبر منهجية الجمع والنقد أن يصور موضوع المهديوية بأنه مجرد نسج خيال نسجته مخيلة الناس المستضعفة، وغفل بحث فلسفة الحدث مما أوصله الى نتائج مبتورة وغير صحيحة سيما وأنه ربط بين المهديوية والتوظيف السياسي لها، مع أنها شيء والتوظيف لها شيء آخر، فلم يسلم بحثه من نقد ومآخذ الباحثين، إذ بنى على إن قيام ثورتي الزنج^(٢) والبساسيري^(٣) قائما على أساس فكرة المهديوية، في

(١) ظ/ المهدي والمهديوية، أحمد أمين: ٤.

(٢) ثورة الزنج (٢٥٥ - ٢٧٠ هـ) من أبرز الثورات على الخلافة العباسية في منتصف القرن الثالث الهجري، تركزت حول مدينة البصرة، جنوب العراق، وامتدت لأكثر من ١٤ عاما قبل أن تنجح الدولة العباسية في هزيمتها، ويعتقد أن الحركة بدأت بزنج من شرق افريقيا استعبدوا وجيء بهم إلى تلك المنطقة، وامتدت لتضم العديد من المستعبدين والأحرار في مناطق عدة من الإمبراطورية الإسلامية. فكان الزنج قد ثاروا على المالكين وأسسوا حكومة لهم كان مقرها مدينة المختارة (جنوب البصرة)، وهددت الدولة العباسية حتى جندت كل إمكاناتها لتسحقها، فكانت أطول ثورات العصر العباسي وأخطرها. (ظ/ تاريخ الملوك والامم، ابن الاثير: ٤ / ٣٢٠)

(٣) أرسلان بن عبد الله المظفر البساسيري مملوك من أصل تركي من بلدة «بَسَا» في فارس، وإليها نسب (على غير قياس)، ثم صار مملوكاً لبهاء الدولة البويهية. برز واشتهر أمره، فقدّمه الخليفة العباسي القائم بأمر الله (٤٢٢-٤٦٧ هـ) على كثيرين من أمثاله، وتدرّج في المناصب حتى غدا الحاكم العسكري للجانب الغربي من بغداد عام ٤٣٥ هـ، ثم قائداً للجيش، فعظم أمره وذاع صيته حتى صار بيده الحل والعقد. اشتبك مع قريش بن بدران العقيلي الذي دخل بغداد ونهبها وفيها ممتلكات البساسيري، كما كان على خلاف كبير مع ابن المسلمة وزير الخليفة القائم بأمر الله الذي سعى إلى الاتصال بالسلاجقة حين أدرك أن نهاية البويهيين قد دنت. واضطر إلى مغادرة بغداد إلى الرحبة على الفرات حين علم أن زعيم السلاجقة طغرل في طريقه إلى بغداد. وهناك كانت بداية اتصال البساسيري بالفاطميين، فحاول أولاً الحصول على موافقة القاهرة على الذهاب إليها، لكن محاولته أخفقت لمعارضة الوزير اليازوري، عندئذ طلب دعم الخليفة المستنصر العبيدي



حين أن عقيدة المهدوية لا علاقة لها بتلك الثورات البتة^(١).

ولم يوفق أحمد أمين في نقده للمهدوية ليس لأنه من المخالفين لمذهب التشيع؛ بل لأنه لم يعتمد منهجا علميا في نقده لها، واخفاقه من جهة المنهج يكمن فيما يأتي^(٢):

١. قلة المصادر التي اعتمد عليها في جمع وتوثيق ما يتعلق بموضوع المهدي والمهدوية، فلم يوضح في الشرح، ولم ينصف تاريخها.

٢. قلة تتبعه لما بين يديه من مصادر، مثاله نسبة الكتاب في شرح قصيدة العلامة بهاء الدين العاملي هو للشيخ أحمد المنيني الحنفي المتوفي سنة ١١٧٢ هـ، وليس لناظم القصيدة^(٣).

٣. محاولة جعل ادعاء المهدوية سبباً للطعن في موضوع المهدي وأصالتها، ولكن هذا خلاف المنهج العلمي؛ لأن ادعاء أمر بغير وجه حق لا يعني بطلان أصل المدعى بل بطلان دعوة المدعي؛ لأن المدعين يستغلون حقيقة موضوعية، واعتقاداً راسخاً عند الناس، ثم لو صح أن الادعاء مُبطل لأصل القضية، فلازم ذلك إبطال النبوات لكثرة مدعيها.

٤. التناقض المنهجي المتمثل في انتقائية المصادر من جهة، وانتقائية المعلومة من نفس المصادر التي بين يديه من جهة أخرى^(٤).

والبحث هنا ليس لتتبع اخفاقات احمد أمين في قراءته للمهدوية بقدر بيان اخفاقه في التزام المنهج

الفاطمي (٤٢٧-٤٨٧ هـ) لغزو بغداد وَوَضَعَ حدٍ للتوسع السلجوقي، فعَيَّنَه الخليفة حاكماً على الرحبة، وفي عام ١٠٥٦ هـ/١٠٥٦م تعاظمت الدعوة الفاطمية بإرسال الرسائل إلى أمراء العراق والجزيرة، وأقام البساسيري تحالفاً مع كلٍّ من دُبَيْس بن علي الأسدي (ت ٤٧٤ هـ) أمير بادية الحلة في العراق، وبعض القبائل العربية والجنود الأتراك المطرودين من بغداد على أيدي طغرل، وبذا تمكن البساسيري سنة ٤٤٨ هـ من إلحاق هزيمة كبيرة بالسلاجقة. (ظ/وفيات الأعيان، ابن خلكان: ٤٥٥/٢)

(١) ظ/ المنهج الحضاري في كتابة التاريخ: أحمد أمين نموذجاً، طارق محمد: ٢٢٠.

(٢) ظ/ مع الدكتور أحمد أمين، محمد أمين زين الدين: ٣.

(٣) ظ/ المهدي والمهدوية، أحمد أمين: ٣١.

(٤) ظ/ م. ن: ١٨١.



التاريخي الذي إلتزمه في كتابه، إذ لم يعط ذلك المنهج حقه لامن جهة الجمع والتوثيق، ولا من جهة النقد وقراءة ما خلف الحدث مما أدى الى نتائج غير صحيحة، وهنا تظهر أهمية الإلتزام بالمنهج من جهة، وإتباع لوازمه من جهة أخرى.

منهجية ابن خلدون في التشكيك بالمهدوية

اتبع ابن خلدون في تاريخه ومقدمته المنهج التاريخي في جمع وتوثيق الاحداث ونقدها؛ إذ عقد ابن خلدون فصلاً في المهدي والمهدوية، إلا إنه لم ينقد المهدوية من جهتها التاريخية، بل نقدها من جهات أخرى مما أدى الى:

١. تشكيكه بها وتوقفه في رفضها او تأييدها، إذ لم يجزم بنفي عقيدة المهدي المنتظر، ولكنه استبعداها وناقش عدداً من أحاديثها.

٢. انتقاده من العلماء بأنه مؤرخ وليس من أهل الاختصاص في الحديث حتى يحق له الجرح والتعديل والاجتهاد، فهو بذلك ترك المنهج التاريخي في قراءة الاحداث الى المنهج الروائي والفرق بين المنهجين واضح، وبذلك فإن (ابن خلدون قد قفا ما ليس له به علم، واقتحم قحماً لم يكن من رجالها، انه تهافت في الفصل الذي عقده في مقدمته تهافتاً عجيباً، وغلط أغلاطاً واضحة. إنّ ابن خلدون لم يحسن فهم قول المحدثين، ولو اطلع على أقوالهم وفقهها ما قال شيئاً مما قال...لأنه مؤرخ وليس من رجال الحديث فلا يعتد به في التصحيح والتضعيف، وإنما الاعتماد بذلك بمثل البيهقي، والعقلي، والخطابي، والذهبي، وابن تيمية، وابن القيم، وغيرهم من أهل الرواية والدراية الذين قالوا بصحة الكثير من أحاديث المهدي)^(١)

٣. انتقاله من المنهج التاريخي الى المنهج الفكري فاستعرض آراء المتصوفة في المهدي المنتظر، وناقشها في حين ان المتصوفة فئة من الفئات التي تشكل عقيدة المهدوية جزء من منظومتها المعرفية ، ومنهج البحث العلمي وفق المنهجية الفكرية يستدعي بحث تلك العقيدة لدى الفئات الاخرى من الفلاسفة

(١) الرد على من كذب بالاحاديث الصحيحة الواردة في المهدي: مقال للشيخ عبد المحسن بن حمد العباد، منشور في مجلة الجامعة الاسلامية في المدينة المنورة العدد | ١ السنة | ١٢ برقم (٤٦) سنة ١٤٠٠ هـ.



والمتكلمين.

٤. لم يلزم المنهج النقدي في جميع ما يتعلق بالمهدوية، إذ نقد ما لا يجب نقده وترك ما ينبغي للباحث العلمي أن ينقده، مثاله لم ينتقد ابن تومرت في ادعائه المهدوية ولم ينتبع ما يترتب من وصفه له بالإمام المهدي ولم ينتقده في ذلك، في حين نقد الاحاديث التي تبين صفة المهدي^(١). وهذه الازدواجية المنهجية تبين ضعف الباحث في الإمام بموضوع بحثه.

٥. وظّف أدوات علم الاجتماع في قراءة المهدوية، ونسب نجاح بعض الحركات المهدوية لا يرجع إلى أسباب دينية، وتنبؤات ونحو ذلك، وإنما يرجع إلى أن له عصبية قوية تحميه وتدافع عنه، كالذي حدث للفاطميين والقرامطة وغيرهم. وأما من فشل منهم ففشله يعود إلى ضعف عصبية؛ ولذلك كان منهم من قتل ومنهم من هرب وذلك وفقاً لنظرية ابن خلدون التي أثبتتها في محل آخر، وهو أن الملك لا يقوم إلا على أساس من العصبية^(٢).

يتضح مما تقدم الاضطراب المنهجي لدى ابن خلدون في اتباع منهج محدد مما أدى بالباحث الى نتائج مضطربة.

(١) ظ/ اخطاء المؤرخ ابن خلدون في كتابه المقدمة، خالد كبير علان: ١٠٦.

(٢) المقدمة، ابن خلدون: ٣٢٧.



المطلب الثاني

السمة الغيبية لموضوع المهدوية

موضوع المهدوية متصل بالغيب اتصال وثيق، إذ يشكلان معا علاقة الجزء بالكل، فالسمة الغيبية غالبية على اكثر تفاصيله، ويُقصد بها خصيصة خفاء الشئ عن الادراك الحسي قُرب أو بُعد، ويمكن ادراكه بالادلة والآثار^(١)، وهو المفهوم العام للمسائل الغيبية لا مفهومها الخاص الدال على خفائها عن الادراك الحسي والبرهاني على حد سواء، ومن ذلك يتضح ان الغيب يمكن ان يكون على نوعين:

الاول: ما يمكن معرفته بالإخبار، او بالإستدلال والبرهان.

الثاني: ما لا يمكن معرفته ويبقى من الأمور الخفية عن معرفة الانسان لحكمة ما.

ويُعدّ مفهوم الغيب، الحاضر في الإدراك، الخفيّ عن الحواس، أحد أركان تصوّر الإنسان للقضية المهدوية او ما يتعلق بمسألة الخلاص على يد المخلص بشكل عام، فكلياتها يمكن معرفتها من خلال الاستدلال والبرهان العقلي من جهة، والإخبار عنها من جهة اخرى، اما دقائق جزئياتها قد لا يصل الانسان لمعرفةا مهما اجتهد في الاستدلال عليها، او أنه يصل لبعضها إلا إنها تبقى في دائرة الإحتمال والنسبية.

من هنا فإن السمة الغيبية بمفهومها العام من أهم الأسباب التي سببت اختلاف القراءات للقضية المهدوية، إذ تبدو علاقتها مبهمة بالمسائل الدنيوية والبناء الاجتماعي وحفظ النظام الديني؛ لتفاوت فهم الغيب وادراك مكانته في تحليل المسائل الكلامية المتعلقة بالغيب والولادة في آخر الزمان والظهور غير المعلوم وقته من جهة، وفي قدرة ذلك الفهم لتلك المسائل الغيبية على بناء النظم الاجتماعية وانسجامها مع النظم الحضارية المتعارف عليها من جهة اخرى^(٢).

وإذا كان موضوع المهدوية يمتاز بسمة الحضور في الادراك والخفاء عن الحواس في بعض تفاصيله،

(١) ظ/ التبيان في تفسير القرآن، الطوسي: ١ / ٥٤.

(٢) ظ/ جدلية النظر والعمل في التأسيس الإسلامي للإلهيات الحضارة، حبيب الله بابائي: ١٣٧.



فهو بنحو او بأخر يكون معلوم على مستوى المفهوم، ولأن ادراك المفاهيم يختلف من قارئ الى آخر، سينتج عنه تعدد في فهم تلك المفاهيم، يلتقي في بعض الجوانب ويفترق عنه في جوانب اخرى.

ادوات قراءة المفاهيم الغيبية:

ينطلق منهج قراءة المفاهيم الغيبية من مدركات حسية، متجاوزا الاطار المادي المحدود، ليتفاعل مع المبادئ الاولى للعقل، فيتمكن من ادراك تلك المفاهيم على نحو المعرفة العلمية، خصوصا مع إمكانية العقل معرفة الكليات والبرهنة على الجزئيات التي تتفرع عنها^(١)، ولكنها تبقى معرفة كلية او إجمالية من غير الدخول الى تفاصيلها الدقيقة.

ومن المدركات الحسية التي ينطلق منها المنهج المعرفي للمفاهيم الغيبية هي القراءة العقلية للنصوص والاعبار التي تبين مجريات الاحداث المهدوية سواء على مستوى النظرية او على مستوى التطبيق، ومن هنا نجد ان الشريف المرتضى _على سبيل المثال لا الحصر_ لم يكتف بقراءة موضوع المهدوية قراءة نصية او عقلية بل تجاوزها الى القراءة العقلية^(٢)، ليعالج اشكالية المنهج النقلي في قراءة المهدوية والذي قد يخفق في البرهنة على بعض المفاهيم التي لا يستسيغها العقل او تلك التي لا يدركها بصورتها المنطقية والعلمية.

وبذلك فإن العقل يقوم بدورين رئيسيين في عملية فهم المعارف الغيبية وهما^(٣):

أ. الاستدلال وهو استنباط حكم او قضية من قضية أخرى او مجموع قضايا^(٤)، ويتم بوساطة النظر في معطيات او بديهيات اولية يسلم بها العقل، ليقيم بناء معرفيا وفق طرائق التفكير او القواعد المنطقية، وهذه الطريقة توصل الى حقائق ثابتة احيانا يسلم بها الجميع، إلا انها قابلة للنقض وفق القواعد العقلية

(١) ظ/ مختصر المفاهيم المفتاحية لنظرية المعرفة في القرآن الكريم، عبد الكريم بليل: ١٥٦.

(٢) ظ/ المعالم المنهجية في البحث المهدوي عند الشريف المرتضى، نور الساعدي، بحث منشور في مجلة العقيدة العدد الثالث صفحة ١٥٩.

(٣) ظ/ المهدي المنتظر بين الدين والفكر البشري، محمد طي: ١٢-١٣.

(٤) المعجم الفلسفي، جميل صليبا: ١/ ٦٨.



نفسها، ولذلك عرّف بأنه انتقال الذهن من الأثر الى المؤثر، او من المؤثر الى الأثر^(١)، فإذا كان الانتقال من:

- الأثر الى المؤثر (من المعلول الى العلة) يسمى استدلالاً إنثياً.
- المؤثر الى الأثر (من العلة الى المعلول) يسمى استدلالاً لمياً.

وتسمى المعرفة التي تحصل في الذهن بطريق الاستدلال بالمعرفة الاستدلالية او المعرفة النظرية^(٢)، التي تحصل إما عن طريق الاستنتاج او القياس او الاستقراء وجميعها اقسام او انواع للاستدلال^(٣)، مع وجود فرق بين كل منها ليس هنا محل بيانه، إلا إنه في عرف المتكلمين والاصوليين هو النظر في الدليل وتحليله للوصول الى ما يترتب عليه من معرفة.

ب. الاستقراء^(٤) ويقصد به الانطلاق من الجزئي للوصول الى الكلي^(٥)، إذ يعتمد على جمع المعارف الجزئية ومقارنتها وتحديد أوجه التشابه في خصائصها لاستخلاص القواعد الكلية، وبالتالي فإن الاستقراء ينطلق من الملاحظة أساساً، فإذا أوجدت الملاحظة أمراً يتكرر كلما حصلت مقدمات معينة، عندها يقرر التفكير المنطقي تلازم ذلك الأمر مع تلك المقدمات، إلا إن المعارف المبنية على الملاحظة تكون قابلة للنقض من الأساس في حال استجد أي مُعطى جديد يخالف قاعدة الملاحظة، من هنا تبقى المعارف المستمدة من الاستقراء مشاريع يعاد النظر فيها كلما جدّ جديد بخصوصها، لذلك فهي غير مطلقة ولا ثابتة.

(١) ظ/ التعريفات، الجرجاني: ٣٠.

(٢) المعجم الفلسفي، جميل صليبا: ٦٩ / ١.

(٣) م.ن

(٤) هناك اختلاف بين الاستقراء المنطقي أو الفلسفي، والاستقراء في علم الرياضيات. فالاستقراء المنطقي هو سير من الخاص إلى العام، مع البحث في المصاديق والجزئيات لأجل تحصيل الكليات. أما الاستقراء الرياضي فهو أحد الأساليب الرئيسة في إثبات قضايا الرياضيات، وصدق نتائجها قطعاً وقيناً، فلا يمكن قبول مقدمتين في الاستقراء الرياضي دون صدق النتيجة، فذلك يؤدي إلى التناقض. (ظ/ الأسس المنطقية للاستقراء، محمد باقر الصدر: ٤١).

(٥) ظ/ المعجم الفلسفي، جميل صليبا: ٧١ / ١.



وهذا ما ينطبق تماما على موضوع المهدوية إذ أنّ حقائقها ومسائله لا يستطيع العقل إدراكها إلا بشكل جزئي، يمكن الركون إليه نسبيا بشكل قابل للمراجعة المستمرة، وهذه الطريقة وظّفها السيد الصدر في بحث المهدي على اساس (دراسة الدليل الاستقرائي في مرحلة التوالد الموضوعي والاستنباطي، وبيان الفارق بين سببية المفهوم العقلي والتجريبي والسببية الوجودية والعدمية، وبيان الرابطة الضرورية والحتمية في السببية العقلية، والاتحاد الزمني للحتمية من السببية التجريبية، يؤكّد أنّ الاستقراء يمكن أن يزيد احتمال التعميم إلى حدّ الوصول إلى درجة عالية من التصديق الاحتمالي، وهذه الالتفاتة أيضاً تؤخذ من الأصول النظرية للاحتمال، وبعبارة أخرى إنّ دليل الاستقراء في مرحلة الاستنباط والتوالد الموضوعي ليس إلا إجراء لنظرية الاحتمالات في الدليل الاستقرائي، ولا يحتاج في هذه المرحلة إلى أصل قبلي ثابت، إلا أنّ العلاقة الوحيدة في هذه المرحلة هي عدم وجود مجوّز لإلغاء علاقة السببية فيها، لذلك فإنّ الذي ينكر الرابطة السببية بمفهومها العقلي لا يمكنه تفسير الدليل الاستقرائي في مرحلة التوالد الذاتي) (١).

وبذلك ينتقل القارئ من مرحلة الايمان بالغيب الى مرحلة فهم ومعرفة الغيب، وهذه المرحلة تؤدي وظيفتين اساسيتين:

الاولى: عقلنة الايمان والانتقال به من مرحلة التلقي التقليدي الى مرحلة التلقي الاستدلالي.
الثانية: تطوير المفاهيم السابقة، او تصحيحها بمفاهيم جديدة، قد تلتقي مع السابقة في جانب وتخلف معها في جوانبها الاخرى، وقد تتقاطع معها تماما، مما يؤدي الى ضرورة انكارها.
من هنا يتضح أن سمات وخصائص موضوع القضية المهدوية من جهة التاريخية والغيبية كان لها أثر بالغ في تعدد قراءات تلك القضية وفهمها، في اختلاف المناهج التي تعاملت معها.

منهجية الشيخ الطوسي في بحث المهدوية

نهج الشيخ الطوسي في بحث موضوع المهدوية منهج استاذة الشريف المرتضى في الاستقراء والتحليل

(١) الشهيد الصدر ومسألة الاستقراء، يحيى كبير، (بحث) منشور في مجلة نصوص معاصرة العدد الثالث/ ٥ مارس ٢٠١٥



والنقد للحدث التاريخي وربطه بالغيب وكيفية قراءته^(١)، إلا ان الشيخ الطوسي زاد على أستاذه في بحث المهدوية، بحث الاحاديث والروايات المنقولة عن الأئمة بذلك الخصوص، ولا غرابة في ذلك كون الشيخ الطوسي محدثًا وفقهًا ومتكلمًا^(٢).

بحث الطوسي موضوع المهدوية بشكل مستقل في كتابه الغيبة، وضمنا في كتبه الأخرى سيما تلك التي بحثت عقائد الإمامية، وهو ما أشار له في مقدمة كتاب الغيبة عندما يصف طريقة ايجازه في بحث المهدوية، إذ قال: (فإن كتبي في الإمامة وكتب شيوخي مبسوط في هذا المعنى - اي الكلام في غيبة صاحب الزمان - في غاية الاستقصاء)^(٣)، ويمكن تلخيص منهجيته فيما يأتي:

١. الاستدلال العقلي على الغيبة

نهج الشيخ الطوسي منهجية الاستدلال العقلي فيما يخص موضوع غيبة المهدي المنتظر، وعده فرع على ثبوت إمامته، و(المخالف إما أن يسلم بإمامته ويسأل عن سبب غيبته، أو لا يسلم بإمامته فلا معنى لسؤاله عن غيبة من لم يثبت إمامته)^(٤).

واستعان بالأدلة العقلية لإثبات وجوب الرئاسة، ومنها قاعدة اللطف بقوله: (والذي يدل على وجوب الرئاسة ما ثبت من كونها لطفا في الواجبات العقلية فصارت واجبة، كالمعرفة التي لا يعرى مكلف من وجوبها عليه)^(٥).

زيادة على مواضع أخرى في الكتاب تدل على المنهجية العقلية في معالجة مسائل الغيبة وما يتعلق بها، لايسع البحث لذكرها، مما يؤكد أن القضية المهدوية وإن كانت سماتها غيبية وتاريخية، فلا يمنع من قراءتها قراءة عقلية تثبت مفاصل عدة منها.

(١) ظ/ المعالم المنهجية في البحث المهدوي عند الشريف المرتضى، نور الساعدي، بحث منشور في مجلة العقيدة الصادرة عن مركز الدراسات الاستراتيجية التابع للعتبة العباسية العدد الثالث صفحة ١٥٩.

(٢) ظ/ الشيخ الطوسي مفسرا، خضير جعفر: ٣١.

(٣) الغيبة، الطوسي: ٢١.

(٤) م.ن: ٢٣.

(٥) الغيبة: ٢٤.



٢. نقد الفرق التي ادعت مهدوية اشخاص معينين

اتبع الشيخ الطوسي منهجية النقد التاريخي بأدوات عقلية ونقلية، سيما مايتعلق بمذهب الواقفة والناووسية والكيسانية والغلاة والمفوضة، والاحداث التي رافقت ظهور تلك المذاهب، ومن جملة استدلاله على بطلانها، انقراض تلك المذاهب بقوله: (فإنه لم يبق في الدنيا في وقتنا ولا قبله بزمان طويل قائل يقول به، ولو كان ذلك حقا لما جاز انقراضه)^(١)، واعتمد في نقده لها النصوص النقلية، والاخبار الواردة عن النبي من جهة العامة والخاصة التي تنص على إمامة الاثني عشر^(٢).

ومن جملة أدلته الوقائع التاريخية الثابتة التي تقضي بموت محمد ابن الحنفية الذي ادعت الكيسانية مهدويته، والإمام الكاظم 8 الذي وقفت الواقفية في إمامته وأدعت انه المهدي، وغيرهم من الفرق، وذكر نصوصا مستفيضة لنقد ذلك الادعاء زيادة على الادلة العقلية^(٣).

٣. رد الشبهات والإجابة على التساؤلات

اعتمد الشيخ الطوسي في كتاب الغيبة منهجية (إن يُقال - نقول) بمعنى آخر أنه عرض المسائل والشبهات حول ولادة الامام المنتظر وغيبته، ثم يرد عليها بأدلة عقلية ونقلية، مما يعني اعتماده على منهج علمي متكامل في معالجة الاشكاليات التي يمكن ان تواجهها عقيدة المهدوية، مثاله: (فإن قيل : ألا كان السائل بالخيار بين الكلام في إمامة ابن الحسن ليعرف صحتها من فسادها، وبين أن يتكلم في سبب الغيبة؟ قلنا لاخيار في ذلك ؛ لأن من شك في إمامة ابن الحسن يجب أن يكون الكلام معه في نص إمامته والتشاغل بالدلالة عليها، ولا يجوز مع الشك فيها أن نتكلم في سبب الغيبة، لأن الكلام في الفروع لا يُسوغ إلا بعد إحكام الأصول لها)^(٤).

زيادة على مواضع أخرى يمكن للقارئ الوقوف عندها في كتاب الغيبة، تحكي عن منهجية الشيخ الطوسي العقلية النقلية في معالجة مسائلها.

(١) م.ن: ٣٦.

(٢) ظ/ م.ن: ٣٦.

(٣) ظ/ م.ن: ٣٦ - ٣٦.

(٤) م.ن: ٧٦.



الخاتمة

يمكن إجمال ما توصل له البحث من نتائج فيما يأتي:

١. موضوع المهدي المنتظر يحمل سمتين أساسيتين هما السمة التاريخية والسمة الغيبية، وكل منهما تجعله موضوعاً لا يخلو من اجتهادات واحتمالات وتأويلات؛ إلا أن الرابط الأساس بين تلك الاجتهادات والتأويلات، والذي ينزل بمنزلة الثابت الذي لا يقبل التغيير هو أن موضوع المهدي المنتظر يدور حول حتمية انتصار الحق على الباطل.
٢. السمة التاريخية لموضوع المهديوية تركيز وتكثيف الحقائق التاريخية المتعلقة بالمهدي المنتظر، ومحاولة وضعها في صيغة عامة، تسقط منها الحقائق المتغيرة وتبقى الثابتة والمشاركة منها، لذا تحتم تلك السمة على القارئ أن ينتقل من مرحلة الجمع إلى مرحلة التفسير، ومن منهجية التوثيق إلى منهجية التمحيص والتركيب الفلسفي الذي يمثل مرحلة جديدة في الرشد العقلي للباحث في القضية المهديوية.
٣. إن السمة الغيبية بمفهومها العام من أهم الأسباب التي سببت اختلاف القراءات للقضية المهديوية، لما تمتاز به من حضور في الإدراك، وخفاء عن الحواس مما يسبب إنكارها أو الشك فيها.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

المصادر والمراجع

١. ابن الاثير (ت ٦٣٠هـ) ، الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.
٢. ابن خلدون، المقدمة، المحقق: عبد الله محمد الدرويش، الناشر: دار يعرب، سنة النشر: ١٤٢٥ - ٢٠٠٤
٣. ابن خلكان (ت ٦٨١هـ) ، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان ، المحقق: إحسان عباس، الناشر: دار صادر - بيروت.
٤. أحمد أمين، المهدي والمهدوية،
٥. الاسعد بن علي قيدارة، النظرية المهدوية في فلسفة التاريخ، مركز الأبحاث العقائدية، ايران- قم الطبعة الاولى ١٤٣٣هـ.
٦. الجرجاني(ت: ٨١٦هـ)، التعريفات، دار الكتب العلمية- بيروت، الطبعة الثانية ٢٠٠٣م.
٧. جميل صليبا ، المعجم الفلسفي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت- لبنان الطبعة الاولى ١٩٩٤م.
٨. حبيب الله بابائي ، جدلية النظر والعمل في التأسيس الإسلامي للإلهيات الحضارة، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، الطبعة الاولى ٢٠١٤.
٩. حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، دار المعارف- القاهرة، الطبعة الثامنة.
١٠. خالد طحطح ، عودة الحدث التاريخي، الطبعة الاولى- الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ٢٠١٤.
١١. خالد كبير علال ، اخطاء المؤرخ ابن خلدون في كتابه المقدمة، دار الإمام مالك الطبعة الأولى، -البلدية- الجزائر - ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.
١٢. رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر - دمشق، الطبعة الاولى ٢٠٠٠.
١٣. صائب عبد الحميد ، علم التاريخ ومناهج المؤرخين، الغدير للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى.
١٤. طارق محمد ، المنهج الحضاري في كتابة التاريخ: أحمد أمين نموذجاً، دار التفسير، الطبعة الاولى ٢٠١٢.
١٥. الطوسي(ت ٤٦٠هـ)، التبيان في تفسير القرآن، تحقيق: أحمد قصير العاملي، الناشر: دار إحياء التراث العربي- بيروت، الطبعة الاولى.
١٦. عبد الكريم بليل، مختصر المفاهيم المفتاحية لنظرية المعرفة في القرآن الكريم، مدينة النشر، عمان- الطبعة الاولى ٢٠١٥.
١٧. عزيز حنا داود وناظم هاشم العبيدي ، علم نفس الشخصية؛ الناشر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تاريخ النشر: ١٩٩٠.
١٨. العسكري، الفروق اللغوية، تحقيق حمد إبراهيم سليم، الناشر: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر.
١٩. الفراهيدي ، العين، تحقيق : الدكتور مهدي المخزومي - الدكتور إبراهيم السامرائي، الطبعة: الثانية، سنة الطبع : ١٤١٠، الناشر : مؤسسة دار الهجرة.
٢٠. قيس ماضي فرو ، المعرفة التاريخية في الغرب: مقاربات فلسفية وعلمية وأدبية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الاولى ٢٠١٣.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

٢١. مالك بن نبي ، تأملات، دار الفكر للتوزيع والنشر - سوريا، الطبعة الاولى ٢٠٠٢.
٢٢. محمد أمين زين الدين ، مع الدكتور أحمد أمين، مؤسسة النعمان للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان - بيروت ، الطبعة الاولى ١٩٩٢.
٢٣. محمد باقر الصدر، الأسس المنطقية للاستقراء، دار التعارف للمطبوعات - بيروت، ١٩٨٦.
٢٤. محمد طي ، المهدي المنتظر بين الدين والفكر البشري، مركز الغدير - بيروت الطبعة : الأولى ١٤٢٠ هـ ، ١٩٩٩ م.
٢٥. مسلم الجابري، العقل والتاريخ، دار البحار سلسلة الدراسات الجامعية، الطبعة الاولى ٢٠٠٤

المجلات والدوريات

١. الشهيد الصدر ومسألة الاستقراء، يحيى كبير ، (بحث) منشور في مجلة نصوص معاصرة العدد الثالث/ ٥ مارس ٢٠١٥.
٢. المعالم المنهجية في البحث المهدي عند الشريف المرتضى، نور الساعدي، بحث منشور في مجلة العقيدة الصادرة عن مركز الدراسات الاستراتيجية التابع للعتبة العباسية العدد الثالث صفحة ١٥٩.
٣. الرد على من كذب بالاحاديث الصحيحة الواردة في المهدي: مقال للشيخ عبد المحسن بن حمد العباد، منشور في مجلة الجامعة الاسلامية في المدينة المنورة العدد | ١ السنة | ١٢ برقم (٤٦) سنة ١٤٠٠ هـ.
٤. إشكالية تفسير التاريخ عند المؤرخين المسلمين الأوائل، محمود اسماعيل: مجلة عالم الفكر، ع٢٩، أبريل ٢٠٠١، المجلس الوطني للثقافة في الكويت، ص٤٦.
٥. مجلة الرسالة، اصدرها أحمد حسن الزيات باشا، العدد ٤٣٢ / ١٥.





بعض مدركات المحيط

وعلاقتها بالقدرات الحركية لتلاميذ رياض الاطفال

نهى يوسف هاشم^١

مدرس في كلية التربية الاساسية / جامعة الكوفة / قسم رياض الاطفال

هند محمد^٢

سبا كاظم^٣

سراء اياد حسن^٤

ملخص البحث

إن الأطفال هم مصدر الثروة الحقيقية لأي مجتمع، وهم أمل الأمة في تحقيق مستقبل أفضل ، والاهتمام برعاية الأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية ضروري جدا لأنه يمثل البداية والأساس في بناء وتشكيل شخصيتهم هذه التنشئة والرعاية التي يحظى بها الطفل وسوف تظهر واضحة من خلال مراحل نموه في جوانبها المختلفة فكرا ووجدانا وسلوكا وجسداً , وأن أهمية رعاية وتربية الأطفال والحاقهم برياض الأطفال تعد جزءا لا ينفصل من البنيان التعليمي وخطوة جادة في السلم التعليمي ، اذ أنها من المراحل المهمة التي يؤكد عليها علماء النفس والتربية. ان مثل هكذا دراسات وابحاث من الممكن ان تضيف الفائدة العلمية الى المعلمين والمدرسين والعاملين في مجال تعليم رياض الاطفال، لذا رغب الباحثات خوض هذه التجربة من خلال التعرف على مستوى الادراك المحيطي والقدرات الحركية والعلاقة المتبادلة بينهما لرياض الاطفال.



Some Environmental Perceptions and Their Relationship to the Motor Abilities of Kindergarten Pupils

Nuha Yusuf Hashim ¹

Hind Mohammed ²

Saba Kadhim ³

Sara Iyad Hasan ⁴

Abstract

Children are the true source of wealth for any society and the hope of the nation in achieving a better future. Paying attention to the care of children in the pre-primary school age is extremely important because it represents the beginning and foundation for building and shaping their personalities. The upbringing and care that a child receives will become clearly evident through the various stages of their growth—in different aspects of thought, emotion, behavior, and physicality. The importance of caring for and educating children and enrolling them in kindergarten is an inseparable part of the educational structure and a serious step in the educational ladder, as it is one of the important stages emphasized by psychologists and educators.

Such studies and research can provide scientific benefits to teachers, educators, and those working in the field of kindergarten education. Therefore, the researchers wished to undertake this experiment by exploring the level of environmental perception and motor abilities, as well as the reciprocal relationship between them, in kindergarten children.



مقدمة

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في حياة الطفل أو الفرد حيث تتكون خلالها سمات شخصيته وسلوكه الحركي ، وفي هذه المرحلة يكون الطفل متفاعلاً مع الأشخاص المحيطين به وتتولد لديه قدرة لمعرفة كل ما يحيط به من أشياء ومحسوسات وكيفية التعامل بشكل ايجابي مع بيئته الخارجية .

وأكدت مجموعة من الدراسات أن للحاق الطفل بالروضة يفتح أمامه المجال لنمو مداركه الحسية التي تعد أبواباً ومداخل لعقله ، ففيها ان لم يتم تنشيط الطفل فلن يتمكن بعدها من التمييز والإدراك السليم ولن يستقبل المثيرات الحسية بشكل سليم وهذا يعرقل من النمو المعرفي والحركي لديه ، كما ان الطفل في هذه المرحلة تنمو لديه القدرات الحركية لذا رغب الباحثات دراسة هذه الظاهرة من خلال الاجابة عن التساؤلات الآتية:

١. معرفه مستوى مدركات المحيط للأطفال.
٢. معرفه مستوى القدرات الحركية للأطفال ؟
٣. هل هناك علاقة في بعض مدركات المحيط والقدرات الحركية للأطفال ؟

وقد هدف البحث الى : التعرف على مستوى بعض مدركات المحيط للأطفال, كذلك التعرف على مستوى بعض القدرات الحركية لدى للأطفال, ايضاً معرفة العلاقة بين بعض مدركات المحيط والقدرات الحركية للأطفال .

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية " لمعرفة مدى ارتباط متغيرين أو أكثر ، أو بمعنى آخر مدى الاتفاق بين المتغيرات في احد العوامل مع المتغيرات في عامل آخر " لذلك فان المنهج الوصفي " يهتم في تصوير الوضع الراهن وتحديد العلاقات التي توجد بين الظاهرات والاتجاهات التي تسير في طريق النمو أو التطور " , وتم تحديد مجتمع البحث وهم طلاب رياض الاطفال بعمر (٦) سنوات والبالغ عددهم (٣٣) طالباً , واختارن الباحثات عينة البحث



وبالبلغ عددهم (١٥) طالب بالطريقة العشوائية البسيطة (القرعة) , وتم تجانس مجتمع البحث من ناحية العمر الزمني والطول والكتلة تجنباً للمتغيرات التي تؤثر في نتائج البحث.

أما عن أهم الإستنتاجات فهي : هناك ارتباط معنوي بين الادراك لمكان والقدرات الحركية قيد البحث للاطفال , وايضاً هناك علاقة ارتباط معنوية بين ادراك المسافة والقدرات الحركية قيد البحث للاطفال.

أما عن أهم التوصيات فهي : التأكيد على وضع البرامج تنموية التي تعمل على تنمية الادراك المكان والمسافة والزمان والقدرات الحركية للاطفال, كذلك اجراء بحوث تتناول متغيرات الادراك المحيطي والقدرات الحركية تجريبياً وربطها بالأداء الحركي للتوصل الى نتائج ثابتة ومتحققة , وايضاً العمل على اجراء بحوث ودراسات متشابهة على عينات اخرى .

- الكلمات المفتاحية : مدركات المحيط , القدرات الحركية .

١- التعريف بالبحث :

١-١ أهمية البحث:

إن الأطفال هم مصدر الثروة الحقيقية لأي مجتمع ، وهم أمل الأمة في تحقيق مستقبل أفضل ، والاهتمام برعاية الأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية ضروري جداً لأنه يمثل البداية والأساس في بناء وتشكيل شخصيتهم هذه التنشئة والرعاية التي يحظى بها الطفل وسوف تظهر واضحة من خلال مراحل نموه في جوانبها المختلفة فكراً ووجداناً وسلوكاً وجسداً ، وأن أهمية رعاية وتربية الأطفال والحاقهم برياض الأطفال تعد جزءاً لا ينفصل من البنيان التعليمي وخطوة جادة في السلم التعليمي ، اذ أنها من المراحل المهمة التي يؤكد عليها علماء النفس والتربية ، حيث تعد النواة الأولى لتكوين شخصية الطفل وتشكيل عاداته واتجاهاته وتنمية ميوله واستعداداته وقدراته كما أن وجود الطفل في رياض الأطفال في هذه المرحلة يسهم في اكتسابه مجموعة من الخبرات والمهارات حيث أنها ليس مرحلة تعليمية فقط ، أي ليس اكتساب معلومات البيئة فقط بل أنها تعمل على تحقيق نمو شامل وكامل في جميع الجوانب الشخصية للطفل ، وأن الطفل يولد ولديه الاستعدادات الكافية التي تمكنه من التفاعل مع البيئة الخارجية ، فالطفل ينتبه الي كل شيء أمامه من مثيرات حسية فيستقبلها



عن طريق حواسه سواء كانت بصرية أو سمعية وتختلف طريقة الاستجابة للمؤثرات حسب مراحل عمره وحسب الخبرات التي مر بها أو تعرض لها مسبقاً ، لذا كلما ازدادت تلك الخبرات كانت عملية الإدراك لديه أفضل .

ويعد الادراك من اكثر المواضيع التي نالت اهتمام علماء النفس لما له من صلة مباشرة في حياة الانسان اذ يتعامل الفرد يومياً مع آلاف المثيرات التي تتطلب الفهم والتحليل والاستجابة، وقد أجمع علماء النفس على أن الادراك يمثل المرحلة الثالثة من سلسلة عمليات معالجة المعلومات بعد عملية الاحساس والانتباه فهي عملية فهم معطيات البيئة المحيطة بنا واستيعابها ، ويجب على المختص في مجال التربية الحركية ان يدرك جميع العوامل المتداخلة في اخراج الحركة بصورتها النهائية ، لان أدراكه للحركة وتكوين صورة واضحة لها تأثير كبير على قابليته الحركية وقدرته على حل الواجبات التي تواجهه وهذا يتم من مؤازرة العديد من الاجهزة الحيوية في جسم الانسان لخلق حالة التنسيق والترتيب للوصول إلى الهدف المطلوب وان الادراك المحيطي يكون جداً مهم للطفل فهو يعني الانتباه والتركيز في وقت واحد لذلك فهو يعتمد على الحواس وخاصة حاسة البصر وقدرة الطفل على الاستجابة للمثيرات المحيطة به .

وان القدرات الحركية تعد من اهم الصفات التي يكتسبها الفرد من البيئة المحيطة به ، او قد تكون موجودة بشكل فطري ، وتتطور حسب قابلية المتعلم الجسمية والحسية والادراكية من خلال الممارسة ، وتعتمد هذه القدرات على السيطرة الحركية بشكل رئيس ، اذ ان السيطرة الحركية تأتي من خلال قدرة الجهاز العصبي المركزي والمحيطي ، على ارسال اشارات دقيقة الى العضلات لهدف انجاز الواجب الحركي ، ويكتسب المتعلم القدرات الحركية من خلال تفاعله مع المحيط او تكون موجودة مثل الرشاقة والمرونة والتوازن والتوافق ، اي ان قدرته على الحركة تأتي وتتطور عن طريق الممارسة .

وان مثل هكذا دراسات وابحاث من الممكن ان تضيف الفائدة العلمية الى المعلمين والمدرسين والعاملين في مجال تعليم رياض الاطفال ، لذا رغب الباحثات خوض هذه التجربة من خلال التعرف على مستوى الادراك المحيطي والقدرات الحركية والعلاقة المتبادلة بينهما لرياض الاطفال .



اما مشكلة البحث فتحدت ان في مرحلة رياض الاطفال يكون الطفل متفاعلاً مع الأشخاص المحيطين به وتتولد لديه قدرة لمعرفة كل ما يحيط به من أشياء ومحسوسات وكيفية التعامل بشكل ايجابي مع بيئته الخارجية .

وأكدت مجموعة من الدراسات أن للحاق الطفل بالروضة يفتح أمامه المجال لنمو مداركه الحسية التي تعد أبواباً ومداخل لعقله , ففيها ان لم يتم تنشيط الطفل فلن يتمكن بعدها من التمييز والإدراك السليم ولن يستقبل المثيرات الحسية بشكل سليم وهذا يعرقل من النمو المعرفي والحركي لديه , كما ان الطفل في هذه المرحلة تنمو لديه القدرات الحركية لذا رغبنا الباحثات دراسة هذه الظاهرة من خلال الاجابة عن التساؤلات الآتية:-

معرفة مستوى مدركات المحيط للأطفال .

معرفة مستوى القدرات الحركية للأطفال ؟

هل هناك علاقة في بعض مدركات المحيط والقدرات الحركية للأطفال ؟

وقد هدف البحث الى : التعرف على مستوى بعض مدركات المحيط للأطفال, كذلك التعرف على مستوى بعض القدرات الحركية لدى الأطفال, ايضاً معرفة العلاقة بين بعض مدركات المحيط والقدرات الحركية للأطفال.

وكذلك افترضت الباحثات : ان هناك علاقة ذات دلالة معنوية بين بعض مدركات المحيط والقدرات الحركية للاطفال.

اما عن مجالات البحث : فكانت متمثلة اطفال روضة بعمر (٦) سنوات للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢, للموسم الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ , اما المدة الزمنية لاجراءات البحث فامتدت للفترة من ٧ / ١١ / ٢٠٢١ ولغاية ١٥ / ٣ / ٢٠٢٢, اما في ما يخص مكان اجراء التجارب الميدانية فقد اختارت الباحثات الساحة الخارجية (لروضة السلام) في جامعة الكوفة.



٢- منهجية البحث وإجراءات الميدانية :

٢-١ منهج البحث :

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية " لمعرفة مدى ارتباط متغيرين أو أكثر ، أو بمعنى آخر مدى الاتفاق بين المتغيرات في احد العوامل مع المتغيرات في عامل آخر " لذلك فان المنهج الوصفي " يهتم في تصوير الوضع الراهن وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر والاتجاهات التي تسير في طريق النمو أو التطور " .

٢-٢ مجتمع وعينة البحث :

تم تحديد مجتمع البحث وهم طلاب رياض الاطفال بعمر (٦) سنوات والبالغ عددهم (٣٣) طالباً ، واختارن الباحثات عينة البحث والبالغ عددهم (١٥) طالب بالطريقة العشوائية البسيطة (الفرعة) ، وتم تجانس مجتمع البحث من ناحية العمر الزمني والطول والكتلة تجنباً للمتغيرات التي تؤثر في نتائج البحث.

٢-٣ الأجهزة والأدوات والوسائل المستخدمة في البحث :

٢-٣-١ وسائل جمع البيانات :

- المصادر والمراجع العربية والأجنبية .
- المقابلات الشخصية.
- الاختبارات والقياسات .
- استمارات خاصة لتسجيل نتائج الاختبارات للاطفال .

٢-٣-٢ الأدوات والأجهزة المستخدمة :-

- ساحة خارجية .
- اقماع عدد (١٦) .
- حلقات بقطر (٦٠سم) عدد (١٠) .



- جهاز الكتروني لقياس الطول والوزن .
- كرات قدم عدد (١٠) نوع (Molten).
- جهاز لابتوب نوع (Dell) بولندي الصنع عدد (١) .
- صافرة عدد (٢) نوع (Fox).
- شرط قياس بالسنتيمتر .
- شواخص بارترفاع (٢٠سم) عدد (١٦) .
- ساعة توقيت رياضية عدد (٣).
- سلم ارضي عدد ٢ طول ١.٥ م
- شريط لاصق .
- عصاية عين عدد ٢ .

٢-٤ اجراءات البحث الميدانية :

٢-٤-١ اختبارات متغيرات البحث

اولاً : اختبار الادراك بالمكان : (١)

- الغرض من الاختبار : القدرة على ادراك المكان .
- الادوات المستعملة : مجال طولة (٥١٥) م وبعرض (٣٠) سم , عصاية عين عدد (١) مسجل عدد (١)
- مواصفات الاداء : يقف الطالب خلف خط البداية باتجاه ممر المشي ثم يحاول ان يدرك المشي في الممر المرسوم ويطلب منه ان يمشي (١٠) خطوات بين الخطين الممدودين في الممر ,

(١) محمد علي ابو كشك ومازن رؤوف حتامة : أثر التدريب العقلي المصاحب للتدريب المهاري على تطوير بعض متغيرات الادراك الحس -حركي على بساط الحركات الارضية لطلبة كلية التربية الرياضية , مجلة دراسات بحوث التربية الرياضية , بصرة , العدد السادس , ١٩٩٦ , ص ٢٦



بحيث لا يلمس الخط الجانبي او خارجه ويجب على الباحث ملاحظة لمس الخطوط وكذلك عدد الخطوات وتحسب الدرجة على الخطوة الصحيحة دون ان تلمس احدى قدميه خط الممر او خارجه في المجال .



شكل (١)

يوضح اختبار الادراك بالمكان

ثانياً : الإدراك بمسافة تمرير الكرة وهي ثابتة إلى منطقة محددة : (١)

- الغرض من الاختبار: قياس القدرة على إدراك المسافة لتمرير الكرة وهي ثابتة إلى منطقة محددة.
- الأدوات المستعملة: ملعب كرة قدم ، كرات قدم عدد (٣) ، رسم (٣) مربعات على الأرض طول ضلع كل مربع (١) متر، شريط قياس، شريط ملون .
- وصف الأداء: يقف اللاعب بشكل معاكس لجهة التنفيذ وعند إشارة البدء يستدير اللاعب من على خط البداية الذي يبعد عن المربع الأول (٢٠) متر وتكون مساحة المربع الواحد (١) متر، ويبعد المربع الأول

(١) مصطفى عمران محمود ، علاقة الادراك الحس - حركي بدقة اداء بعض المهارات الاساسية بكرة القدم ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد ، كلية التربية الرياضية ، ٢٠٠٤ ، ص ٣٩ .



عن الثاني (٢) مترين ، والثاني عن الثالث (٣) أمتار ، ويقوم اللاعب بتمرير الكرة إلى المربع الأول ثم الثاني ثم الثالث.

- **طريقة التسجيل:** يسجل للاعب مجموع النقاط التي يحصل عليها من المحاولات الثلاث حيث ان اعلى

درجة للاختبار (٩) وأقل درجة (صفر) وكما يأتي:-

- وصول الكرة للمربع الأول (١) نقطة واحدة.
 - وصول الكرة للمربع الثاني (٢) نقطة.
 - وصول الكرة للمربع الثالث (٣) نقاط .
 - الدرجة الكلية للاختبار هي (٩) نقاط، وكما هو موضح في الشكل (٢).
- **ملاحظة :** في حالة لم تصل الكرة الى اي مربع يعطى المختبر (صفرًا).



الشكل (٢)

يوضح اختبار إدراك المسافة لتمرير الكرة وهي ثابتة إلى منطقة محددة بكرة القدم

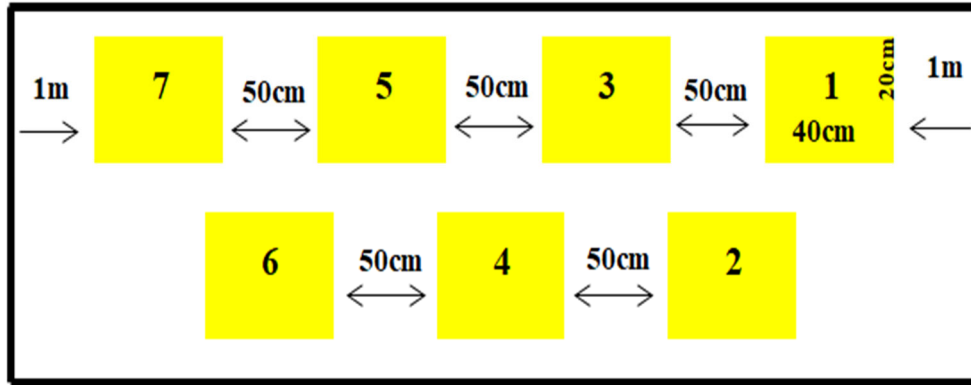


ثالثاً: اختبارات القدرات الحركية :

أ : اختبار التوازن الحركي: (١)

- اسم الاختبار:- العلامات المرقمة الأرضية.
- الهدف من الاختبار :- قياس التوازن الحركي.
- الأدوات المستعملة :- أرض مستوية بمجال قياساته بعرض (٢) مترين وطول (٦) أمتار، شريط لاصق ملون، شريط قياس، ساعة توقيت (٢)، استمارة تسجيل معدة مسبقاً.
- مواصفات الأداء :- يقف التلميذ المُختَبَر خلف خط البداية للمجال المرسومة في داخله سبع علامات مرقمة من (١-٧) قياس العلامة الواحدة (٢٠×٤٠) سم تبعد العلامة الأولى عن خط البداية (١) متر واحد وكل علامة عن الأخرى (٥٠) سم، أما العلامة الأخيرة فتبعد عن خط النهاية (١) متر، يؤدي التلميذ وثبات متتالية مرة بقدم اليسار بحيث تغطي القدم العلامة بالكامل ويحاول الثبات في هذا الوضع ثم يقوم بالوثب على العلامة الاخرى ويحاول الثبات بالوضع أيضاً... وهكذا لنهاية المجال.
- طريقة التسجيل :- يعطى التلميذ محاولة واحدة ويحسب له (٥) درجات عن كل محاولة وثب صحيحة، وبهذا تكون الدرجة الكلية للاختبار هي (٢٥) درجة، وثبتا العلامتين الأولى والأخيرة لا تحسب، وكما هو موضح في الشكل (٣).

(١) حسين علاء عبد الحسين : مصدر سبق ذكره , ص ٦٦ .



الشكل (٣)

يوضح اختبار التوازن الحركي

- ب : اختبار المرونة الحركية : ثني الجذع من الجلوس الطويل – الذراعان اماما (SAR) : (١)
- وصف الاختبار : الانحناء للامام على قدر الامكان من وضع الجلوس الطويل .
 - الادوات :
 - منضدة اختبار او صندوق بالابعاد التالية طول ٣٥ سم وعرض ٤٥ سم وارتفاع ٣٢ سم ومقاسات الشريحة العلوية طولها ٥٥ سم بعرض ٤٥ سم ، الشريحة العلوية تمتد ١٥ سم خارج الحافة المواجهة للقدمين والتدرج يبدأ من صفر الى ٥٠ سم ويحدد على شكل مسطرة في منتصف الشريحة العلوية .
 - مسطرة طولها ٣٠ سم متحركة على السطح العلوي للصندوق والتي يحركها المفحوص عند لمسها .
 - تعليمات للمفحوص :
 - اجلس ، ضع قدميك في مواجهة الصندوق وسلاميات الاصابع فوق حافة الشريحة العلوية

(١) مصطفى السايح محمد ، صلاح انس محمد : الاختبار الاوروبي لللياقة البدنية يرو فيت ، ط ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ٢٠٠٩ ، ص ٧٨ .



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

- قم بثني الجذع ببطء للامام لاقصى مسافة مع الاحتفاظ بالركبتين مفرودتين ، وقم بدفع المسطرة للامام بالتدرج بدون مرجحة الذراعين المفرودتين
- حاول الاحتفاظ بالثبات لأبعد نقطة تصل اليها
- قم باداء الاختبار مرتين ويتم حساب افضلهما عند التسجيل
- **توجيهات للقائم بالاختبار :**
- قف بجانب المفحوص واعمل على جعل الركبتين مفرودتين
- يجب على المفحوص محاولة الوصول الى حافة الشريحة العلوية ملاصقا المسطرة قبل بدء الاختبار .
- التسجيل يحدد بابعد نقطة يصل اليها المفحوص على التدرج بسلاميات الاصابع وعلى المفحوص الاحتفاظ بهذا الوضع لمدة عدتين على الاقل حتى يمكن تسجيل القراءة بشكل صحيح
- في حالة عدم وصول كلتا اليدين الى نفس المسافة ، خذ متوسط المسافة لسلاميات كلتا اليدين .
- يجب اداء الاختبار ببطء وبالتدرج دون اداء حركات نظر Bouncing
- المحاولة الثانية تؤدي بعد فترة راحة قصيرة
- **التسجيل :**
- النتيجة الافضل تسجل بالسم (الذي يتم الوصول اليها على التدرج العلوي للصندوق)
- **مثال :**
- المفحوص الذي تصل سلاميات اصابعه مستوى اطراف القدمين يسجل له ١٥ سم اما الذي يتعدى هذا المستوى مثلا ب ٧ سم يسجل له ١٥ سم + ٧ سم = ٢٢ سم .



الشكل (٤)

يوضح اختبار المرونة الحركية

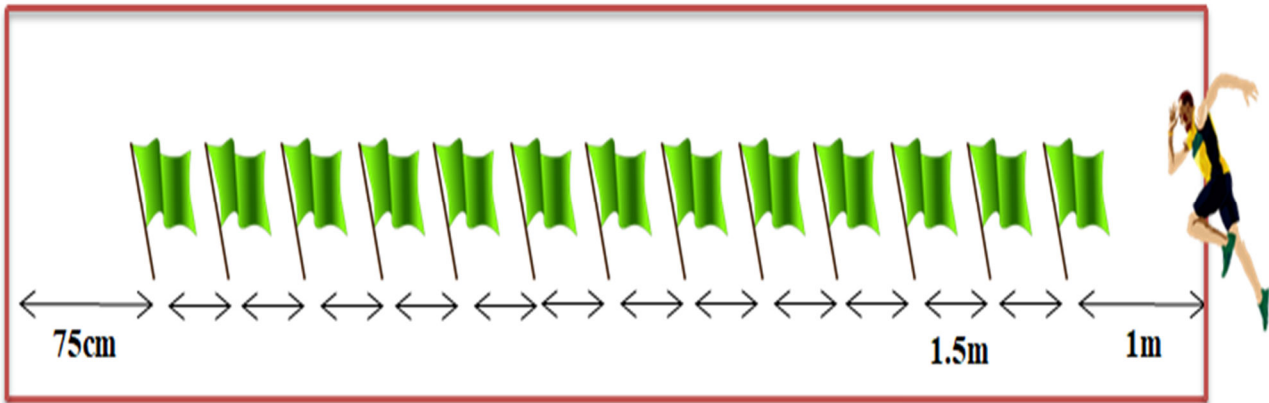
ج : اختبار الرشاقة : (١)

- اسم الاختبار:- ركض بين الشواخص.
- الهدف من الاختبار:- قياس الرشاقة.
- الأدوات المستعملة :- أرض مستوية بمجال قياساته بعرض (٢) مترين وطول (١١) أمتار، شريط لاصق ملون، شريط قياس، ساعة توقيت (٢)، شواخص عدد (١٣)، استمارة تسجيل معدة مسبقاً.
- مواصفات الأداء :- يقف التلميذ المُختَبَر خلف خط البداية للمجال الموضوعة في داخله شواخص ارتفاع الشاخص الواحد (٥٠) سم، يبعد الشاخص الأول عن خط البداية (١) متر

(١) حسين علاء عبد الحسين : مصدر سبق ذكره , ص ٦٧ .



- واحد وكل شاخص عن الآخر (٧٥) سم، أما الشاخص الأخير فيبعد عن خط النهاية (١) متر، يؤدي التلميذ الركض بين الشواخص بشكل متعرج لنهاية المجال.
- طريقة التسجيل :- يعطى التلميذ محاولة واحدة ويحسب الزمن المستغرق المقطوع خلال هذه المحاولة، وكما هو موضح في الشكل (٥).



الشكل (٥)

يوضح اختبار الرشاقة

٢-٥ التجربة الاستطلاعية : قامت الباحثات باجراء التجربة في الساعة العاشرة صباحاً في الساحة الخارجية لروضة (اطفال السلام) ، وعلى عينة عددهم (٧) اطفال وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث وهم خارج عينة البحث الرئيسية بتاريخ (٢٠١٢/١٢/٩) ، من اجل معرفة عده امور مرتبطة بالإختبارات المستخدمة وفريق العمل المساعد ، وان الهدف من التجربة الاستطلاعية للاختبارات ما يأتي :-

- التعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحثات عند إجراء الإختبارات .
- المدة اللازمه لإجراء الاختبارات .
- معرفة مدى استعداد العينة لأداء الاختبارات .
- التعرف على ظروف تطبيق الاختبار وما يرافقه من صعوبات .
- طريقة تسجيل الدرجة للاختبار وحسب وحدة القياس .



- إيجاد الأسس العلمية (الصدق ، الثبات ، الموضوعية) للاختبار المستعملة .
وتم التحقق من اغراض التجربة الاستطلاعية جميعها .
٢-٦ إجراءات التجربة الرئيسية :

بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية والتأكد منها قامن الباحثات بتطبيق التجربة الرئيسية من خلال تطبيق الاختبارات على مجتمع البحث وتم اجراء الاختبارات في يوم الاثنين ٢٠٢١/١٢/١٥ , وكما جرى توضيحه في الاختبارات سابقا .

٢-٧ الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث : استخدمت الباحثات الوسائل الإحصائية في البرنامج الجاهز للحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم اختيار ما يناسب البحث ومنها :-

- الوسط الحسابي .
- الوسيط .
- الانحراف المعياري .
- معامل الالتواء .
- معامل الارتباط البسيط (بيرسون) .
- ٣- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها :
٣ - ١ عرض نتائج العلاقة بين ادراك بالمكان والقدرات الحركية .



جدول (١)

يبين نتائج الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط البسيط (بيرسون) وقيمة دلالة الاختبار (sig) لاختبارات الادراك بالمكان والقدرات الحركية

الدلالة	قيمة دلالة الاختبار (sig)	قيمة الارتباط	الادراك المكان		ع+	س-	وحدة القياس	المعالم الاحصائية المتغيرات المبحوثة
			ع+	س-				
معنوي	٠,٠٠٣	٠,٨٧			٠,٥٠	٩,٧٨	ثانية	الرشاقة
معنوي	٠,٠٠٨	٠,٧٧	٠,٨٣٤	٤,١٢٥	٢,٠٩	١٠,٨٣	درجة	التوازن الحركي
معنوي	٠,٠٠٠	٠,٩١			٠,٦٤	١٠,٢	سم	المرونة الحركية

قيمة مستوى الدلالة هي (٠,٠٥)

٣ - ٢ عرض نتائج العلاقة بين ادراك المسافة و القدرات الحركية.

جدول (٢)

يبين نتائج الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط البسيط (بيرسون) وقيمة دلالة الاختبار (sig) لاختبارات الادراك المسافة والقدرات الحركية

الدلالة	قيمة دلالة الاختبار (sig)	قيمة الارتباط	ادراك المسافة		ع+	س-	وحدة القياس	المعالم الاحصائية المتغيرات لمبحوثة
			ع+	س-				
معنوي	٠,٠٠٠	٠,٩٤			٠,٥٠	٩,٧٨	ثانية	الرشاقة
معنوي	٠,٠٠٥	٠,٨٦	٠,٩١٦	٣,٣٧٥	٢,٠٩	١٠,٨٣	درجة	التوازن الحركي
معنوي	٠,٠٠٣	٠,٨٨			٠,٦٤	١٠,٢	سم	المرونة الحركية

قيمة مستوى الدلالة هي (٠,٠٥)



٣-٣ مناقشة النتائج :

من خلال ما اظهرته النتائج التي عرضت في الجدولين (١) و (٢) يتبين لنا وجود علاقة ارتباط معنوية بين الادراك بالمكان والقدرات الحركية , وان الباحثات يعزن سبب وجود علاقة ارتباط معنوية الى ان تلك القدرات الحركية تحتاج الى عمليات عقلية عليا ومنها الادراك , فضلا عن ان المسارات الحركية لاداء القدرات الحركية تحتاج الى إدراك حسي بالمكان والمسافة بمستوى عالي ايضا لانها تتميز بتعدد المثيرات وتغيرها وإن الأداء يكون وفقاً لإدراك الفرد لهذه المثيرات والمعلومات التي تترتب عليها قبل الحركة أذ أن ذلك التنوع في ترتيب المثيرات ستفرض على الفرد توجيه العمليات العقلية لديهم، وهذا ما أكدته (صريح الفضلي) (إذ إن ارتفاع دقة المدركات الحسية تزيد من قدرة الفرد على التحكم والتوجيه الواعي لحركة الجسم ككل في الفراغ بالإضافة إلى انه عن طريق الإحساس العضلي يمكن أن يمد الفرد بمعلومات عن خصائص الإدراك الحس - حركي المطلوب ، الأمر الذي يمكن من خلاله تصحيح الأداء^(١) .

كما ترى الباحثات ان السبب يعود الى ان ادراك الفرد للمكان والمسافة يمثلان اهمية كبيرة في العمل الحركي " اذ ان ادراك المكان يمكن ان يكون بتنسيق الاحاسيس للحركات ومما له من اهمية في ادراك الصفات المكانية وان حاسة البصر تلعب دوراً مهماً في هذا المجال "^(٢). ويشير (عبد العزيز) اننا في عملية الادراك نقوم بتفسير الاحساسات وذلك عن طريق المعلومات المخزنة في الذاكرة , كذلك نتيجة الخبرات السابقة في هذا الموقف اذ يستطيع الطالب عن طريق الادراك تحديد المكان المناسب والمسافة خلال المواقف المختلفة في الاداء^(٣). ومما تقدم ترى الباحثات ان الادراك مهم للأطفال لحياتهم العامة والخاصة لكي يتعلموا مفاهيم الحياة بشكل اسهل واسرع من بقية وخاصة المهارات الحركية التي تحتاج الى وقت اكبر .

(١) صريح عبد الكريم الفضلي وعامر رشيد مطر : تنمية الإدراك الحس - حركي للذراع الرامية بالقرص وتأثيره على بعض المتغيرات الكينماتيكية ، مجلة التربية الرياضية ، جامعة بابل ، المجلد الحادي عشر ، العدد الثالث ، ٢٠٠٢ ، ص ١٧١ .
(٢) نوفل فاضل رشيد : العلاقة بين بعض القدرات الادراكية الحس - حركية وبعض عناصر اللياقة البدنية والصفات المهارية لدى لاعبي كرة القدم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة / جامعة الموصل ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٥ .
(٣) عبد العزيز عبد الكريم مصطفى: التطور الحركي، ط٢، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٦ ، ص ٧.



٤ - الاستنتاجات والتوصيات :

٤-١ الاستنتاجات :

بناءً على نتائج البحث التي تم التوصل اليها في حدود مجتمع البحث أمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :-

- ١- هناك ارتباط معنوي بين الادراك لمكان والقدرات الحركية قيد البحث للاطفال .
- ٢- هناك علاقة ارتباط معنوية بين ادراك المسافة والقدرات الحركية قيد البحث للاطفال .

٤-٢ التوصيات :

- على ضوء الاستنتاجات التي توصلت اليها الباحثات يوصن بعدة توصيات :-
- ١- التأكيد على وضع البرامج تنموية التي تعمل على تنمية الادراك المكان والمسافة والزمان والقدرات الحركية للاطفال .
 - ٢- اجراء بحوث تتناول متغيرات الادراك المحيطي والقدرات الحركية تجريبياً وربطها بالأداء الحركي للتوصل الى نتائج ثابتة ومتحققة .
 - ٣- العمل على اجراء بحوث ودراسات متشابهة على عينات اخرى .



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

١. ابو العلا احمد عبد الفتاح : التدريب الرياضي ، القاهرة ، مطبعة الانجلو المصرية ، ١٩٩٨ .
٢. اسامة كامل راتب : النمو الحركي ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٩ .
٣. بيتر.ج.ل.تومسون : المدخل الى نظريات التدريب ، القاهرة ، ترجمة مركزا لتنمية الاقليمي ، ١٩٩٦ .
٤. ريسان خريبط مجيد : مناهج البحث العلمي في التربية البدنية ، الموصل ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٨٧ .
٥. ساري احمد حمدان(اخرى) : اللياقة البدنية والصحية ، ط١ ، عمان ، دار وائل للنشر ، ٢٠٠١ .
٦. صالح بن حمد العساف : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، ط١ ، الرياض ، مكتبة العبيكان ، ١٩٩٥ .
٧. صريح عبد الكريم الفضلي وعامر رشيد مطر : تنمية الإدراك الحس . حركي للذراع الرامية بالقرص وتأثيره على بعض المتغيرات الكينماتيكية ، مجلة التربية الرياضية ، جامعة بابل ، المجلد الحادي عشر ، العدد الثالث ، ٢٠٠٢ .
٨. صلاح سلمان : التمرينات والتمرينات المصورة ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٦ .
٩. ظافر هاشم اسماعيل : التطبيقات العلمية لكتابة الرسائل والأطاريح التربوية والنفسية (التخطيط والتصميم)، بغداد، دار الكتب والوثائق للنشر ، ٢٠١٢ .
١٠. عادل عبد الرحمن صديق الصالحي (وأخرون) : ادراك المحيط وعلاقته بالأجهد الذهني ، بحث منشور ، جامعة بغداد ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ٩٣ ، ٢٠١٢ .
١١. عبد الستار جبار الضمد: : فسيولوجيا العمليات العقلية في الرياضة ، ط١ ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ .
١٢. عبد العزيز عبد الكريم مصطفى : التطور الحركي ، ط٢ ، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
١٣. عدنان يوسف العتوم واخرون : علم النفس المعرفي ، ط١ ، عمان ، دار الميسر للطباعة والنشر ، ٢٠٠٤ .
١٤. عصام عبد الخالق : التدريب الرياضي نظريات وتطبيقات ، ط٥ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٩ .
١٥. عطيات محمد خطاب (واخرون) : اساسيات التمرينات والتمرينات الايقاعية ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٦ .
١٦. علي سلوم جواد الحكيم : الاختبارات والقياس والاحصاء في المجال الرياضي ، القادسية ، الطيف للطباعة والنشر ، ٢٠٠٤ .
١٧. فان دالين (واخرون) : تاريخ التربية البدنية ، ترجمة محمد فضالي (واخرون) : القاهرة مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، ١٩٦٩ .
١٨. فخري عبد الهادي: علم النفس المعرفي، ط١ ، عمان ، دار اسامة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠ .
١٩. فرات جبار سعد الله : مفاهيم عامة في التعلم الحركي ، ط١ ، جامعة ديالى ، ٢٠٠٨ .



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

٢٠. قاسم لزام: نظرية الاستعداد وتدريب المناطق المحددة بكرة القدم ، ط١ ، بغداد ، دار الكتب ، ٢٠٠٩ .
٢١. كمال عبد الحميد ومحمد صبحي حسنين : اللياقة البدنية ومكوناتها ، الاسس النظرية والاعداد البدني ، وطرق القياس، ط٣ ، عمان، دار الفكر، ١٩٩٧ .
٢٢. ليث محمد عبد الحسين : أثر الألعاب الصغيرة الجانبية (S.S.G) في بعض المتغيرات البيوكيميائية والتحمل الخاص والهجوم السريع لدى لاعبي كرة اليد الشباب، رسالة ماجستير ، جامعة الكوفة / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة ، ٢٠١٧ .
٢٣. ليلي السيد فرحات : القياس والاختبار في التربية الرياضية ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ط ٣، ٢٠٠٥ .
٢٤. محمد ابراهيم شحاته : اساسيات التدريب الرياضي ، الاسكندرية ، المكتبة المصرية ، ٢٠٠٦ .
٢٥. محمد حياوي حماش : العقل والدماغ ، بغداد بيت الحكمة ، ٢٠٠٢ .
٢٦. محمد صبحي حسنين : القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية ، ط٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٥ .
٢٧. محمد صبحي حسنين واحمد كسرى : موسوعة التدريب التطبيقي ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ١٩٩٨ .
٢٨. محمد علي ابو كشك ومازن رؤوف حتامة : أثر التدريب العقلي المصاحب للتدريب المهاري على تطوير بعض متغيرات الادراك الحس -حركي على بساط الحركات الارضية لطلبة كلية التربية الرياضية ، مجلة دراسات بحوث التربية الرياضية ، بصرة ، العدد السادس ، ١٩٩٦ .
٢٩. مصطفى السايح محمد ، صلاح انس محمد : الاختبار الاوروبي للياقة البدنية يرو فيت ، ط ، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر ، ٢٠٠٩ .
٣٠. مصطفى عمران محمود ، علاقة الادراك الحس - حركي بدقة اداء بعض المهارات الاساسية بكرة القدم ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد ، كلية التربية الرياضية ، ٢٠٠٤ .
٣١. مفتي ابراهيم: اللياقة البدنية، ط١، مصر، ٢٠٠٤ .
٣٢. مهند حسين البشتاوي ، احمد ابراهيم الخوجا :مبادئ التدريب الرياضي ، ط١ ، عمان ، دار وائل للنشر ، ٢٠٠٥ .
٣٣. مهند عبد الستار النعيمي : علم النفس المعرفي ، بغداد ، مطبعة العدالة ، ٢٠١٣ .
٣٤. نبيل محمود شاكر: معالم الحركة ، ط١ ، ٢٠٠٧ .
٣٥. نجاح مهدي شلش واكرم محمد صبحي : التعلم الحركي، الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠ .
٣٦. نوفل فاضل رشيد : العلاقة بين بعض القدرات الادراكية الحس - حركية وبعض عناصر اللياقة البدنية والصفات المهارية لدى لاعبي كرة القدم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة / جامعة الموصل ، ٢٠٠٠ .
٣٧. هشام محمد الخولي: الاساليب المعرفية وضابطها في علم النفس ، دار الكتاب الحديث ، ٢٠٠٨ .
٣٨. وجية محجوب : البحث العلمي ومناهجه ، ط١ ، بغداد، دار الكتب والنشر ، ٢٠٠٢ .
٣٩. وجيه محجوب (واخرون) : نظريات التعلم والتطور الحركي ، ط٢ ، بغداد ، دار الكتب للوثائق ، ٢٠٠٠ .



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

٤٠. وجيه محجوب : علم الحركة ، ط٢ ، بغداد ، دار الحكمة ، ١٩٨٨ .
٤١. وجيه محجوب واحمد بدري : اصول التعلم الحركي، بغداد، ٢٠٠٢ .
٤٢. وجيه محجوب وآخرون : علم حركة الانسان الموصوف بالمهارة ، بغداد ، ٢٠١٣ ، ص ١٩٩ .
٤٣. وديع فرج الدين : خبرات في الالعاب للصغار والكبار ، الاسكندرية ، منشأة المعارف ، ١٩٨٧ .
٤٤. وسام صلاح عبد الحسين وسامر يوسف متعب: التعلم الحركي وتطبيقاته في التربية البدنية والرياضية ط١ ، لبنان ، دار الكتب العلمية - بيروت ، ٢٠١٤ .
٤٥. Bourne ,Lye , E :The Psychology of Thinking . New Jersey , Prentice Hill , Englewood dips , ١٩٧١ .
٤٦. Medin , D . & Ross , B : Cognitive Psychology. ٢nd Edition , ٢٠٠٦ .
٤٧. Schuhfried,G,and other ; PP-Peripheral perception manual , version , modeling , Austria , ٢٠٠٩ .
٤٨. Sternber , R : Cognitive psychology , ٣th edition , Thomson-wadsworth , astyaila , ٢٠٠٣





تطبيق معايير نظام جودة الأداء ISO في تصميم التدريس لطلبة كليات التربية

١.د. وسام احمد شهاب^١

١.د. ايفان علي هادي^٢

جامعة الكوفة، العراق^{١، ٢}

ملخص البحث

ان أهمية تصميم التدريس المستند إلى معايير جودة الأداء ISO يقدم إمكانية اعتماد الأساليب الحديثة في تقديم الدرس و بات من الأهمية بمكان تقديم التصميم على نظام ISO وان أهمية تصميم الدرس المستند على ذلك تتبع من القيمة البالغة للتعليم في الحياة وفي التربية بصورة خاصة ويؤكد علماء تصميم التدريس على ان يكون التنظيم أساساً لأحداث تغير السلوك عند المتعلم والارتقاء بمهارات التفكير لديه وتطويرها وبذلك تسهم في بناء شخصية المتعلم، اذ انها تتيح لهم استخدام حواسهم وقدراتهم وممارسة المهارات المتعددة فتصقل قابلياتهم وتنمو قدراتهم وتتطور مهاراتهم وتتحول كل هذه إلى خبرات مستمرة قد يكون لها دور مؤثر في رسم مستقبلهم. فضلاً عن ان المدرس الذي يتمتع بمهارات تدريسية كافية تمنح المتعلم فرصة عالية المستوى، وعليه فان الطلبة الذين يمتلكون المهارات التدريسية سيكونون اكثر قدرة من غيرهم على المعلومات ومساعدة المتعلمين على الانتاج المهارى، فلا بد من تطوير قابليتهم والسعي دائماً لإعداد طلبة يمتلكون المعرفة والمهارة عبر تعليمهم وتدريبهم على مختلف المهارات، ولإنجاح هذه الغاية بصورة تتلاءم وأهمية المهارات التدريسية، كان لا بد من إتباع اسس علمية تمكننا من تحقيق هذه الغاية وذلك عبر المتابعة وإتباع معايير نظام الجودة العالمي الذي من شأنه ان يؤسس كادراً تدريسياً يتمتع بخبرة ودراسة تأهله للقيام بالواجبات الدراسية وإتباع اسلوب (التقويم) الذي يشخص المشكلات والصعوبات التي يواجهها المدرسون في عملهم التعليمي والعمل على تذليلها، فضلاً عن انه يساعد المتدربين على إدراك مدى تحقيقهم للأهداف التي أرادوا إنجازها عبر التدريس عبر معايير نظام الجودة.



Applying ISO Performance Quality Standards in Instructional Design for Students of Education Colleges

Prof. Dr. Wissam Ahmed Shehab¹

Prof. Dr. Evan Ali Hadi²

University of Kufa, Iraq ^{1, 2}

Abstract

The importance of ISO-based teaching design makes it possible to adopt modern methods of lesson providing. In this case, it is important to present the design to the ISO system. The importance of lesson-based design stems from the great value of education in life and in education in particular. The scholars of design emphasize that the organization is the basis for events of change in behavior of the learner and the upgrading of thinking skills and development and thus contribute to the building of the personality of the learner. As they allow them to use their senses and abilities and exercise multiple skills, refining their abilities and develop their abilities and develop their skills and turn all these into ongoing experiences that may have an influential role in shaping their future. Moreover, a teacher with sufficient teaching skills gives the learner a high level of opportunity. So students who have teaching skills will be more able than others to inform and help learners to produce skilled. It was necessary to follow the scientific foundations that enable us to achieve this goal through pursue and follow the standards of the global quality system, which will establish a cadre of teaching with the experience and knowledge to qualify for the duties of study and the method of (valuation), which identifies the problems and difficulties faced by teachers in their educational work. And work to overcome them, As well as helping trainees understand their achievement of the goals they wanted to achieve through teaching quality standards.



مشكلة البحث:

ان الدراسة التقييمية تكشف عن واقع تطبيق مهارات تصميم التدريس على وفق معايير الجودة، لتطوير قدرات الطلبة المتدربين للمادة مما ينعكس إيجاباً على تطوير قابليات وامكانيات المتعلمين على ممارسة مهارات تصميم التدريس وعليه فان مشكلة البحث الحالي تتمثل بالتساؤل الآتي: (هل يمتلك المدرس في كليات التربية مهارات تصميم التدريس على وفق معايير نظام جودة الاداء؟)

أهمية البحث:

عبر ما تقدم تبرز أهمية البحث الحالي بالآتي:

1. أهمية مهارات تصميم التدريس بالنسبة للمتعلم و اصال المعلومات والمهارات الفنية له.
2. أهمية معايير الجودة في تأسيس نظام دراسي متطور يعتمد مهارات تصميم التدريس كأداة لإيصال المادة التعليمية للمتعلم
3. أهمية عملية التقييم في العملية التعليمية كونها من الاساليب العلمية التي تهدف الى تشخيص الصعوبات التي تواجه تطبيق مهارات تصميم التدريس وإيجاد الحلول المناسبة لها في ضل معايير جودة الاداء ISO.
4. يسهم البحث الحالي في توفير معيار موضوعي يرصد واقع تعليم (المهارات تصميم التدريس) على وفق ثقافة الجودة.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

تنفيذ مهارات تصميم التدريس في كليات التربية وفق منهج علمي مدروس تحدد طبيعته جودة الأداء للوصول الى عملية تعليمية رصينة وتقديم التوصيات بتطوير تدريس كليات التربية ومناهجها وفق المداخل والاتجاهات الحديثة في التدريس والقياس والتقييم

حدود البحث:

1. يتحدد البحث الحالي بالآتي:



٢. الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦

٣. المكانية: قسم كليات التربية / كلية التربية / جامعة الكوفة

٤. الموضوعية: تقويم تطبيق مهارات تصميم التدريس عند مدرسي كليات التربية على وفق معايير

الجودة.

تعريف مصطلحات البحث ومناقشتها:

أولاً: التقويم (Evaluation)

عرفه الظاهر "عملية إصدار حكم على مدى تقدم المتعلمين نحو بلوغ الاهداف التي تم تحديدها والتخطيط لها" (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢)

عرفه الشبلي: " جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج او البرنامج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها او مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها " (نصار و الرويشد، ٢٠٠٠: ٢٤٠).

عرفه كل من نصار والرويشد: " عملية تستهدف الحكم على مدى تحقيق الاهداف التربوية والحكم على الاداء في برنامج تربوي معين استنادا إلى معايير محددة وخطوات معينة " (محجوب، ٢٠٠٠: ١٠١).

عليه يعرف الباحثان التقويم بأنه:

(عملية إصدار حكم لمدى تطبيق مهارات تصميم التدريس المحددة في مناهج كليات التربية، التي يتم قياسها في ضوء معايير الجودة في الاداء).

ثانياً: المهارة (Skill):

عرفها محجوب: " القدرة الفنية او النوعية على إنجاز عمل ما، وهي تطوير عبر تدريب ثابت والذي يؤدي الى ادراك معين و استجابة لرد فعل ملائم من تحسّن المهارة " (موسى، ٢٠٠١: ٦٠).

عرفها جلال: " استعداد يدوي آلي يقصد به القدرة على النجاح في انواع من النشاطات التي تتطلب السرعة والدقة " (جلال، ٢٠٠١: ١٠٥).

عرفها موسى: " استخدام المعلومات بصورة فعّالة ومؤثرة وبتقنية عالية الانجاز او تطوير عمل



معين في الفنون او العلوم، وتتضمن السرعة والسهولة والمرونة والدقة في إنجاز عمل عضلي ". (الحيلة، ٢٠٠٩: ٣٦٦).

عليه يعرف الباحثان المهارة انها:

(القدرة على القيام ب مهارات تصميم التدريس بسهولة ودقة على وفق معايير الجودة في الاداء).

الإطار النظري

١. المبحث الأول

١.١. مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تناول العديد من الباحثين مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، اذ عرفت على انها "نظام متكامل من مجموعة من المعايير (المواصفات)، والإجراءات، والانشطة، والارشادات تضعها الجهة المسؤولة عن التعليم، او المؤسسات التعليمية نفسها ليهتدي بها في تنظيم عملها، وللإسهام في التنمية، والتقدم، وإنتاج المواد التعليمية الجيدة، تلبية لحاجات الطلبة، ولقياس مدى تحصيل الطلبة بما يتفق ومعايير المؤسسة التعليمية وإجراءاتها"، كما عرفت على انها "فلسفة ومنهج عمل تعتقها المنظمة التعليمية، تتجسد فعلا، وعملا، في أنشطتها، وعملياتها والتي تستهدف منها تعظيم إمكانيات جميع المنتمين الى هذه المنظمات من طلبة وهيئات تعليمية وإدارية على حد سواء، فيما يشار اليها على انها "مدخل فكري، ومنهج سلوكي، وفلسفة عمل تشمل جميع المراحل التي يشترك فيها جميع الأطراف في العملية التعليمية من طلبة، ومدرسين، وإدارة المنظمة التعليمية، وصولاً الى نهاية حياتهم الدراسية بالتخرج منه".

انسجاماً مع ما تقدم نرى بان إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية عبارة عن "لية عمل تعتمد على كيفية تحفيز والهام الطلبة والكاثر الإداري والتعليمي لتحقيق كافة الأهداف المتوقعة من إجراءات وعمليات التحسين المستمر في تصميم البرامج التعليمية، وصياغة الأهداف المتوقعة من إجراءات، وعمليات التحسين المستمر في تصميم البرامج التعليمية، وصياغة الأهداف، وبناء المناهج الدراسية، والتقييمات الدورية والنهائية، والاتصالات بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية وبلوغها اعلى درجات التكامل والتنسيق التي تنعكس ايجابياً في ليس فقط.



١.٢. اهمية ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

لتطبيق مفهوم ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية اهميته التي تنعكس ايجابا في العملية التعليمية برمتها من خلال ماتجنه تلك المؤسسات من فوائد يمكن اجمالها ما يأتي:

١. ضبط، وتقييم، ومراجعة، وتطوير، وتحديث البرامج، والمناهج التعليمية، والتدريبية النظرية منها والعملية وذلك من خلال ايجاد نظام شامل لضبط الجودة في هذه المنظمات والمؤسسات.

٢. وضوح دور ادارة المنظمة والمؤسسة وتحديد مسؤولياتها العلمية والاخلاقية للمجتمع بشكل عام.

٣. تقديم أفضل خدمة لجميع الاطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية تؤدي الى الارتقاء بالمستويات الجسمانية، والعقلية، والثقافية، والاجتماعية، والنفسية، والروحية والتي تؤديها بمجموعها الى الارتقاء بالأداء العام للمنظمات والمؤسسات التعليمية.

٤. اعتماد هياكل تنظيمية تركز على الجودة الشاملة كأساس في العملية التعليمية.

٥. اشباع الحاجة الحقيقية والفعلية للسوق الذي تخدمه الجامعة.

٦. تمكين المنظمات والمؤسسات التعليمية من التميز.

٧. تحقيق الاهداف التعليمية والتدريبية لهذه المنظمات والمؤسسات بصورة جيدة ومرضية.

٨. التجديد، والتطوير، والتحديث في البرامج، والمناهج التعليمية التي تواكب التطور، وتسائر التغيير

في البيئة.

٩. زيادة الوعي، والانتماء، والثقة، والتعاون، والترابط، والتكامل بين ادارة المنظمة التعليمية والعاملين

والمستفيدين من خدماتها، الامر الذي ييسر للجميع العمل بروحية الفريق الواحد ويمكنهم من خدمة المجتمع بأفضل السبل الممكنة.

١٠. تقييم اداء المنظمة والمؤسسة التعليمية، ومعالجة جميع نقاط الضعف، وحذف الانشطة والعمليات

الغير منتجة، وبناء مقاييس معيرة للاداء تمكن هذه المنظمات والمؤسسات من قياس ومقارنة ادائها، ووضع الحلول والمعالجات السريعة الناجمة لاي سلبات او هفوات ممكن حدوثها مع معالجة هذه المسببات لتلافي حدوثها مستقبلا.



١١. بناء ثقافة تنظيمية يسودها التفاهم والتعاون، والعلاقات السلمية انسانيا وتنظيميا بين جميع الاطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية.

١٢. ادارة الجودة الشاملة بحد ذاتها اداة تسويقية تمنح المنظمة والمؤسسة التعليمية ميزة تنافسية تمكنها من التفرد بين مثيلاتها من المنظمات والمؤسسات المماثلة.

١.٣ . متطلبات ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

يتفق الباحثون على ان متطلبات ادارة الجودة الشاملة تتركز بالعناصر الاتية:

١.٣.١ . التحسين المستمر

اذا ارادت المؤسسات التعليمية والتربوية البقاء، والنمو، والتطور، والاستمرار وجب عليها الانقياد للتغير الذي تفرضه تحديات البيئة، وافضل مرشد للتغير هو التحسين المستمر، الذي يلزمها مبدئيا بأجراء التحسينات اللازمة في جميع اجراءات، وانشطة، وبرامج، ومناهج العملية التربوية والتعليمية، مع تقليل الاختلافات الى اقصى حد ممكن، والعمل على تحقيق ما يصبو اليه الزبون المستفيد من منتجاتها، فضلا عن ان التحسين المستمر كفلسفة عمل تتطلب التزاما تاما بمسؤولية تحقيق كل ما يتطلبه التحسين بذاته، من العمل مع الموردين، وفهم تدفق العمليات والانشطة في المنظمات والمؤسسات التعليمية، ومنع الاختناقات، وتقليل الوقت والجهد المبذول في الانشطة والعمليات اللازمة لتحقيق الاهداف التدريسية، ولا ينبغي ان ننسى ان التحسين المستمر هو مسؤولية الجميع في المؤسسة التعليمية على اختلاف مستوياتهم ادارية، واقسامهم، ووحداتهم التي يعملون، فالجميع مسؤول عن اجراء التحسين ان كانوا اساتذة، ام عاملين بمختلف المستويات الوظيفية، ام طلبة، ولهذا الغرض تسخر كل الجهود، والمعارف، والمهارات، والقابليات التي يمكن ان تستغل في تحسين العمليات، والاتصالات، والاجراءات وتحقيق الفهم المتبادل لاحتياجات الزبون الخارجي المتمثل بالطلبة الذين تستقبلهم المنظمات والمؤسسات التعليمية والزبون الداخلي المتمثل بالأفراد العاملين في المنظمة وعلى اختلاف مستوياتهم.

١.٣.٢ . التركيز على الزبائن

يرتبط نجاح المؤسسات على المدى البعيد بجهودها المبذولة في الحفاظ على زبائنهم، وقدرتها على



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

الاستجابة السريعة لمتطلباتهم، وحاجاتهم، واشباع رغباتهم المتغيرة، والمتجددة باستمرار، فضلاً عن تقديم الأفضل، والاحداث من المنتجات التي لا تقف عند عتبة الرضا، بل تتجاوز توقعاتهم وتبهرهم بما يمكن ان يلتمسوه من هذه المنتجات ان مفهوم الزبائن في المؤسسات التعليمية ينصرف الى المستفيدين من خدمات والمتمثلين بالطلبة، والمجتمع، اذ يتوافق الامر ذاته معهما من حيث الحاجة الى التعامل مع متطلباتهم واجراء التعديلات والتغيرات اللازمة في الإجراءات والضوابط التي ترتقي بالمنظمات العلمية مع تقديم الأفضل الذي يرغب هؤلاء الزبائن والذي يرتبط بالأداء والعمل العلمي في المنظمات التعليمية.

١.٣.٣ . القيادة الإدارية

تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب توافر قيادة إدارية قادرة على تحقيق التفاعل بينها وبين العاملين، تضع المصلحة العامة قبل المصالح الشخصية والفردية قادرة على تكوين فرق عمل متعاونة لديها الولاء للمؤسسة تنتمي لرسالتها تعتنق ثقافتها تعمل على إيجاد وتوليد سبل وآليات التعاون والانسجام والتأخي بينها وبين جميع من يرتبط بالمؤسسة التعليمية. قيادة قادرة على التكيف والتأقلم مع التطور والتقدم العلمي والتقني الحاصل في العالم. قيادة تتبنى الجديد وتعمل على تطبيقه كل ما كان هذا الجديد يضيف إيجاباً الى المؤسسة التعليمية.

١.٣.٤ . المشاركة الكاملة للعاملين

ان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية يتطلب بنا ثقافة تنظيمية تكون فيها الجودة هي القيمة الموجهة لنشاطات الفرد سواء اكان هذا الفرد احد أعضاء الهيئة التدريسية، او احد العاملين في المؤسسة او الطلبة وفي جميع نشاطاتهم التعليمية، والتدريبية، والنشاطات اللاصفية، اذ ان المناخ المستمر للتعليم يساعد العاملين في هذه المنظمات على فهم أهمية وضرورة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، ونجاح المنظمة التعليمية يعتمد على تحسين الأداء العام للعاملين في المنظمة وبشكل مستمر على دافعية ومهارة وقوة العمل لديها، فضلاً عن ان نجاح العاملين يعتمد وبشكل متزايد على كسب فرص تعلم جديدة، وتطبيق مهارات جديدة ايضاً.



١.٣.٥ . اتخاذ القرارات بناءً على الحقائق والوقائع

تتخذ القرارات بناءً على قاعدة بيانات ومعلومات موثوقة، صادقة، توفر القنوات اللازمة لتمكين العاملين في المؤسسة من ايجاد ما يمتلكونه من معلومات الى حيث ينبغي ان تصل اليه هذه المعلومات للاستفادة منها في تحقيق الجودة الشاملة كي يتمكن صناع القرار من اتخاذ ما يلزم من اجراءات في وقتها المناسب و هي من متطلبات تطبيق ادارة الجودة التعليمية الشاملة.

١.٣.٦ . التعلم والتدريب

التدريب على وسائل ادارة الجودة الشاملة من ضرورات تطبيقها، وتنفيذها، اذ تقدم برامج الجودة فرصا اعلى للإدراك والوعي المكثف بضرورة واهمية وقيمة الجودة ليس فقط للمؤسسة بل ولجميع المستفيدين منها، سواء اكانوا عاملين فيها، او من زبائن الذين يعتمدون منتجاتها ويستخدمونها، وهنا على ادارة المنظمة التعليمية ان تنشر ثقافة التدريب كضرورة لفهم الجودة ومتطلباتها، التفكير بالمشاركة ولتطوير المهارات في الاجزاء الصعبة واستخدام الخطط في ايجاد مواقف تنافسية قوية. ان زيادة مهارات العاملين في المؤسسات التعليمية من ضرورات التطبيق الصحيح للجودة، وهذه الزيادة لا تكون الا من خلال برامج تدريبية يتم اعدادها وبنائها وتوجيهها للعاملين في جميع المستويات الادارية في المؤسسة، تستهدف الارتقاء بمهارات العاملين، وتنمي قابلياتهم، وتمكنهم من تنفيذ خطط وبرامج العمل الحالية والمستقبلية للمنظمة التعليمية، فضلا عن ان التدريب اداة لتنمية الامكانات الفردية للعاملين فيها كل حسب وظيفته وبما يحقق الانجاز الامثل، كما ان التدريب يمثل اهمية متميزة للمنظمة والافراد لأنه سلسلة من الانشطة المنظمة والمصممة لتعزيز معرفة الافراد بما يتصل بوظائفهم ومهاراتهم وتحفيزهم.

٢ . المبحث الثاني: الجودة في المنهج الدراسي

تعد جودة المنهج الدراسي عبر الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها وإمكانية تحقيقها و واقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين، (المتعلمين، اولياء الامور، المجتمع) الى جانب الاهتمام المماثل بجودة طرائق التدريس ووسائل واساليب التقويم التي يجب ان تكون أولويتها دائما العمل على تحقيق التحسن في قدرات ومهارات المتعلمين على نحو متواصل، فجودة المنهج لا تعني الاقتصار على المادة الدراسية بل تتعداها



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

لتشمل وجود خصائص معينة فيه بحيث تنعكس على مستوى الخريجين وهذا يشير الى وجود تخطيط منظم ومتقن يستند لمعايير الجودة، يأتي بعد ذلك تنفيذ التخطيط في ظل مراقبة دائمة ومستمرة ليتسع المنهج شاملا (طرائق التدريس، البيئة التعليمية، الوسائل التعليمية، العمليات التقييمية) وهي كما يأتي:

٢.١. أولا: طرائق التدريس

كل فعالية يخطط لها المعلم ويقوم بتنفيذها بقصد تعليم المتعلم واحداث تغير في سلوكه باتجاه تحقيق اهداف قابلة للقياس والملاحظة، وتعد طرائق التدريس بكونها جميع الاجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم داخل الصف وخارجه بهدف اكتساب الخبرات المربية (عطية، ٢٠٠٨: ٢٥٥)، كما وتعد طريقة التدريس بمثابة حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج فالمنهج لا يمكن ان يخرج الى حيز التنفيذ مالم تكن هناك طريقة تدريس تتضمن اعداد الوسائل التعليمية، وتزويد المتعلم بخبرات يكون قادرا عيرها على مواجهة المواقف المتنوعة، حيث تشمل طريقة التدريس مجموعة خطوات يتبعها المعلم لتحقيق اهداف معينة فهي مجموع الانشطة والاجراءات غير التقليدية التي يقوم بها المعلم بالتعاون مع المتعلمين في مختلف المواقف التعليمية بهدف اكساب المتعلمين عدة خبرات تربوية لتظهر اثارها عليهم كمحصلة للعملية التربوية والتعليمية، فالجودة في طرائق التدريس تعني:

١. ابتعادها عن الالقاء التلقيني.
٢. اثارها الافكار والدافعية لدى المتعلمين.
٣. اهتمامها بالتفاعل الايجابي الذي يشكل المتعلم محوره.
٤. اهتمامها بالجوانب التطبيقية.
٥. تشجيعها للتعلم الذاتي.
٦. حسن استثمارها للوقت والجهد وجودة توظيفها للتقنيات الحديثة والوسائل التعليمية لتحقيق اهداف المنهج (عطية، ٢٠٠٨: ٢٥٥) وتتحقق ايضا عبر التنوع بطرائق التدريس المستعملة في المادة وقدرتها على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.



٢.٢. ثانيا: البيئة التعليمية

تعني جميع المؤثرات المادية والاجتماعية والفكرية والنفسية التي يتعرض لها المتعلم اثناء ممارسته للتعلم، وتتميز بالانفتاح والديمقراطية بناءً على التفاعل الفعال واكتساب الخبرات و المعارف والمهارات الفنية والاتجاهات والقيم التي يحتاجها المتعلم بما يتناسب مع قدراته واستعداداته وبأسهل الطرق والاساليب الممكنة، ويؤكد خبراء والمختصون ان البيئة الاجتماعية الجاذبة هي التي تتوفر فيها مادية وبشرية تسهم في جذب المتعلم نحو التعلم لجعله اكثر فعالية فجودة المباني والتجهيزات تعني:

١. " حداثة المبنى وصلاحيته.

٢. سعة المبنى.

٣. جمالية المبنى.

٤. سعة القاعات الدراسية.

٥. تتوافر التجهيزات الحديثة.

٦. نظافة المبنى.

تتوافر اماكن الراحة في المبنى. " (ألعفي، ١٩٨٤) يفضل ان تكون تلك المباني قادرة على ان تستوعب كل ما يستجد ويحدث في حقل التربية من تطورات لان الابنية لها اثار مباشرة وفاعلة على شخصية المتعلم بشكل عام، كما ان هذه المباني تكون الميدان الذي تتم فيه عمليات التفاعل بين عناصر المنهج المختلفة وقلما نشاهد توافر الجودة في بيئتنا التعليمية الحالية فالأماكن ضيقة وصغيرة مقارنة بأعداد المتعلمين وغالبا ما تفتقر الى توافر الاثاث الكامل للحجرة الدراسية، وقلة التهوية، تتوافر الاضاءة الجيدة في اماكن وانعدامها في اماكن اخرى. " لاشك ان تجميل المكان يعد من عوامل تربية الذوق عند المتعلم فنحن نتعلم عن طريق التقليد اكثر مما نتعلم عن طريق النصح والارشاد، فاستخدام الستائر ذات الالوان المبهجة وتزيين الجدران بالصور والتماثيل من صنع المتعلمين والفنانين و اختيار المتعلمين لملابس جميلة ونظيفة، وتزويد الحجرات بالزهور وغرس الاشجار بالأفنية واختيار الوان البناء كل ذلك يساهم في خلق جو من الجمال والسعادة له الاثر الاكبر في تهذيب الاحداث (الحيلة، ١٩٩٩: ٢٢٢) كلما زادت جودة الادارة



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

الجامعية من تخطيط، وتنظيم، وقيادة وتوجيه للأداء، واستخدام للموارد البشرية والمادية المتاحة بشكل افضل كلما تحققت جودة عالية في البيئة التعليمية.

٢.٣. ثالثاً: الوسائل التعليمية

تعد الوسيلة التعليمية عنصر اساسي من عناصر المنهج الدراسي، فلم يعد اعتماد اي نظام تعليمي على الوسائل التعليمية دربا من الترف بل اصبح ضرورة من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم وجزء لا يتجزأ في بنية منظومتها ومع ان بداية الاعتماد على الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم لها جذور تاريخية قديمة فأنها ما ان لبثت ان تطورت تطورا متلاحقا كبيرا في الآونة الاخيرة مع ظهور النظم التعليمية الحديثة، وقد مرت الوسائل بعدة مراحل حتى وصلت الى ارقى مراحلها اليوم في ظل ارتباطها بوسائل الاتصال الحديثة " فالوسيلة التعليمية: هي مجموعة الادوات والمواد والاجهزة التعليمية والوسائل المتنوعة التي يستعملها المعلم بخبرة، ومهارة في المواقف التعليمية لنقل محتوى تعليمي او الوصول اليه، بحيث ينتقل المتعلم من واقع الخبرة المجردة الى واقع الخبرة المحسوسة وتساعد على تعلم فعال وبجهد اقل ولوقت اقصر وكلفة اقل (السلطاني، ٢٠١١: ١٦) فالجودة في وسائل التعليم تظهر عبر اثارة انتباه المتعلمين و كونها وسيلة ربط بين ما يقال شفهيًا للمتعلمين وما ينطبق عمليا على ارض الواقع.

٢.٤. رابعاً: العمليات التقويمية

نعني بها الاختبارات التي يتعرض لها المتعلم اثناء ممارسته للتعلم وهي ملازمة لسير المتعلم وتعد بمثابة اداة لقياس مدى التغيير الحاصل في سلوكه فهي وسيلة فعالة لتنشيط دافعية الطلبة عبر اقبالهم على الدراسة بشكل منظم ومستمر، فالاختبار " هو اداة قياس يتم اعدادها وفق طريقة منظمة من عدة الاجراءات تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة او قدرة معينة عبر اجاباته على عينة من الفقرات التي تمثل السمة او القدرة المرغوب قياسها" (جابر، ١٩٨٥: ١٠٦)، فالجودة في اختبار تظهر عبر ابتعاده عن الانحياز ومراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين وابتعاده عن التخمين والحصول على النتائج نفسها عند اعادة الاختبار مرة اخرى.



٣. المبحث الثالث: مهارات تصميم التدريس

٣.١. أولاً: مهارة تخطيط التدريس

يعد التخطيط للدرس من المهارات الاساس للمعلم، وذلك لإتقان تلك المهارة يتطلب اجادة الكثير من مهارات تصميم التدريس، مثل صياغة الاهداف التعليمية المحددة والواضحة، وتحليل المحتوى وتنظيم تتابع الخبرات واختيار اساليب التقويم واختيار الطرائق والاساليب التدريسية لتنفيذ وتقويم تحصيل المتعلمين.

و يمكن انجاز اهمية التخطيط للدرس بما يأتي (موسى، ٢٠٠١: ١٧٨):

١. يساعد المدرس على التعرف على الاهداف التربوية العامة والخاصة ويساعده على وضوح ما يسهم به تخصصه في تحقيق هذه الاهداف.

٢. يقلل من التخطبات العشوائية، ويختصر الزمن ويوفر جهد المدرس.

٣. يكسب المدرس احتراماً، لان الطلبة يقدرون المدرس الذي يعد عمله بشكل متقن ومنظم.

٤. يساعد المدرس على ارضاء ميول وحاجات وهوايات طلبته عن طريق اعداد ورسم خطط مناسبة

لهم.

٥. يساعد المدرس على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد على تحقيق الاهداف واكساب المعرفة والمهارة لطلبته.

٦. التخطيط للدرس يحمي المدرس من النسيان والتكرار الممل الذي يبعث الضجر والسأم في نفوس الطلبة.

٧. يكسب المدرس المبدئ الثقة بنفسه، ويساعد على التغلب على مشاعر الرهبة والاضطراب عند عرض الدرس.

إن المعلم يقوم بنوعين من التخطيط التعليمي:

تخطيط طويل المدى، يتناول مقرراً دراسياً بأكمله ويغطي مدة زمنية طويلة نسبياً، وتخطيط قصير المدى يغطي النشاط التعليمي في درس واحد او وحدة تعليمية قصيرة وكلا النوعين من التخطيط مهم لعمل المعلم.



٣.٢. ثانيا: مهارة التهيئة الذهنية

في كثير من العروض التلفازية الناجحة، يبدأ العرض الجيد بالاستحواذ على اهتمام المشاهدين ويعمل على تهيئتهم لما سوف يتابع عليهم من احداث ووقائع، كذلك يلجأ هذا العرض الى استخدام أساليب فنية وتقنية متعددة للاستحواذ على انتباه المشاهدين ومنع الملل من التسرب الى انفسهم حتى يقارب العرض التلفازي من نهايته، وهو بالتالي يحقق للمتلقي الشعور بالرضا، وبالصورة نفسها فأن المعلم الكفاء هو الذي يجيد استخدام مهارات تصميم التدريس الرئيسية، ومنها مهارة تقديم الدرس او ما يسمى بالتهيئة (كويران، ١٩٩٦: ٣٢١)

ان التهيئة هي كل ما يقوله المعلم او يفعله، بقصد أعداد المتعلمين للدرس، بحيث يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول، وربما نجد بعض المعلمين ينصب اهتمامهم على عرض المادة التعليمية للدرس ويغفلون الناحية الانفعالية لدى المتعلمين. قد يكون التمهيد عبارة اسئلة مراجعة للدرس السابق، ويأتي التوطئة مرتبطة بالدرس الجيد، او تقديم فكرة ممهدة او عرض صور، او فلم سينمائي، او شريحة مصورة، او عرض مجلة او جريدة، او صور في الكتاب المدرسي، ويجب ان يتسم التمهيد بالسهولة واليسر والارتباط بما سبقت دراسته (ابراهيم، ٢٠٠٠: ٦٥)

إن اختيار التهيئة الذهنية المناسبة تخدم اغراضا عديدة منها:

١. تمكن المدرس من توضيح اهداف درسه وأهمية دراسة الموضوع المراد تعلمه.
٢. تؤدي الى استثارة اهتمام الطلبة بالدرس الجديد لبدء خطوات لاحقة للنشاطات التعليمية.
٣. تؤدي الى توفير الاستمرارية في العملية التعليمية بين المادة التعليمية السابقة والجديدة.

انواع التهيئة

أ- التهيئة التوجيهية: هي التهيئة التي تهدف الى توجيه انتباه الطلبة نحو الموضوع، ويستخدم فيها نشاط او حدث يعرف الطلبة انه موضوع اهتمامهم وان لهم خبرة مسبقة به كنقطة بدء نحو الموضوع (أبو الهيجاء، ٢٠٠١: ٧٥).



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

ب- التهيئة الانتقالية: وهي التي تهدف الى الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها الى المادة الجديدة او من نشاط تعليمي الى اخر.

ت- التهيئة التقوية: وهي التي تهدف الى تقييم ما تم تعلمه من قبل الانتقال الى خبرات جديدة، ويعتمد هذا على الانشطة المتمركزة حول المتعلم، وعلى الامثلة التي يقدمها المتعلم لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية.

٣.٣. ثالثاً: مهارة استخدام الوسائل التعليمية

لقد باتت عملية التعليم والتعلم عملية منظمة تستند الى اسس علمية محددة من اجل تحقيق الاهداف المطلوبة ومن اجل تحقيق هذه الاهداف فان التربويين اخذو يهتمون بالوسائل والاساليب التعليمية التي لها اثر كبير في إنجاح عملية التعليم والتعلم.

إن لغة المدرس والكتاب المقرر لم تعد كافية لتغطية جوانب عملية التعلم بكاملها، فكان لا بد من وجود وسائل لتحليل اساليب التعلم وطرقه وفنونه، وتنظيمها بحيث ينتج عن استخدام هذه الوسائل بيئة تعليمية صالحة لأحداث لا تعلم افضل، " ويختلف تعريف الوسائل التعليمية باختلاف المدارس التربوية واختلاف وجهة نظر التربويين في اهمية الحواس في الادراك والتعلم، باختلاف التقدم التكنولوجي والحضاري، والمدرس الناجح هو الذي يستخدم الوسائل التعليمية الملائمة والتي تسهم بشكل فعال في اصال ما هو مطلوب الى المتعلم " (الفتلاوي، ٢٠٠٤: ١١٣).

قد اطلق تسميات عدة على الوسائل التعليمية منها الوسائل السمعية، الوسائل السمعية والبصرية، ووسائل الايضاح، والوسائل المعينة للدرس، ووسائل الاتصال التعليمية، الوسائل التعليمية، التقنيات التربوية، المستحدثات التربوية، تكنولوجيا التعليم. ان كل هذه المسميات تعبر عن اهميتها او فوائدها في ذلك الطور او تبعا للدور الذي كانت تؤديه ضمن العملية التربوية في تلك الحقبة من الزمن. ومهما اطلق عليها من مسميات فهي قديمة قدم وجود الانسان على البسيطة وحديثة حداثة الساعة. فقصة هابيل وقابيل وكيف ارسل الخالق سبحانه وتعالى الغراب ليقول غرابا اخر وليدفنه ليتعلم هابيل كيف يوارى سوء اخيه. وما الرسوم البدائية على جدران الكهوف والمغارات والمنحوتات التي تمثل الالهة، الا امثلة جيدة للوسائل التعليمية



(جابر، ١٩٨٥ : ٣٢).

اهمية الوسائل التعليمية:

تكمن اهمية الوسائل التعليمية، وفائدتها من خلال تأثيرها في العناصر الرئيسة الثلاثة من عناصر العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية) وكما يلي

١. المعلم

- تساعد على رفع كفايته المهنية، واستعداداته
- تغير دوره من ناقل للمعلومات، وملقن الى دور المخطط، والمنفذ، والمقوم للمتعلم.
- تساعد على حسن عرض المادة، وتقويمها والتحكم بها.
- تمكنه من استثمار الوقت المتاح بشكل افضل
- تساعد على اثارة الدافعية عند المتعلمين. (الأحمد و يوسف، ٢٠٠٣ : ١٧٧)

٢. المتعلم

- تنمي فيه حب الاستطلاع، وترغبه في التعلم
- تقوي العلاقة بينه وبين المعلم، وبين المتعلمين انفسهم.
- توسع مجال الخبرات التي يمر فيها المتعلم.
- تشجعه على المشاركة، والتفاعل مع المواقف الصفية المختلفة، وخصوصا اذا كانت مسلية.
- تثير اهتمامه وفاعليته، وتتيح فرصا للتنوع والتجديد المرغوب فيه، وبالتالي تسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية.

- أثبتت التجارب ان التعلم باستخدام الوسائل التعليمية يوفر من الوقت والجهد على المتعلم ما مقداره (٣٨-٤٠ %) (موسى، ٢٠٠١ : ١٣٣).

٣. المادة التعليمية

- تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات، والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية الى المتعلمين، وتساعدهم على ادراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا، وإن اختلفت المستويات.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

- تساعد على ابقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.
- تبسيط المعلومات والافكار وتوضيحها، وتساعد الطلبة على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب.

الحواس والوسائل التعليمية

يتبين ان للوسائل التعليمية قيمة كبيرة في عملية التعلم، حيث إننا من الممكن ان نشرك اكثر من حاسة من حواس المتعلم او المتدرب في إيصال المعلومات اليه عن طريق الوسيلة التعليمية او نظام الوسائط المتعددة، حيث ثبت عند علماء النفس انه كلما امكن اشراك اكثر من حاسة كان ذلك سببا في سرعة التعلم واكتساب الخبرات (السعدي و الساموك، ٢٠٠٤: ٣٤٠)

تقسم الوسائل التعليمية على اساس الحواس التي تخاطبها الى ثلاثة انواع رئيسية هي:

الوسائل البصرية

تشمل جميع الوسائل التي يعتمد عليها الانسان في تعلمه على حاسة البصر وحدها ومناه، الصور، الرموز، النماذج والعينات، الرسوم، الخرائط، والافلام الصامتة المتحركة منها والثابتة (موسى، ٢٠٠١: ١٣٤)

الوسائل السمعية

تشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاستي السمع ومنها: اللغة اللفظية المسموعة، التسجيلات الصوتية، والاذاعة المدرسية.

الوسائل السمعية والبصرية

تشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاستي السمع والبصر، وتشمل التلفاز التعليمي، والافلام التعليمية الناطقة والمتحركة، والشرائح عندما تستخدم بمصاحبة التسجيلات الصوتية للشرح والتفسير.

٣.٤. رابعا: مهارة التعزيز

إن مهارة التعزيز من اهم مهارات تصميم التدريس، لأنها تتيح للمعلم أن ينمي إمكانياته كإنسان وكقائد للعملية التعليمية، وان كثيرا من المعلمين الاكفاء يتفاعلون مع طلابهم تفاعلا على مستوى مرتفع جدا، وهم يوفرون لهم قسطا كبيرا من التشجيع والتعزيز. وفعالهم مع ذلك تكون من التنوع بدرجة تجعل



الملاحظين والمتعلمين لا يدركون الا ان هناك شخصا صدوقا و عطوفا يتعامل مع طلابه (الأحمد و يوسف، ٢٠٠٣: ١٧٨).

أن سلوك المتعلم وفعاله يجب ان تكون محور التعزيز والتشجيع. فالمتعلم إذا اجاد عملا كبيرا، فإنه عادة ما يكون مندمجا فيه انفعاليا، وإذا كانت مشاعره نحو العمل طيبة، فإن كل شيء يسير على ما يرام، ومن هنا فإن للمعلم الثقة في اختيار لا و تقديم اسلوب خاص لع في التعزيز من خلال عملية التدريب او الممارسة (الحيلة، ١٩٩٩: ١١٥).

لكي يكون المعلم ماهراً، يتطلب ذلك معرفة دقيقة بما يحدث عندما يلتقي مع طلابه في موقف تعليمي، وتعد غزارة المادة العلمية في ميدان التخصص امرا ضروريا ولكنها لا تكفي لان يكون المعلم ماهراً. فالتفاعل السيكولوجي بين الطرفين هو الذي يقرر نوع التعليم والتعلم. ومن المهم ان يدرك المعلم قدراته ويستغلها ويساعده طلابه على استغلال هذه القدرات والامكانيات، ولا بد له من مهارات لها علاقة بمهارة التعزيز الايجابي.

٥- لضمان جودة مهارات تصميم التدريس يتوجب توافر وسائل تعليمية تمهد الطريق للانتقال بالمتعلم من واقع الخبرة المجردة الى الخبرة المحسوسة.

٦- جودة الاختبارات يسهم في تنشيط دافعية الطلبة للتعلم.

٧- للتهيئة الذهنية اهمية بالغة في استحواذ انتباه المتعلمين وشدهم نحو موضوع الدرس بأنواعها المتعددة.

الفصل الثالث (إجراءات البحث)

منهج البحث:

استخدم الباحثان في بحثهما الحالي المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) والذي يعد المنهج الملائم لرصد ودراسة الحالات والظواهر المختلفة كما انه يوفر معلومات دقيقة للموضوع المراد بحثه، اذ تطلب البحث الحالي تحليل الاهداف ثم تصنيف مهارات تصميم التدريس الموجودة في ضمن مناهج كليات التربية. مجتمع البحث:



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

يتألف المجتمع الكلي للبحث الحالي من المواد الدراسية لكليات التربية للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦
عينة البحث:

بعد ان تم تحديد المجتمع، الذي يعد مجتمع كبير فقد اختار الباحثان عينة وهي مادة (طرائق
التدريس) بشكل قصدي وذلك للأسباب الاتية:

١. صعوبة تغطية جميع افراد المجتمع كونهم يطبقون مهارات تدريسية متنوعة في آن واحد في
مناطق متفرقة من مبنى القسم.

٢. توشي الدقة في استخراج النتائج للعينة المفحوصة.

١. تصميم الاداة التقويمية للمهارات الفنية:

استنادا الى المؤشرات التي اسفر عنها الاطار النظري قيام الباحثان بأجراء الاتي:

(تحليل محتوى منهج طرائق التدريس ومهاراته في كليات التربية على وفق معايير جودة الاداء ISO).

من اجل تصميم اداة البحث الحالي بشكل دقيق قام الباحثان بتحليل مفردات منهج (طرائق التدريس)

في كليات التربية حيث اقتصر التحليل على (مهارات تصميم التدريس) فقط كونها تتوافق مع اهداف البحث

الحالي والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (٢) يوضح عدد المهارات الفنية الموزعة على كل وحدة من وحدات الصفوف في (الصف

(الثالث)

الصف	رقم الوحدة	عدد المهارات الفنية
الثالث	الاولى	١
	الثانية	٢
	الثالثة	٣
	الرابعة	٤
المجموع		١٠



٢. توزيع المهارات الفنية على وفق معايير الجودة

بما ان البحث الحالي يهدف الى تعرف الاتي:

١. تحليل العلاقة بين الطرائق والمفاهيم المصاحبة لعملية التدريس على وفق رؤية تقييمية للمهارات تصميم التدريسية لمدرسي كليات التربية لما لها من اهمية في ترصين العملية التعليمية وتكامل شخصية المتعلم.

٢. تنفيذ مهارات تصميم التدريس في كليات التربية وفق منهج علمي مدروس حدد طبيعته جودة الاداء للوصول الى عملية تعليمية رصينة وتقديم التوصيات بتطوير تصميم تدريس كليات التربية ومناهجها وفق المداخل والاتجاهات الحديثة في التدريس والقياس والتقييم.

٣. قام الباحثان بتوزيع المهارات الفنية بشكل اهداف سلوكية على وفق المعايير، ولغرض التأكد من صحة توزيع المهارات الفنية على وفقها، فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء بشكل استمارة تحليل محتوى بهدف الحصول على (الصدق) الذي يساعد في بناء اداة البحث بالشكل الصحيح.

وبعد عرض استمارة تحليل المحتوى على السادة الخبراء حصل الباحثان على اتفاق بنسبة (٩٨.٦٦٪) والتي تعد نسبة اتفاق ممتازة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق.

التقدير الكمي لاستمارة التقييم

بما ان عملية التقييم في البحث الحالي هي ليست تقييم للاداء المهاري للطلبة، وإنما هي تقييم تطبيق مهارات تصميم التدريس التي يقوم مدرسي ومدرسات كليات التربية بعلم الطلبة على وفقها، قام الباحثان بوضع مقياس ذو تدرج (ثلاثي) يوضح مدى تطبيق والتزام مدرسي كليات التربية بتعليم المهارات الفنية الموجودة ضمن المنهج عبر مهارات تصميم التدريس بالصيغة الاتية (اقوم بتعليمها دائما - اقوم بتعليمها احيانا - لا اقوم بتعليمها) وتتكون درجاته من (٢-١- صفر).

٣- صدق اداة البحث

لغرض التحقق من صدق اداة البحث فقد اختار الباحثان اسلوب (الصدق الظاهري)، بناءً على ذلك تم عرض استمارة التقييم (ملحق ١) على مجموعة من الخبراء في اختصاصات متعددة، وقد حصل الباحثان



على اتفاق بنسبة (٩٥٪) حول صلاحيتها وبهذا اصبحت الاداة جاهزة للتطبيق (ملحق ٢)،

٤- ثبات الاداة

تم استخدام طريقة اعادة الاختبار، حيث طبقت الاداة على المجموعة (طلبة مادة طرائق تدريس العامة) نفسها مرتين متلاحقتين بفواصل زمني وفي ظروف مشابهة تماما للظروف التي لا تزيد عن اسبوعين الذين سبق تطبيقها فيها، ثم تم مقارنة الاجابتين في المرتين ويستخرج معامل الارتباط يعبر عن ثبات الاختبار

تطبيق اداة البحث

تم التطبيق للمدة من (٢٠١٥/٣/١) ولغاية (٢٠١٥/٤/١) ثم فرغت الاجابات في استمارة خاصة حسب المهارات الفنية الموجودة في استمارة التقويم الخاصة بمهارات تصميم التدريس.

٥- المعادلات الاحصائية

استخدم الباحثان المعادلات الاحصائية الاتية لاستخراج نتائج بحثه

معادلة نسبة الاتفاق (Cooper)

استخدمت لحساب نسبة اتفاق الخبراء حول توزيع المهارات الفنية على وفق الاهداف العامة:

$$C = NE / (NE + N) \times 100$$

حيث ان:

C = معادلة نسبة الاتفاق

NE = عدد مرات الاتفاق

N = عدد مرات عدم الاتفاق

*اسماء السادة الخبراء



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

ت	الاسم	اللقب علمي	مكان العمل	القسم	الجامعة
١	د. ماجد الكناني	استاذ	كلية الفنون الجميلة	قسم كليات التربية	بغداد
٢	قيس ابراهيم	استاذ مساعد	كلية التربية	=	الكوفة
٣	د. كاظم مرشد	استاذ مساعد	كلية الفنون الجميلة	قسم كليات التربية	بابل

ب- معادلة ارتباط بيرسون

استخدمت لإيجاد العلاقة بين التطبيق الاول والثاني لاستمارة التقويم وحساب معامل الثبات باستخدام المعادلة:

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\sqrt{[n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [n \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

أ- معادلة فيشر (Fisher)

استخدمت لحساب درجة الحدة لكل مهارة في استمارة التقويم

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{ت١ \times ١ + ت٢ \times ٢ + ت٣ \times ٣}{ت ك}$$

ت ك

حيث أن:

ت١ = تكرار البعد الاول من مقياس الاستمارة (أقوم بتعليمها دائماً).

ت٢ = تكرار البعد الثاني من مقياس الاستمارة (أقوم بتعليمها احياناً).

ت٣ = تكرار البعد الثالث من مقياس الاستمارة (لا أقوم بتعليمها).

ت ك = التكرار الاول + التكرار الثاني + التكرار الثالث.

ب- الوزن المثوي



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

استُخدم لوصف كل مهارة في استمارة التقويم.

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط الـ}}{100} \times 100$$

الدرجة القصوى

الدرجة القصوى: هي اعلى درجة في المقياس الثلاثي للبعد الذي يبدأ بالرقم (٢) وينتهي بالرقم

(صفر) (٣٢).

الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها

للبحث الحالي هدف أساسي هو تعرف الاتي:

١. تحليل العلاقة بين الطرائق والمفاهيم المصاحبة لعملية التدريس على وفق رؤية تقويمية للمهارات تصميم التدريسية لمدرسي كليات التربية لما لها من أهمية في ترصين العملية التعليمية وتكامل شخصية المتعلم.

٢. تنفيذ مهارات تصميم التدريس في كليات التربية وفق منهج علمي مدروس تحدد طبيعته جودة الأداء للوصول الى عملية تعليمية رصينة و تقديم التوصيات بتطوير تدريس كليات التربية ومناهجها وفق المداخل والاتجاهات الحديثة في التدريس والقياس والتقويم فكانت النتائج كما يأتي:

نتائج إجابات (٢٥) طالب وطالبة في مادة طرائق التدريس حول مهارات تصميم التدريس التي يقومون بتعليمها لهم، موزعة في استمارة التقويم على الوحدات الموجودة في مفردات الصف (الثالث) ومرتبة بحسب درجة الحدة والوزن المئوي، حيث تم احتساب درجة الحدة من وسط مرجح ووزن مئوي باعتماد معادلة (فيشر Fisher) لجميع المهارات الموجودة في (استمارة التقويم) تبعاً للقيم التي حصل الباحثان عليها فضلاً عن عرض التكرارات التي حصلت عليها كل مهارة.

وصف النتائج :

يتضح من البيانات الواردة في الجدول الاتي والخاص بمهارات الصف الثالث قد تألف من (٢٢)



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

مهارة ان درجات الحدة لهذه المهارات تراوحت بين حد اعلى (١.٨) وحد ادنى (٠.٠٤) حيث كانت المهارة رقم (١٥) في استمارة التقويم في المرتبة الاولى إذ حصلت على وسط مرجح (١.٨) وكانت المهارة رقم (١٢) في استمارة التقويم في المرتبة الاخيرة وحصلت على وسط مرجح (٠.٠٤)، وان المتوسط العام لدرجات الحدة بالنسبة لجميع مهارات الصف الثالث هو (٠.٧٠).

اما بالنسبة للوزن المنوي فان النتائج تراوحت بين حد اعلى (٩٠) وحد أدنى (٢) وان متوسط الوزن المنوي (٣٥.٤٥)، وهذا يعني ان مهارات الصف الثالث مطبقة بدرجة (ضعيفة).
اما بالنسبة لمعايير الجودة فان مهارات الصف الثالث ترتبط معها كالاتي:

- مهارات الوحدة الاولى وعددها (٧): الهدف العام (الثاني)
- مهارات الوحدة الثانية وعددها (٦): الهدف العام (الرابع).
- مهارات الوحدة الثالثة وعددها (٣): الهدف العام (السادس).
- مهارات الوحدة الرابعة وعددها (٦): الهدف العام (الثامن)



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

تسلسل	المهارة	المهارة	بحسب	الميزان	الميزان	الوسط	الوزن
حسب درجة الحدة	الوحدات	الوحدات	حسب	اقوم دائماً	اقوم بتعليمها أحياناً	المرجح	المئوي
١	الوحدة الأولى			٢٢	١	١.٨	٩٠
٢				٢١	٢	١.٧٦	٨٨
٣				٢١	٢	١.٧٦	٨٨
٤				١٨	٢	١.٥٢	٧٦
٥				١٦	٥	١.٤٨	٧٤
٦				١٥	٤	١.٣٦	٦٨
٧	الوحدة الثانية			١١	٧	١.١٦	٥٨
٨				١١	صفر	٠.٨٨	٤٤
٩				١١	صفر	٠.٨٨	٤٤
١٠				٩	٢	٠.٨	٤٠
١١				٦	٤	٠.٦٤	٣٢
١٢				٢	٥	٠.٣٦	١٨
١٣	الوحدة الثالثة			١	٣	٠.٢	١٠
١٤				١	٣	٠.٢	١٠
١٥				١	٣	٠.٢	١٠
١٦				٢	صفر	٠.١٦	٨
١٧				١	١	٠.١٢	٦
١٨				صفر	٢	٠.٠٨	٤
١٩	الوحدة الرابعة			١	صفر	٠.٠٨	٤
٢٠				١	صفر	٠.٠٨	٤
٢١				صفر	١	٠.٠٤	٢
٢٢				صفر	١	٠.٠٤	٢
المجموع							
٧٨٠							
١٥.٦							
متوسط درجات الحدة							
٠.٧٠							
متوسط الوزن المئوي							
٣٥.٤٥							

جدول ٢. يبين اجابات مدرسي مادة طرائق التدريس لأقسام كليات التربية حول مهارات تصميم التدريس التي يقومون بتعليمها الى الطلبة ضمن مفردات الصف (الثالث) (مجموع التكرارات افقياً للميزان = ٢٥)



الاستنتاجات:

- بناءً على ما تم التوصل اليه من النتائج التي تم عرضها يمكن استنتاج الاتي:
١. قلة التخصيصات المادية أحالت دون إنشاء مختبرات لطرائق التدريس تتيح للطلبة المطبقين من اكتساب مهارات تصميم التدريس اللازمة بحسب معايير الجودة ونقلها للمتعلمين اثناء فترة التطبيق.
 ٢. ان مفردات منهج مادة طرائق التدريس هي اكثر تنوع من مفردات المناهج من حيث عدد المهارات ونوعها لذا يتوجب إعداد مختبرات لمادة طرائق التدريس تضمن نقل المهارة للمتعلم.
 ٣. إن أحد أسباب ضعف تطبيق مهارات تصميم التدريس عند الطلبة المطبقين بشكل عام يعود إلى وجود نسبة من المتدربين خارج الاختصاص الدقيق قدرها (٤٥.٥٦٪).
 ٤. ان قلة ساعات مادة طرائق التدريس في اقسام كليات التربية تسبب في ضعف نقل بعض مهارات تصميم التدريس للطلبة وفق معايير جودة الاداء ISO.

التوصيات:

- في ضوء الاستنتاجات التي توصل اليها الباحثان يوصي بالاتي:
١. إعادة وضع منهج قسم كليات التربية بالشكل الذي يتلاءم مع المستجدات التكنولوجية والاتجاهات الحديثة في كليات التربية على وفق معايير جودة الاداء ISO.
 ٢. فتح دورات تدريبية من وزارة التعليم العالي لغرض تطوير إمكانيات ومهارات مدرسي ومدرسات طرائق تدريس كليات التربية على وفق معايير جودة الاداء ISO.
 ٣. زيادة عدد ساعات مادة طرائق التدريس في قسم كليات التربية في جدول الدروس الاسبوعي لما لهذه المادة من أهمية في تطوير المهارات المعرفية والادائية لدى الطلبة.

المقترحات:

- يقترح الباحثان إجراء الدراسات التي يمكن ان تكون مكتملة ومطورة للبحث الحالي:
١. تقويم تدريس مادة كليات التربية في المرحلة الجامعية من وجهة نظر الخبراء.
 ٢. تقويم الاداء المهارى لطلبة المطبقين في احدى الموضوعات المهارية في التصميم التعليمي



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

المصادر والمراجع

- [١] إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٠). *الأصول التربوية لعملية التدريس*. ط٣، مكتبة الانجلو المصرية.
- [٢] أبو الهيجاء، فؤاد حسن. (٢٠٠١). *أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة*. ط١، دار المناهج، عمان، الأردن.
- [٣] الأحمد، ردينة عثمان ويوسف، حزام عثمان. (٢٠٠٣). *طرائق التدريس، منهج، أسلوب، وسيلة*. ط٢، عمان، الأردن.
- [٤] ألعفني، يوسف. (١٩٨٤). *المباني المدرسية*. السنة الأولى، القاهرة.
- [٥] جابر، جابر عبد الحميد وآخرون. (١٩٨٥). *مهارات تصميم التدريس*. ط١، دار النهضة العربية، القاهرة.
- [٦] جلال، سعد. (٢٠٠١). *القياس النفسي*. دار الفكر العربي، القاهرة.
- [٧] الحيلة، محمد محمود. (١٩٩٩). *مهارات تصميم التدريس*. عمان: دار المسيرة.
- [٨] الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩). *مهارات تصميم التدريس الصفي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- [٩] السعدي، ساهرة عباس قنبر و الساموك، سعدون. (٢٠٠٤). *مهارات تصميم التدريس والتدريب عليها*. ط١، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- [١٠] سلامة، عادل أبو العز احمد. (٢٠٠٦). *تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق*. ط٢، ديونو للطباعة والنشر، الأردن.
- [١١] السلطاني، عبد الحسين شاكر. (٢٠١٢). *القياس والتقويم في العملية التعليمية مدعم بالأمثلة والتطبيقات*. النجف، مطبعة المواهب، الطبعة الاولى.
- [١٢] الصالح، بدر. (بلا تاريخ). *مذكرة خاصة للأهداف السلوكية ودورها في العملية التعليمية*.
- [١٣] الظاهر، محمد زكريا وآخرون. (١٩٩٩). *مبادئ في القياس والتقويم في التربية*. ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن.
- [١٤] عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). *الجودة الشاملة والمنهج*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- [١٥] الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠٠٤). *كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

- [١٦] كاظم، علي مهدي. (٢٠٠١). القياس والتقويم في التعليم والتعلم. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- [١٧] كويران، عبد الوهاب عوض. (١٩٩٦). مدخل الى طرائق التدريس. دار جامعة عدن للطباعة والنشر، عدن، الجمهورية اليمنية.
- [١٨] محجوب، وجيه. (٢٠٠٠). التعلم وجنولة التدريب (موسوعة علم الحركة). مكتبة العادل للطباعة والنشر، بغداد.
- [١٩] ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٩). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- [٢٠] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (١٩٩٥).
- [٢١] موسى، سعدي لفته. (٢٠٠١) طرائق وتقنيات تدريس الفنون. مطبعة السعدون، بغداد.
- [٢٢] نصار، سامي محمد وفهد عبد الرحمن الرويشد. (٢٠٠٠) اتجاهات جديدة في تعليم الكبار. ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.





جمهورية الدمي في إيطاليا ١٩٤٣-١٩٤٤م دراسة تاريخية

أ.د. عماد هادي عبد علي و أ.د. وسيم عبود عطية
جامعة الكوفة _كلية التربية للبنات

ملخص البحث

كان دخول إيطاليا إلى الحرب العالمية الثانية خطأً استراتيجياً كبيراً. فالدخول في الحرب تم دون موافقة الفاعلين الداخليين الإيطاليين، وخاصة العسكريين، الذين كانوا مقتنعين بأن القوات الإيطالية لا تستطيع لعب أدوار نشطة في هذا الصراع العنيف.

دخلت إيطاليا الحرب العالمية الثانية على أساس التفوق الألماني في المراحل الأولى من الحرب، وهو ما كان حافزاً لموسوليني للحصول على الغنائم، معتبراً إياها فرصة لا تتكرر كل خمسة آلاف عام، وفقاً لتصريحاته. وقد شكّل هذا الظرف، وتلك الظروف، وطريقة التعامل مع الجار الفرنسي المهزوم، طريقة رهيبة في التعاملات الدبلوماسية السياسية واستغلال الظروف.

أدى الحاجة الألمانية إلى إقامة دولة منفصلة بين الألمان والحلفاء في إيطاليا إلى تأسيس جمهورية شمال إيطاليا، التي أصبحت (دولة دمية) تبناها الألمان في جميع أسباب حياتها على ألمانيا عسكرياً واقتصادياً، حتى أن قائد الدولة المنفصل عن السلطة في إيطاليا سافر إلى ألمانيا وكان يرسل رسائل كل الإجراءات الاقتصادية والعسكرية السياسية إلى هتلر، وأعرب عن استعداده لتقديم التسهيلات الاقتصادية والعسكرية الممكنة للقوات الألمانية، مما جعل هذه الدولة دمية حقيقية يقودها القادة الألمان بالطريقة التي يريدونها لخدمة أهدافهم السياسية والاقتصادية.

انتهت الدولة الدمية بنهاية ألمانيا وتوجه القوات المتحالفة في إيطاليا نحو الحدود الألمانية. تم القبض على قائدهم وإعدامه على الرغم من محاولات الدولة لمحاكمته وشرعنة ذلك. فقدت الدولة داعمها الأول ألمانيا، الذي كان نهايتها.

مثلت الجمهورية الدمية في إيطاليا درساً لجميع السياسيين في جميع أنحاء العالم بالاعتماد على شعبهم، وليس الاعتماد على القوى الأجنبية، بغض النظر عن مدى قوتها.



The Puppet Republic in Italy ١٩٤٣-١٩٤٤ AD

A Historical Study

Abstract

The entry into Italy of the Second World War was a major strategic mistake. The war entered without the consent of Italian domestic actors, especially the military, who were convinced that Italian troops could not play active roles in the war. This violent conflict.

Italy entered World War II on the basis of German superiority in the early stages of the war, which was an incentive for Mussolini to get the spoils, considering it an opportunity not repeated every five thousand years, according to his statements, and this form and these conditions and the way to deal with the defeated French neighbor a terrible way Political Diplomatic Dealings and Exploitation of Conditions.

The German need to establish a separate state between the Germans and the allies in Italy in the establishment of the Republic of Northern Italy, which became (puppet state)) for the Germans to adopt in all the reasons for its life on Germany militarily and economically so that the leader of the state freed from families in Italy traveled to Germany and was sending The letters of all economic and political military measures to Hitler and expressed his willingness to provide possible economic and military facilities for the German forces, which made this country a real puppet German leaders are directing how they wish to serve their political and economic goals.

The puppet state ended with the end of Germany and the Allied forces in Italy heading towards the German border. Their leader was arrested and executed despite attempts by the state to try and legitimize it. The state lost its first supporter of Germany, which ended it.

The puppet republic of Italy represented a lesson for all politicians around the world, relying on their people, not relying on foreign powers, no matter how powerful they were.



المقدمة

مصطلح سياسي يطلق على الحكومة التي لها وجود شكلي ورسمي لكنها تفتقد إلى الصلاحيات الحقيقية وهي دولة غير مستقلة لا تتمتع باستقلالها السياسي أو الاقتصادي كما أنها تفتقد إلى الإرادة السياسية والتأييد الشعبي وتكون تابعة لدولة أخرى تتحكم في إرادتها السياسية وقراراتها السياسي فهي وأن كانت تتمتع من الناحية الشكلية بأسم خاص وعلم ودستور وقوانين خاصة بها ويكون حاكم الدولة لعبة في يد الدولة المتحكمة فعلاً تحركه بحسب توجهاتها ورغباتها وإرادتها السياسية والعسكرية، وتعتبر جمهورية إيطاليا الشمالية من أهم الدول الدمية التي أسستها ألمانيا في إيطاليا رغبة منها في بقاء موسوليني والذي يعني استمرار إيطاليا في الحرب إلى جانب ألمانيا ودول المحور كما كانت جمهورية كروانيا التي انشأت في سنوات الحرب العالمية الثانية ويمكن أن يطلق هذه التسمية على جمهورية فيشي التي استخدمتها ألمانيا لتحقيق مصالحها .

وجمهورية الدمي في ايطاليا كانت دولة عميلة لألمانيا النازية بقيادة قائد الأمة ووزير الشؤون الخارجية بنيتو موسوليني وحزبه الجمهوري الفاشي، وقد مارست هذه الجمهورية السيادة الرسمية على شمال إيطاليا، لكنها اعتمدت بشكل كبير على الجيش النازي للحفاظ على سيطرتها، وقد عرفت الجمهورية باسم جمهورية سالولان مقر وزارة الخارجية وكان في مدينة سالو وهي بلدة صغيرة تقع على بحيرة غاردا، وكانت الجمهورية الإيطالية الاشتراكية التجسيد الثاني والأخير للدولة الفاشية الإيطالية.

أسست الدولة في ٢٤ تموز ١٩٤٣ بعد القيام بعملية إنزال ناجحة للحلفاء في جزيرة صقلية، وصوت المجلس الفاشي الكبير بناء على اقتراح دينو كراندي بحجب الثقة عن موسوليني، وفي اليوم التالي نحي



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

فكتور عمانوئيل الثالث من منصبه وأمر بالقبض عليه قبل هذا الوقت، وكان أعضاء الحكومة الفاشية وعامة الناس في إيطاليا سأموا من الحروب والهزائم المتكررة التي سحبت إيطاليا إلى التبعية والقهر تحت سيطرة ألمانيا النازية .

ساهمت جهود الحرب وهزائهما المتكررة في اذلال موسوليني الداخلي والخارج ولقب قيصر "نشارة الخشب" وشكلت الحكومة الجديدة برئاسة باودوليو بياترو والذي بدأ مفاوضات سرية لاستسلام إيطاليا للقوى الحليفة وهذه المفاوضات بغرض انسحاب إيطاليا من المحور بل وإعلان الحرب على ألمانيا .

تدخلت ألمانيا وبشكل سريع في الوضع الجديد في السياسة الإيطالية عن طريق إرسال بعض من أفضل الفرق الألمانية ووحدات الجيش وتم ذلك لمقاومة الحلفاء والتطورات الجديدة في مواجهة انشقاق وشيك ومتوقع في إيطاليا .

هبط مظلي جريء على قمة جبل ايبينيني بقيادة اوتو سكورزيني في ١٦ تموز ١٩٤٣، وسميت العملية ب (اوك) ونجحت في تحرير موسوليني أثناء وجوده في الاسر حتى يتم خلق الدولة الإيطالية الفاشية التي يعتمد عليها الألمان.



المبحث الأول

الأوضاع السياسية في إيطاليا في سنوات الحرب العالمية الثانية

خرجت فرنسا من الحرب العالمية الثانية بهزيمتها المنكرة ^(١)، وكسبت ألمانيا حليفًا جديدًا وهو إيطاليا حينما قرر بينيتو موسوليني ^(٢) (BenttoMuso) الدخول في الحرب بعدما رأى قرب إنهيار فرنسا واعتقد أن الحرب أوشكت على نهايتها، وخشي أن يفوته القطار ويجني الألمان وحدهم ثمرة النصر، لذلك قرر إعلان الحرب على بريطانيا وفرنسا في ١٠ تموز عام ١٩٤٠، إذ كانت الملابس التي أحاطت بدخول إيطاليا الحرب ادعى لإثارة سخط العالم وامتهانه، فقد استغلت هزيمة جارتها فرنسا " وطعننها بالخنجر من الظهر " ^(٣)، والحقيقة أن الزعيم موسوليني دخل الحرب دون موافقة القادة العسكريين أو دون تأييد غالبية الرأي العام الإيطالي، إذ كانت إيطاليا عضوًا في محور برلين - روما بحكم الاتفاق المعادي للشيوعيةAuteComentreu^(٤).

(١) Bury ,J.p.I ,France ١٨١٤-١٩٤٠ ,Methuen Cooltd , Loudon ١٩٦٩,p.٣٢١.

(٢) بينيتوموسوليني : (٢٩تموز ١٨٨٣-٢٨نيسان ١٩٤٥) سياسي ورجل دولة ايطالي , زعيم الحركة الفاشية، أول دكتاتور فاشي أوربي، حكم بلاده أكثر من ٢٠ عام، أسس في بداية حياته السياسية صحيفة محلية عام ١٩٠٨، ثم سرعان ما شكل الحركة الفاشية في ميلان في ٢٣ آذار ١٩١٩، انتخب عضوًا في البرلمان في ٢٥ أيار ١٩٢١، ثم بدأت حركته تقوم بهجمات ضد المنظمات الوطنية والاحزاب متخذًا شعار المسيرة إلى روما، كلف برئاسة الحكومة في ٣٠ تشرين الأول ١٩٢٢، بدأت قواته بالعدوان على اثيوبيا في ٣ تشرين الأول ١٩٣٥ ليعرض بلاده إلى عقوبات اقتصادية من قبل عصبة الأمم ارتبط مع ألمانيا ليشكل محور برلين - روما الذي بدأ عام ١٩٣٦ - للمزيد من التفاصيل ينظر :

The New Eucyclopedia Britaunicu ,U.S.A ,Newyork , ١٩٨٢, Vol. VII, p. ١٣٥.

(٣) صلاح العقاد، الحرب العالمية الثانية دراسة في تاريخ العلاقات الدولية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٢، ص١٤٨-١٤٩.

(٤)الانتي كومنترن : اتفاقية ابرمتها ألمانيا واليابان للوقوف ضد الشيوعية لمحاربة الكومنترن ثم انضمت إليها إيطاليا لتشكل فيما بعد محور برلين روما - طوكيو، الذي تشكل بعد بدء العدوان الإيطالي على اثيوبيا في تشرين الأول ١٩٣٥ ونشوب الأزمة الاثيوبية إذ وقفت كل من بريطانيا وفرنسا ضد إيطاليا في الأزمة مما أدى إلى أنهيار جبهة سترزا التي تشكلت بين



وهو لا يحتوي على شروط عسكرية تلزم إيطاليا التزاماً عسكرياً تجاه ألمانيا، لذلك سعت بريطانيا إلى استرضاء إيطاليا^(١) حتى بعد قيام المحور وكانت تعتقد أن ظروف إيطاليا التاريخية مهيأة لهذه السياسة^(٢). كانت إيطاليا موسوليني ترى أنها بحاجة إلى توسيع مستعمراتها^(٣) ومناطق نفوذها الاقتصادي، وكان موسوليني يعتقد أن وجود الامبراطوريتين الفرنسية والبريطانية يعرقل سياسته في مجال التوسع للحصول على مستعمرات أكبر لتحقيق مردودات اقتصادية كبيرة، كما عمل موسوليني على إيجاد منفذ إلى المحيط الاطلسي خارج البحر المتوسط إذ كان يقول "إن أمة لا تطل على المحيط تصبح مهددة بالخنق في أية لحظة"^(٤)، كما امتدت انظار إيطاليا وموسوليني إلى مضيق جبل طارق وقناة السويس، كما اتجهت اطماع موسوليني إلى البلقان^(٥)، واتخذت عدة أشكال منها :

أ- تأليف جامعة بلقانية تحت زعامة إيطاليا اقتصادياً .

ب- اجتذاب يوغسلافيا إلى معسكر المحور ولو أدى ذلك إلى اقتسام البانيا معها .

هذه الدول في نيسان ١٩٣٥، بينما تعاطفت ألمانيا مع إيطاليا في الأزمة مما أدى إلى نوع من التقارب بين البلدين كان من نتيجة الاتفاق بينهما على البدء بتأسيس محور برلين - روما في ٢٥-٢٧ تشرين الأول ١٩٣٦، انظر :

Wiskemann, Elizabeth, The Rome- Berlin Axis, Oxford University press Londond ١٩٦٦.

(١) سياسة الاسترضاء : مصطلح سياسي يعني السعي إلى المحافظة على السلام استجابة أو إزعاناً لدولة معتدية على حساب المبادئ الاخلاقية اجتناباً لشرها أو عدوانها، اتبعت هذه السياسة من قبل الدول الأوروبية ولا سيما فرنسا وبريطانيا ازاء ألمانيا وإيطاليا، وقد ظهرت قمة هذه السياسة في مؤتمر ميونخ في أيلول ١٩٣٨ وقد وصفها ونستون تشرشل : أن كلمة الاسترضاء حسب الظروف ربما تكون جيدة أو سيئة وربما تعني الضعف أو الخوف الذي يشبه القدر المحتوم الذي لا جدوى منه، أو ربما تعني القوة والشهامة والنبيل والإيمان الثابت، وكلا الطرفين يؤديان إلى السلام العالمي لمزيد من التفاصيل عن هذه السياسة انظر :

Gilbert, Martin , The Rootcot Appeasement , Coxy Wyman Ltd , London , ١٩٦٦.

(٢) صلاح العقاد، مصدر سابق ، ص ١٤٩.

(٣) (Bauer, E, the HistovytworldWarII. orbisublishiny , london , ١٩٦٦ p. ١٧٠-١٧١.

(٤) (Cave ,Floyd. A, The Irigins and Consquenees of WorldWarII , The Dryyed press , Newyork , ١٩٤٨, ٣٢-٣٣.

(٥) Gigus , strate , Ashort History of The second World War and its social and politic of sig nificane ,London , ١٩٦٤,p. ٨١-٨٦.



ج- تأييد الحركات الانفصالية في أقليم كرواتيا ونتج عن ذلك أن فكر موسوليني الانفراد بالسيطرة على البانيا (١).

بدأ موسوليني يشعر أن ألمانيا هي التي تستفيد من محور برلين _ روما (٢)، فقد شنت إيطاليا عدوانها على البانيا في ٧ نيسان ١٩٣٩ (٣) بعد أن احتلت ألمانيا يوم ١٥ آذار ١٩٣٩ بوهيميا (٤) ومورافيا (٥)، ومع ذلك لم يكن موسوليني مقتنعاً بأن البانيا ستكون تعويضاً كافياً عن بوهيميا ومورافيا، ويمكن أن نقول إن غزو إيطاليا لألبانيا تمهيداً للتوسع في منطقة البلقان بحيث تكن اليونان الهدف المقبل لإيطاليا (٦). أصبح موسوليني منذ عام ١٩٣٨ مقتنعاً أن المحور يحقق له أهدافه التوسعية أفضل من المساومات مع بريطانيا وفرنسا، لذا أعلن في ميونخ، أنه مستعد لتأييد ألمانيا إلى حد الذهاب إلى الحرب، وعلى أثر

(١) (Haines. G, Grove and Ross. J. S. Hoffman , The Origins and Background of the second World , ouford University prcss, U.S.A, ١٩٤٣, p. ١٣٧- ١٣٨.

(٢) Heiden , Konred , Der Fuhrer Hithees , Rise to power m Translatedbypalph Manheim , Cam bridge University press to power , translated.

(٣) Herzsten Robert , Edwin , Adolf Hitler and The German TraumaG.p. putnams Sons , Newyoeck , ١٩٧٤ , o. ١٨٨ - ١٨٩.

(٤) بوهيميا : الجزء الغربي الجبلي من دولة تشيكوسلوفاكيا، يسكنها قبائل سلافية تقطن المنطقة العليا من الفستولا Vistulo طردوا سكانها الألمان وحلوا محلهم في القرنين السادس والسابع الميلاديين، وفي القرن التاسع كانت عملية استيطانهم قد أكملت مقوماتها فاصبحت بوهيميا تشيكية راسخة، وبعد عهد ملوكها حكام برميسليد premslid (٨٩٥-١٣٠٦) عهد استقرار وتوسع إذ ضمت المملكة اقاليم مورافيا وسيليزيا وامتدت حدودها حتى ساحل بحر الادرياتيك، لكن قوتها سرعان ما انهارت، واصبحت المملكة في عام ١٥٢٦ تحت سيطرة النمسا متمتعة باستقلال ذاتي صوري سرعان ما فقدته بعد حرب الثلاثين عام ١٦١٨-١٦٤٨ وخسارتها الكبيرة في معركة الجبل الأبيض في ٨ تشرين الثاني ١٦٢٠، وبقيت تحت هذا الحكم حتى عام ١٨٦٧ عندما تحولت إلى المملكة الثانية لتبقى تحت هذا الحكم حتى الحرب العالمية الأولى، وعندما بعثت قوميتها من جديد على يد مازاريك الذي بدأ بدعايته المحمومة بين دول الحلفاء لشعب أمته للمزيد، ينظر : Setou- Watson.

(٥) مورافيا : منطقة جغرافية تقع وسط القارة الأوروبية تربط شمال أوربا بجنوبها، إذ يحدها من الشرق جمهورية رومانيا ومن الشمال بولندا ومن الشمال والجنوب والغرب ألمانيا ومن الجنوب جمهورية النمسا وهنكاري، يسكنها التشيك الذين القوا فيما بعد جمهورية تشيكوسلوفاكيا بعد الحرب العالمية الأولى للمزيد ينظر : RadomirLuzuAhistoy of Czechoslovak Republic ١٩١٨- ١٩٤٨, NeyJersey Universify press, U.S.A, ١٩٧٣, p. ١٦٧.

(٦) العقاد، المصدر السابق، ص ١٥٠.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

ذلك بدأت المحادثات بين البلدين لتوثيق الروابط بينهما وتعزيزها بتحالفات عسكرية وانتهت بتوقيع ما عرف بـ"الميثاق الحديدي" في ٢٢ أيار ١٩٣٩ والذي نص على :

١- إذا تورط أحد الفريقين في تعقيدات عسكرية مع دولة أخرى أو مجموعة من الدول فإن الفريق الثاني السامي يسارع فوراً إلى مساعدته كحليف .

٢- يقدم الفريق الثاني كل ما لديه من قوات في البر والبحر والجو .

٣- يعقد الطرفان المتعاقدين الساميين حللاً سياسياً وعسكرياً تجسداً لرغبتهما في السلام .

٤- تسوى الخلافات القديمة بين ألمانيا وإيطاليا على الحدود بين إيطاليا والنمسا، وذلك ليمنح إيطاليا منطقة الايدج العليا^(١).

الترملت إيطاليا بموجب هذا الاتفاق الدخول في الحرب العالمية الثانية إلى جانب ألمانيا مع بدايتها في أيلول ١٩٣٩، لكن موسوليني تراجع عن الاتفاق يوم ٢٥ آب ١٩٣٩، ورغم أن القادة الألمان لم يعولوا على المشاركة الإيطالية في الحرب إلا أن هتلر^(٢) استاء من تراجع حليفه وحاول أن يقنعه أنه من الأفضل " إن نخوض الحرب ونحن في سن الشباب " ألا أن القادة الإيطاليين اكدوا أن إيطاليا لا يمكن أن تكون مستعدة للدخول في الحرب قبل ثلاث سنوات، وأخيراً وقبل أن يحل هتلر حليفه من الاتفاق رجاء ألا يعلن حياده إلا إذا أصبح ذلك ضرورياً، كما طلب الاستمرار في إرسال العمال الفنيين إلى ألمانيا وقد استجاب الدوتشي إلى هذا الرجاء^(٣) .

(١) Wiskemann, Elizabeth, op. cit, p. ١٢٢-١٢٨.

(٢) هتلر، أودولف : (٢٠ نيسان ١٨٨٩-٣٠ نيسان ١٩٤٥) سياسي ورجل دولة ألماني، ولد في مدينة برناو النمساوية ثم انتقل إلى مدينة ميونخ الألمانية بعد وفاة والده عام ١٩١٣، في بداية حياته العسكرية، انضم إلى الفوج البافاري الألماني في الحرب العالمية الأولى، لكن إصابته بالغاز السام أجبرته على ترك الجيش، انضم إلى العمل السياسي بعد هزيمة بلاده في الحرب، أصبح عضواً في حزب العمال الألماني عام ١٩١٩ قام بمحاولة انقلابية عام ١٩٢٣ لكن المحاولة فشلت وحكم عليه بالسجن لمدة خمس سنوات امضى منها قرابة ١٦ شهراً بين تشرين الأول ١٩٢٣ وشباط ١٩٢٥، حين أطلق سراحه للمزيد من التفاصيل ينظر :

The New Encyclopedtabritannca , Vol .٧,p-٦٧.

(١) Wilson ,Heury , new Outline History of Europe ١٨١٥-١٩٤٨,Appleton Co.iNC, U.S.A
١٩٤٨,p.٢١١-٢١٢.



أبهرت الانتصارات الألمانية على بولندا وهولندا وبلجيكا والنرويج وفرنسا الدوتشي واجتمع الزعيمان في آذار ١٩٤٠ ووافق موسوليني مبدئيًا على الدخول في الحرب لكنه فضل أن ينتظر حتى يقع الهجوم الكبير على فرنسا في الجبهة الغربية وتأكد من رجحان كفة ألمانيا فأعلن في ١٣ أيار ١٩٤٠ " إن إيطاليا لا تستطيع أن تقف بعيدًا من صراع يقرر مصير أوروبا" (١).

أولاً : دخول إيطاليا الحرب العالمية الثانية:

حدد موسوليني يوم ٥ تموز موعدًا لإعلان الحرب لكن هتلر هو الذي طلب هذه المرة تأجيل موعد إعلان الحرب لبضعة أيام بقصد أن تستأثر ألمانيا وحدها بفخر النصر على فرنسا واحتلال العاصمة باريس، أسهم ذلك في دفع موسوليني إلى الحرب بغية تحقيق الفائدة الاقتصادية والسياسية دون موافقة القادة العسكريين الإيطاليين ودون تأييد الرأي العام الإيطالي لأن إيطاليا لم تكن مستعدة لدخول الحرب لعدة أسباب أهمها :

١- اعتقد موسوليني بعدم قدرة شعبه وجيشه على الدخول في الحرب، لكنه اعتقد أن الحرب دنت من نهايتها وأن إيطاليا ستجني الثمار دون عناء وهذا ما قصده بقوله " إن هذه فرصة لا تتاح مرة كل خمسة آلاف عام"

٢- تحولت إيطاليا بعدم دخولها الحرب من حليف إلى تابع لألمانيا بسبب عدم الاستعدادات العسكرية وفشلهم في عملياتهم العسكرية التي خاضوها على مختلف الجبهات وانتظارهم للمساعدات الألمانية في مختلف جبهات القتال (٢)

اشترط الألمان بعد انتصارهم على الفرنسيين توقيع الهدنة أولاً مع الإيطاليين قبل أن توضع الهدنة الألمانية موضع التنفيذ، ولم تكن إيطاليا قد توغلت كثيرًا في الأراضي الفرنسية منذ إعلانها الحرب في ١٠

(١) Vital m David , the Survival of ,Suall State ,Oxford University prass, London, ١٩٧١ ,p.٣١٠-٣١٥.

(٢) Roberstom .E.M. The Origins Of The Second World Wav,Macmillanst Martins pressm London ,١٩٧١ , p. ٦٦-٦٧.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

تموز ١٩٤٠ ومع ذلك كان موسوليني يريد فرض شروطاً قاسية أكثر من الشروط الألمانية ^(١) ومن بينها:

- ١- اخضاع جميع الأراضي الفرنسية لنظام الاحتلال .
- ٢- سحب التعهد بأحترام أراضي الامبراطورية الفرنسية .

لكن الألمان لم يوافقوا على هذا التشدد الإيطالي وفي ٢٣تموز ١٩٤٠ وقعت الهدنة مع إيطاليا على الأسس التالية :

- ١- توضع المنطقة التي احتلتها القوات الإيطالية في جنوب فرنسا تحت نظام الاحتلال.
- ٢- تفصل بين المنطقة التي احتلتها القوات الإيطالية وبين الأراضي غير المحتلة منطقة منزوعة السلاح .
- ٣- تجريد موانئ طولون واجاسيو في كورسيكا وبنزرت في تونس من السلاح.
- ٤- يطبق مبدأ تجريد المناطق من السلاح على الحدود التونسية المتاخمة لليبيا إلى مسافة ٢٠٠ كم.
- ٥- حرية الإيطاليين في استخدام ميناء جيبوتي والخط الحديدي الذي يصل هذا الميناء وبين أديس أبابا الخاضعه للحكم الإيطالي ^(٢).

ثانياً: الهزائم العسكرية الإيطالية في معارك الحرب العالمية الثانية :

- ١- الفشل الإيطالي في اليونان :

حفز الاحتلال الألماني لرومانيا في ٧ تشرين الأول ١٩٤٠ إلى الإسراع بغزو اليونان في نهاية الشهر وصرح موسوليني بأنه يريد أن يجعل حليفه الألماني يعلم بخبر الغزو من الصحف، وهكذا يقابل المفاجأة بمثلها، إذ كانت فكرة غزو اليونان موجودة سابقاً فقد أعد لها منذ احتلاله لالباريا في ٧ نيسان ١٩٣٩ حينما أخذ يمهّد الطرق على أراضيها الجبلية، لكنه ظل يتكتم أنباء الحملة، وحينما دخلت إيطاليا الحرب أعلنت

(١) ممتلكات إيطاليا في شمال افريقيا شملت الممتلكات الإيطالية في شرق افريقيا، ارتيريا والصومال الإيطالي واثيوبيا وليبيا وكل هذه المناطق كانت جزء من ممتلكات إيطاليا وامبراطوريتها في المدة ما بين الحربين العالميتين.

(٢) Cave , Floyd , A, the Origins and Consquences of World Warll ,the Dryed press, Newyork,١٩٤٨,p.١١٥-١١١.



بأنها ستحترم حياد جيرانها ومنهم يوغسلافيا واليونان، وقد حاولت الحكومة اليونانية ما استطاعت أن تتنفي عن نفسها التهمة التي اشاعتها الصحف الإيطالية من أن اليونان يفتح أراضيها للطائرات البريطانية، فلم يكن هناك مبرر واضح لتوجيه إنذار للحكومة اليونانية في يوم ٢٧ تشرين الأول لكي تمنح اليونان إيطاليا قواعد عسكرية في أراضيها فرفضت الحكومة اليونانية الإنذار وقررت الدفاع عن الوطن بكل ما أمتلكت من وسائل.

رأس الحكومة اليونانية آنذاك الجنرال ايونيس متكساس الذي سار في حكمه الداخلي على نسق الفاشستيين، وأفاد بلاده التي تعرضت للفوضى جراء المنازعات السياسية، ولا شك أن اصلاحات متكساس في الميدانين العسكري والاقتصادي كانت من أهم العوامل التي مكنت اليونانيين من الانتصار على إيطاليا، إذ أدهش اليونانيين العالم ببسالتهم وروحهم المعنوية العالية ولم يكن أحد أن يتوقع من أمة صغيرة وفقيرة أن تتغلب على إيطاليا الفاشية التي قضت سنوات طويلة في الاستعداد للحرب، وكانت جيوشها ومعداتنا تبلغ أضعاف أضعاف القوات اليونانية .

تحول اليونانيين من موقف الدفاع إلى الهجوم واخذوا يتقدمون نحو الأراضي الالبانية الخاضعة لسيطرة الإيطاليين واثبتوا أنهم أفضل تدريباً في حرب الجبال وكانت ضربة قاضية لسمعة إيطاليا وهيبة موسوليني مما اضطره إلى الاختيار بين أمرين كلاهما مرّ، فأما أن يطلب الهدنة من اليونان أو يستدعي هتلر ويستتجد به والراجح أن الفوهرر سر لهذه النتيجة كي تعرف إيطاليا قدر نفسها فلا ترهقه بعد ذلك بالمطالب ويبدأ بفرض أرائته السياسية على إيطاليا وزعيمها موسوليني .

٢- الفشل الإيطالي في شمال أفريقيا :

أدى دخول إيطاليا الحرب العالمية الثانية إلى فتح جبهتين في أفريقيا هما :

أ- جبهة الصحراء الغربية .

ب- جبهة جنوب السودان المواجهة للحبشة وارثيريا، وقد اهتمت إيطاليا بتقوية استعداداتها العسكرية في ممتلكاتها الافريقية، وبينما لم يزد عدد المستوطنين الايطاليين في المستعمرات عن ٢٥٠ ألفاً، خصص للدفاع عن تلك المستعمرات ٤٠٠ ألفاً من الجنود أي أكثر من أربعة اضعاف القوات البريطانية.

ضيق موسوليني على إيطاليا فرصة استغلال حرج موقف بريطانيا في شهر تموز وذلك بسبب ادراكه لعجز قواته عن القتال في افريقيا، ففضل أن ينتظر تسليم بريطانيا ليجني الثمار دون جهد فلما يئس



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

من الانتظار قام بمغامرة فاشلة للزحف على مصر خلال شهر أيلول ورغم التفوق العددي الهائل فقد توقف الإيطاليون عند سيدي براني^(١) على مسافة ٦٠ كم من الحدود المصرية، وفي السودان احتلت القوات الإيطالية مدينة كسلا لمدة قصيرة، وأيضاً قاد موسوليني هذه الحملات دون موافقة القادة العسكريين الإيطاليين، وقد بلغ في ضعف القوات الإيطالية ما صرح به القائد غرازياني^(٢)، إلى موسوليني "إن محاولة مهاجمة البريطانيين في مصر أشبه بالبعوضة التي تريد مهاجمة فيل"^(٣).

وقعت معركة مانبان Manpan البحرية والتي حققت هزيمة ساحقة بالاسطول الإيطالي، استطاع الإنكليز أن يتحولوا إلى موقف الهجوم في الصحراء الغربية وسرعان ما تقدموا إلى طبرق الليبية التي كانت تحت السيطرة الإيطالية اسرين نحو ١٣٠ ألفاً من الإيطاليين وواجه موسوليني أمام ذلك الفشل ضرورة التدخل الألماني، وقد استدعى إنشاء خط جوي بين صقلية وليبيا، وأصبحت إيطاليا نفسها ومنذ ذلك الوقت مهددة بالاحتلال الألماني ولم يشاء هتلر أن يحمل نفسه أعباء كبيرة في ليبيا وأكتفى بأرسال فرقة استطلاعية بقيادة روميل^(٤) Romiel في شباط عام ١٩٤١، فلم يتوقف الزحف البريطاني وفشل الإيطاليين فشلاً كبيراً في الحفاظ على ممتلكاتهم في ليبيا أو المحافظة على جبهتهم في الصحراء الغربية^(٥).
أما في الجهة الثانية في شرق أفريقيا فكانت الانتصارات البريطانية والهزائم الإيطالية ساحقة، فقد

(١) سيدي براني : منطقة حدودية تقع على الحدود بين مصر وليبيا، جرت معارك شمال افريقيا بين الإيطاليين والألمان من جهة والبريطانيين من جهة في معارك الحرب العالمية الثانية وانتهت بوقف الهجوم الألماني على مصر للمزيد من التفاصيل انظر : <https://ar.wikipedia.org>

(٢) غرازياني : رودولفو : (١٨٨٢-١٩٥٥) سياسي وعسكري إيطالي عين نائب الملك في اثيوبيا (١٩٣٦-١٩٣٧) وحاكما عاما لليبيا (١٩٤٠-١٩٤١)، رئيس هيئة أركان حرب الجيش الإيطالي وقائد للحملة الإيطالية على مصر، هزم هزيمة نكراء واضطر إلى الاستقالة من منصبه، قبض عليه عام ١٩٤٥، واتهم بالخيانة العظمى، بدأت محاكمته عام ١٩٤٨، لكن الحكومة الإيطالية أوقفت محاكمته عام ١٩٤٩ بسبب مرضه للمزيد من التفاصيل ينظر : محمد شفيق غريال، الموسوعة العربية الميسرة، دار احياء التراث العربي، دار الشعب ومؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٥٩، مجلد ١، ص ٦١٧.

(٣) Cassels , Alan , Facist Italy , Romam Empire , Longman , Loudou , ١٩٦٨, p.٣٢٨.

(٤) Smith D.Mack , Mossolinis Romam Empire ,Longman , Loudou, ١٩٦٧, p.٣١٠.

(٥) Kennedy , puul , The Rice and Fall of the Great poWers , Roudom Houses Newyork , ١٩٨٧p.١٢٠.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

أسهم اتحاد جنوب أفريقيا بقسط وافر من التفوق البريطاني والفشل الإيطالي، وكان من أسباب الهزائم الإيطالية تعذر الإتصال بين إيطاليا وممتلكاتهم في شرق أفريقيا ولم يكن من المتوقع أن تقدم ألمانيا أية مساعدات لحليفتها في شرق أفريقيا، فأنهارت المقاومة الإيطالية في شهر (أبريل) عام ١٩٤١، وأن بقيت بعض القوات في الجبال حتى شهر (نوفمبر) وهكذا أنتهت المملكة الإيطالية في شرق أفريقيا في أقل من سنة من دخول إيطاليا الحرب، فقد لاحظ موسوليني أن فرنسا المهزومة حافظت على إمبراطوريتها وأسطولها في أفريقيا بينما إيطاليا حليفة الدول المنتصرة حتى ذلك الوقت خسرت ممتلكاتها ومستعمراتها وأوشكت على فقدان استقلالها^(١).

ويبدو أن الهزائم الإيطالية زادت من اعتماد إيطاليا على حليفتها ألمانيا مما زاد بدوره من التدخل الألماني في الشأن الإيطالي وفرضت إدارة الفوهرر على الدوتشي بمقدار المساعدات الألمانية لإيطاليا .

(١) العقاد , المصدر السابق ص ٢٣٢ .



المبحث الثاني

سقوط موسوليني عام ١٩٤٣م

أ- إنهيار إيطاليا ونهاية الدول الفاشية ١٩٤٣:

قبلت القوات الامريكية المشاركة في حملة شمال أفريقيا وحملة صقلية ^(١)، بعد أن أقنع ونستون تشرشل ^(٢) Winiston cherchel الرئيس الامريكي أيزنهاور ^(٣)، إذ أنه أعتقد أن حملة صقلية ستمهد الطريق

(١) حملة صقلية : جزيرة وأقليم متمتع بالحكم الذاتي مساحتها ٢٥٨١٥ كم تتبع إيطاليا، وهي أكبر جزر البحر المتوسط وأكثرها سكاناً تقع بين بحر ايجة والبحر التيراني تبعد ١٦٥ كم عن شمال افريقيا وهي على شكل مثلث الاضلاع بوجه التقريب، احتلتها غارibaldi عام ١٨٦٠ ، وصوت سكانها برغبتهم بالانضمام إلى إيطاليا سقطت الجزيرة في الحرب العالمية الثانية على يد الحلفاء بعد قتال عنيف في تموز وآب ١٩٤٣، حصلت بعد نهاية الحرب العالمية الثانية على الحكم الذاتي للمزيد من التفاصيل ينظر : الموسوعة العربية الميسرة : ج ٢ ص ١١٢٦ .

(٢) ونستون تشرشل : (٣٠ تشرين الثاني ١٨٧٤-٢٤ كانون الثاني ١٩٦٥) سياسي ورجل دولة بريطاني، التحق بالجيش عام ١٨٩٥، تولى منصب وكيل وزير المستعمرات ١٩٠٦-١٩٠٨ ثم انضم إلى رئاسة هيئة التجارة ١٩٠٨-١٩١٠، أصبح وزيراً للبحرية ١٩١١-١٩١٥ ووزيراً للحرب ١٩١٩-١٩٢١ ثم تولى منصب وزير المستعمرات ١٩٢١-١٩٢٢ ثم وزير الخزانة ١٩٢٤-١٩٢٩، أصبح رئيساً لجامعة ادنبره من ١٩٢٩-١٩٣٢ ورئيساً للوزارة اثناء الحرب العالمية الثانية خلفاً لينفيل تشامبرلين الذي استقال في ١٠ أيار ١٩٤٠، هزم حزبه في الانتخابات العامة التي جرت في تموز ١٩٤٥ والتي فاز بها حزب العمال فتولى كليمنت اتلي رئاسة الوزارة خلفاً لتشرشل، عاد تشرشل إلى رئاسة الوزارة مرة ثانية في عام ١٩٥١، استقال من منصبه عام ١٩٥٥، استمر في عضوية مجلس العموم حتى وفاته ينظر :

The New Eucyclopedia Britannica, Vol.ii. imp. ٩٢٥.

(٣) ايزنهاور دوايت دافيد : (١٨٩٠-١٩٦٩م) سياسي ورجل دولة امريكي، الرئيس الرابع والثلاثون للولايات المتحدة امريكية (١٩٥٣-١٩٦٠) قاد قوات الحلفاء في شمال افريقيا في الحرب العالمية الثانية وعين قائدا عسكريا على القوات المتحالفة عام ١٩٤٣ فوجد بين القوات في معركة أوربا، أصبح في عام ١٩٤٤ جنرالاً ثم رئيس أركان حرب جيش الولايات المتحدة (١٩٤٥-١٩٤٨) ومديراً لجامعة كولومبيا (١٩٤٨-١٩٥٣)، عين قائدا أعلى للقوات المتحالفة عام ١٩٥٠ واعتزل الخدمة العسكرية عام ١٩٥٢، أصبح مرشحاً عن الجمهورية ونجح في الوصول إلى منصب رئيس الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٥٣) اتخذ موقفاً حاسماً من العدوان الانكليزي - الفرنسي على مصر عام ١٩٥٦، ارسل بعضاً القطع الحربية إلى لبنان عام ١٩٥٨ محاولاً بذلك التأثير في مشروع ايزنهاور للموقف الداخلي اللبناني انذاك. الموسوعة العربية الميسرة : ج ١، ص ٢٨٤.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

لأنهيار إيطاليا سريعاً لأنه يساهم بفتح جبهة جديدة على القوات الألمانية لاشغالها ريثما تتم الاستعدادات لبقية الجبهات إذ كان معروفاً شعور الاستياء العام في الشعب الإيطالي على الهزائم الإيطالية بعد أن فقدت أمبراطوريتها في شمال وشرق افريقيا وتحولت إلى حليف تابع لالمانيا، وانتشرت الجيوش الألمانية في أجزاء مختلفة من أراضيها، وتركز جانب من القوات الألمانية في صقلية استعداداً لغزو الحلفاء للجزيرة، وبناء عليه قام الحلفاء في حملة صقلية بألقاء سيل من المنشورات التي تعد بأن تحتل إيطاليا في عالم ما بعد الحرب إذا أنضمت إليهم^(١).

بدأت حملة صقلية في ١٠ تموز ١٩٤٣، وأكملت إحتلال الجزيرة في ١٦ آب ١٩٤٣، وطهرت الجزيرة من قوات المحور مما أدى إلى سقوط حكومة موسوليني ٢٥ تموز ١٩٤٣، وقد ظهر اتجاه في القصر لمقاومة الفاشستية بعد أن حلت الكوارث بأيطاليا لكن الملك فكتور عمانوئيل الثالث^(٢) وقف عاجزاً لذا جاءت الخطوة الحاسمة لقلب موسوليني من داخل الحزب الفاشستي ففي يوم ٢٥ تموز ١٩٤٣ بعد أيام من وقوع غارة جوية شديدة على روما، اجتمع المجلس الفاشستي الأعلى ولم يكن هذا المجلس قد اجتمع منذ عام ١٩٣٩ قدم السنيور جراندي^(٣) Grandie سفير إيطاليا السابق في لندن توصية بخلع موسوليني من رئاسة الحزب وعودة الملك إلى ممارسة سلطاته، وتلقف فكتور عمانوئيل الفرصة فدعا موسوليني في نفس اليوم وأنبه على ما ارتكبه من أخطاء ثم أمر بأعتقاله عند مغادرة القصر، وعهد إلى المارشال

(١) هيرت كريستوفر، بنيتوموسولني، ترجمة : خيري حماد، دار المعارف، مصر، ١٩٦٥، ص ١٨٩.

(٢) فكتور عمانوئيل الثالث : (١٨٦٩-١٩٤٧) سياسي ورجل دولة إيطالي، ملك إيطالي ابن الملك همبرت الأول وخلفه ملك إيطاليا من عام ١٩٠٠، عين موسوليني رئيساً للوزراء عام ١٩٢٢، أخذ لقب امبراطور اثيوبيا ١٩٣٦، وملك البانيا ١٩٣٩، لكنه تولى عنهما عام ١٩٤٣، أقصى موسوليني عن الحكم، وعقد هدنة مع الحلفاء في الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٣ تنازل عن حقوقه الملكية لصالح ابنه همبرت الثاني ١٩٤٤، وتنازل له نهائياً عن العرش عام ١٩٤٦، توفي في منفاه في مصر عام ١٩٤٧، ينظر : الموسوعة العربية الميسرة : ج ٢، ص ١٣٠٥.

(٣) جراندي: دنيو (٤ حزيران ١٨٨٥م) رجل دولة ايطالي ولد في مودرن ، حصل على شهادة القانون بعد الحرب العالمية الاولى من جامعه كوين ، انتمى بعد ذلك الى الحزب الفاشي الايطالي ، واصبح مساعدا لوزير الدولة للشؤون الداخلية عام ١٩٢٤ ،مثل ايطاليا في مجلس عصبة الامم ، عين في ايلول ١٩٢٩ وزيرا للخارجية ، ثم في تموز ١٩٣٢ سفيرا في لندن، استقال من الحكومة في شباط ١٩٤٣ م. ينظر :



باودوليو^(١) BadoLiow برئاسة الحكومة الجديدة التي شرعت بتطهير الادارات في الدولة الإيطالية من الفاشستين المتعصبين (٢) .

أعلن المارشال باودوليو استمرار إيطاليا في الحرب إلى جانب المحور، ولم يكن بوسعها أن يصرح بغير ذلك إذ كانت في الأراضي الإيطالية ثمان فرق ألمانية ترابط عند الشمال عدا الفلول المنسحبه من صقلية، ومنذ إنتهاء الحملة في شمال أفريقيا استعد الالمان لمواجهة الأخطار المحدقة بإيطاليا سواء من الداخل أو من الخارج حتى أن حكومة برلين طلبت أن تشترك في الإشراف على الأمن الداخلي لحليفتها، أما السياسة التي كانت حكومة باودوليو الجديدة قد قررتها فعلاً فهي:

التفاوض مع الحلفاء لخروج إيطاليا من الحرب وتقوم خطة باودوليو الأولى على مساومة الحلفاء مقابل تحول إيطاليا إلى جانبهم، لكن الحلفاء تمسكوا بمبدأ التسليم دون قيد أو شرط حتى أنه رفض اقتراح بأعلان شروط مغرية تشجع إيطاليا على الانقلاب ضد ألمانيا وذلك قبل أن يفتح باودوليو الحلفاء في هذا الصدد.

أختار باودوليو شخصية ثانوية عند فتح باب المحادثات السرية في لشبونة مع السفير البريطاني هناك في ٣ آب ١٩٤٣، وذلك حتى لا يلفت الأنظار، وقد استمرت المحادثات طوال الشهر، وكان من المفترض أن تتم بين القادة العسكريين إذ أن المطلوب كان عقد هدنة لا صلح، ألا أن ظروف إيطاليا لم تكن تسمح بإرسال وفد عسكري فتم توقيع الهدنة بين المبعوثين السريين للحكومة في ٣٠ آب ١٩٤٣ واتفق على عدم إعلانها إلا حينما ينزل الحلفاء بأرض إيطاليا، وطالبت حكومة باودوليو لحمايتها بأرسال المظليين لأحتلال روما بعد أن تمهد هي المطارات الإيطالية لهذا الغرض^(٣) نصت شروط الهدنة على ما يأتي^(٤) :

١- تسلم إيطاليا أسطولها البحري والحربي والتجاري .

(١) باودوليو (١٨٧١-١٩٥٦) : سياسي ورجل دولة إيطالي : مارشال إيطالي، اشترك في الحرب العالمية الأولى، عين حاكمًا على ليبيا (١٩٢٩-١٩٣٩) أتم فتح الحبشة عام ١٩٣٦، خلف موسوليني في رئاسة الوزراء عام ١٩٤٣-١٩٤٤، وقع الهدنة مع الحلفاء، للتفاصيل ينظر :

<https://av.Wikipedia.Org/wiki/>

(٢) Cassels, Alan, op. cit, p. ٣٣٠-٣٣١.

(٣) ج. ديورين، الحرب العالمية الثانية من وجهة النظر السوفيتية، تعريب خيرى حماد، مؤسسة النوري، دمشق، لات، ص ٣٢٩.

(٤) Cassels, Alan , op. Cit, ٣٢١-٣٢٢.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

- ٢- تقوم إيطاليا بأطلاق سراح الأسرى من قوات الحلفاء لديها .
- ٣- إن تضع الأراضي الإيطالية تحت تصرف الحلفاء وتأمّر الفرق الموجودة خارج إيطاليا باللقاء سلاحها، لم تتضمن الهدنة أي شروط سياسية غاية ما في الأمر أن إيطاليا وعدت بتحقيق شروط الصلح بقدر ما تبدي من نوايا طيبة تجاه الحلفاء والتعاون معهم^(١).
- بادرت القوات البريطانية إلى غزو الطرف الجنوبي من شبه الجزيرة الإيطالية عبر مضيق (مسينا)^(٢) يوم ٣ أيلول فلم يواجهوا مقاومة تذكر، ولكن حينما لحق الأمريكيون بعد خمسة أيام في سالرنو إلى الشمال كان الألمان قد استعدوا وتدفقوا إلى إيطاليا الجنوبية فأصطدموا بمقاومة عنيفة، وإدرك الحلفاء أن احتلال إيطاليا سيتطلب وقتاً طويلاً، ورغم ذلك أعلن ايزنهاور توقيع الهدنة مع الحكومة الإيطالية، واضطرت حكومة باودوليو حسب الاتفاق إلى تأكيد البيان بعد بضع ساعات على الرغم من أن نزول مضليين الحلفاء في روما قد الغي لأن الألمان سبقوا الحلفاء إلى احتلال المطارات واصبحت الحكومة في وضع حرج فقررت مغادرة العاصمة والالتجاء إلى حماية الحلفاء في برنديزي(Brendiezyey) وكانت قد سقطت في أيديهم، وصحبت معها العائلة المالكة ولم يلبث الألمان أن احتلوا روما في ١١ أيلول ١٩٤٣^(٣).
- اصدرت الحكومة الملكية (حكومة باودوليو) أمراً إلى الأسطول الإيطالي بالاستسلام إلى الحلفاء في مالطا وتمكن من تنفيذ هذا الأمر رغم محاولة الألمان اعتراض سبيله، وقد حدث انقسام خطير في السلطة وذلك أنه في أثناء الضوضاء التي احاطت بهروب الحكومة الإيطالية في روما، نسيت أن تحمل معها موسوليني الذي كان معتقلاً فوق قمة معزولة في جبل ايبيني وكان الألمان قد بادروا إلى مغامرة جريئة فحرروه ثم عاونوه على تشكيل حكومة جمهورية في الشمال عرفت باسم " جمهورية إيطاليا الشمالية". بدأت الأحداث الإيطالية بالتسارع بصورة مذهلة مما دفع القيادة الألمانية إلى التفكير بشن ضربة قاضية ضد حكومة باودوليو بعد ما كشف الحلفاء عن مشروع الهدنة مفضلين إعادة الدوتشي إلى السلطة

(١) ج ديورين، المصدر السابق ص ٣٣٣.

(٢) مضيق مسينا : مضيق يفصل جزيرة صقلية عن شبه الجزيرة الإيطالية : ينظر :

<https://WWW.Marefa.Org/>

(٣)Langs man ,Watter , consulo , The World Since ١٩١٩ ,The Macmillan compauy , Newyork, ١٩١٧,p. ١٣٣-١٣٥.



بعدها اقدمت الحكومة الألمانية على :

١- تبديل الوزير الألماني المفوض (ماكسنسن) Maclenson بالبارون (راهن) Rahien المعروف بدهائه وشخصيته القوية وما قام به من دور في فينا للتحريض على قتل (دلفوس)^(١) وما قام به من دور في جعل (الاميرال أستيفا) Estieva وجعله منفذاً لمأربه وخادماً لمخططاته في عملية احتلال تونس من قبل القوات الإيطالية .

٢- عملت الحكومة الألمانية على وصول عدد من المظلمين التابعين للفرقة الأولى والثانية إلى روما، وجاءت بعد الغارة التي نفذت في يوم ٨ أيلول ١٩٤٣، بهدف اختطاف المارشال باودوليو .

٣- أما الخطة الرئيسة التي اختفت وراء هذه الأحداث والشواهد فهي عملية تحرير موسوليني من أسرته، وقد أعطى الأوامر بتنفيذ هذه الخطة زعيم الرايخ أدولف هتلر وتابع الإشراف على تنفيذها، وقد كلف كورت شتودنت من أجل تحضير مخطط التحرك الجوي وسكورزيني ckorzieny لتنفيذ عملية الإغارة، وقد بدأ سكورزيني عمله بالبحث عن الملجأ الذي تم فيه اعتقال الدوتشي وسرعان ما وصل إلى هدفه لكن حكومة باودوليو اصدرت أمرها في ٢٧ آب ١٩٤٣ بنقل موسوليني من سردينيا إلى حصن مادليينا، وكان المعتقل الجديد يقع على سلسلة قائمة من جبال غران ساسو Gran -sasso وعلى ارتفاع ٢١٠٠ متر عن سطح البحر فوق مسطح أرضي ضيق شديد ليكون خندقاً لهواة التزلج على الجليد، وكان يدعى بالنزل الامبراطوري campo-Imperatore وكان بطبيعة موقعه سهل المراقبة والحراسة^(٢).

جرى نقل موسوليني يوم ٢٨ آب ١٩٤٣ بواسطة سيارة إسعاف إلى فندق صغير في قرية فييتا Veiita

(١) دلفوس (١٨٨٢-١٩٣٤) سياسي ورجل دولة نمساوي ولد في تاكسن Texing من أسرة فلاحية تنحدر من النمسا الصغرى برزت شخصيته في أيام الحرب حيث كلف بقيادة القوات الألبية، عمل في التدريس بعد الحرب ليعين امينا عاما للاتحاد النمساوي في النمسا السفلى عام ١٩٣١، ثم أصبح وزيراً للزراعة في حكومة Buresch إلى أن خلف هذه الحكومة في ٢٠ آيار ١٩٣٢ وهو المنصب الذي بقي فيه حتى تاريخ اغتياله في ٢٥ تموز ١٩٣٤، انظر : عامر عنان، الازمات الأوربية الحادة ما بين ١٩٣٦-١٩٣٩، من خلال الوثائق الدبلوماسية الأوربية، جامعة الجزائر -بوزريعة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، ٢٠٠٤، ص ٤٨.

(٢) Wiskemann ,op. Cit,p.١١١-١١٢.



عند سفح القطار الهوائي TeLeferigup والذي يصل المعتقل بطريق أكيلـا Aguila وقد بقي موسوليني في هذا المكان ثمانية أيام حتى يوم ٤ أيلول ١٩٤٣ حتى انتهت عملية تنظيم الحراسة واتخاذ احتياطات الأمن في المعتقل وتنظيم الدفاع عنه، وكان سكورزيني يتابع عمليات النقل فأرسل يوم ٢٨ آب ١٩٤٣ المعلومات إلى القيادة وفي يوم الرابع من أيلول أرسل تقريره بواسطة ضابطين حملتهما سيارة سياحية إلى فييتا وفي يوم ٥ أيلول حلقت طائرة ألمانية فوق المعتقل لاستطلاعها قبل التقاط صورة جوية له في اليوم التالي^(١).

أعلنت الحكومة الإيطالية استسلامها للحلفاء في الثامن من أيلول عام ١٩٤٣ وأعلنت خروج قواتها من الحرب وبذلك :

- ١- فقدت القوات الإيطالية كل أرادة للقتال في جميع الجبهات وأنهارت معنويات الجنود في جو من الشكوك والارتباك والارتياح وتناقض الأوامر في ظل ارتباك الحكومة بشكل كامل .
- ٢- اسرعت ٥٠ فرقة إيطالية إلى الاستسلام في البلقان وفي إيطاليا الشمالية وفي الريفييرا الفرنسية .
- ٣- وافقت قيادات هذه القوات الإيطالية على القاء السلاح والخضوع لشروط معاملة أسرى الحرب.

وفي يوم ٩ أيلول أنزلت قوات الحلفاء في ساليرنو Salerno، مما أهبط إرادة القتال عند بقية القوى الإيطالية وأخضعها لظروف نفسية سيئة وقد زاد تردد حكومة باودوليو مما انعكس على الوضع العام كله وعلى الموقف الخاص بموسوليني بصورة واضحة^(٢) .

حذرت الحكومة الألمانية حكومة باودوليو من قتل الدوتشي كما طلبت بتسليم روما والأ تعرضت العاصمة للقصف من قبل سلاح الطيران الألماني وستقوم الطائرات الألمانية بالانقضاض على العاصمة الإيطالية وأمام هذا الموقف أصبحت المقاومة الإيطالية في النزل الامبراطوري ضعيفة جدًا، إذ اسرعت القوات الألمانية بالتوجه إلى روما والسيطره عليها في يوم ١١ أيلول ١٩٤٣، وأنزلت القوات الألمانية في

(١) Ischam , Francis and Others, The First And Second World War , J.p.

(٢) Lippincott Company ,chicago , ١٩٨٣mp.٢٣٠-٢٣٣. Wiskemann, Elizabeth, Europe of Dictators ١٩١٩-١٩٤٥, C.Nicholas and company Ltd ,Great Britain, ١٩٦٦, p. ١٧٠-١٧٢.



النزل الامبراطوري يتقدمها قائد الشرطة الإيطالي (سولتي) Soiltey وانطلق رجال الجسيتابو^(١) Gestabo من فرقة مظلي الفرقة الثانية، وكانت القوات المظلية الألمانية انطلقت من مطار براتيكا Brateca إذ انطلقت اثنتي عشر طائرة تقطر خلفها اثنتي عشر طائرة شراعية تحمل بمجموعها قوة من المظليين التابعة لقوة (سيك ريجيماننت) Sek Regiment وبلغ عدد أفرادها مائة وعشرة مظليين ووصلت في الساعة الرابعة عشرة ليلاً إلى النزل الامبراطوري ونجحت في تحرير الدوتشي ونقله إلى فينا ثم إلى برلين^(٢).
وصل الدوتشي إلى برلين وقابل هتلر بفرحة لم يستطع كبح جماحها عندما بدأ حديثه إليه " كنت أعرف أنكم لن تتخلوا عني"^(٣).

(١) الجسيتابو : البوليس السري الألماني تأسس الجسيتابو في (٢٦ نيسان عام ١٩٣٣م) في مدينة بروسيا الألمانية على يد النازي هيرمان جورينج بعد سيطرة أدولف هتلر على الحكم في (مارس عام ١٩٣٣م) والذي كان صديقاً مقرباً من جورينج، وكان الهدف من تأسيسه هو حماية الدولة النازية وتشكيل قوة ضاربة ضد من يترصد بالدولة أو يحاول تخريبها أو يخونها، ينظر : وليام شيرر، تاريخ ألمانيا الهتلرية، تعريب : خيري حماد، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٦٦، ج ١، ص ٤٩٢-٤٩٦.

(٢) Cassle Alan, op.cit, p.٣٢٠-٣٢١.

(٣) I bid , p.٣٢٢-٣٢٣.



المبحث الثالث

جمهورية إيطاليا الشمالية الاشتراكية

أخذت جمهورية إيطاليا الشمالية الاشتراكية التي أسسها موسوليني بمعاونة الألمان تعيد تشكيل جيش موال لها للبقاء في الحرب إلى جانب الألمان، وقد اتخذت عدة اجراءات أهمها:

- ١- اختيار مدينة سالو في شمال إيطاليا عاصمة لها .
- ٢- تشكيل حكومة جديدة هدفها الاستمرار في الحرب إلى جانب الألمان والاعتماد عليهم.
- ٣- تشكيل جيش إيطالي من الفاشستين المؤيدين لموسوليني فضلاً عن المدن الشمالية^(١).

وقعت الحرب الأهلية بين الإيطاليين فجمهورية إيطاليا الشمالية وقفت إلى جانب الألمان في حين كانت حكومة باودوليو والملك فكتور عمانوئيل قد اعلنت الحرب على ألمانيا وتحولت إلى جانب الحلفاء، وهكذا امتدت اثار الحرب الأهلية إلى البلقان حيث كان الإيطاليون يساهمون بقسط كبير من قوات الاحتلال فأنظم جزء من الجيش الإيطالي إلى جمهورية إيطاليا الشمالية، وجرد الألمان معظم الفرق الإيطالية من السلاح، وكذلك انتقلت الفوضى إلى الجزر التابعة لإيطاليا في الادرياتيك وبحر ايجة، وقد عملت القوات الألمانية إلى احتلال الجزر التي رفضت الانضمام إلى حكومة موسوليني^(٢)، فقد اباد حامية جزيرة كورفو الإيطالية لأنها أعلنت ولائها للحكومة الملكية، جرد الجزر الأخرى من السلاح، رغم اعتراضات القادة العسكريين الألمان مقدما الاعتبارات السياسية على الاعتبارات العسكرية بفتح جبهات جديدة للقوات الألمانية^(٣).

ساعدت ظروف الحرب على بقاء جمهورية شمال إيطاليا بسبب رفض الرئيس الأمريكي تبديد جهود الحلفاء في إيطاليا وشرع في سحب بعض الفرق الأمريكية وتجمدت بذلك الجبهة الإيطالية حتى قرب انهيار ألمانيا وذلك عند خط بيزا - ريمينا، وجديد بالذكر أن الجبهة الإيطالية شغلت جزءاً كبيراً من الة

(١) Jaffry. I. Schnapp , Aprimer of I TalianFascim. Mbraska Universty Of Nebraska press, ٢٠٠٠,p.٣٧٧.

(٢) Jeremy Roberts , Beinto Mussolini, AowdEpublitic of , Newyork, zoo ٦.p.٤١١.

(٣) John francispollard the Fascist Experien Italy, Routledgelylor and Francis Group, Newyork , ١٩٦٨,p.٢٣٧.



الحرب الألمانية فقد كان عدد الفرق الألمانية في الجبهة الإيطالية يفوق فرق الحلفاء مما أثر على بقاء حكومة موسوليني في شمال إيطاليا، كما أثر في قوة الدفاع الألمانية في غرب أوروبا^(١).

عاشت إيطاليا الحقبة الأخيرة من الحرب ذليلة من كلا المعسكرين المتصارعين فوق أراضيها، فلم تكن لجمهورية موسوليني صفة الدولة المستقلة، كما لم تحظ حكومة باودوليو بأعتراف الحلفاء الكامل، وقد اقتطع هتلر من حليفه جنوب التيرول^(٢)، و أوستريا^(٣)، واجبره على إنزال عقوبة الاعدام لجميع الذين وافقوا على توصية جراندي ومن ضمنهم الكونت تشيانو^(٤)، ولم يستطع موسوليني أمام ضعفه وقوة حليفه أن يستجيب لتوسلات ابنته (إدا Eda) لكي يعفو عن زوجها^(٥).

تمت الاحاطة بحكومة موسوليني في ٢٥ تموز ١٩٤٣، وتشكلت حكومة ائتلافية في إيطاليا بزعامة باودوليو اتخذت مواقف مترددة فأعتقلت موسوليني وعملت على نقله إلى ثكنة الطلاب الرماة ثم إلى جزيرة بونزالا Bonzala ومنها إلى قاعدة مادلينا Madlina ولم تكن هذه المراكز جميعها صالحة للمحافظة على صوره الاسير موسوليني أو حتى لاختفاء شخصيته وعدم اثارة الشكوك حول وجوده، وكانت حكومة باودوليو قد التزمت أمام هتلر بالمحافظة على حياة الدوتشي، وعندما شعرت ألمانيا بالدور المزدوج الذي مارسته حكومة

(١) I bid,

(٢) التيرول : هي منطقة تقع في جبال الالب مقسمة بين إيطاليا والنمسا، تسكنها أغلبية عرقية ألمانية، ينظر : <https://ar.wikipedia.org/wiki/>

(٣) أوستريا : وتعني الامبراطورية الشرقية، وقد ظهرت هذه التسمية في اوائل القرن العاشر الميلادي ينظر <https://ar.wikipedia.org/wiki/>.

(٤) الكونت تشيانو: (١٨ آذار ١٩٠٣ - ١١ كانون الثاني ١٩٤٤) دبلوماسي ورجل دولة إيطالي فاشي، درس القانون في جامعة روما، انضم في بداية حياته إلى الحركة الفاشية المسيرة إلى روما عام ١٩٢٢ ثم دخل سلك الدبلوماسية في منصب وزير مفوض لبلاده في الصين أصبح من اهم رجال السياسة في بلاده بعد زواجه من ابنة موسوليني اديدا عام ١٩٣٠، تولى منصب مشرف عام على المطبوعات عام ١٩٣٣ ثم وزيرا للدعاية في عام ١٩٣٤، اشترك في حملة احتلال بلاده لاثيوبيا عام ١٩٣٥، تولى منصب وزير الخارجية في بلاده عام ١٩٣٦، زار برلين في تشرين الأول ١٩٣٦ واتفق على البدء بتأسيس محور برلين - روما، وبعد سلسلة الهزائم العسكرية التي منيت بها بلاده مع ألمانيا في الحرب العالمية الثانية صار من اشد المطالبين بالسلام مع الحلفاء، مما اضطر موسوليني إلى عزله من منصبه في ٥ شباط ١٩٤٣، اعتقل عام ١٩٤٤، تمت محاكمته بتهمة الخيانة العظمى لبلاده في محكمة فيروتا اعدم في نفس السنة

the new Eucyclopedia Britannica ,vol.II.p.٩٣٢.

(٥) Jaffry .T.schnapp.op.p.٤٠١.



باودوليو قررت توجيه ضربة حاسمة لمعالجة الموقف المتدهور على أمل إعادة موسوليني إلى السلطة، ودفعت الحكومة الألمانية قوات كبيرة لدعم الفرق الثمانية المتمركزة على الحدود الإيطالية، ومقابل ذلك قام الحلفاء في ١٠ آب ١٩٤٣ بأنزال قواتهم إلى صقلية وفي يوم ١٧ منه احتلوا مسينا وفي ٣ أيلول بدأ غزو قوات الحلفاء لإيطاليا^(١).

الجمهورية الاشتراكية الإيطالية _ الديمقراطية

سيطر الألمان مع بداية شهر أيلول ١٩٤٣ على شمال ووسط إيطاليا في حين سيطر الحلفاء على جنوبها، وقد حتم الاحتلال الألماني في ظل عدم الثقة بحكومة باودوليو لإيجاد شخصية إيطالية قادرة على تنفيذ ما يريده الألمان في إيطاليا لذا عمد الألمان بعد تحرير موسوليني إلى الاعتماد عليه لتحقيق رغباتهم ومتطلباتهم العسكرية، لذا وجهوا بتأسيس الجمهورية الاشتراكية الإيطالية في شمال ووسط إيطاليا Italian Socialist Republic في ١٨ أيلول ١٩٤٣ والذي أعلن عنها موسوليني بأرساله الصوتي الأول من محطة ميونخ الاذاعية بقوله " بعد صمت طويل يصلكم صوتي ثانية... انتظرت قبل أيام قليلة أن اعنون نفسي إليكم بعد فترة العزلة الاخلاقية، وكان من الضروري أن يتجدد اتصالي بالعالم " معتبرا " ولقد شكلت الخيانة الكلية والمنحطة للحكم الملكي المناورة الضرورية في إعلان مركز بديل للحكومة في إيطاليا " وأعلن من مسلماتنا حمل السلاح ثانية إلى جانب ألمانيا واليابان والحلفاء الاخرون، والدم وحده ريما يلغي هذه الصفحة المخزية من تاريخ ارض الاجداد^(٢).

ويبدو واضحا من خلال هذا الإعلان أن موسوليني عمد إلى :

- ١- الغاء الملكية وأقامة نظام جمهورية بديل عنه.
- ٢- الاستمرار في الحرب إلى جانب ألمانيا واليابان
- ٣- رغبة موسوليني في إقامة نظام اقتصادي جديد لمعالجة اثار الحرب .

سعى موسوليني إلى ترتيب أوضاع جمهوريته الجديدة وذلك من خلال وضع دستور جديد فضلاً عن

(١) Ibid, p. ٣٩٩.

(٢) نقلا عن : قاسم شعيب عباس السلطاني، موسوليني والحركة الفاشية ١٩٢٢-١٩٤٥، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، ٢٠١٢م، ص ٣٦٥.



الاستعداد لمواصلة العمليات العسكرية خدمةً للمصالح الألمانية، إذ عمل موسوليني على تعيين الجنرال رودولفو غراتسياني Graziani وزيراً للدفاع الوطني مستغلاً السمعة العسكرية لهذا القائد الإيطالي فضلاً عن محاولة كسب ولاء بعض القطاعات العسكرية الإيطالية لا سيما وأن الأخير سعى للسيطرة على القطاعات العسكرية للجيش الإيطالي لا سيما القطاعات البحرية والجوية، كما عملت الحكومة الجديدة على توسيع التجنيد وزيادة عدد الفرق العسكرية لتصل إلى ٤ فرق عسكرية كما عمل على تأسيس ميليشيا عسكرية لخدمة أهداف الدولة الجديدة، وعمل موسوليني على إعادة تشكيل الحرس الملكي وتحويله إلى تشكيل الحرس الجمهوري حتى وصل عدده في حزيران ١٩٤٤ إلى ٨٠,٠٠٠ رجل تحت السلاح يدينون بالولاء للدوتشي^(١). عقد موسوليني في ٢٧ أيلول ١٩٤٣ أول اجتماع لمجلس الوزراء في الجمهورية الجديدة في مدينة روكا ديبلا كاميناتي La Rocca Delie Caminate وقد تكون مجلس الوزراء الإيطالي من خمسة عشر حقيقه وزارية ومن الغريب أن الدوتشي عند تشكيل الوزارة الجديدة أرسل رسالته الأولى منذ تشكيل الحكومة الجديدة والتي وصف فيها الاجتماع الحكومي الأول بأنه ترك انطباعاً جيداً، ويمكن استنتاج مجموعة من القضايا من هذه الرسالة الأولى :

- ١- حاول موسوليني أن يقنع هتلر بأنه مازال قادراً على قيادة الشعب الإيطالي بعيداً عن الحزب الفاشي القديم والملكية .
- ٢- أن تشكيل حكومة مدنية يشير إلى أن إيطاليا سوف تعمل وفق دستور جديد بعيداً عن السلطات الدكتاتورية التي كان يمارسها .
- ٣- كانت الأولوية بالنسبة للجمهورية الجديدة هي الاستمرار بالحرب إلى جانب ألمانيا واليابان .
- ٤- تدين الجمهورية الجديدة بالولاء الكامل إلى ألمانيا التي تشكل الداعم الرئيسي والوحيد لها.

عمل موسوليني من جملة الاجراءات التي قام بها على تأسيس الحزب الجمهوري الفاشي partito Fascista Repubblica The Fascist Republrir party والذي لم يختلف عن برنامج الحزب السابق بهدف تكوين جهاز فعال يكسب مؤسسات النظام الجديد المصادقية وكذلك عمل على سحب الثقة من القيادات الفاشستية الموالية للنظام الملكي والمحسوبة على الحزب^(٢).

(١) المصدر نفسه ، ص ٣٦٧.

(٢) المصدر نفسه ، ص ٣٦٨.



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

سيطرت الحكومة الألمانية بشكل فعلي على الأراضي الإيطالية في الشمال والوسط , وفي الوقت نفسه عملت على السيطرة المباشرة على المطارات والقواعد العسكرية الإيطالية فضلاً عن السيطرة على الوحدات الأساسية للجيش الإيطالي، كما عملت على فرض رقابة صارمة على الصحف الإيطالية والراديو وكافة وسائل الاتصال الإيطالية، كما عملت الحكومة وبشكل مباشر في السيطرة على ما تبقى من المقدرات الاقتصادية الزراعية في شمال إيطاليا فضلاً عن السيطرة على الزعماء الصناعيين في شمال إيطاليا^(١).

عقد موسوليني مؤتمراً للحزب الفاشي الجمهوري الإيطالي في مدينة فيرونا بتاريخ ١٤ تشرين الثاني ١٩٤٣ بحضور مندوبي الاتحادات والنقابات الفاشية من شمال إيطاليا وكان هدف المؤتمرين الموافقة على مناقشة السياسة الدفاعية العسكرية بتشكيل محاكم خاصة لغرض محاكمة اعداء النظام الفاشي لا سيما متأمرات يوم ٢٥ تموز ١٩٤٣ وقد تم اعلان المبادئ التي تبناها الحزب الفاشي الجمهوري وهي المبادئ التي تشكل القواعد العامة لدستور الجمهورية الاشتراكية الإيطالية والذي أكد على :

- ١- إن نظام الحكم في إيطاليا جمهوري رئاسي بدل النظام الملكي .
- ٢- تكون السيادة للشعب .
- ٣- ينتخب الرئيس كل خمس سنوات .
- ٤- إن دين الدولة الرسمي هو المسيحية الكاثوليكية مع احترام الطوائف والاديان .
- ٥- يعد أعضاء الجنس اليهودي أثناء هذه الحرب ينتمون إلى جنسيات العدو.
- ٦- احترام حقوق المواطنين ولا يجوز احتجاز أي مواطن لأكثر من سبعة أيام دون أوامر قضائية .
- ٧- إن منظمة الحزب الفاشي الجمهوري هي وحدها حاميه الفكرة الجمهورية الثورية، الا أن الانتساب للحزب لا يكون ضرورة للمواطن الإيطالي^(٢).

وضح البيان أهداف السياسة الخارجية للجمهورية الإيطالية كما يلي :

- ١- المحافظة على وحدة إيطاليا " واستقلال أرض الاجداد"
- ٢- الغاء النظام الرأسمالي والكفاح في ضد طبقة الاغنياء العالمية لمنفعة الشعوب الأوروبية .

(١) المصدر نفسه , ص ٣٦٩.

(٢) المصدر نفسه , ص ٣٧٠-٣٧١.



٣- احترام الأمم الأخرى .

٤- إن الجمهورية تستند إلى العمل النقابي الفني واحترام الملكية الخاصة .

٥- تدار الصناعات الحربية من قبل الدولة (١).

ويلاحظ أن موسوليني عد اليهود مواطنين غير إيطاليين وهو يمثل استمراراً للنهج الذي اعتمدته ألمانيا في مناهضة السامية واستمراراً للنهج الذي اعتمدته موسوليني منذ عام ١٩٣٨، وقد مثلت هذه الخطوة إشارة واضحة للحليف الألماني (٢).

اصدر مجلس الوزراء الإيطالي في ٢٠ كانون الأول ١٩٤٣ بتشكيل محكمة خاصة لمحاكمة اعداء النظام، والتي بموجبها تم الحكم بإعدام تشيانو وتنفيذ الحكم، كما اصدر مجلس الوزراء وثيقة تمت صياغتها بشكل من قبل انجيليو تارجي Augelo Tarchi وزير التعاون الاقتصادي تضمن تشكيل جديد للاقتصاد الإيطالي والذي هدف إلى تأميم بعض المشاريع الاقتصادية، لكن السلطات الألمانية عارضت هذا المرسوم بصورة صريحة لا سيما وأن اهتمامها كان موجهاً نحو صناعات إيطاليا لخدمة المجهود الحربي الألماني من تزويد المعامل الألمانية بالعمال الإيطاليين، ورغم أن هذه المشروعات (التأميم) صُنفت لغاية إعادة بناء الدولة الجديدة على اسس علمية الا أن تطبيق هذه المراسيم لم يتم فعلاً حتى سقوط الجمهورية فقد ادى المسؤولون الاقتصاديون الألمان في شمال إيطاليا دوراً حاسماً في إفشال هذه المشروعات (٣).

سقوط الجمهورية:

نهاية الدولة : في ١٨ أبريل ١٩٤٤ بينما كان الحلفاء على وشك الدخول إلى بولندا والروس يزحفون نحو برلين غادر موسوليني مقر أقامته في سالو رغم اعتراضات حراسه الألمان، فظهر في ميلانو ليطلب من أسقف المدينة أن يكون وسيطاً بينه وبين قوات الانصار للاتفاق على شروط التسليم التي تتضمن انقاذ رقبته إلا أن قيادة الانصار التي كان يسيطر عليها الحزب الشيوعي الإيطالي اصدرت أمراً بإعدامه، وتابع رحلته بالسيارة متخفياً مع صديقه كلارا ليخوض ما اسماه معركة الشرف الاخيرة، وعندما وصل إلى مدينة كومو القريبة من الحدود السويسرية تبين أنه كان واهماً وأن انصاره المخلصين لا يزيدون على عشرات من

(١) المصدر نفسه، ص ٣٧٣.

(٢) المصدر نفسه، ص ٣٧٥.

(٣) جيسبي دي لونا، المصدر السابق، ص ١٤٩-١٥٠.



الأشخاص، واخذوا ينفذون من حوله بسرعة عندما شاهدوا الزعيم ينهار .
حاول الزعيم الهروب في مؤخرة السيارة لكن السائق أخذ البندقية واخبرهم بأنه قبض عليهم باسم
الشعب الإيطالي، واعتقل القائد ومعه عشيقته كلارا بيتاتشي في ٢٦ نيسان ١٩٤٤ في دونغو في منطقة
بحيرة كومو شمال البلاد.
جاءت الأوامر من مجلس جبهة التحرير الشعبية بأعدام موسوليني وجاء العقيد (فاليريو) الذي
انضم سرًا للجبهة إلى مكان اعتقال موسوليني واخبره بأنه جاء لينقذه وطلب منه مرافقته إلى المركبة التي
كانت في الانتظار، وذهب به إلى فيلا بيلموت المجاورة حيث كان في انتظارهم فرقة من الجنود، وكانت
جبهة التحرير قد قبضت على معاونيه وحددت ١٥ شخصا بأعدامهم يوم ٢٩ نيسان ١٩٤٤، وتم تجميعهم
بما فيهم موسوليني وكلارا وتم وضعهم مقلوبين من ارجلهم في محطة للبانزين في ميلانو وتعتبر هذه
الطريقة في الإعدام مخصصة للخونة في روما القديمة التي حاول موسوليني إعادة امجادها.
عرضت جثة موسوليني مع خمسة قادة فاشستين اخرين في ساحة عامة في مدينة ميلانو معلقة
من الارجل أمام محطة لتزويد الوقود، وجاءت الجماهير تسبهم وتشتهم وتبصق عليهم وترميمهم بما في
ايديها وفقدت الجماهير السيطرة على انفسهم فأخذوا بأطلاق النار على الجثث وركلهم بالارجل^(١).

(١) Pauley Bruce F Hitler Stalin and Mussolini Totalitarianis With twentieth Ceutuvyitaly
(zued) Wheeling Harlain Davidson, (٢٠٠٣). p ٢٢٨.



الخاتمة

١- شكل دخول إيطاليا الحرب العالمية الثانية خطأ استراتيجيا فادحا، إذ دخلت الحرب دون موافقة الجهات الفاعلة في الداخل الإيطالي لا سيما فئة العسكريين الذين كانوا مقتنعين بعدم قدرة القوات الإيطالية على اداء ادوار فاعلة في الحرب، إذ أن إيطاليا لم تكن مستعدة من الناحية العسكرية للدخول في مثل هذا الصراع العنيف .

٢- دخلت إيطاليا الحرب العالمية الثانية معتمدة على التفوق الألماني في المراحل الأولى من الحرب والذي مثل دافعاً لموسوليني للحصول على الغنائم، إذ اعتبر أنها فرصة لا تتكرر كل خمسة الاف سنة بحسب تصريحاته، وقد شكل هذا الدخول وهذه الظروف وطريقة التعامل مع الجار الفرنسي المهزوم طريقة بشعة في التعامل الدبلوماسي السياسي واستغلال الظروف بأشجع صورة .

٣- ازداد الاعتماد الإيطالي على ألمانيا خلال سنوات الحرب العالمية الثانية فكانت عبئا على ألمانيا في كل العمليات العسكرية التي قامت بها في شمال افريقيا والبلقان، وكان هذا الفشل العسكري سبب انهيارا معنويا هائلا للقطعات الإيطالية والقادة العسكريين، وكان النظر إلى القوات الألمانية المتفوقة يشكل حاجزا نفسيا للقيادة الإيطالية بزعيمها موسوليني فضلا عن القادة العسكريين الإيطاليين .

٤- مثلت الحاجة الألمانية لتأسيس دولة فاصلة بين الألمان والحلفاء في إيطاليا في تأسيس جمهورية إيطاليا الشمالية والتي عدت ((دولة دمية)) بيد الألمان لاعتمادها في كل اسباب حياتها على ألمانيا عسكريا واقتصاديا حتى أن زعيم الدولة الذي حرر من الاسر في إيطاليا سافر إلى ألمانيا وكان يبعث الرسائل عن كل الاجراءات العسكرية والاقتصادية والسياسية إلى هتلر مبديا استعدادة لتقديم ما يمكن من التسهيلات الاقتصادية والعسكرية للقوات الألمانية، ما جعل هذه الدولة دمية حقيقية بيد القادة الألمان يوجهونها كيف يشاؤون خدمة لاهدافهم السياسية والاقتصادية .

٥- انتهت هذه الدولة الدمية مع اقتراب نهاية ألمانيا وتقدم قوات الحلفاء في إيطاليا باتجاه الحدود الألمانية وتم القبض على زعيمها واعدامه رغم محاولات شرعنه هذه الدولة عن طريق المراسيم والقوانين التي



مجلة كلية التربية الاساسية
للعلوم التربوية والنفسية
والدراسات الانسانية

حاول اصدارها، ألا أن الدولة فقدت داعمها الاول المتمثل بألمانيا الأمر الذي أدى نهايتها .
٦- مثلت جمهورية الدمي في إيطاليا درسا بليغاً لكل السياسيين في كافة أنحاء العالم بالاعتماد على
شعوبهم لا الاعتماد على القوى الخارجية مهما بلغت قوتها .

